

UNIVERSIDAD DE MURCIA



FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TESIS DOCTORAL

*LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. UNA INVESTIGACIÓN
CUALITATIVA EN UN PROGRAMA DE INMERSIÓN*

Autor

Carlos González Di Pierro

Directores

Pedro Guerrero Ruiz

María Teresa Caro Valverde

2010

*A Belinda y a Javier, este es
un logro de los tres. Gracias.*

Dedico esta tesis a mi madre que siempre me ha inculcado la responsabilidad y la constancia para el trabajo y el estudio y a la memoria de mi padre y mi hermano que ya no están con nosotros pero también tienen una importante participación en este trabajo.

“L’uomo no ha soltanto bisogno dell’altro,
ma dell’altro *differente da sè*. Attraverso
i rapporti in cui sia dominante l’identità
egli rischia di dialogare con altri se stesso;
può ricevere molte rassicurazioni, ma gli
mancheranno stimolazioni per attivare
strategie di cambiamento e ampliare la
propria prospettiva esistenziale”.

(Contini, 1983:156)

“Las palabras no son más que las capas
superficiales de las aguas profundas”.

(Wittgenstein)

AGRADECIMIENTOS

Cuando se termina un trabajo que requiere para su realización tanta dedicación y tanto tiempo como una tesis doctoral, considero que una de las partes más satisfactorias es el obligado ejercicio reflexivo y retrospectivo sobre todo lo que implicó llevar a buen término este proyecto.

Por eso ahora quiero expresar mi más profundo agradecimiento en primer lugar a mi compañera y esposa Belinda, por su comprensión, solidaridad, impulso, sus consejos siempre tan centrados y oportunos. Gracias sobre todo porque cuando la vida nos puso en una encrucijada verdaderamente difícil, donde en la lejanía de nuestra patria, nos vimos envueltos en una nube de incertidumbre y cuando parecía que esta prueba sería insuperable, ella supo levantarse y levantarme para seguir adelante con su filosofía que parece simple pero que nos ha ayudado tanto desde que comenzó esta aventura: “las cosas suceden por algo”. Gracias, mi amor, por cuidarme siempre.

También agradezco con todo el corazón a mi hijo Javier quien, a su corta edad, se vio de pronto arrancado de manera incomprensible para él, de su familia, sus amigos, su país, su seguridad. Pero, al igual que Belinda, soportó mis desvelos, mis angustias, mis prisas, mis ausencias, tanto físicas como mentales, derivadas de las responsabilidades que nacen de un trabajo como este.

A mi primer director de tesis, el Doctor Manuel Pérez Gutiérrez, muchas gracias por que fue quien me impulsó a emprender esta aventura, estuvo pendiente de que el trabajo avanzara, le dio forma, pero su corazón le avisó a tiempo que no debe haber nada en esta vida que valga más que nuestra salud y bienestar, por más que queramos y creamos en nuestra fortaleza. Gracias, Manolo, también, por haber hecho hasta lo imposible, incluso contra prescripción médica, para que concluyésemos juntos esta tesis. Para mí, es como si así lo fuera.

A mis directores de tesis, Pedro Guerrero Ruiz y María Teresa Caro Valverde, de quienes no solamente aprendí mucho en la etapa final de este doctorado, por sus acertadas observaciones académicas, sino que también me mostraron el lado más humano de quien se desempeña como director de una tesis. Supieron leer perfectamente mi situación cuando me vi solo, con la necesidad imperiosa de terminar el trabajo para poder reunirme de nuevo con mi familia. Muchas gracias, Pedro y Mayte, por aparcarse momentáneamente sus múltiples ocupaciones y hacerme sentir un alumno importante porque estuvieron siempre disponibles, no importaba la hora o el lugar, el objetivo era solucionar todo de manera rápida y eficaz. Nunca olvidaré todo su apoyo y su calidad como personas.

Agradezco todo el apoyo que me dieron, igual en la distancia, mi madre, Anna Maria, mis hermanos, Eduardo, Alicia y Annette, y toda la familia y amigos en México que creyeron en mí y me enviaron desde allá sus mejores deseos también en los momentos difíciles de esta aventura.

Quiero expresar un enorme agradecimiento, también a nombre de mi esposa y mi hijo, a todos nuestros amigos de Murcia, porque lograron que la tristeza y la nostalgia por estar tan lejos de casa, se volviera alegría cada vez que nos uníamos más, la amistad se hacía más fuerte, nuestros hijos jugaban e interactuaban como si se conociesen desde siempre, al grado que la despedida de Murcia fue igual o más dura que cuando dejamos Morelia para comenzar nuestro viaje.

Sería injusto que no exprese aquí, de manera particular, mi más profundo agradecimiento a Paco Albaladejo, quien por su natural bondad y generosidad, combinadas con su amor por la cultura mexicana, nos brindó no solamente su amistad, sino que se erigió como un verdadero guía y mecenas cuando estábamos recién llegados y el choque cultural (nunca mejor dicho), requería de alguien que nos hiciese ver con otros ojos lo que nos parecía difícil de comprender.

De la misma manera quiero agradecer de todo corazón a la familia Pérez Sánchez, porque ellos también nos hicieron olvidar todo lo que implica estar lejos de nuestro país, nos dieron su cariño y su amistad que, estamos seguros, perdurará por siempre. Muy especialmente a Lucía, a quien siempre se lo dije, es un verdadero ángel por todo lo que hizo cuando el diagnóstico de una terrible enfermedad se abatió contra nosotros. Gracias Lucía, esta tesis está terminada en gran parte gracias a que tú fuiste la primera que nos convenció de que se puede ganar la batalla, porque nos lo dijiste como amiga, pero también porque eres una gran profesional de la medicina.

Así mismo agradezco a todo el personal médico y de enfermería del Hospital Universitario Reina Sofía por mostrar que no se contraponen la obligación laboral con la atención y la humanidad.

Debo agradecer también a mi médico, el doctor Enrique González, porque hubo una época donde lo veía más a menudo que a mis profesores, y a quien le debo también el que ahora pueda estar aquí, concluyendo con este proyecto.

Por último, no es exactamente un agradecimiento, pero de alguna manera un homenaje a la preciosa ciudad de Perugia, Italia, que nos acogió durante ocho meses y lugar donde lo que sería una estancia para optar por el doctorado europeo, se volvió también un viaje inolvidable admirando el arte y los paisajes de la Umbría y de la Toscana. Una vez más, gracias a Belinda y a Javier por seguirme en estas lides, sin quejarse cuando intentaban entender y hacerse entender en la lengua de Dante.

Gracias a todos los que colaboraron de una manera u otra para que esta tesis doctoral sea ahora una realidad y estemos aquí presentándola con mucha satisfacción y orgullo académico.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	21
PRIMERA PARTE. ASPECTOS TEÓRICOS.	
<u>CAPÍTULO 1. MARCO CONCEPTUAL</u>	27
1. Aspectos generales sobre la cultura	27
1.1.Aproximación al concepto de cultura.....	27
1.2.Definiciones antropológicas de cultura.....	28
1.3.Evolución de la cultura en la didáctica de las lenguas.....	30
1.4.La división tripartita de la cultura.....	32
1.5.Hacia una definición de cultura para la didáctica de las lenguas.....	34
2. El vínculo entre lengua y cultura	35
2.1.Lengua, cultura y comunicación.....	35
2.2.La dimensión de la cultura.....	37
2.3.Comunicación verbal y comunicación no verbal.....	39
2.3.1. La comunicación verbal.....	39
2.3.2. La comunicación no verbal.....	41
3. La cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Estados Unidos y Europa	43
3.1.Panorama general en los Estados Unidos.....	43
3.1.1. Desarrollo del estudio de la cultura en los Estados Unidos.....	45
3.1.2. Lineamientos institucionales de los estados de la Unión Americana.....	47
3.1.2.1.Metas políticas.....	48
3.1.2.2.Objetivos académicos.....	48
3.1.2.3.Objetivos no académicos.....	49
3.1.3. Actualidad. Principales documentos de referencia.....	50
3.1.3.1.El <i>National Foreign Language Center</i>	51
3.1.3.2. <i>Cultural proficiency guidelines</i>	51
3.1.3.3.El siglo XXI. <i>Standards for Foreign Language Learning</i>	53
3.1.3.4.Las cinco “ces” de la enseñanza de lenguas extranjeras.....	54
3.2.Europa antes del Marco Común Europeo.....	58
3.3.Referencias sobre cultura en el MCERL.....	60
3.3.1. Los inicios del proyecto.....	60
3.3.2. Inclusión de la cultura en el MCERL.....	62
3.3.2.1.Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad en el MCERL.....	65
3.3.2.2.La consciencia y el <i>saber hacer</i> intercultural en el MCERL.....	68
4. El contexto social en la enseñanza de la lengua extranjera. La lengua como elemento de cohesión social	70

4.1.Aspectos sociales.....	71
4.1.1. Comunicación y conversación.....	72
4.1.2. Identidad social.....	73
4.1.2.1.Modelo de sinergia cultural de Jin y Cortazzi.....	74
5. Conclusiones del primer capítulo. Lengua y cultura como instrumentos de interacción social.....	77
<u>CAPÍTULO 2. Las competencias de la comunicación intercultural...</u>	81
1. Competencia y comunicación intercultural.....	81
1.1.Objetivos en la enseñanza de idiomas.....	86
1.2.La distinción primaria entre competencia lingüística y competencia comunicativa.....	88
1.3.Competencias y objetivos en la enseñanza de idiomas. Los cuatro “saberes”.....	91
2. Las competencias generales.....	99
2.1.La competencia estructural o gramatical.....	99
2.1.1. Referencia histórica y marco conceptual.....	100
2.2.La competencia comunicativa.....	102
2.2.1. Los inicios y la pragmática.....	102
2.2.2. Concepto de competencia comunicativa.....	106
2.2.3. Evolución de los enfoques comunicativos.....	112
2.2.4. Principales modelos de la competencia comunicativa.....	121
2.3.La competencia comunicativa intercultural. Naturaleza y estudio.....	131
2.3.1. La competencia intercultural.....	133
2.3.2. La competencia comunicativa intercultural.....	135
2.3.3. Propuesta de un modelo integral de la competencia comunicativa intercultural.....	139
<u>CAPÍTULO 3. Didáctica de la comunicación intercultural.....</u>	155
1. Dimensiones de la comunicación intercultural.....	155
1.1.Aproximación a la definición de comunicación intercultural.....	155
1.2.Referencia histórica sobre la comunicación intercultural.....	158
1.3.Teorías relativas al estudio de la comunicación intercultural.....	160
1.3.1. Modelos basados en el proceso comunicativo.....	161
1.3.2. Modelos basados en el papel del lenguaje.....	163
1.3.3. Modelos que se basan en el sistema cognitivo de quienes interactúan....	165
1.3.4. Modelos que se refieren al desarrollo de relaciones interpersonales.....	166
1.3.5. Modelo de comunicación intercultural de Vilá.....	167

2. Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.....	169
2.1.Incidencia de la comunicación intercultural en la comunicación.....	170
2.1.1. Estudios desde el punto de vista occidental.....	171
2.1.1.1.Modelo de Kluckhohn y Strodtbeck.....	171
2.1.1.2.Modelo de Stewart y Bennett.....	172
2.1.1.3.Teoría de Condon y Yousef.....	174
2.1.1.4.Modelo de las dimensiones culturales de Hofstede.....	175
2.1.1.5.Modelo contextual de Hall.....	176
2.1.1.6.Otros estudios sobre la variabilidad cultural.....	178
2.1.2. Estudios desde el punto de vista no occidental.....	180
3. Modelos para diagnosticar la competencia comunicativa intercultural.....	181
3.1.Modelo de implicación en la interacción.....	182
3.1.1. Escala utilizada en este modelo.....	183
3.2.Modelo de aprensión comunicativa intercultural.....	183
3.3.Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural.....	184
3.4.Modelo de competencia comunicativa intercultural.....	185
3.5.El modelo ideal de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural de Vilá.....	189
4. Modelos de intervención para la didáctica de la comunicación intercultural.....	194
4.1.Programas de mejora de la competencia comunicativa intercultural Objetivos, contenidos y tipología de actividades.....	195
4.2.Principales modelos de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.....	201
4.2.1. Modelo cognitivo.....	204
4.2.2. Modelo de atribución de significados.....	207
4.2.3. Modelo de autoconciencia cultural.....	210
4.2.4. Modelo de conciencia cultural.....	212
4.2.5. Modelo de transformación comportamental.....	215
4.2.6. Modelo de aprendizaje experiencial.....	217
4.2.7. Modelo interaccional.....	220
4.3.Comparación entre los diferentes modelos de intervención.....	222
5. Didáctica intercultural. Metodología de la competencia comunicativa intercultural a partir del aula.....	225
5.1.Principios metodológicos del desarrollo de la competencia intercultural...	227
6. Importancia de las creencias en la didáctica intercultural.....	243

6.1. Aproximación a los conceptos de ideaciones y creencias.....	244
6.2. Creencias del profesorado.....	248
6.3. Creencias de los alumnos.....	249
6.3.1. Relación entre creencias y comportamiento del alumnado.....	250
6.3.2. Las creencias y el conocimiento metacognitivo.....	251
6.4. El entorno intercultural y su relación con las creencias del alumnado.....	253
7. El hablante intercultural.....	259
7.1. El concepto de hablante intercultural en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	262
8. Interacción y encuentro intercultural.....	265
8.1. Elementos presentes en el encuentro intercultural.....	266
8.1.1. El componente situacional.....	266
8.1.2. El componente afectivo.....	266
8.1.3. El componente cognitivo.....	268
9. El malentendido cultural.....	269
9.1. Principales causas de los malentendidos culturales.....	272
9.2. El malentendido cultural como obstáculo para la comunicación intercultural.....	273
9.2.1. Obstáculos personales.....	275
9.2.2. Obstáculos contextuales.....	281
<u>CAPÍTULO 4. La interculturalidad en el contexto de inmersión sociocultural</u>.....	285
1. Nociones introductorias.....	285
1.1. Investigaciones sobre aprendizaje de lengua y la inmersión.....	289
1.1.1. Investigaciones más recientes. Lo que debemos saber sobre el contexto de inmersión.....	296
1.1.2. Últimos estudios. Sugerencias, propuestas y preguntas por contestar.....	299
1.2. Perspectiva europea del aprendizaje de lenguas e inmersión.....	303
1.2.1. La situación política y el papel de las instituciones europeas.....	304
1.2.1.1. La Unión Europea y sus políticas de movilidad.....	304
1.2.1.2. El Consejo de Europa.....	306
1.2.1.3. Escala, distancia y diferencia.....	307
1.2.2. Estudiar en el extranjero dentro del contexto europeo.....	308
1.2.2.1. Programas de la Unión Europea entre 1980 y 2000. Breve análisis y evaluación.....	309
1.2.3. Otros aspectos de la investigación europea en el contexto de inmersión..	312
1.3. Estudios internacionales y aprendizaje experiencial.....	316
1.3.1. Teorías sobre el aprendizaje experiencial.....	317

1.3.2. Principios básicos de la educación experiencial.....	320
1.3.3. Objetivos del aprendizaje <i>in situ</i>	322
2. Estudios sobre el desarrollo de la habilidad oral y de la escrita en contexto de inmersión.....	323
2.1.La fluidez oral en Freed.....	324
2.1.1. Dificultad para definir la fluidez.....	324
2.1.2. Descripción del estudio.....	325
2.1.3. Resultados, discusión y conclusiones.....	326
2.2.El desarrollo de la comunicación oral en Isabelli-García.....	327
2.2.1. Descripción del estudio.....	328
2.2.2. Discusión y conclusiones.....	329
2.3.La producción escrita en Martínez Arbelaz.....	329
2.3.1. Descripción del estudio.....	330
2.3.2. Conclusiones e implicaciones pedagógicas.....	330
3. La competencia intercultural y el contexto de inmersión.....	331
3.1.La adquisición de la competencia sociolingüística y su relación con la estancia en el extranjero.....	331
3.1.1. Sociolingüística y adquisición de segundas lenguas.....	332
3.1.2. El contexto de la adquisición.....	334
3.1.3. La importancia del <i>input</i>	335
3.1.4. El nivel de competencia.....	336
3.1.5. Normas sociolingüísticas del hablante nativo.....	336
3.1.5.1.La fluidez.....	337
3.1.5.2.La variación y las normas de los hablantes nativos.....	338
3.1.5.3.Las diferencias individuales.....	338
3.2.El desarrollo de la sensibilidad intercultural durante la situación de inmersión.....	339
3.2.1. La duración del programa de inmersión y su relación con el desarrollo de la sensibilidad cultural.....	340
3.2.2. Modelos teóricos de la sensibilidad intercultural.....	341
3.2.2.1.El modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural de Bennett en relación con el contexto de inmersión.....	342
3.2.3. Otras variables que impactan en la competencia intercultural durante la estancia en el extranjero.....	343
4. Los programas de inmersión lingüística en el contexto de los Estados Unidos.....	344
4.1.Situación actual y necesidad de una clasificación por niveles.....	345
4.2.Diferencias a considerar en las estancias en el extranjero.....	347
4.3.El ideal de la competencia intercultural.....	348
4.4.La planeación en la situación de inmersión.....	349
4.5.Propuesta de los niveles y su posible acreditación.....	350
4.6.Ventajas de la clasificación por niveles.....	352

5. El contexto de inmersión cultural y el método etnográfico.....	354
5.1.Perspectivas interculturales en situación de inmersión.....	354
5.2.Interculturalidad, enseñanza de lenguas e inmersión.....	355
5.2.1. El método etnográfico dentro del aula de lenguas.....	359
5.2.2. El método etnográfico durante la estancia en el extranjero.....	360
5.3.El uso del enfoque etnográfico <i>in situ</i>	361
5.4.La etnografía. Alternativa para la investigación en la inmersión.....	363
5.5.Integrando el enfoque etnográfico en un programa de inmersión.....	366
5.5.1. El programa académico.....	367
5.5.2. El uso de la lengua meta.....	369
5.5.3. La orientación previa a la estancia.....	370
5.5.4. Los servicios estudiantiles.....	371
5.5.5. Residencia y familia durante la estancia.....	372
5.6.La etnografía en el modelo de sinergia cultural de Jin y Cortazzi.....	374

SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

<u>CAPÍTULO 5. Metodología y diseño del estudio</u>.....	379
1. Preguntas de investigación.....	379
2. Metodología de la investigación.....	381
2.1.La investigación cualitativa.....	385
2.2.Criterios de rigor científico.....	391
2.2.1. Fiabilidad y validez.....	393
2.2.2. Credibilidad.....	395
2.2.3. Transferibilidad.....	396
2.2.4. Dependencia.....	397
2.2.5. Confirmabilidad.....	397
2.2.6. Otros criterios de calidad en la investigación cualitativa.....	398
2.3.El enfoque etnográfico.....	400
3. Diseño y fases del estudio. Descripción general.....	406
3.1.El investigador en el estudio etnográfico.....	411
3.2.Descripción de los instrumentos de recogida de datos.....	413
3.2.1. La entrevista etnográfica.....	414
3.2.2. La observación participante.....	419
3.2.3. El test de sensibilidad cultural.....	423
4. Análisis en profundidad, interpretación y discusión de los resultados.....	425
4.1.Corpus de datos.....	425

4.2.El test de sensibilidad cultural como elemento diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural.....	428
4.3.Las entrevistas.....	430
4.4.La observación y sus implicaciones en esta investigación.....	439
4.5.Análisis conceptual de los datos obtenidos.....	443
5. Hacia una propuesta didáctica intercultural.....	455
5.1.Un enfoque comparativo.....	457
5.2.Proveer un adecuado corpus de conocimiento.....	458
5.3.El reto de una didáctica intercultural para el profesorado.....	462
CONCLUSIONES.....	467
RIASSUNTO IN LINGUA ITALIANA.....	475
BIBLIOGRAFÍA.....	489
ANEXOS.....	515
I. Test de escala de sensibilidad cultural aplicado a los alumnos de los programas KIIS y EAP en verano de 2008 y verano de 2009, respectivamente.	
II. Guía para las entrevistas a los alumnos de KIIS y de EAP.	
III. Guía para las entrevistas realizadas al profesorado de KIIS y de EAP.	
IV. Modelo de cuestionario aplicado al alumnado de ambos programas.	
V. Modelo de examen diagnóstico o de clasificación utilizado en el programa de inmersión lingüística AHA-INTERNATIONAL con estudiantes norteamericanos en México.	
VI. Segundo Modelo de examen diagnóstico utilizado en el programa de inmersión lingüística AHA-INTERNATIONAL con estudiantes norteamericanos en México.	
VII. Modelo de Syllabus de la asignatura SPA 323-70 <i>Spanish Civilization and Culture</i> , impartida en el verano de 2008 en el programa de KIIS, Segovia.	
VIII. Modelo de Syllabus de la asignatura SPA 441-70 <i>Topics in Spanish Cultural Studies. Spanish Language in Context</i> , impartida en el verano de 2008 en el programa KIIS, Segovia.	
IX. Cuestionario aplicado por el investigador a estudiantes del programa EAP de la Universidad de California en Morelia, sobre la visión de la película “Amar te duele”, durante el programa de verano de 2006.	
X. Modelo de cuestionario aplicado por el investigador a alumnos de KIIS, Morelia, relativo a la visión de una película, durante el otoño de 2005.	
XI. Programa del curso “Experiencias culturales” impartido por el investigador a alumnos del programa KIIS, Morelia, durante el otoño de 2004.	
XII. Programa del curso de Literatura Mexicana impartido por el investigador a alumnos del programa KIIS, Morelia, en el otoño de 2005.	
XIII. Guía sobre los aspectos que se considera que deben saber los estudiantes que participan en el programa EAP en Morelia. Extractos de la guía 2009.	
XIV. Portada de la página web del programa KIIS, Segovia del 2010.	
XV. Imágenes de la excursión a Guanajuato, México, con estudiantes de EAP en el verano de 2005	
XVI. Imágenes del programa KIIS, Segovia de verano de 2008, con excursiones a Salamanca y Ávila.	

INTRODUCCIÓN.

Hoy en día, la necesidad de relacionarnos y de comunicarnos con personas de distintas culturas es más evidente que nunca. La interacción cultural no se deriva solamente de las relaciones internacionales tradicionales, sino que ahora es cada vez más común observar la convivencia de diferentes culturas en un mismo país o en una misma comunidad. Hay muchas razones por las que nuestra sociedad es cada vez más multicultural: son los desplazamientos por motivos laborales, turísticos, deportivos, de estudio, de negocios y comercio, entre otros. Mención aparte merecen otras cuestiones muy actuales de tipo socio-político como las migraciones por razón de trabajo o exilio político. Sin embargo, como señala Oliveras (2000), no importan tanto las causas como las necesidades. Es imprescindible lograr una buena comunicación y un adecuado entendimiento a través del conocimiento cultural mutuo para evitar los malentendidos y conflictos en la interacción.

De ahí que el proceso de enseñar y aprender una lengua extranjera deba abarcar necesariamente dos dimensiones: la lingüística y la sociocultural. Basta con poner atención a lo que hacemos normalmente en nuestras vidas diarias para percatarnos de que estamos en permanente comunicación con personas que frecuentemente hablan, piensan, creen, sienten, valoran, interpretan y reaccionan de manera diferente a nosotros. Diferencias que provienen de herencias y referentes culturales que poseemos los seres humanos.

En consecuencia, la inevitable aparición de conflictos, choques, fricciones y malentendidos, sea por hablar lenguas distintas o sea por tener comportamientos diferentes, hacen necesaria la aparición de un novedoso y muy interesante campo en la didáctica de las lenguas y las culturas: la comunicación intercultural. Constituye un concepto de gran importancia social, debido a la creciente globalización y multiculturalidad que caracterizan al mundo de la actualidad.

El presente trabajo tiene, en principio, una doble vertiente: por un lado analizar y explorar el concepto de comunicación intercultural como un elemento imprescindible para el aprendizaje de las lenguas y, en segundo lugar, situar dicha competencia en el marco de la enseñanza de las lenguas en el contexto de inmersión.

Antes de esbozar un panorama general del trabajo de investigación, en sus diferentes capítulos, me referiré brevemente al interés, tanto personal como científico, que ha motivado la elaboración de esta tesis doctoral y que nos ayudará a ubicarla en un contexto, tanto académico como social. Puedo decir que el interés por la diversidad cultural y la interculturalidad provienen desde mi más temprana infancia, debido a que por razones familiares (soy hijo de padre mexicano y madre italiana), tuvimos que vivir en diferentes lugares, no solo en países como México e Italia, sino que, aun en mi propio país, hubo muchos cambios de ciudad, de entornos, traslados desde verdaderas megalópolis como la ciudad de México, pasando por grandes urbes como Guadalajara (México) y Milán, pero también viviendo en ciudades más pequeñas y hasta

poblaciones de unos diez mil habitantes, como lo fue hace años un pequeño pueblo en la zona centro occidental del estado de Michoacán en México.

Sin lugar a dudas, estos cambios que conllevan un enorme esfuerzo de adaptación cultural (a veces conscientemente y en otras ocasiones de forma inconsciente), cuyos resultados positivos o negativos dependen de un sinnúmero de factores, marcaron lo que posteriormente sería mi vida académica, social y familiar.

La idea de comenzar este proyecto, surge en primer lugar, de mi experiencia como docente de italiano como lengua extranjera en México y, en un segundo momento, por mi incursión como profesor de español para estudiantes norteamericanos que, año tras año, pasan ciertos períodos de tiempo para aprenderlo en un contexto de inmersión lingüística y cultural. Estas experiencias, por virtud de la propia cotidianidad docente, me hicieron reflexionar acerca de lo importante que resulta desarrollar una adecuada competencia sociocultural, en relación con la lengua meta, para que el aprendizaje de la lengua se desenvuelva de acuerdo a los objetivos planteados. Específicamente, una experiencia marcó el comienzo de esta investigación: la oportunidad de realizar una estancia como *Exchange Visiting Professor* en la Western Kentucky University, en los Estados Unidos, como parte del personal docente (*faculty*), para dar 5 cursos de lengua: tres de español y dos de italiano.

Ahora era yo el que me encontraba en una situación de inmersión lingüística y cultural, porque si bien las lecciones que impartía en los Estados Unidos eran de español y de italiano, tenía que lograr una adecuada interacción en lengua inglesa, tanto en mis relaciones profesionales con el personal de la universidad, como en todas las situaciones que se presentaban en la vida cotidiana de un profesor visitante internacional. Pude ponerme en los zapatos de los estudiantes que recibíamos en México, y me di cuenta de muchas de las dificultades que conllevan al encontrarse en una cultura diferente, ya como adulto, e interactuar con personas cuyos referentes culturales son distintos a los nuestros.

Una reflexión más que marcó la línea que llevaría este trabajo de investigación, consistió en el intento de contestarnos a la pregunta que todavía hoy en día es motivo de muchos estudios y propuestas: ¿cómo se puede lograr que los alumnos de lenguas extranjeras adquieran una competencia intercultural suficiente para poderse comunicar e interactuar con personas de otras culturas? Parecía que la respuesta estribaba en que había que proporcionar a los alumnos el suficiente bagaje cultural para que se pudieran desenvolver sin problemas en la comunidad de la lengua meta; sin embargo, la reflexión a la que me refería se dio específicamente cuando observamos que muchos de los estudiantes que se matriculaban en un curso de inmersión de 11 semanas en Morelia, en el período inmediatamente posterior se matriculaban también en un curso de las mismas características, pero en otro país de habla hispana, a menudo España, o bien Chile, Costa Rica o Argentina, donde la Universidad de California tiene también programas de inmersión diseñados para sus alumnos.

El aprendiz creía (y nosotros también) que para cada programa tenía que aprender una serie de conocimientos independientes, tanto en lo cultural como incluso en lo lingüístico, es decir, había que concentrarse primero en conocer la historia, la geografía, la literatura y las costumbres y tradiciones de México y luego hacer lo mismo para la segunda estancia con los mismos temas, pero de España o el otro país al que fueran a ir. Aún en el aspecto de la lengua, por ejemplo, el caso del pronombre personal “vosotros”, que en el programa de México no utilizaron, ni siquiera aprendieron a conjugarlo, luego lo veían como una prioridad durante su estancia en España porque necesitaban “comunicarse”. Aquí la pregunta entonces fue ¿es posible que, en lugar de obtener información sobre la cultura meta o aspectos de la lengua más específicos para cada estancia que hiciera, bastase con que el alumno adquiriese la suficiente competencia intercultural que le podría servir para desenvolverse correctamente en ambos entornos?

De tal forma que un alumno que desarrolle las destrezas y habilidades interculturales necesarias, podría enfrentarse con mejores resultados, no solamente a dos o más estancias de inmersión para aprender la lengua extranjera, sino que también será una persona que pueda disfrutar y conocer diversos pueblos y comunidades en visitas turísticas o de otra índole. Se convertiría en un “mediador intercultural”, condición humana cuya importancia y su valor social en la actualidad, se hace más patente que nunca.

Hemos enmarcado el presente estudio en el ámbito metodológico de la investigación cualitativa. Pretendemos realizar un análisis descriptivo e interpretativo del fenómeno de la interculturalidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, específicamente en el contexto de inmersión sociocultural. El enfoque más adecuado para abordar este tema general es el paradigma etnográfico. Nos hemos decidido por éste porque, a nuestro juicio, nos aportará mejores resultados y beneficios académicos por el uso de las diferentes técnicas cualitativas. Aunque de alguna manera, también está influido este trabajo por una metodología muy socorrida en la educación, que es la investigación-acción. Sin embargo, por tratarse de la situación especial en que se encuentra el objeto de estudio que es el entorno cultural de la comunidad meta, no se podría encuadrar como una investigación-acción pura, ya que el trabajo en el aula, si no es minoritario, por lo menos queda relegado a un segundo término. Nos interesa, pues, investigar al alumnado y al profesorado en la interacción fuera del aula y dentro de la situación de inmersión en que se encuentran.

La primera parte de la tesis contiene el marco teórico de la misma. En estos primeros cuatro capítulos se encuentra toda la fundamentación conceptual, los estudios, propuestas, documentos e instituciones que sirven de base para encuadrar la investigación y sus implicaciones.

En el primer capítulo hemos hecho un análisis en profundidad del concepto de “cultura”. Se trata de un término muy complejo, que teníamos que ir reduciendo, de manera deductiva, hasta encontrar una definición adecuada para efectos de nuestro

trabajo. Comenzamos con las definiciones antropológicas de cultura, después las que se han ido circunscribiendo a las materias más afines a la didáctica de las lenguas, como son la psicología, la lingüística, la filosofía, la sociología y la pragmática. Nos parece fundamental que en este capítulo queden establecidas las teorías relacionadas con el tipo de cultura que se debe enseñar en un curso de lengua extranjera. Para ello, se analizaron las teorías de Miquel y Sans (1992, 1995, 1997, 2002, 2005), de Oliveras (2000), de Byram (1990, 1991, 1997, 2000) y de Kramsch (1987, 1991, 1993, 1997, 2001), en relación a la existencia de una categorización de la cultura, derivada de una escala jerárquica donde hay conceptos de cultura que resultan menos importantes de abordar en la didáctica de las lenguas que otros.

En la contextualización de la cultura y estudiando sus dimensiones, en el primer capítulo también se hará un recorrido por el concepto de cultura en la teoría norteamericana de la didáctica de las lenguas. En virtud de que nuestro estudio se relaciona con la enseñanza del español en los Estados Unidos, en diversos apartados de este trabajo enlazaremos los diferentes temas con el contexto específico de los Estados Unidos y su relación académica con los países en que hemos realizado nuestra investigación, España y México. En este mismo sentido, una vez que especificamos el origen y tratamiento de la cultura en la enseñanza de las lenguas en los Estados Unidos, también haremos lo propio con el contexto europeo, donde es de obligado análisis lo que establece el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2001), que informamos en ese mismo capítulo. En la parte final del capítulo, hacemos una referencia a la importancia que tiene la relación entre la lengua y la cultura como elementos de cohesión social en un determinado entorno cultural.

El segundo capítulo tiene como objetivo desarrollar, lo más detalladamente posible, el concepto de la competencia comunicativa intercultural. Esto incluye, en primer término, un breve análisis de las competencias, en general, y su evolución en la didáctica de las lenguas y sus culturas. La pretensión es situar la competencia intercultural en el lugar más adecuado dentro de las competencias en general, y otorgarle la debida importancia como eje crucial en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Una vez más revisamos lo que señala el MCERL (2001), y los diferentes paradigmas referentes a las competencias (gramatical, discursiva, estratégica, ilocutiva, textual, pragmática, organizativa, sociolingüística) que se han ido conformando hasta alcanzar el objetivo de delimitar la competencia comunicativa intercultural. Especial atención pondremos al desarrollo y evolución de la competencia comunicativa, considerado el paradigma de enseñanza de las lenguas en los últimos veinticinco años.

En el capítulo tercero, dedicamos un extenso espacio al estudio de todas las implicaciones pedagógicas de la comunicación intercultural. La interculturalidad y su didáctica han sido estudiadas desde muy diversos puntos de vista, y nosotros necesitamos conocer estas teorías para poder relacionarlas con la situación concreta de la inmersión sociolingüística.

En la primera parte de este capítulo, hacemos un recorrido bastante amplio por una serie de teorías e investigaciones relacionadas con la comunicación intercultural, que dividimos en cuatro grandes grupos: teorías generales relacionadas con el estudio de la comunicación intercultural; teorías o modelos que estudian la incidencia de la dimensión intercultural en la comunicación; modelos para diagnosticar la competencia comunicativa intercultural; y modelos de intervención educativa para la didáctica de la comunicación intercultural. En cada uno de los grupos se analizan diferentes perspectivas, que surgen de diversos autores, escuelas, origen cronológico y metodología. De ahí obtendremos algunos modelos o teorías que nos servirán de guía en el estudio práctico.

Continúa el capítulo tercero con la descripción y estudio de los principales elementos implicados en la didáctica de la comunicación intercultural: los enfoques o principios metodológicos, los principales actores de los encuentros interculturales, es decir, el alumnado, el profesorado y los nativos de la lengua y cultura meta y también el entorno o contexto situacional donde se lleva a cabo la interacción. Concluye el presente capítulo con una descripción de lo que debe de ser el “hablante intercultural” (Kramsch, 2001), y todo lo que se refiere al desarrollo de un estudiante para que llegue a serlo. La existencia de los choques y malentendidos culturales, así como los estereotipos, prejuicios y demás obstáculos para la comunicación intercultural, serán objeto del análisis final de este capítulo, que se deriva en las tres dimensiones fundamentales para alcanzar la competencia intercultural y superar los citados obstáculos: el componente afectivo, el cognitivo y el comportamental.

El capítulo cuarto marca una subdivisión del marco teórico de esta tesis doctoral, pues si bien los primeros tres capítulos se refieren a la teoría de la cultura, la competencia intercultural y su didáctica, no obstante este cuarto capítulo realiza un análisis de todos estos elementos situándolos en específico en el contexto de inmersión cultural para la enseñanza de las lenguas.

En este capítulo hacemos una revisión exhaustiva y actualizada de las investigaciones y teorías que existen en materia de enseñanza de lenguas extranjeras en contexto de inmersión. Las estancias en el país de la lengua meta han sido objeto de estudios que debíamos conocer para enmarcar nuestro trabajo.

Una vez más llevamos a cabo el doble análisis al que hacíamos referencia anteriormente, es decir, la situación de la inmersión sociolingüística en Europa y en los Estados Unidos. Haremos un recorrido del *study abroad context* desde diferentes puntos de vista, enfoques y perspectivas. Por un lado, sus orígenes y evolución; luego, el estatus que guardan esos estudios actualmente, en el contexto europeo y norteamericano; después haremos la valoración de algunas investigaciones más específicas como el desarrollo de la fluidez oral o de la escritura en situación de inmersión; al final, un análisis del papel de la interculturalidad en este contexto, así como la importancia del enfoque etnográfico en este tipo de estudios, cerrando con

algunas propuestas de cómo deben ser los programas de inmersión en la actualidad, especialmente en el contexto que es objeto de nuestra investigación.

La segunda parte de este trabajo, integrada en un solo capítulo, el número cinco, está dedicado a la parte empírica o práctica del mismo. Hacemos hincapié en que nos decidimos por hacer un estudio de dos programas de inmersión, uno en España y otro en México, utilizando un enfoque cualitativo, de corte etnográfico. Seguimos las fases y las describimos según el rigor metodológico de un estudio de este tipo. Primero nos planteamos unas preguntas de investigación, diseñamos la metodología para abordar el estudio, explicamos las razones por las que utilizamos el enfoque elegido y, en un segundo momento, elaboramos el informe de todo lo ocurrido durante la investigación.

Anotamos la descripción de ambos programas, el acceso al escenario de investigación, la elección de los instrumentos de recogida de datos, las técnicas y estrategias seguidas para la obtención de los datos, el contexto institucional, los sujetos implicados, el corpus de datos, el análisis, discusión e interpretación de los mismos, las dificultades encontradas, la salida del escenario de investigación y la elaboración de las conclusiones del trabajo.

En la última parte del informe etnográfico que se hace en este quinto capítulo, llevamos a cabo una pequeña propuesta, más teórica que práctica, acerca de la necesidad de formar un profesorado intercultural lo más competente posible, como una condición imprescindible para alcanzar los objetivos que se propone una didáctica de la comunicación intercultural en situación de inmersión. Deseamos que dicha propuesta sirva de punto de partida, como lineamiento elemental, para que en un futuro podamos contar con docentes que posean las destrezas necesarias para formar alumnos que sean lo suficientemente competentes en la interacción cultural.

PRIMERA PARTE.- ASPECTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1.- Marco conceptual.

1. Aspectos generales sobre la cultura.

1.1. Aproximación al concepto de cultura. Consideraciones previas.

La comunicación humana depende del conocimiento compartido del mundo que tienen las propias personas que hablan e interactúan entre sí. Todos tenemos en común universales humanos que vamos caracterizando por nuestras propias culturas, haciendo que cada una de ellas adquiera un valor que es específico y único.

Hablar de cultura es referirnos a un concepto sumamente complejo. Abarca un número amplio de ideas que encierran características que tienen en común los miembros de una determinada comunidad y que los une en las visiones del mundo sobre diferentes temas, comportamientos y actitudes y los caracteriza frente a otras comunidades culturales.

El concepto de cultura, en sus acepciones más amplias, se define a partir de distintas variables que pueden ser desde las características del medio ambiente, el clima o el entorno del paisaje, pasando por las condiciones demográficas, los parámetros de conducta que se asocian con ceremonias, fiestas, ritos, creencias mágico-religiosas; los convencionalismos sociales, el nivel de desarrollo social o tecnológico de las sociedades: las relaciones familiares o las relaciones entre los sexos; las estructuras sociales, las relaciones de sus miembros; los contactos proxémicos, los hábitos cotidianos; hasta los que más nos interesan como la lengua o lenguas que se hablan, variaciones dialectales, las literaturas, etc.

Son muchos los estudios que han profundizado en el concepto de cultura, de manera que resulta imposible reducirla a una definición única (Krober y Kluckhohn, 1952). Hay definiciones que centran su análisis en los contenidos propios de la cultura del tipo de las creencias, normas, costumbres o hábitos adquiridos ya sea mediante la educación formal o la informal (Crawford, 1983). Hay otras que se enfocan en la herencia social común al grupo humano, observando cómo se manifiesta en las relaciones familiares o en los parámetros específicos que actúan dentro de ellas. Otras son las que caracterizan a la cultura a partir de símbolos (como el lenguaje) que delimitan y distinguen los rasgos propios de una sociedad frente a otra. Por último, las definiciones que enmarcan a la cultura en el componente del aprendizaje, consideran que hay una serie de reglas de vida, de valores e ideales que son necesarios para poder interactuar socialmente y cumplir una serie de normas establecidas.

La cultura propia es producto del conocimiento del que participa el individuo (Crawford, 1983). Organiza sus esquemas culturales junto con los de otros que son de su misma comunidad y con quienes socializa como son sus padres, su familia, la escuela, los medios de comunicación, y con quienes comparte no sólo un conjunto de

signos lingüísticos, sino también los gestos con los que se identifican significados, actitudes sociales, incluso la expresión de los sentimientos en diferentes situaciones (Galino y Escribano, 1990). Cada cultura establece una organización para la interacción social, con pautas que se comparten para vivir en las situaciones de la vida diaria. A través de estas pautas se organiza el mundo y se interpretan socialmente los hechos que ocurren en él.

En muchas de las definiciones de cultura que a continuación desarrollaremos, podemos observar que sobresale la idea de lo aceptable para la comunidad, las ideas comunes, el comportamiento aprendido según las pautas de una sociedad específica, de las normas, de los patrones de comportamiento considerados como aceptables y de las interpretaciones comunes que hace una sociedad frente a las otras. En esta dimensión, la cultura alcanza unas proporciones todavía más amplias, constituye el compromiso del individuo de ser más consciente de sus propias presuposiciones culturales y de las de los otros, de cuestionar estereotipos, de compartir experiencias culturales diversas, en resumen, de ampliar su “universo cultural”.

1.2. Definiciones antropológicas de cultura.

El concepto de *cultura* se ha ido matizando y perfilando a lo largo de los últimos años dentro del mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante E/LE). Se ha pasado de una visión exclusivista de la cultura legitimada (entendida como arte, literatura, gastronomía, tradiciones, folclore, etc.), a una que se acerca más al sustrato que domina cualquier actuación de los hablantes, más en la línea de acercarse y explorar los presupuestos que intervienen en todo acto de comunicación.

En el estudio de la comunicación intercultural, sin duda el concepto de cultura es el término clave, pero encontrar una definición adecuada resulta una labor difícil, sobre todo por la amplitud que encierra dicho término. Siguiendo un camino deductivo, vamos a intentar delimitar a la cultura partiendo desde un enfoque más amplio, más antropológico, hasta llegar a una definición de cultura que se adapte a los objetivos concretos de la Didáctica de las Lenguas y sus Culturas porque, como explican Barro, Jordan y Roberts (2001:83):

No es fácil ni cómodo enlazar el aprendizaje de idiomas con los estudios culturales, por varias razones. La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas generalmente han buscado sus marcos teóricos y conceptuales en la lingüística y la psicología, mientras que la antropología, merecedora de la pretensión de ser la disciplina que más va asociada al estudio de las culturas, se ha encontrado marginada. El resultado ha sido que la “cultura”, en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de texto de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas e irreflexivas, casi totalmente carentes del sentido de agencia individual: por ejemplo, “los franceses están más orientados hacia la familia que los ingleses...”

De alguna manera, aquí se acusa al lingüista de utilizar el término de una manera irreflexiva y acusando una considerable marginación del conocimiento antropológico. Sin embargo, parafraseando a Pitigrilli, toda generalización es peligrosa y suele contener algo de error y, aunque coincidimos en la percepción de una presencia bastante limitada de la antropología en la didáctica de la lengua, en los últimos años hay autores que han contribuido con aportaciones de mucha calidad y que no encajan con un uso irreflexivo, mucho menos con lo que sería una práctica generalizada. Dos ejemplos son las contribuciones de Vez Jeremías y González Piñeiro (2004) o las de Méndez García y Bueno González (2005:45):

Antes de analizar algunas de las definiciones de cultura que intentan distinguir el aspecto meramente antropológico del enfoque que necesita dar la didáctica de las lenguas al término, vamos en primer lugar a recordar algunos de estos tradicionales significados porque consideramos importante destacar el punto de partida de donde han surgido los enfoques actuales, no sólo como un recorrido histórico, sino más bien para detectar su evolución y distintos elementos sustanciales.

Para muchos autores, Edward B. Tylor (1871:29), es el autor de la primera definición antropológica de cultura siendo una de las figuras más importantes de la historia de la antropología. Su definición de cultura es la piedra angular para la historia oficial del término: “La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”

L.H. Morgan (1877) señala la sucesión de etapas que llevan a una comunidad desde el salvajismo a la barbarie y desde ésta a la civilización, pasando por “una serie de metamorfosis espontáneas producidas según determinadas leyes y que han dado lugar a una secuencia fija de etapas sucesivas” (citado por Malinowsky, 1931:89).

Vívelo (1978:17) establece que la perspectiva antropológica tradicional, la que él denomina *totalista*, define la cultura como “un mecanismo de adaptación: la totalidad de herramientas, actos, pensamientos e instituciones por medio de las cuales una población se mantiene”.

Fernando Poyatos, en su obra *La comunicación no verbal*, propone una definición que se puede calificar como totalista (1994:25):

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Hay otra perspectiva, llamada *mentalista*, que define la cultura como “un sistema conceptual, es decir, un sistema de conocimientos y creencias compartidas con el que las personas organizan sus percepciones y experiencias, toman decisiones y actúan” (Vívelo, 1978:17).

En esta misma línea, Goodenough (1957:167), define la cultura como:

En mi opinión la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas (miembros de esta sociedad) necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros... La cultura se refiere a lo que las personas tienen que aprender y difiere de su herencia biológica. Con esta definición debemos reconocer que la cultura no es un fenómeno material. (...) Se refiere a los modelos que las personas usan para percibir, relacionar e interpretar todas estas cosas. Como tal, lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias.

Otras tres definiciones que, según Vívelo (1978:18), están también configuradas en la dimensión mentalista del concepto de cultura son las del sociólogo Vander Zanden (citado por Mc Entee, 1998:149): "... la herencia social de la gente: una forma aprendida de pensar, sentir y actuar que caracteriza a una sociedad"; la del psicólogo Robert Feldman (*ibid*), donde la "cultura es la configuración de la conducta aprendida y de los resultados de la conducta cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad" y la del sociólogo Bruce Cohen (*ibid*), "la cultura se refiere al modo de vida que aprenden, comparten y transmiten a través de las generaciones los miembros de una sociedad".

Para sintetizar las definiciones vertidas desde el punto de vista mentalista de la cultura, ésta se nos presenta como un sistema compartido de ideas, una especie de código conceptual que las personas utilizan para conocerse, para conocer al mundo y para actuar; no incluye herramientas, actos ni instituciones, solamente pensamientos. Sin embargo, como afirma Hofstede (1991:10), la mayoría de la gente pertenece a varios grupos diferentes y como consecuencia, llevan dentro de sí varios niveles de programación mental, los cuales corresponden a diferentes niveles de cultura. La conducta de los miembros de una cultura se desenvuelve de acuerdo a ciertos patrones observables o deducibles que se refieren a formas de comportarse asimiladas directamente de la observación de la conducta de las personas en particular.

1.3. Evolución de la cultura en la didáctica de las lenguas.

En la historia de la didáctica de las lenguas y, específicamente, en la didáctica de las lenguas extranjeras, podemos observar que el auge de los enfoques comunicativos conlleva también un cambio muy importante en el concepto de cultura. En los enfoques estructurales la cultura era concebida como algo accesorio, aunque tenía una presencia obligada en los materiales y programas de estudio su función se limitaba a ilustrar con datos e información sobre determinadas comunidades. Si revisamos los métodos y manuales de esa época nos podemos percatar de que los contenidos culturales que se introducían eran una sucesión de estereotipos de la cultura formal (legitimada o cultura con mayúscula) de cada país, aderezada con algunos datos y característica que distinguían esa cultura en relación a otras. Se trataba de una colección de hechos que sólo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre determinada cultura.

Como señala Lourdes Miquel (2005:512),

Esa visión de lo cultural –que ni tan sólo es aquélla que en el metalenguaje de ELE ya se conoce como *Cultura con mayúscula* (Miquel y Sans, 1992:16)- en realidad partía de una

idea muy decimonónica de lo que era *ser culto* que se equiparaba, como aún sucede en muchos ámbitos, a ser miembro de la llamada *cultura del Olimpo*. Como sabemos, cada cultura define en cada momento histórico qué acopio de conocimientos se requiere para obtener ese calificativo. Lo que se pretendía en aquel momento de la enseñanza de lenguas era mostrar al estudiante de la lengua meta una parte de esos contenidos, los más arquetípicos y estereotipados, creyendo que así contribuían a cultivarlo, además de enseñarle la lengua”

Se trataba simplemente de un imaginario cultural que se consideraba definido *a priori* como obligado para poder tener acceso a la cultura, sin considerar su conexión con el perfil de los estudiantes y sin tomar en cuenta sus necesidades ni sus intereses. En suma, los supuestos contenidos culturales estaban completamente descontextualizados y no cumplían para nada con los objetivos del aprendizaje de la lengua. Lengua y cultura, en los enfoques tradicionales estructuralistas aparecen como dos elementos disociados y sin ningún tipo de interrelación.

Para Miquel (*ibid.*), se puede resumir en tres puntos la manera en que ha sido tratada la cultura (cuando se incluía), en estos enfoques estructurales y gramaticales:

- 1) Había una visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes debían simplemente acopiar;
- 2) Había una total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente;
- 3) Había una absoluta desconexión entre los objetivos de la lengua y los elementos culturales.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas, además de constituir toda una revolución en la metodología y la didáctica de la materia, por su carácter interdisciplinario (nace como resultado del trabajo de diferentes disciplinas como la lingüística del texto, la pragmática, la etnografía, la psicolingüística, la sociolingüística, entre otras), concibe la lengua como una herramienta de comunicación que posee una serie de reglas meta-oracionales que permiten a los hablantes interactuar con ella.

A partir de estos enfoques, la cultura ha sido dividida en dos grandes grupos, para efectos de la didáctica de las lenguas: en primer lugar, la cultura formal, también llamada *cultura con mayúscula* o *highbrow culture*, la cual incluiría la historia, las artes o las grandes gestas de una comunidad. Por otro lado, la cultura profunda, la *cultura con minúscula* o *lowbrow culture*, que debería englobar las costumbres, las tradiciones o las formas de vida cotidiana de esa comunidad.

En este sentido, Vez, Guillén y Alario (2002:122) establecen también dos tipos de cultura en relación con la enseñanza de la lengua: la cultura culta, abstracta y que se refiere a los saberes aprendidos en lo que concierne al espíritu y el pensamiento y la cultura popular que iría encaminada al saber hacer, al saber estar con otros, es decir, al ámbito del comportamiento.

Para Adaskou, Britten y Fahsi (1990:4) habría cuatro clases diferentes de cultura que deben interesar a la didáctica de la lengua: la estética, referida a los logros artísticos; la sociológica que es la de los ritos y las costumbres; la semántica, relativa a los significados de la lengua y la pragmática, que es la cultura de la interacción y de las situaciones.

También son cuatro los tipos de cultura que interesan a la didáctica de las lenguas los que propone Castro Prieto (1999): la cultura *behaviorista* que describe a la cultura como comportamientos observables; la definición funcional que es la cultura como reglas que se derivan del comportamiento; la cognitiva, que la define como la lógica por la cual los individuos analizan, organizan y entienden el mundo y, por último, la definición simbolista que dice que la cultura es un sistema de símbolos o significados. Para este autor, las definiciones cognitivas y simbólicas son las que más ayudan a la didáctica de la lengua porque “ambas tienen en cuenta al individuo con sus percepciones e interpretaciones” (Castro Prieto, 1999:44).

Kramersch (1998:8), opta por identificar tres capas de cultura en el contexto del aprendizaje de una lengua: la capa social, entendida como formas de comportamiento, pensamiento y evaluación que comparten todos los miembros de una misma comunidad discursiva; la capa histórica, que son las producciones materiales de un grupo social como por ejemplo las representaciones de sí mismo y de los demás y la capa de la cultura de la imaginación que conduce y condiciona decisiones, acciones y actitudes de la gente mucho más allá de lo que podríamos pensar.

Para Morillas (2001:294), el desarrollo de la enseñanza de la cultura dentro de la lingüística aplicada se rige por cinco paradigmas:

- a) Cultura como civilización
- b) Cultura como etnografía de la comunicación
- c) Cultura como ajuste psico-social
- d) Cultura como cognición natural
- e) Cultura como concienciación crítico-emancipativa

En este orden de ideas, los tres aspectos fundamentales del estudio de la cultura, el aspecto social conductual-normativo, las tendencias de actitud psico-sociales y la perspectiva ideológica crítica-emancipativa deben de ser tenidas en cuenta para que la cultura en la enseñanza de la lengua sea tratada debidamente. (*ibid.*:316).

1.4. La división tripartita de la cultura.

Dedicaremos un apartado especial a la concepción y análisis de la cultura dentro del ámbito de la enseñanza de las lenguas que ha venido haciendo en los últimos años Lourdes Miquel (1992, 1995, 1997, 2002, 2005), por considerar que sus descripciones son las que más se ajustan a los objetivos de esta tesis doctoral. Partimos, igualmente, del hecho de que en esta materia ha quedado superada la creencia de que la cultura está integrada nada más por aquellos productos que la sociedad legitima y sanciona, sino que está constituida, sobre todo, como una visión del mundo, que se adquiere en parte junto con la lengua, que determina los comportamientos tanto lingüísticos como no lingüísticos de los hablantes.

Miquel (1997:3; 1999:39), encuentra una serie de coincidencias entre las muchas definiciones de cultura, sobre todo en aquellas que están más próximas a un enfoque antropológico y etnográfico, que se resumen en los siguientes puntos:

1. La cultura es un sistema integrado en el que cada elemento está relacionado con los demás.
2. Es un código simbólico que acorta las distancias entre los miembros del grupo y facilita la comunicación.
3. Es arbitraria, al igual que la lengua, como resultado de una convención.
4. Es compartida por los miembros de una comunidad.
5. Se adquiere con el aprendizaje de la lengua y evoluciona con el proceso de socialización. Se reproduce entre sus propios miembros.
6. Es taxonómica y todos sus miembros comparten las mismas categorías que les sirven como guía de funcionamiento dentro de su grupo.
7. Se manifiesta en distintos niveles de conocimiento y por ello resulta difícilmente detectable en muchas ocasiones.
8. Tiene una gran capacidad de adaptabilidad, al igual que la lengua. Toda cultura es una estrategia de adaptación.

Con el objetivo de encontrar una definición de cultura que resultase útil para hacerla explícita y detectarla en las clases de lengua, la primera distinción que surgió por parte de Miquel y Sans (1992) era entre la *cultura con mayúscula*, la *cultura con minúscula* y la *cultura con K*. La primera se refería a los productos que sanciona la sociedad; la segunda, también llamada *cultura a secas*, es la cultura de lo cotidiano y la última es la cultura de lo marginal, la más ceñida a la moda y a las minorías.

En investigaciones posteriores, la propia autora reformuló esta tricotomía considerando que hablar de *cultura con mayúscula* y *cultura con minúscula* podría hacer pensar que una es más necesaria que la otra, específicamente que la que se enuncia como *cultura con mayúscula* podría pensarse que es más importante que la otra, cuando no es así, al contrario, para efectos de la didáctica de la lengua resulta más trascendente la cultura de lo cotidiano que la cultura más formal.

Por lo tanto, todo aquello que conforma el componente sociocultural, la parte compartida por todos, que es mucho más estable en el tiempo y que debe ser objeto prioritario en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la podemos denominar *cultura esencial* (Miquel, 2005:516). Ahí se encuentran las creencias y las presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los conocimientos que comparte la sociedad, las reglas que establecen lo que es correcto decir y lo que no lo es así como la forma de decir las cosas. Esta sería la que antes denominamos *cultura con minúscula*. Por otro lado, la *cultura legitimada* (antes *cultura con mayúscula*) está sujeta a un número mayor de modificaciones. Es una cultura donde el factor tiempo resulta muy importante ya que ciertos elementos se sancionan o dejan de sancionarse con el paso del tiempo. No es patrimonio de todos los hablantes sino de una minoría que pueda tener acceso a ella.

Hay una clara diferencia, pedagógica, entre estos dos primeros tipos de cultura en el sentido de que, mientras que la *cultura esencial* debe ser un objetivo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, no importa el nivel en el que se trabaje, la *cultura legitimada* dependerá del tipo de estudiantes que tengamos, del nivel de la lengua, el nivel de formación y de otros factores más.

Hay un tercer tipo de cultura, que sería el equivalente a la *cultura con K*, que la autora (2005:516) ahora renombra como *cultura epidérmica*. La describe como “los

usos y costumbres que difieren del estándar cultural, de la cultura *esencial*, que no son compartidos por todos los hablantes y que sólo deberán formar parte de la programación en casos muy especiales. Por este tipo de cultura debemos entender todos aquellos elementos que comparten determinados grupos y que son diferentes para otros, ya sea por edad (niños, adolescentes, adultos), por su situación geográfica, por el nivel formativo, el *status* social, etc.

1.5. Hacia una definición de cultura para la didáctica de las lenguas.

Se hace muy necesario intentar encontrar una definición adecuada de la cultura que unifique los elementos que otorgan las definiciones antropológicas de la misma con aquellos que se han ido encontrando cuando se trata de circunscribir su función a la enseñanza de la lengua. Trujillo (2005) propone una definición de cultura para la didáctica de la lengua basada en la antropología simbólica y la antropología cognitiva. Partiendo de las teorías de Clifford Geertz (2001), donde la cultura es “un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios” (2001:70), se va a ir conformando esa definición. Geertz (2001: 51) nos dice que “la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta –costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos- como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control –planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones- que gobiernan la conducta”.

La idea anterior se amplía con las siguientes palabras: “Llegar a ser humanos es llegar a ser individuos y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales no son generales sino específicos” (Geertz, 2001:57).

Dentro de la antropología cognitiva, D’Andrade (1990:65) define la cultura como “sistemas aprendidos y compartidos de significación y comprensión, comunicados fundamentalmente por medio del lenguaje natural. Estos sistemas de significación y comprensión no son sólo representaciones acerca de lo que existe en el mundo: tienen carácter directivo, evocador y constructor de la realidad”. No debemos concebir a la cultura como una simple colección de datos o de costumbres, sino que constituye un vehículo para entender la realidad y para actuar de manera consecuente con dicha realidad.

Los modelos culturales son esquemas cognitivos que organizan y dirigen no sólo la categorización o la comprensión, sino también el razonamiento, el pensamiento y el comportamiento de los individuos. Ampliando lo anterior, Trujillo (2005), cita a Morillas y Pérez Rull (1998:46) cuando afirman que:

Un modelo mental es una estructura mental abstracta que codifica conceptos. Cuando los modelos mentales se engarzan y comparten intersubjetivamente, con poder motivacional y epistémico, forman “modelos culturales”. Los esquemas no sólo representan la conceptualización de los elementos de la experiencia que se abstraen en conceptos o redes de conocimiento, sino las creencias, valoraciones, actitudes y emociones, así como las acciones interpersonales que permiten la vida social; por ello, poseen inherentemente una función motivadora, orientadora, directora: motivan nuestra conducta, dirigen y orientan

nuestras interpretaciones, ayudan a dar sentido a la experiencia novedosa y ayudan a crear nuevas simbolizaciones”

2. El vínculo entre lengua y cultura.

2.1. Lengua, cultura y comunicación.

La comunicación es un término que también ha sido definido de múltiples maneras y desde muy diferentes puntos de vista. Consideraremos para este efecto la definición que otorga la *National Communication Association* que establece que consiste en aquella área de estudio “centrada en el análisis de cómo las personas usan los mensajes verbales y no verbales para generar significados entre y a través de diversos contextos, culturas, canales y medios”. Por lo tanto, todo lo que se dice o se hace, de alguna manera, comunica, tanto los mensajes verbales, como los no verbales, así como los mensajes que se envían de forma consciente o inconsciente.

La comunicación se presenta como un proceso dinámico, complejo, multidimensional y simbólico, a través del cual se atribuyen determinados significados. Cuando hablamos de comunicación intercultural, agregaremos que el proceso comunicativo incluye la peculiaridad de que las interacciones se dan entre personas de diversas culturas. Cada cultura tiene unos valores inherentes que hacen que su aproximación a la comunicación en sí misma sea diferente en algunos aspectos. Desde luego que comunicarse no es lo mismo desde todas las perspectivas culturales porque la comunicación no son sólo datos, también son creencias y otro tipo de valores.

Para Dodd (1991), el estudio de la comunicación intercultural (que desarrollaremos más adelante), parte del reconocimiento de cómo la cultura se difunde en gran parte de lo que las personas son, actúan, piensan, hablan o escuchan. Los procesos de comunicar o interpretar se basan en los referentes culturales personales y por lo tanto pueden ser distintos entre las personas.

Los vínculos entre lengua y cultura son bastante complejos y se pueden apreciar a distintos niveles. Como sabemos, la lengua es reflejo de la cultura y además la lengua es parte de la cultura y constituye cultura. En prácticamente todos los aspectos de la vida cultural encontramos a los modos de hablar como instrumento de la constitución de dicha cultura. Juntos, esos aspectos conforman una cultura de la comunicación (Jin y Cortazzi (2001:104). Esto se puede definir como el patrón sistemático de énfasis culturalmente específico en los modos del habla que sirve de mediador entre la lengua y la cultura en la interacción verbal.

Las culturas de la comunicación asociadas a las lenguas extranjeras deben ser parte de los objetivos de la enseñanza de los idiomas. Los alumnos necesitan aprender los modelos culturales en los que los hablantes de la lengua se comunican. Sin embargo esto no resulta sencillo cuando lo queremos aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Para un profesor “no nativo”, utilizar la cultura de la comunicación en la enseñanza de la lengua extranjera puede resultar bastante complicado y convertirse en un enorme reto profesional. Y si el profesor decide utilizar la cultura de la comunicación de los propios estudiantes, aunque eso les facilitaría

mucho las cosas, se correría el riesgo de que el propio medio niegue el mensaje, es decir, la cultura de la comunicación podría no estar en sintonía con el mensaje (*ibid.*:106).

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua existe una cultura del aprendizaje. Aunque intentemos conseguir un entorno estimulante dentro del aula de idiomas, tanto para el aprendizaje de la lengua como para crear un entorno de inmersión cultural, siempre existirán expectativas profundamente arraigadas sobre la manera en que hay que comportarse o la manera de interpretar el pensamiento de otros. El aula está influida sobre todo por nociones culturales sobre las lenguas y sobre cómo hay que aprenderlas. Si comparamos los patrones de interacción de un aula en diferentes entornos culturales para el aprendizaje de idiomas, se observaría cómo la cultura de aprendizaje puede afectar las opiniones y las creencias, tanto de profesores como de los propios alumnos o incluso puede influir en las actividades de clase. Como señala Byram (1994:5), citando a Seliger (1988:30):

Since language is used in social exchanges, the feelings, attitudes, and motivations of learners in relation to the target language itself, to the speakers of the language, and to the culture will affect how learners respond to the input to which they are exposed. In other words, these affective variables will determine the rate and degree of second language learning.

Cuando intentamos adoptar nuevos patrones de comunicación, no estamos exentos de utilizar formas surgidas de nuestra propia identidad para poder después adecuarnos hacia aquellas que se consideran parte del otro grupo cultural. En ese sentido, estamos aceptando, a través de la comunicación, la manera de percibir el mundo que tiene esa otra cultura. Es importante que el alumno considere que aceptar ese proceso de manera natural está haciendo que se enriquezca en su aprendizaje y se le facilite la interacción.

En otra interpretación, el aprendizaje de la lengua tomado más allá de la mera capacidad de utilizar los aspectos lingüísticos y estructurales, es pensar que los elementos culturales se manifiestan por sí mismos en el desarrollo comunicativo, como el reconocimientos de claves, mantener un equilibrio discursivo, habilidad para negociar significados o intereses, etc. Aquí, como señala Wringe (1989:14) la cultura es un instrumento del proceso de comunicación. En este caso, hablar de competencia lingüística es necesariamente ligarla a una serie de comportamientos culturales y convenciones pero no incluye el análisis de las escalas de valores o expectativas ideológicas de las diferentes culturas.

Ellis y Roberts (1987) ampliaron la concepción de los comportamientos externos como fuente de apreciación cultural haciendo una esquematización, más profunda, de las diferencias en los convencionalismos, no solamente aquellos que son personales, sino identificando aquellos comportamientos que suelen ser compartidos culturalmente: “*studies of interethnic communication suggest that lack of shared schemas in interaction are more likely to lead to communication breakdown than differences and difficulties at the level of linguistic code*” (Ellis y Roberts, 1987:24).

Aunque para algunos autores (Byram, 1994) estos trabajos teóricos, si bien es cierto que nos señalan factores culturales muy útiles, se enfocan principalmente al desarrollo de las habilidades orales, dentro del aprendizaje de la lengua, y se quedan en

el nivel de análisis teórico sin darnos algunas sugerencias o propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellis y Roberts (1987:23), incluyen alguna propuesta que se llevaría a la práctica en la interacción e intentaría desarrollar esas habilidades:

What we can say is that it is only in interactional contexts that users have the opportunity to develop their communicative resources and that these contexts not only enable specific forms and communicative styles to be developed, but they in part determine what is acquired and used.

2.2. La dimensión de la cultura.

Ya vimos que la comunicación humana depende del conocimiento compartido del mundo que tienen los hablantes. Todas las personas tenemos en común ciertos universales que caracterizamos por nuestras culturas. De esta manera hacemos que cada una de ellas posea un valor que es único y específico.

Para García (2004:18):

El concepto de cultura se define a partir de diversas variables tales como: las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamientos en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre los sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y práctica de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; las salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor. Todos estos parámetros crean y delimitan entornos culturales específicos.

La cultura propia es un producto del conocimiento del que participa cada individuo. Es él quien organiza sus esquemas culturales junto con los de otros de su misma comunidad con quienes socializa y con quienes comparte no sólo un sistema de signos lingüísticos, sino también gestos con los que se identifican significados, actitudes sociales, o la expresión de los sentimientos en diferentes situaciones (Galino y Escribano, 1990).

El comportamiento del individuo presenta “las adaptaciones del organismo del individuo frente al medio ambiente y la organización de su conducta conforme a posibilidades socialmente definidas y según normas recibidas de su cultura” (Esteva, 1978). De tal forma que otros aspectos como la religión o la política pueden conformar la ideología social del grupo o colectivo humano y también influir en su conducta emotiva y en su personalidad, logrando así que no se sienta como un extraño entre los miembros de su propio grupo.

Muchas veces, la principal cuestión consiste en entender qué valor tiene nuestra cultura y cuál tiene la del otro. Lo que se entiende o no de otras culturas y lo que nosotros hacemos para entender la nuestra. Dentro de la perspectiva cognitiva de la cultura, los miembros de una sociedad deben conocer y compartir parámetros sociales

comunes con objetos de actuar de un modo aceptable según las normas que también desearían recibir para ellos mismos (Duranti, 2000). El conflicto aparece cuando estas pautas sociales adquieren un valor inesperado en otros contextos culturales provocando los inevitables choques y malentendidos culturales. Los comportamientos compartidos por un grupo pueden no serlo para otro colectivo social donde aparezcan solo de manera específica y propia.

En muchas de las definiciones de cultura destaca la idea de lo que es aceptable para la comunidad, las ideas comunes, el comportamiento que se aprende según los lineamientos de la sociedad, las normas acordadas, elementos específicos que pasan de generación en generación y las interpretaciones comunes que hace una sociedad frente a las otras. La cultura en este tipo de sociedades alcanza una dimensión más amplia, la del compromiso por parte del individuo de ser más conscientes de sus propias presuposiciones culturales, el de cuestionar los estereotipos, de compartir experiencias culturales diversas, lo cual se resume como ampliar su “universo cultural” (García, 2004).

En la enseñanza de idiomas es común el encuentro de diversas culturas y modelos culturales, que hacen que el aprendizaje de la nueva lengua tenga como presupuesto indispensable el entendimiento de quién es el otro, una educación en la alteridad, de lo que me puede aportar, de lo que es necesario que ambos incluyan en su nueva organización social. Por eso, el enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, posibilita el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de un idioma. Se basa en analizar factores afectivos, cognitivos y situacionales además de fomentar la competencia intercultural con la que el alumno puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales.

Como hemos señalado anteriormente, durante muchos años se ha enfatizado que el aprendizaje de la cultura se deriva de un componente de prestigio de la sociedad y se refiere exclusivamente a manifestaciones culturales propias del mundo artístico como la literatura, la música u otras artes. Pero donde el alumno actúa e interactúa con otros es en los aspectos diarios de la cultura cotidiana y es también donde suelen surgir los malentendidos culturales que ocupan a la didáctica de las lenguas y las culturas. Se hace necesario un diálogo que parta de los aspectos culturales habituales que ofrecen una visión de la cultura diaria en las que se haga reflexionar sobre las perspectivas alternativas que permitan la comparación y el entendimiento.

Dice Pilar García (2004:22): “El hablante necesita partir de lo conocido, de lo adquirido y de lo aprendido por su experiencia personal. En el contacto de una nueva cultura necesita también indagar sobre ésta, compararla con la suya propia, analizarla y llegar a sus propias conclusiones”. De ahí que utilizar un enfoque intercultural en el aprendizaje de idiomas le ofrecerá al alumno las herramientas interculturales que le permitan realizar ese análisis y la correspondiente interpretación, además le ayudará a investigar sobre nuevas realidades culturales. El enfoque intercultural se convierte en un objetivo fundamental en el desarrollo de la personalidad del alumno y en su sentimiento de identidad. La diversidad deberá dejar de ser un obstáculo para la comunicación y en su lugar, convertirse en un puente que favorezca el enriquecimiento y la comprensión mutua, venza los prejuicios y la discriminación y promueva la capacidad de enfrentarse a encuentros interculturales donde se reconozcan otras realidades y se consense el respeto entre culturas diferentes.

2.3. Comunicación verbal y comunicación no verbal.

En el estudio de la comunicación y la cultura podríamos identificar otras dos dimensiones muy importantes: la comunicación verbal y la comunicación no verbal. A pesar de que se trata de dos elementos inseparables en el proceso comunicativo, es necesario analizar cómo afecta cada uno la comunicación entre personas con diferentes referentes culturales.

2.3.1. La comunicación verbal.

La comunicación verbal es uno de los elementos claves en todo proceso comunicativo. Dentro de sus componentes, la lengua es uno de sus elementos fundamentales. En este ámbito, existen muchos estudios de la lengua que se han desarrollado desde muy diversas perspectivas (Lomas, Osoro y Tusón, 1993), como la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, la lingüística, la semiótica, la literatura, etc. Por ejemplo, desde el punto de vista antropológico, la lengua se caracteriza por ser uno de los rasgos distintivos de una cultura y al mismo tiempo por ser uno de los instrumentos de expresión de esa cultura. Para Herder, citado por F.J. García (2003:102) las lenguas constituyen el gran exponente cultural del espíritu de los pueblos, conformando así una puerta de acceso al conocimiento sobre cómo piensa cada pueblo.

Con mucha frecuencia se dice que la lengua es el obstáculo más importante en la comunicación intercultural, sin embargo no es suficiente con estudiar esa lengua sino que es imprescindible conocer también la cultura en la que está inmersa. Cuando se desconocen los aspectos culturales se ocasionan una gran cantidad de malentendidos porque se atribuye al hablante un conocimiento cultural que no necesariamente tiene por el simple hecho de que haya aprendido los aspectos lingüísticos, estructurales, léxicos o idiomáticos.

El código verbal representa un conjunto de reglas sobre cómo utilizar el vocabulario para la creación de mensajes. Según Vilá (2005), “se parte de cinco conjuntos diferentes pero interrelacionados de reglas que se combinan para la creación del lenguaje: la fonología, la morfología, la semántica, la sintáctica y la pragmática”. En este sentido, la equivalencia del lenguaje es un aspecto muy importante en la interpretación de un idioma, entendida como una exitosa comunicación intercultural. Según Samovar (1998), pueden darse cinco situaciones en las que la falta de equivalencia puede constituir una barrera para la comunicación intercultural:

- La no equivalencia de vocabulario
- La no equivalencia idiomática
- La no equivalencia sintáctica y gramatical
- La no equivalencia cultural
- La no equivalencia conceptual

Cuando hablamos de equivalencias o de malentendidos entre hablantes de una misma lengua, tenemos que remitirnos necesariamente a la clásica discusión del origen de la lengua que establece la dicotomía entre lo innato y lo adquirido. Por un lado,

discernir si la capacidad lingüística se adquiere mediante presupuestos innatos que son los que nos permiten producir y comprender las oraciones o, por otra parte, si el uso de la lengua depende completamente de la cultura para su interpretación y producción. En la primera perspectiva, su principal exponente, el sociólogo Noam Chomsky (1975), sostiene que la clave de la adquisición del lenguaje es un *dispositivo de adquisición de la lengua* que es el que nos provee las reglas que nos permiten producir e interpretar la totalidad de combinaciones de oraciones en una determinada lengua. En contraposición, la etnografía de la comunicación, asegura que el uso de la lengua depende de la cultura, de la subcultura y del contexto y sus normas, las cuales tienen un papel activo tanto para elegir las opciones comunicativas como en la interpretación de su contenido.

Como alternativa a la discusión anterior, nacen algunas posiciones eclécticas, que integrarían las posiciones innatistas y las ambientalistas para otorgar una visión más compleja del proceso de la adquisición lingüística. Una de ellas es la de Hernández Sacristán (1999), que justifica cómo la falta de equivalencia entre los idiomas responde a diferencias ambientales importantes, sin embargo, esta variabilidad cultural no impide la comunicación ya que la capacidad de comprensión de estas diferencias permite la construcción de un sistema lingüístico-cultural virtual. Esta capacidad, aunque parezca algo paradójico, representa un alcance universal básico para la comunicación intercultural (Hernández, 1999:70-73).

Un interesante análisis de Hernández (1999) se cuestiona respecto a la naturaleza del fenómeno lingüístico, si las capacidades perceptivas de las personas son o no alteradas por la adquisición del lenguaje. Si el hecho de adquirir la capacidad lingüística en un contexto cultural u otro puede representar o no variaciones en nuestras percepciones de la realidad. Se trata de determinar si las diferentes lenguas implican no sólo diferencias culturales sino también diferencias en las estructuras emocionales e intelectuales de los hablantes.

La lengua, además de ser un instrumento de comunicación y de representación de la realidad, también constituye un instrumento de acción. En toda comunicación los participantes se representan a sí mismos en una determinada posición que está sujeta a la negociación a lo largo del encuentro (Rodrigo, 1999). Se toman posiciones de inclusión o exclusión en relación con la persona que es la interlocutora. La lengua desempeña un papel fundamental en la construcción social de la realidad. El dominio de un idioma es un aspecto sumamente importante en muchos ámbitos, por ejemplo en la inmigración. Como señala Storti (1990), “aprender bien el idioma del nuevo contexto ofrece bienestar, seguridad y autoestima en las personas”.

A menudo, en una interacción entre una persona nativa de la lengua y otra que lo está aprendiendo se da una especie de asimetría en cuestiones de poder. Para Byram (1997), esto se puede superar entendiendo la interacción de forma distinta a la que se da entre personas nativas, hay que repensar la figura de las personas participantes como agentes sociales activas en un encuentro comunicativo intercultural. Esto lo ampliaremos en los siguientes apartados de este trabajo.

Para concluir el análisis de la comunicación verbal, siguiendo a diferentes autores, vamos a hacer un breve recorrido por lo que se ha denominado “estilos de comunicación verbal” que se define como el meta-mensaje que contextualiza cómo los individuos deberían aceptar e interpretar un mensaje verbal (Calloway-Thomas, Cooper

y Blake, 1999). Gudykunst y Ting Toomey (1988) proponen cuatro modelos que definen los estilos generales de comunicación verbal: estilos directos e indirectos; estilos elaborados y sucintos; estilos personales y contextuales; estilos instrumentales y afectivos. Se explican de la siguiente manera:

- a) Estilos directos e indirectos.- Son los que definen el grado en que los hablantes revelan sus intenciones a través de la comunicación verbal explícita. Desde un estilo directo, la función principal del lenguaje es expresar sentimientos, ideas y pensamientos de una manera lo más clara y lógica posible. Se presenta toda la información explícita del mensaje. En el estilo indirecto, por el contrario, el mensaje dependerá en gran medida del contexto en lugar de depender del lenguaje hablado. Para efectos de la comunicación intercultural, las personas de estilo indirecto podrían percibir a las de estilo directo como insensibles y ruidosas y, a su vez, las de estilo directo percibirían a las de estilo indirecto como ambiguas y poco claras.
- b) Estilos elaborados y sucintos.- Estos se derivan de la calidad de habla que se valora desde la cultura. El estilo elaborado se representaría con un uso rico y expresivo del lenguaje, cargado de metáforas, exageraciones, proverbios, afirmaciones y modismos, mientras que el estilo sucinto incluye la utilización de silencios, pausas, eufemismos. Aquí se habla de un estilo, llamado “exacto”, que estaría en mitad de ambos estilos y se caracteriza por expresar de forma justa la información requerida.
- c) Estilos personales y contextuales.- Los primeros se manifiestan por un lenguaje centrado en lo individual y en el estilo personal y los estilos contextuales se centran en el papel de los hablantes. Mientras que el estilo personal enfatiza la identidad del hablante, el segundo se utilizaría para definir las relaciones preestablecidas entre los hablantes.
- d) Estilos instrumentales y afectivos.- Se basan en la distinción entre un estilo donde el lenguaje se utiliza para alcanzar los objetivos y un estilo donde el lenguaje se utiliza para negociar las relaciones interpersonales y para conseguir la aprobación social.

Bennett (1998), agrega a los anteriores una quinta clasificación que denomina estilos lineales y circulares. La distinción entre ambos estilos consiste en que los lineales se basan en un sistema de narración de fenómenos ordenado y estructurado (de forma lineal), mientras que los estilos circulares ofrecen mayor importancia a elementos contextuales y a detalles que enriquecen la explicación.

2.3.2. La comunicación no verbal.

Se define como un proceso multisensorial que habitualmente se establece de manera espontánea e implica un conjunto de comportamientos no lingüísticos que a menudo son inconscientes (Lustig y Koester, 1996). En este orden de ideas, la comunicación no verbal incluye tanto aspectos conscientes e intencionales como comportamientos que no son intencionales. Por ejemplo, cada cultura puede tener un código de expresión corporal diferente que si desconocemos nos puede afectar bastante

en la eficacia de la comunicación intercultural. En la realidad comunicativa se produce una unión entre ambos tipos de comunicación: la verbal y la no verbal.

De manera muy semejante a lo que señalábamos sobre la dicotomía del origen de la comunicación verbal, en la comunicación no verbal hay posturas innatistas que sostienen la naturaleza universal de aspectos no verbales en la comunicación y posturas ambientalistas que, por el contrario, parten del aprendizaje cultural de estas manifestaciones y evidencian las diferencias culturales en la comunicación no verbal. Y también al igual que en las teorías referentes a la comunicación verbal, surgen diferentes posturas eclécticas como la de Knapp (1982) que dice que ni unos ni otros planteamientos son suficientes para explicar la naturaleza de la comunicación no verbal porque un comportamiento puede tener un origen genético y, en cambio, desarrollarse según la cultura mediante una frecuencia, momentos e interpretación determinados. Se debe distinguir entre el gesto de aquello que lo provoca y del significado que se le da desde cada cultura.

Más recientemente, Soler-Espiauba (2000) distingue entre expresiones gestuales innatas y adquiridas. Las innatas serían aquellas expresiones genéticas y heredadas como reflejos o respuestas a determinados estímulos. Justifica que sean innatas a partir de la comprobación de que dicha expresión exista en toda cultura. Y los gestos adquiridos son aquellas expresiones innatas manifestadas según el sexo al que pertenecemos, al contexto social y cultural, a la edad y otros referentes. Estos aspectos determinan una forma u otra de expresión y otorgarán diferentes interpretaciones en función de estas y otras variables.

Actualmente la importancia de la comunicación no verbal es algo generalizado. Importancia que se sustenta, sobre todo, por su funcionalidad comunicativa en cuanto a comunicar actitudes y emociones que, al final, desarrollan los gestos propios. Para Vilá (2005), la comunicación no verbal se relaciona con la comunicación verbal a través de los siguientes procesos:

- Completa los significados ilustrando, clarificando, elaborando, explicando, reforzando o repitiendo lo que se está diciendo.
- Acentúa el mensaje verbal, enfatizando algunos aspectos.
- Contradice el mensaje verbal, voluntaria o involuntariamente.
- Regula la interacción. Controla los turnos de comunicación de cada hablante, mediante desviaciones de miradas, inclinaciones de cabeza, etc. Mediante estos gestos se manifiesta el interés en hablar, en escuchar, en no ser interrumpido.
- Produce una retroalimentación a la persona que está hablando, para adaptar el mensaje a las señales del oyente.
- Mantiene la atención: los oyentes deben emitir señales de estar atentos al discurso, mediante una postura atenta, reaccionar a los movimientos corporales del que habla.
- Sustituye al lenguaje verbal, ante imposibilidad, determinadas circunstancias o por preferencia de los hablantes.

Para poder aprender las peculiaridades de la propia cultura sobre la comunicación no verbal, no se tiene que pasar por un proceso verbal explícito, sino que se va aprendiendo principalmente a través de la observación y de la experiencia. Hall (1981) mencionó que los primeros niveles culturales se comunican a través de los mecanismos no verbales y que frecuentemente se adquieren de forma inconsciente. Raramente se cuestionan y sólo se manifiestan como explícitos cuando se infringen. En

la comunicación intercultural, es muy común que los malentendidos surjan como consecuencia de las interpretaciones de los mensajes no verbales. Hay una clara tendencia a reaccionar emocionalmente a las transgresiones de aquello que se percibe como natural.

De esta manera, la comunicación no verbal y la cultura se relacionan en dos sentidos: los comportamientos no verbales se basan en la cultura de la persona que comunica y, al mismo tiempo, la cultura determina el momento apropiado de manifestar los comportamientos no verbales (Samovar y Porter, 1998).

En resumen, una vez establecida la cuestión de que tanto la comunicación verbal como la no verbal tienen un papel trascendental cuando queremos relacionar lengua, cultura y comunicación en la didáctica de las lenguas, podríamos establecer, como lo señala Pilar García (2004), que:

Se trata en definitiva de capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural tales como el contraste de los valores culturales propios y de la cultura de acogida, de auto descubrimientos, de comparación sin caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones, de formulación de hipótesis, de fomentos de la empatía y de diálogo, de reflexión y de análisis, y junto con estas nuevas dinámicas ofrecer una amplia gama de actividades interculturales que investiguen el propio yo y el de los otros, que indaguen en los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que analicen aquellas referencias culturales que forman parte del mundo cultural del alumno, bien sobre realidades culturales adquiridas de modo natural o por experiencias en ámbitos cotidianos de su nueva alteridad.

3. La cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Estados Unidos y Europa.

En virtud de que nuestro trabajo se centra, en su aspecto práctico, en el análisis y descripción de la competencia intercultural dentro del contexto de inmersión, y que dicho análisis se estudia en alumnos de español como lengua extranjera (en adelante E/LE) que provienen de los Estados Unidos (específicamente de los estados de Kentucky y California), nos merecerá una especial atención y, por lo tanto, un apartado especial, el análisis del trato que se le da a la cultura en los programas que se diseñan para estudiantes de ese país. En primer lugar, vamos a establecer algunos lineamientos generales basándonos en las pautas generales que marcan las políticas educativas de los Estados Unidos; enseguida, un breve recorrido de la evolución y desarrollo del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en ese país; algunos comparativos con lo que se ha hecho en Europa antes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002, para la traducción en castellano); y finalmente, habremos de situar a los estudios culturales dentro de las más recientes investigaciones en la materia, incluido el propio MCERL.

3.1. Panorama general en los Estados Unidos.

Debido al sistema federal de gobierno imperante en los Estados Unidos, muchas de las competencias y normativas en materia educativa son del ámbito de cada estado,

en los últimos años ha habido un fuerte consenso para que este tipo de políticas, que caen dentro del orden internacional, se dependan de normativas federales, es decir, que se legislen desde el poder central y que sean obligatorias para todo el territorio. Las pautas nacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras (*National Foreign Language Standards*) surgieron en 1996 para precisar lo que los estudiantes de un idioma extranjero deben “saber” y deben “saber hacer”. Cabe señalar que estas pautas no son imperativas sino que son objetivos que sirven como guía para la planificación académica en cada entidad federativa y en el ámbito local. No manifiestan una metodología concreta sino que reflejan una conceptualización más amplia de metas y objetivos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el apartado referente a la enseñanza del español, las pautas establecen una serie de lineamientos que más adelante habremos de analizar en otras partes de este trabajo. Ahora nos interesa comentar lo relacionado con la enseñanza de la cultura. Las *National Foreign Language Standards* (1996), en adelante NFLS, proponen como objetivo primordial la adquisición de conocimientos y comprensión de otra cultura. Para eso se hace necesario que se comprenda la relación entre las prácticas, las perspectivas y los productos culturales de la lengua que se estudia. También consideran necesario que el estudiante sea capaz de demostrar que ha comprendido el concepto de cultura realizando comparaciones entre la cultura que se estudia, en adelante C2, y la nativa, en adelante C1.

Es importante retomar lo relativo a la comunicación no verbal que explicábamos más arriba, así como los estilos del discurso. Son elementos que conectan el lenguaje con la cultura, permitiendo que el estudiante aprenda *qué decir, a quién y cuándo decirlo* (NFLS, 1996:29) en la lengua extranjera que se está estudiando. De aquí se desprende la necesidad de estudiar y conocer las similitudes y las diferencias entre la cultura norteamericana y la cultura española e hispanoamericana, en lo que respecta a la comunicación no verbal. Serían muy útiles para esto los estudios comparativos e investigaciones de diccionarios de gestos, de proxemia, de comunicación intercultural, de malentendidos culturales y de choque cultural. Como dice Corros Mazón (2002:125), “sería especialmente interesante, aunque también entraría dentro del campo de estudio de la sociología y la antropología, un análisis de la comunicación no verbal en el día a día de la multiétnica sociedad norteamericana”.

Resulta muy ilustrativo el analizar este tipo de comunicación en aquellas personas que se desenvuelven en las dos culturas. Corros Mazón (*ibid.*), nos maneja dos ejemplos que resultarían muy interesantes en este aspecto: por un lado, un trabajo de Birdwhistell (1946) quien se fijó, mientras hacía un estudio de antropología entre los indios *Kutenai* del noroeste de Canadá, en que los nativos ponían una cara completamente diferente al hablar su propio idioma que al hacerlo en inglés (Davis, 2000:42). El segundo ejemplo consiste, entrando en un terreno sociolingüístico, el análisis de la comunicación no verbal en hablantes del llamado *spanGLISH*, el estudio del grado de conservación o de abandono de la comunicación no verbal propia de inmigrantes latinoamericanos (principalmente mexicanos) en los Estados Unidos, a partir de la segunda generación, así como los diferentes sistemas de comunicación no verbal como generadores de malentendidos y conflictos en sociedades multiétnicas (Corros Mazón, 2002:125).

Cuando se refieren a los contenidos culturales, las pautas aseveran que deben ser muy variados. Deben contener información sobre la vida cotidiana, sobre literatura y arte, sobre los asuntos políticos y sociales, sobre actitudes y prioridades culturales. También consideran que los alumnos deben aprender la manera en la que su propia cultura es percibida por aquellos cuya lengua estudian y aprender a utilizar las herramientas que les ayuden a informarse sobre otras culturas. Consideran importante que se sea capaz de realizar comparaciones entre la C1 y la C2. Comparar es una etapa necesaria en los estudios de la cultura, aunque no es la última. El estudiante debe tener como objetivo el pasar de la fase del relativismo cultural, que consiste en la comparación y análisis con respeto de la otra cultura pero siempre tomando como punto de partida los propios valores y creencias, para llegar a la fase de la interculturalidad que consiste en la integración y asimilación de la otra cultura a la propia (Corros Mazón, 2002:126).

Ya desde los años sesenta surge un interés especial por integrar la cultura en la clase de lenguas extranjeras en los Estados Unidos, sobre todo en la enseñanza del francés, aunque el auge que está teniendo el español actualmente en ese país ha desplazado al francés como la primera lengua extranjera estudiada. En un libro publicado por Lafayette (1988), citado por Martínez Vidal (1994), sobre la integración de la enseñanza de la cultura, elabora una clasificación de las metas que se deben perseguir en el proceso integrador de la cultura y de la lengua. Entre otras, destacan las siguientes:

- a) Reconocer y explicar acontecimientos de actividades cotidianas.
- b) Reconocer y explicar acontecimientos culturales de orden más generalizado.
- c) Saber comportarse en situaciones de todos los días.
- d) Saber usar gestos comunes y corrientes en esa cultura.
- e) Evaluar distintas personas y sociedades.
- f) Reconocer y explicar la cultura de grupos étnicos residentes en los Estados Unidos que estén relacionados con la lengua que se está estudiando.

Una vez más se puede advertir que se da un lugar también a los aspectos de la comunicación no verbal (saber usar los gestos), la cual está ganando cada vez más espacios en los enfoques metodológicos a la hora de integrar lengua y cultura.

3.1.1. Desarrollo del estudio de la cultura en los Estados Unidos.

Desde el inicio de la década de los noventa, dos aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras en Norteamérica han incidido en la relación entre lengua y cultura. Por un lado, la realidad política y económica ha forzado a los profesores de lenguas extranjeras a dar un paso adelante hacia las prácticas comunicativas que antes se circunscribían al aula, ahora se ha hecho necesario interactuar con hablantes dentro de su propio entorno. Al mismo tiempo, en segundo término, la evolución en la investigación sobre adquisición del lenguaje ha diversificado la concepción de lo que significa la competencia comunicativa en una lengua. La competencia sociolingüística se identifica como un aspecto clave para el éxito de la comunicación. Los conocimientos adquiridos son factores fundamentales para la comprensión de las formas del discurso, tanto oral como escrito.

Según Kramersch (1991), los profesores norteamericanos de lenguas extranjeras se están enfrentando a la dificultad de definir y ubicar en contexto el término “cultura”.

The difficulty in dealing with this topic lies in its unavoidable subjectivity and relativity. Different countries have different political cultures, different intellectual styles, different societal fears, hopes, prides, different meanings and values attached to language and culture themselves (Kramersch, 1991:217).

El uso común de la palabra “cultura” incluye las tradiciones, creencias, instituciones compartidas por un grupo social o una sociedad entera. Tiene indudablemente una connotación etnográfica. Los libros de texto de lenguas extranjeras en los Estados Unidos también intentan realizar la distinción mencionada entre *cultura con mayúscula (big C culture)* y *cultura con minúscula (small c culture)*. La primera integrada por la literatura, los clásicos, el arte, mientras que la segunda se define con las cuatro “efes”, a saber: *food, fairs, folklore and statistical facts*.

El alemán y el francés tienen una ventaja en cuanto a la existencia de términos que permiten distinguir la cultura formal de la informal (la cultura “con mayúscula” de la cultura “con minúscula”). Comparten con el término en inglés *culture* o con el término en castellano “cultura” con las palabras *Kultur* y *culture*, respectivamente, sin embargo, para efectos de la didáctica de la lengua, resulta de suma utilidad la existencia de los términos *Landeskunde* y *civilisation*. El primero, en alemán, que implica una connotación mucho más geográfica, local, que generalmente cubre los aspectos de los contextos geofísicos, políticos, económicos, sociales e ideológicos en los que se suele usar la lengua; pasa igual en francés, el término *culture* generalmente se refiere a un extenso campo de conocimiento, mucho más elevado, donde la “cultura” es el privilegio de las personas “cultas” o de los hablantes nativos con un mayor nivel educativo. El término *civilisation* equivale al del alemán *Landeskunde*, aunque según Kramersch (1991:218) con un toque de mayor énfasis hacia la historia y la literatura que su contraparte alemán. Incluso el italiano tiene la misma distinción, con *cultura* y *civiltà*. Un ejemplo muy claro de esta diferencia es que no es lo mismo presentar un programa o un libro de texto de italiano como lengua extranjera con el título de *corso di lingua e cultura* que uno que sea un *corso di lingua e civiltà*.

De cualquier forma, en lo que se está plenamente de acuerdo en la teoría norteamericana, es en el hecho de que la cultura legitimada seguiría siendo un elemento periférico de un curso de lengua extranjera mientras que la cultura esencial constituye lo que se ha dado en denominar la “quinta habilidad”, con la misma jerarquía de las cuatro tradicionales, leer, escribir, hablar y comprender, para formar hablantes con una adecuada competencia comunicativa. Esta preocupación de relacionar la enseñanza de la lengua con las culturas extranjeras, es especialmente atendida en los Estados Unidos debido a lo particular de la tradición educativa norteamericana.

La tradicional filosofía educativa de los años cincuenta y sesenta, hizo del estudio de una lengua extranjera un lujo. En un principio las lenguas extranjeras se consideraban simplemente como un factor para perseguir una satisfacción individual. Los idiomas extranjeros se veían como un retroceso y como un obstáculo de la famosa ideología del *melting pot*. Sin embargo, después de este período de decadencia y olvido, las lenguas extranjeras comienzan a repuntar a finales de los años setenta, cuando se les empezaba a otorgar el mismo valor educativo que otras disciplinas que se enseñaban en las escuelas pero sin estar exentas de la inevitable connotación política e internacional

que la propia historia bélica de los Estados Unidos hacía patente en prácticamente toda actividad regulada por el Estado. Un reporte de la *President Commission on Foreign Languages and International Studies* (1979), refleja muy claramente esto:

Nothing less is at issue than the nation's security. At a time when the resurgent forces of nationalism and ethnic and linguistic consciousness so directly affect global realities, the US requires far more reliable capacities to communicate with its allies, analyze the behavior of potential adversaries, and earn the trust and the sympathies of the uncommitted. Yet there is a widening gap between these needs and the American competence to understand and deal successfully with other peoples in a world of flux... In our schools and colleges... the situation cries out for a better comprehension of our place and our potential in a world that, though it still expects much from America, no longer takes American supremacy for granted... Our lack of language competencies diminishes our capabilities in diplomacy in foreign trace, and in comprehension of the world in which we live and compete.

3.1.2. Lineamientos institucionales de los estados de la Unión Americana.

En los años ochenta, a diferencia de lo que ocurrió desde alguna década antes en Europa, en los Estados Unidos las lenguas extranjeras se enseñaban en cursos relativamente cortos. En adolescentes con edades comprendidas entre los doce y los dieciocho años, a nivel escolar, se incluía el aprendizaje de lenguas extranjeras en períodos que ni iban más allá de un año, como máximo dos. Además rara vez eran tomados en cuenta a nivel curricular y tampoco se acompañaban, por ejemplo, de un viaje de estudios en contexto de inmersión ni se incluían elementos históricos o geográficos que pudieran complementar el aprendizaje de la cultura meta. La cultura solía verse como un simple “maquillaje” para hacer el estudio de la lengua más atractivo o para dar a los alumnos un poco de alivio a la tensión de los ejercicios gramaticales y de léxico.

Aprender una cultura extranjera no tenía grandes requerimientos académicos ni la posesión de habilidades equiparables a las que se pedían para comenzar el estudio de la lengua, ya que generalmente se concebía con un punto de vista muy simple, prácticamente se limitaba a dar información turística de ese país. En resumen, la enseñanza de una cultura extranjera estaba fuera de un programa de formación de profesores de una lengua extranjera.

Los primeros pasos para otorgar un lugar más importante a la cultura dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, se dan a finales de los años ochenta y principios de los noventa, cuando varios estados comienzan a incluir en sus políticas educativas algunos lineamientos respecto a este tema. Cada estado tenía que elaborar las pautas a seguir dentro de un documento llamado *State's Boards of Education Guidelines*, que tenía aplicación local en cada entidad y que debía contener las estrategias a seguir en el ámbito educativo. Claire Kramsch (1991:221-223), hace un análisis de las principales referencias establecidas en algunos estados respecto a metas y objetivos, perseguidos por la incipiente programación de las lenguas extranjeras, encontrando que, en un principio, las principales finalidades se limitaban al ámbito político, concretamente de política internacional; después encuentra ya más definidos unos objetivos académicos y, finalmente, los objetivos no académicos que son los que hacen más referencia a un aprendizaje de la cultura, otorgando la importancia que se le está dando en la actualidad.

3.1.2.1. Metas políticas.

Cuando se implantan los lineamientos educativos, el propósito primordial de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la mayoría de los estados es lo que se había dado en llamar “la seguridad de esta nación”. Esto otorgaba un tono de urgencia en la mayoría de los documentos en lo que se refería a este tipo de metas, incluyéndose objetivos tales como: *meet the challenge of international economic and technological advances* (Utah); *reinforce this nation security* (Pennsylvania e Indiana); *cultivate international understanding, responsibility and effective participation in a global age* (Wisconsin); *permit effective participation in the local, national and international community* (Pennsylvania); *in an interdependent global society* (Michigan); *foster cross-cultural awareness* (Texas); *reduce provincial biases, help recognize and respect differences among people and cultures, bring about world peace* (Hawaii); *provide all students with cultural and linguistic sensitivities necessary for world citizenship* (Connecticut).

3.1.2.2. Objetivos académicos.

Las discrepancias entre puntos de vista pragmáticos y puntos de vista idealistas y entre los objetivos internacionales y los no internacionales, fueron obstáculos para poder sistematizar el trabajo relacionado con las lenguas extranjeras. Tres cuestiones fueron las más polémicas para la realización del mismo: ¿Cómo debería desarrollarse el entendimiento intercultural en un sistema educativo donde se enfatiza el comportamiento orientado hacia las habilidades concretas del aprendizaje de la lengua extranjera? ¿El conocimiento cultural global, debería automáticamente de aumentar la capacidad para desarrollar habilidades gramaticales o manejarse en situaciones sociales como ordenar una comida, por ejemplo? Y, finalmente, ¿Cómo debería ser evaluada la competencia cultural, en una escala tan rígida y típica como al que se había venido empleando en todo el sistema educativo norteamericano?

En ese sentido, el estado de Connecticut fue el único que consideró oportuno incluir una descripción más detallada:

As long as foreign language teaching emphasizes only skill development in a second language, global education will not be a vital part of the foreign language curriculum. However, if emphasis in foreign language instruction is placed upon the way language and culture interplays in the interdependence of nations, there is a strong relationship between foreign language education and global education.

Otros estados se limitaron a dar enunciados muy someros y que todavía no se atrevían a proveer la justa dimensión al componente cultural dentro de la enseñanza de las lenguas, además de las metas educativas generales como *the acquisition of logical, critical, creative thinking skills* (Michigan); los lineamientos comenzaron a incluir metas un poco más lingüísticas y culturales: *teach the basic listening, speaking, reading and writing skills which will lead to the ability to think and to communicate in the language* (Hawaii); *to proficiency* (Texas); *to mastery* (Pennsylvania); *provides occasions for observing French culture and behaving in ways appropriate to it*

(Massachusetts); *communication in the foreign language should be the major objective and the dominant activity in foreign language classrooms* (California).

3.1.2.3. Objetivos no académicos.

Para Kramersch (*ibid.*), en el intento de incluir metas en las políticas educativas que vayan más allá de lo meramente académico pero que a la vez no caigan en el ámbito de la política internacional, varios de los estados analizados incluyeron en sus respectivos documentos metas basadas en los hasta entonces vigentes cinco grandes principios de la política educativa de los Estados Unidos: el principio de adecuación cotidiana, el de accesibilidad, el de oportunidades de empleo, el de evaluación y el del patrimonio cultural.

El primero, el principio llamado *life-adjustment*, contiene muchas referencias, entre las que destacan: *foreign languages prepares students for success, not just for admission to college...all students should expect the developments of foreign skills that are usable in real life contexts...teachers should think about language learning in terms of students' proficiency to do, not only in terms of grammar or seat timer* (Massachusetts); *a consensus exists among foreign language professionals, in the body politic, among students and parents and among educators in general that the main goal of foreign language learning should be the ability to demonstrate practical, meaningful use of the language* (California); *the US need a citizenry competent in foreign languages because more people than ever go abroad for business, pleasure and education* (Pennsylvania); *Americans need skills to participate in the international business market* (Connecticut y Michigan); *foreign language study is a vital factor in Michigan's economy* (Michigan).

Respecto al segundo principio, el de accesibilidad, encontramos lo siguiente: *Every American public student should have the opportunity to acquire proficiency in a second language* (Wisconsin); *study of a foreign language is not an educational luxury, should not be limited to the upper 25% or to those going to college* (Indiana); *foreign language study doesn't require superior control of one's native tongue to succeed* (Massachusetts); *foreign languages do not represent an elitist, anachronistic view of education* (Wisconsin).

En el principio de oportunidades de empleo, que se refería no solamente al hecho de tener acceso al mundo laboral, sino a la posibilidad de hacer “carrera”, conseguir ascensos, prestigio y contratos más definitivos, hay pocas referencias: *a foreign language is a marketable skill* (Wisconsin); *means employability* (Michigan); *career opportunities* (Connecticut y Utah).

Para lo referente a evaluación, señalamos lo siguiente: *what is taught should be tested...testing is an integral component of instruction* (Virginia); *every course taught in Arkansas public schools develops identifiable skills, the mastery of which can be assessed by performance tests* (Arkansas); *foreign languages provide a testable skills continuum* (Kentucky).

Finalmente, el principio de patrimonio cultural, consiste en que el descubrimiento de otras culturas sirva para descubrir a su vez el variado patrimonio

cultural de los Estados Unidos y la necesidad de mantener los valores culturales norteamericanos. Por ello, entre los principales objetivos, en este aspecto, de la enseñanza de lenguas extranjeras están: *to understand and appreciate people of different nationalities and ethnic groups and their contributions to the development of our nation and culture* (Virginia); *helps understand one's ancestors* (Utah); *students should develop a deeper comprehension of their own culture by exploring another* (Texas y Virginia).

3.1.3. Actualidad. Principales documentos de referencia.

La necesidad de introducir la dimensión cultural, forzó al sistema educativo norteamericano a revisar los tradicionales lineamientos de la enseñanza de las lenguas extranjeras como la concepción positivista, cuantitativa, normativa y lineal que había venido caracterizando a estas disciplinas. A finales de los años noventa, un estudio sobre los enfoques comunicativos realizado por Hart, Lapkin y Swain (1987:89), estableció la necesidad de medir tanto la dimensión comunicativa como la cultural para efectos de determinar la competencia comunicativa de los estudiantes inscritos en programas de aprendizaje de francés en contexto de inmersión en Canadá. Nos muestran que, aunque sus instrumentos de medición se sujetaron a concepciones holísticas, éstos arrojaron resultados discretos en cuanto al aprovechamiento global en los indicadores medidos. *“Overall operationalisation of the dimensions of communicative competence essentially required operationalising single skills, in other words, discrete-point measures”*. Y concluyen: *“without a framework to interpret outcomes in relation to learning process and learning opportunities, the pedagogical value of the results is severely restricted. In other words, the appropriateness of task-based criterion-referenced tests to general language education is largely dependent on possessing a prior framework for interpreting results”* (ibid.).

Los primeros esfuerzos se centraron en “internacionalizar” la educación norteamericana, debido a la consciencia de que no podían seguir encerrados en un mundo cada vez más globalizado y competitivo. Además, como señala Kramsch (1991:228), los Estados Unidos cada vez eran menos el famoso “*melting pot*” que les había caracterizado, estaban pasando a ser una cada vez más y más multicultural y permanente “*salad bowl*”. El *American Council on Education* monitoreó los aspectos más relevantes para situar a su país en el plano internacional, encontrando entre los más importantes la inclusión de programas con orientación de tipo internacional en las carreras universitarias a distintos niveles (*majors, minors, certificate programs*); la enseñanza de lenguas extranjeras, el contexto de inmersión (*study abroad*); la formación del profesorado incluyendo recursos para los viajes al extranjero y el desarrollo curricular; elaborar programas de profesores y conferencistas visitantes provenientes de universidades extranjeras (*visiting foreign faculty and lecturers*); programas de intercambio de estudiantes en el extranjero; intercambio de recursos y materiales con bibliotecas extranjeras. Comenzaba la apertura de la, hasta ese momento imperante, orientación “anglocéntrica” de la educación superior de los Estados Unidos (Lambert, 1989).

3.1.3.1. El *National Foreign Language Center*.

Bajo la dirección de Richard Lambert, el NFLC desarrolló diferentes actividades encaminadas a explorar las necesidades pedagógicas y los materiales existentes para reforzar el estudio de las lenguas y las culturas (Lambert, 1987). Entre sus sujetos de estudio incluyó estudiantes de inglés y literatura comparada, de antropología, de adquisición de lenguas extranjeras, lingüistas, representantes de agencias gubernamentales y corporaciones financieras. Los participantes estuvieron de acuerdo en que la cultura es algo que puede ser aprendido pero que igualmente es algo que se lleva a cabo, que se desempeña. Las principales preguntas que surgieron en lo relativo a la cuestión de la cultura como desempeño (*cultural performance*), son las siguientes: *what can best be learned by living in the country, what is best learned in a domestic instructional setting? At what stage should the learners learn which features? How can teaching culture be adapted to the purposes of the learner in a foreign country? What is an appropriate unit of teaching: the communicative situation? behavioral segments? speech acts? How should we select which cultural features to teach: their generalizability across situations? their capacity to be matched with linguistic features? How can we measure cultural competence: directly, indirectly? How can recent technological advances help in the teaching of culture?*

Mientras que, por otro lado, en lo concerniente a la cultura como competencia adquirida y aprendida (*cultural competence*), la discusión se centró en las metas concretas que debía tener la educación general en materia de enseñanza de la cultura. Los aspectos culturales del discurso y del estilo conversacional; desarrollar una capacidad crítica de lectura proveniente de la obtenida en el aprendizaje en lengua materna; tener múltiples perspectivas de la C2 en los alumnos, tanto en su propia lengua como en la lengua meta; iniciarlos en el imaginario universal de los sueños, los mitos y las propias percepciones de la lengua meta, contrastándolo con el imaginario universal de su lengua nativa. De este trabajo derivaron muchos otros en diferentes universidades, destacando un estudio elaborado en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), el cual, entre sus conclusiones, señala: *cultural competence can best be developed in a structured learning environment, where conscious parallels can be drawn, where language can be explicitly linked to its meaning in a particular sociocultural and historical context, where disparate linguistic or cultural phenomena can be brought together and attached to more abstract principles of both base (C1) and target (C2) language and culture. Teachers should continually deepen their understanding of both C1 and C2 by reading studies from a variety of sources that help identify and analyze cultural patterns in the series of isolated cultural facts which they experience or teach about* (Murray et al., 1989).

3.1.3.2. *Cultural Proficiency Guidelines*.

La Asociación Americana de Profesores de Francés (AATF, 1989) dio un paso muy importante cuando sugirió incluir la competencia cultural en la clasificación de las competencias establecidas por el *American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL, 1986). Se proponía agregar la competencia cultural a las cuatro tradicionales competencias, hablar, comprender, leer y escribir que se habían consagrado en ese documento, bajo el nombre de *Proficiency Guidelines* en 1986. Se definió la competencia cultural como una combinación de tres partes interrelacionadas:

una habilidad sociolingüística de comunicación; un área de conocimiento de la cultura y una tercera de actitudes. Estos son algunos extractos, de cada una de esas partes que se describieron como competencias culturales básicas (*minimal social competence*) y que corresponden a diferentes niveles dentro de la escala de las competencias:

- *Sociolinguistic ability: can meet all the demands for survival as a traveler...; can handle any common social situation with an interlocutor accustomed to foreigners: make requests politely, offer and receive gifts and invitations, apologize, make introductions, and discuss some current events or policies, a field of personal interest, a leisure-time activity of one French-speaking country; can participate in a conversation if conducted in “français soigné”, perhaps asking to have some expressions repeated or paraphrased; manage to convey an attitude of good will via tone of voice and nonverbal means.*

- *Knowledge: can interpret simple menus, timetables...; beyond the survival level, knows about the phases of “culture shock” and how they may affect perception; can identify the truth or untruth implied in the stereotypes of his or her home culture and of French culture;... can name at least two present political parties in France, and two or three major contemporary issues; can describe or give examples of qualities prominently sought in French education, such as clear expression and organization of ideas, knowledge of French history and geography, and literature; ... can describe in broad outline the main geographical regions, the political institutions, the public-education system, and the mass media of France or another French-speaking country; can produce a few proverbs or stock phrases which reflect a world view often encountered there; can say how that country’s institutions, regulations, and customs such as attitudes toward behavior and appearance in public, may affect him or her as a foreign traveler (or student, trainee, business person); ... can identify, in a literary or a journalistic text, examples of elevated style and of familiar and popular expressions, and in reading, can point out some of the verbal indications of attitudes, hidden quotations or allusions (AATF, 1989:15-16).*

- *Informed attitudes (desirable at the basic level, indispensable at the superior level): curiosity about discovering similarities and differences between one’s home culture and French culture; ...without losing one’s own identity, a basic desire to accommodate to the norms of the foreign society; the determination to avoid over-generalization and stereotyping; awareness of the fact that one’s perceptions and judgments are patterned by one’s home culture, and are subject to temporary influences such as the phases of culture shock; a critical approach to statistics and opinion polls: a concern to know the date and scope of the evidence, even if one is not able to judge the credibility of the agency; a fair-minded, relativistic appreciation of cultural differences to the point of being able to present objectively some judgments that foreigners make concerning one’s home country (ibid.: 14).*

Estos primeros pasos tendentes a clasificar la competencia cultural nos muestran lo difícil que resultaría desarrollar un instrumento nacional para poder evaluar la competencia cultural. Pero lo positivo de estos esfuerzos hechos por la AATF para

definir y medir la competencia cultural es arrojar un poco de luz hacia uno de los mayores obstáculos para la integración de la lengua y la cultura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. No cabe duda de que, en los Estados Unidos, podemos hablar de esta asociación como la precursora de la pedagogía intercultural en esta materia.

3.1.3.3. El siglo XXI. *Standards for Foreign Language Learning*.

En 1993, una coalición de cuatro organizaciones nacionales de lenguas extranjeras recibió recursos económicos para desarrollar las pautas para el aprendizaje de lenguas extranjeras (*Standards for Foreign Language Learning*). Las asociaciones participantes fueron: *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTF)*; *American Association of Teachers of French (AATF)*; *American Association of Teachers of German (AATG)* y *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP)*. Se trataba del séptimo y último rubro en recibir fondos federales como parte de la *Administration's America 2000 education initiative*, iniciada durante la presidencia de George Bush padre y que continuó después, bajo el nombre de *Goals 2000*, en el mandato de Bill Clinton.

Con el subtítulo de *preparing for the 21st. Century*, las pautas fueron diseñadas por una comisión colegiada de once miembros que representaban una gran variedad de lenguas, niveles de instrucción, modelos de programas, regiones geográficas, a los cuales, en resumen, se les encargó que diseñasen y definiesen unas pautas que encuadrasen lo que los estudiantes de lenguas extranjeras deberían ser capaces de hacer. Baste analizar lo que su declaración de principios menciona para darnos una idea de los productos que se pretendían obtener:

Language and communication are at the heart of the human experience. The United States must educate students who are linguistically and culturally equipped to communicate successfully in a pluralistic American society and abroad. This imperative envisions a future in which all students will develop and maintain proficiency in English and at least one other language, modern or classical. Children who come to school from non-English backgrounds should also have opportunities to develop further proficiencies in their first language.

En cada fase que se iba concluyendo del trabajo, la comisión encargada de su elaboración la ponía a consideración de otros profesionales así como del público en general. El documento resultante constituye un consenso sin precedentes por parte de educadores, líderes financieros, gobernantes y de la comunidad en general, en la definición y el papel de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de la educación de los Estados Unidos. Cabe destacar que las pautas no pretenden describir el *status* actual de la enseñanza de lenguas extranjeras en el país. Mientras intenta reflejar la mejor metodología y praxis, no describe cuáles son los logros obtenidos por la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras. Ni tampoco sus objetivos se lograrán en poco tiempo, estas pautas lo que buscan es proveer ciertos indicadores fiables a través de los cuales se pueda medir la mejora en los años que vienen.

Otro aspecto que es necesario destacar es que las pautas no son una guía curricular. Sugieren algunos modelos de experiencias curriculares necesarias para encausar a los estudiantes en la consecución de lo que marcan. Además sostienen el ideal de lograr una secuencia de estudio que comience en los grados elementales,

continúe a través de la educación secundaria, bachillerato y superior. Lo que no hacen es describir contenidos específicos de un curso ni recomiendan recorridos didácticos específicos. Aclaran que lo mejor es que se usen en coordinación con los lineamientos estatales y locales así como el diseño de marcos curriculares para determinar los mejores enfoques y expectativas razonables para los estudiantes en sus particulares distritos y escuelas.

3.1.3.4. Las cinco “ces” de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Tomando como premisa el hecho de que los propósitos y los usos que se le dan a las lenguas extranjeras son de lo más diversos, tan diferentes quizá como cantidad de aprendientes hay, la ACTFL, en colaboración con los otros entes mencionados, se dio a la tarea de sistematizar o clasificar las pautas para el aprendizaje de lenguas extranjeras en los Estados Unidos. Hay estudiantes que quieren o necesitan aprender una o más lenguas extranjeras para reforzar los conocimientos que adquieren en sus respectivas carreras profesionales; en otros casos es quizás menos volitivo y constituye un requisito indispensable para obtener el grado, el que para determinadas carreras los alumnos deban aprender una lengua extranjera. Es el caso del español en todos los estados fronterizos con México y aquellos que tienen una masiva afluencia de inmigración, principalmente latinoamericana, donde para poder desarrollarse en el sistema sanitario, educativo, político, judicial e incluso en los servicios policiales, sobre todo en el sector público, se hace necesario tener una buena competencia de la lengua española para poder ejercer. Hace ya varios años que el *english only* se ha visto superado por la realidad de los colectivos inmigrantes.

Sin embargo, no podemos demeritar el hecho, como se menciona en el documento elaborado por la ACTFL (1993), de que hay muchas otras posibilidades por las que un estudiante se aventura al estudio de una lengua extranjera, por ejemplo la búsqueda por el entendimiento entre los pueblos, comenzando por la comprensión lingüística de personas con diferentes culturas; otros querrán aprender la lengua extranjera que en su momento fue la lengua materna de sus ascendientes, muchas veces de primera generación y otras, como una reafirmación de los orígenes.

Sea cual sea la razón por la que se estudien, las lenguas extranjeras siempre tendrán algo que ofrecer a cada uno. Es con esta filosofía que la comisión encargada de elaborar las pautas, identificaron cinco grandes áreas que englobarían cualquiera de esas razones: Comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades. Las cinco “ces” de la enseñanza de lenguas extranjeras (*Communication, Cultures, Connections, Comparisons and Communities*).

Siempre de acuerdo al citado documento, la comunicación se encontraría en el corazón del estudio de una lengua extranjera, ya sea que dicha comunicación se realice cara a cara, por escrito o por siglos a través de la lectura literaria. Por medio del estudio de otras lenguas, los estudiantes obtienen un conocimiento y entendimiento de las culturas donde se habla esa lengua, en efecto, se reconoce que no se llegará a una verdadera competencia lingüística hasta que no se tenga también un adecuado conocimiento del contexto cultural donde la comunicación ocurre. Luego, el aprender una lengua provee conexiones hacia adicionales cuerpos de conocimiento que serían inaccesibles para el hablante anglófono monolingüe. Con el uso de comparaciones y

contrastes entre su propia lengua y la que estudian, los estudiantes desarrollan puntos de vista relativos a la naturaleza del lenguaje y a los conceptos de la cultura. Así mismo, se percata de que hay múltiples formas de vislumbrar el mundo. Por último, al unificar todos estos elementos, el estudiante de lenguas podrá participar en comunidades multilingües y multiculturales, tanto en su país como alrededor del mundo, en una variedad de contextos, maneras de vivir y culturas.

Para que exista una adecuada interacción comunicativa, según el grupo de estudio encargado de enunciar las pautas, toda comprensión lingüística y social debe estar sujeta a un principio fundamental: *knowing how, when, and why to say what to whom*. En estas diez palabras se puede observar, tanto lo que se venía enseñando de manera tradicional en la enseñanza de las lenguas extranjeras, es decir, en las aulas prácticamente todo se concentraba en el “cómo” (gramática) y el “qué” (vocabulario). Y aunque estos componentes obviamente siguen siendo muy importantes, ya se decía que el fundamento de las lenguas extranjeras es la comunicación, por ello hay que agregar el “porqué”, el “cuándo” y el “a quién”. De tal manera que, así como la gramática y el vocabulario constituyen herramientas esenciales para comunicarnos de una manera apropiada con hablantes de otras lenguas, es cierto que en la actualidad han quedado relegados como objetivos finales de la clase de lengua extranjera.

Vale la pena, para efectos de este trabajo, realizar un breve recorrido de las pautas, en cada uno de las cinco áreas, para apreciar el esfuerzo comunicativo que se hace y, sobre todo, para identificar que el elemento cultural está presente en todas y cada una de ellas. Aunque hay un apartado específico para las culturas, en lo que nosotros hemos venido definiendo como componente cultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en todas las áreas encontramos referencias muy interesantes del nuevo paradigma de la materia. Únicamente en la primera de ellas, agregaremos después de enunciar la explicación de la pauta, los indicadores que se muestran, a manera de ejemplo, para verificar el progreso de los estudiantes, mismos que están divididos en tres niveles, básico, intermedio y avanzado. Lo anterior con la finalidad de establecer un punto de comparación con lo que más adelante veremos respecto del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2001).

A) COMUNICACIÓN

1.- Los estudiantes deben ser capaces de seguir una conversación, proveer y obtener información, expresar sentimientos, emociones e intercambiar opiniones. Esta pauta se centra en la comunicación interpersonal, es decir, la comunicación directa, ya sea oral o escrita, entre individuos que tienen un contacto personal. En muchas lenguas modernas, los estudiantes pueden aprender rápidamente un número de frases que les permiten interactuar con otros. En cada curso que estudien, ellos incrementarán la habilidad de conversar de una manera cultural apropiada.

Indicadores: En el nivel básico, los estudiantes podrán elaborar y responder preguntas sobre temas como la familia, la escuela, eventos y celebraciones en persona o por medio de cartas, correos electrónicos o grabaciones de audio y vídeo. En el nivel intermedio, los estudiantes podrán intercambiar información sobre eventos personales, experiencias memorables u otros temas escolares con sus compañeros o con miembros de la cultura meta. En un nivel avanzado, los estudiantes podrán intercambiar, discutir y

defender sus opiniones y perspectivas individuales entre sus propios compañeros, con nativos o no nativos de la lengua meta en una gran variedad de temas, ya sea contemporáneos o históricos.

2.- Los estudiantes podrán comprender e interpretar la lengua escrita o hablada en una gran variedad de temas. Esta pauta incluye la lectura y escritura en la cual el alumno trabaje una variedad de temas, tanto en material impreso como no impreso. El contexto en el cual el lenguaje se experimenta y la habilidad de controlar lo que escucha y lee, impacta al estudiante en el desarrollo de su comprensión. Como resultado de esto, la habilidad de leer podría desarrollarse antes de la habilidad de comprender la lengua hablada con fluidez. Además, hay etapas donde los contenidos a menudo afectan la comprensión exitosa, los estudiantes comprenden más fácilmente materiales que reflejan sus intereses o aquellos donde ellos tienen un cierto conocimiento previo.

Indicadores: En el nivel básico, los estudiantes pueden comprender la idea principal e intentar desarrollar narraciones de sus anécdotas personales, cuentos e historias fantásticas y otras sencillas narraciones que contengan temas familiares. En el nivel intermedio, el estudiante usará el conocimiento adquirido en otros contextos para delimitar ciertas áreas de comprensión de la lengua escrita y hablada en mensajes cortos de la lengua meta. En el nivel avanzado, podrán demostrar un conocimiento más profundo de aspectos culturales en la manera de hablar o de escribir así como expresarse más apropiadamente con hablantes nativos de la lengua meta, tanto en ámbitos formales como informales.

3.- Los estudiantes serán capaces de presentar información, conceptos e ideas a una audiencia de oyentes y escuchas en una amplia variedad de temas. Este último estándar del área de la comunicación se plantea que estudiantes con poco o nulo contacto previo con la lengua meta, puedan producir textos escritos u orales que contengan una variedad de temas que ellos dominen en su lengua materna y puedan expresarlo en palabras de la otra lengua. Este es un proceso natural que, después de un tiempo, hará que vayan adquiriendo su propio estilo para hilvanar temas y patrones semánticos. Además, serán capaces de controlar estilos informales de la lengua oral para que, en una segunda fase, desarrollen la habilidad de escribir y hablar usando cada vez más estilos formales.

Indicadores: En el nivel básico, los estudiantes podrán preparar historias ilustradas acerca de actividades o eventos de su propio entorno y compartirlas con una audiencia como la clase. En un nivel intermedio, los estudiantes serán capaces de preparar una grabación de audio o vídeo para poder expresar mensajes, tanto en clase como con personas de la lengua meta. En el nivel avanzado, serán capaces de llevar a cabo análisis mucho más profundos, de investigación, basados en hechos de actualidad o historia, tanto en el ámbito de los Estados Unidos como en el de la cultura meta.

B) CULTURAS

1.- Los estudiantes demostrarán un entendimiento de las relaciones entre prácticas sociales y perspectivas de la cultura estudiada. Esta pauta se centra en las prácticas que se derivan de ideas tradicionales y actitudes de la cultura. Las prácticas

culturales se refieren a patrones de comportamiento aceptados por una sociedad tales como ritos, tradiciones, el uso de las formas del discurso, los convencionalismos sociales, el uso del espacio. En resumen, esta pauta representa el conocimiento del “qué hacer”, “cuándo” y “dónde”.

2.- **Los estudiantes demostrarán y comprenderán las relaciones entre productos sociales y las perspectivas de la cultura estudiada.** A diferencia de la pauta anterior que habla de prácticas sociales, aquí hablamos de productos sociales, es decir, cómo se reflejan las perspectivas de la otra cultura. Los productos pueden ser tangibles, la pintura, la literatura, etc. o intangible como cuentos, bailes o el sistema educativo. Sea cual sea la forma en que se presenta un producto social, su presencia dentro de la cultura está justificada por las creencias y los valores. Por otro lado, las prácticas sociales incluyen el “uso” de esos productos.

C) CONEXIONES

1.- **Los estudiantes reforzarán su conocimiento de otras disciplinas a través del conocimiento de la lengua extranjera.** El aprendizaje actual no está restringido a alguna disciplina en específico, sino que se ha vuelto interdisciplinario. Así como la lectura en el sector educativo no puede estar limitada a un segmento particular, las lenguas extranjeras no deben estar sujetas a ciertas áreas de conocimiento. El aprendiz podrá relatar la información estudiada en otras áreas de su aprendizaje utilizando la lengua extranjera. Hay una correlación entre el estudio de la lengua extranjera y otras disciplinas, el estudiante podrá obtener nueva información de otras áreas a través de la lengua extranjera y viceversa.

2.- **Los estudiantes adquirirán información y reconocerán distintos puntos de vista que únicamente pueden ser obtenidos a través del aprendizaje de la lengua extranjera y su cultura.** Como consecuencia de aprender otra lengua, además de la natural habilidad comunicativa, los estudiantes pueden acceder a fuentes de información que hacen que se acerquen a una perspectiva mucho más amplia de su existencia. Se les abre “una nueva ventana al mundo”. En las fases iniciales del aprendizaje de la lengua, el alumno comienza a tener acceso a cuestiones que estaban solamente reservadas para el hablante nativo. Conforme va obteniendo una mayor competencia, puede no sólo acceder de manera fortuita, sino que puede buscar, investigar, indagar sobre todo tema que le interese, analizar su contenido, comparar la información disponible que haya en su propia lengua y conocer las diferencias y similitudes lingüísticas y culturales.

D) COMPARACIONES

1.- **Los estudiantes demostrarán su conocimiento de la naturaleza de las lenguas a través de comparaciones que hagan entre la lengua meta y la propia.** Esta pauta se centra en el impacto que tiene para los estudiantes el aprendizaje de elementos lingüísticos de la nueva lengua, para desarrollar la habilidad de examinar su propia lengua de una manera diferente, desarrollar hipótesis acerca de la estructura y el uso de las lenguas. Desde los niveles más básicos, los alumnos podrán comparar y contrastar las dos lenguas y sus elementos. Esta actividad, al ir integrándose sistemáticamente, será de suma importancia para hacer que los estudiantes crezcan en su comprensión y

desarrollen habilidades para pensar críticamente acerca de la lengua o lenguas con las cuales trabajan.

2.- Los estudiantes demostrarán comprensión por el concepto de cultura a través de la comparación entre la cultura estudiada y la cultura propia. A medida que los aprendices aumentan su conocimiento de las culturas a través del aprendizaje de la lengua extranjera, ellos continuarán descubriendo perspectivas, prácticas y productos, similitudes y diferencias con la cultura propia y desarrollarán la habilidad de elaborar hipótesis acerca de los sistemas culturales en general. Aquí conviene recordar que hay estudiantes que realizan estas comparaciones de manera natural pero hay otros que no lo hacen. Esta pauta deberá ayudar en el proceso reflexivo de todos los estudiantes y coadyuvar para la integración de esos procesos en la instrucción formal desde niveles tempranos.

E) COMUNIDADES

1.- Los estudiantes utilizarán la lengua tanto en el contexto escolar como fuera de él. En este estándar, se enfatiza el hecho de que la lengua es una herramienta de comunicación con hablantes que son parte de la vida cotidiana del alumno: en la escuela, en la comunidad y en el extranjero. En la escuela, los estudiantes comparten su conocimiento de la lengua y la cultura con sus compañeros de clase y con estudiantes más jóvenes que pretenden aprender la lengua en un futuro. Aplicando lo que se ha aprendido en un programa de lengua extranjera y lo que se ha venido definiendo en las demás pautas, el estudiante se percata de las ventajas inherentes a la capacidad de comunicarse en más de una lengua.

2.- Los estudiantes mostrarán evidencia de que se han convertido en aprendices de toda la vida utilizando la lengua para su personal enriquecimiento y desarrollo. En el desglose de esta pauta, se nos recuerda que cada día millones de estadounidenses emplean gran cantidad de tiempo leyendo, escuchando música, viendo películas y programas de televisión e interactuando con otros. Cuando se desarrolla un cierto nivel de comodidad con la nueva lengua, los estudiantes podrán llegar a usar sus habilidades para tener acceso a información para que continúen aprendiendo durante sus vidas. Aquellos que estudian lenguas extranjeras obtienen un enriquecimiento debido a que pueden introducirse en un mundo de entretenimiento, de conocimientos, de cultura que en muchas ocasiones sólo es accesible para nativos de la lengua. Luego, muchos estudiantes tienen la oportunidad de viajar a países y comunidades donde se habla esa lengua, experiencia que, inevitablemente, hará que se incrementen considerablemente sus habilidades lingüísticas, estructurales y de vocabulario, pero también culturales.

3.2. Europa antes del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

Antes de entrar en el análisis de la inclusión del componente cultural en los principales instrumentos que existen en la actualidad en lo concerniente a la enseñanza de las lenguas extranjeras, el caso del Marco Común Europeo de Referencia de las

Lenguas¹ (2002, en adelante MCERL) para el caso europeo y los diferentes documentos que están vigentes en los Estados Unidos que hemos ya desarrollado, conviene realizar un breve recorrido por los antecedentes a este respecto. En Europa, tomaremos como ejemplos representativos las políticas seguidas en Francia y en Alemania de los aspectos culturales en esta materia, sobre todo en la década de los años ochenta.

Nuevamente encontramos que se esbozan razones mucho más políticas para enfatizar la importancia que se tiene para aprender un idioma extranjero. En Francia, se establecían como finalidades para estudiar inglés y alemán como lenguas extranjeras, las siguientes: “el inglés se habla como segunda lengua en muchos países alrededor del mundo”; “no podemos desestimar la particular importancia que tienen nuestras relaciones con países que tienen el alemán como lengua oficial y que constituyen comunidades lingüísticas y culturales con una gran importancia demográfica, política y económica. Esta lengua es la única que puede servir como puente entre los países del bloque del este y los países occidentales” (Instructions ministérielles, 1986).

Los objetivos para la enseñanza de las lenguas se dividieron en tres grupos, lingüísticos, culturales y educativos:

- 1) El objetivo lingüístico es adquirir comportamientos “automáticos” (*automatismes*) en el uso de una lengua a través de una adecuada instrucción. La gramática debería ser presentada y enseñada no sólo de manera morfosintáctica sino también en sus aspectos funcionales y semánticos. La habilidad oral debe tener un lugar primordial pero sin descuidar el desarrollo a través del estudio de textos escritos, lectura en voz alta, resúmenes y discusiones. Los juegos de roles y otras actividades comunicativas tampoco deben ser dejadas de lado. La instrucción en la lengua escrita sirve para desarrollar no solamente la capacidad gramatical y léxica sino también proveer al alumno de habilidades básicas retóricas como la coherencia lógica de demostración, la coherencia cronológica en la narrativa o la coherencia espacial en la descripción.
- 2) El objetivo cultural consistía en adquirir conocimientos de la vida diaria, de política, de sociedad, de organización económica, de producción artística y literaria así como de los eventos históricos más relevantes del país cuya lengua se está estudiando.
- 3) Al objetivo educativo se le concedía una importancia capital. Por ejemplo, el estudio del alemán debía formar alumnos preparados para el plano internacional, con amplios horizontes intelectuales, desarrollar su potencial para el esfuerzo, el método y el rigor y refinar su juicio y sensibilidad moral, intelectual y estética.

Podemos apreciar que estos objetivos reflejaban una creencia tradicional francesa en el sentido de que la adquisición de una lengua consistía en la formación de estructuras mentales, que aprender a hablar es aprender a pensar y que la aceptación social en la sociedad francesa y en el extranjero no era solamente cuestión de formar oraciones gramaticalmente correctas, sino emplear modelos de pensamiento para encajar en una sociedad educada (Bordieu, 1982). Este punto de vista no se ciñe únicamente a las diferencias sociales en personas con la lengua propia sino que recae

¹ Editado por el Consejo de Europa en 2001, sin embargo nos estaremos refiriendo a la traducción on-line del Instituto Cervantes (2002) disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

también en la adquisición de la segunda. En la enseñanza de lenguas extranjeras, la educación en Francia completaba su misión de formar alumnos con movilidad social a través de conocimientos intelectuales valiosos *per se* como era el caso de la lengua y la cultura.

La todavía República Federal Alemana, en 1980, tenía las competencias en materia educativa delegadas en el ministerio de cultura de cada *Länder*, algo parecido a lo que ocurre en los Estados Unidos y en muchos otros países con un sistema político federalista. El ejemplo que analizamos enseguida, que consideramos ilustrativo para lo que estamos estudiando, será el de Hessen, cuyos lineamientos en materia educativa (Rahmenrichtlinien, 1980), eran considerados como un modelo de educación democrática y progresista. Los objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras estaban centrados fundamentalmente en el desarrollo de la personalidad de los alumnos a través de la adquisición de información y obtener la posibilidad de reflexionar críticamente esa información. Más específicamente, en orden prioritario, el conocimiento de una lengua extranjera se enunciaba así:

- 1) Formar estudiantes capaces de adquirir e interiorizar de manera autónoma, información proveniente de fuentes extranjeras e incrementar sus posibilidades de volverse ciudadanos informados.
- 2) Desarrollar, a través del ejercicio de la reflexión crítica, la capacidad de gestionar una responsabilidad política y contribuir a la evolución de su comunidad.
- 3) Incrementar sus posibilidades de cualificación profesional. Por lo menos una lengua extranjera hará más accesible al estudiante su introducción en el mundo laboral y llegar a una mayor cantidad de gente con sus conocimientos.

Como vemos, estos objetivos son menos conceptuales que los que se expresaban en el sistema educativo francés. Esto es comprensible dada la historia política y educativa alemana. Examinando estos objetivos provenientes de la antigua Alemania occidental y comparándolos con lo que hoy en día sucede con las demandas de internacionalización de la educación, surgen un par de preguntas: primero, ¿el énfasis en los contenidos de la información cuando se refieren a la forma y la estructura, estarán presentando un panorama incompleto en cuanto a la comunicación intercultural? Los estilos intelectuales (Galtung, 1981) y los patrones de pensamiento (Bourdieu, 1967), están social y culturalmente determinados y son inseparables de la información transmitida en los contenidos. Muchas veces los malentendidos en la comunicación ocurren más a nivel del discurso que a nivel de los hechos presentados como tales. El segundo cuestionamiento se refiere al énfasis que se pone en “desmitificar” ideologías por parte de los lineamientos de Hessen (1980). Desde que no hay ideologías “únicas” y absolutas, resulta más útil hablar en términos de negociación y construcción conjunta de la realidad a través de acuerdos encaminados a erradicar la intolerancia comunicativa.

3.3. Referencias sobre cultura en el MCERL.

3.3.1. Los inicios del proyecto.

Si se quisiera hacer un análisis profundo sobre la inclusión y la importancia que se le da a los aspectos culturales en la enseñanza de las lenguas dentro del MCERL

(2002), encontraríamos que es prácticamente la base en la cual se sustenta todo el documento. En todos los capítulos hay indicadores que nos recuerdan que en la actualidad lengua y cultura están inevitablemente unidas cuando se trata del proceso enseñanza-aprendizaje de una o más lenguas. Sin embargo, para efectos de este capítulo, independientemente de que más adelante retomaremos el propio Marco para el análisis de las competencias, lo que pretendemos en este apartado es señalar la forma en que se enuncian los aspectos culturales, dónde están encuadrados, cómo se ejemplifican, para establecer un punto de comparación con los documentos relativos que se han publicado en los Estados Unidos y que han sido ya analizados.

Conviene recordar que el MCERL, documento ideado por el Consejo de Europa y elaborado por expertos en la enseñanza de lenguas extranjeras, pretende proporcionar un modelo común para la preparación de programas de enseñanza de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y criterios de evaluación, materiales didácticos y manuales, etc. (Gutiérrez Rivilla, 2005:619), constituye la fase más reciente de un proceso de investigación iniciado desde 1971 y donde han intervenido una gran cantidad de miembros docentes e instituciones tanto desde dentro de Europa como fuera del continente. Cabe señalar que el “Centro Nacional de Lenguas Extranjeras” de los Estados Unidos (NFLC, por sus siglas en inglés), también colaboró otorgando, entre otras cosas, becas de investigación a algunos de los profesores implicados en el proceso. De ahí que, lógicamente, encontremos muchos puntos en común, tanto en las directrices que se establecen en los documentos norteamericanos que analizamos en apartados anteriores y lo que se verá en el ámbito del continente europeo.

El origen del intento de crear un documento que sirviese como modelo en el que se establecieran los parámetros comunes para describir los niveles de dominio de una lengua extranjera surgen, según Gutiérrez Rivilla (2005:621) del compromiso asumido por diferentes representantes de los estados miembros del Consejo de Europa en el simposio intergubernamental titulado “Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación”, celebrado en Suiza en 1991. Destaca la señalada como la primera de las conclusiones del simposio, que en su enunciado plasma no sólo la necesidad de sistematizar la enseñanza de las lenguas extranjeras, sino que hace referencia a la diversidad cultural como premisa para elaborar ese documento: “La necesidad de una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo. (*ibid.*: 621).

En lo concerniente a documentos de referencia, el antecedente más importante del MCERL, es el *Threshold Level* (1975)² que se considera como el primer paso para la constitución de un sistema de enseñanza de lenguas extranjeras que se elaboraría de acuerdo al análisis de las necesidades de los alumnos en determinadas situaciones de comunicación. Es importante señalar que en este documento, a pesar de que los enfoques comunicativos apenas empezaban a vislumbrarse, la descripción de un determinado nivel de la lengua se hizo por primera vez, siguiendo los factores nocio-funcionales aplicados a la didáctica de las lenguas. “Se identifican y describen las

² En este caso también existe la versión en español, de la cual se encargó Peter J. Slagter y que fue publicada en 1979: “Un nivel umbral”, Estrasburgo, Consejo de Europa.

funciones lingüísticas y se enseñan, partiendo de esas funciones, el léxico y la estructura gramatical. Este modelo nocio-funcional de descripción lingüística refleja la firme intención del Consejo de Europa de incorporar un enfoque sociolingüístico a la teoría y la práctica docente de lenguas extranjeras” (Gutiérrez Rivilla:622).

La publicación del *Threshold Level* (1975) se afianzó como una pieza fundamental del engranaje metodológico que comenzaría posteriormente a tener mucha aceptación y a rendir frutos bastante positivos. La difusión que hizo del documento el Consejo de Europa encontró gran acogida entre los sectores educativos del ámbito de la enseñanza de las lenguas. En la primera versión, en inglés, se encontraban principalmente especificaciones de carácter eminentemente lingüístico, pero en versiones posteriores y en las traducciones que se fueron haciendo se incorporaron poco a poco reflexiones metodológicas y criterios mucho más apegados al incipiente enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas. Durante quince años se fueron publicando nuevas ediciones y revisiones del documento, producto de muchas investigaciones en la materia, hasta que en 1991 se publicó una versión muy completa incluyendo el nivel siguiente, después del nivel umbral. Se trató del *Threshold Level 1990* y del *Waystage 1990*. En 1997, finalmente, se publica el *Vantage Level*, en el que se describe el nivel avanzado del dominio de la lengua.

Por último, debemos puntualizar que el Consejo de Europa no se ha detenido en su propósito de difundir y promover su política lingüística con la publicación del MCERL sino que continúa desarrollando proyectos innovadores como el *European Language Portfolio* que se trata de un documento personal e identificativo que incluye información relativa a los conocimientos lingüísticos y a otros aspectos relacionados con las experiencias interculturales y de aprendizaje de la persona que aprende una o más lenguas extranjeras. Además de desarrollar proyectos de carácter lingüístico y educativo, conferencias intergubernamentales para analizar los resultados obtenidos en los proyectos que están en marcha.

3.3.2. Inclusión de la cultura en el MCERL.

Los aspectos donde se hace alusión a la cultura, sobre todo de una manera muy amplia y generalizada, además de ejemplificativa, los encontramos en diferentes apartados de los capítulos 4, 5 y 6. Nada más iniciar el capítulo 4, nos encontramos con que:

De acuerdo con el enfoque adoptado, orientado a la acción, se parte de la base de que el alumno o estudiante va a convertirse en usuario de la lengua. En este sentido, el mismo esquema de categorías se aplicará tanto al alumno como al usuario de la lengua. Hay que hacer, sin embargo, una matización importante: el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto de cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una consciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. (MCERL, 2002:47).

Al igual que los documentos a que hicimos referencia en el apartado relativo a principios institucionales educativos en materia de lenguas extranjeras en los Estados Unidos, el MCERL tampoco se propone ser una obra preceptiva. En las *Notas para el usuario*, lo menciona así: “Hay que dejar claro desde el principio que no nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El *Marco de referencia europeo* no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear” (2002:XI).

La importancia del documento estriba en la inclusión de elementos integradores que se centran siempre en el contexto social, es decir, la descripción del uso que un hablante puede hacer de la lengua está realizada desde la perspectiva del uso social de la lengua. Como señala Gutiérrez Rivilla (*ibid.*:624): “Considerar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas desde esta visión sociolingüística conlleva ciertas implicaciones. Si se observa al alumno o estudiante de una lengua extranjera como un agente social que necesitará aprender y mejorar sus conocimientos de esa lengua para llegar a comunicarse eficazmente con el resto de los miembros de una determinada sociedad, los contenidos de su clase de lengua y el modo de exposición de estos contenidos habrán de estar diseñados y concebidos de tal modo que tengan muy en cuenta las necesidades del alumno, por una parte, y, por otra, los rasgos sociolingüísticos de la comunicación. Los factores que tiene que ver con la competencia pragmática y la competencia sociolingüística deben tener un papel tan relevante como el desarrollo de la competencia lingüística propiamente dicha (léxico, gramática, pronunciación, ortografía)”.

Resulta interesante destacar las dos dimensiones en las que, según Gutiérrez Rivilla (2005) se debe concebir el modelo descriptivo del MCERL (2002), una dimensión vertical y otra horizontal. La que primera es la que se refiere a los niveles de referencia, aquellos descritos como A, B y C que a su vez se subdividen hasta abarcar seis grandes niveles que, aunque configurados y representados en una progresión vertical, en estricto sentido se trata de una dimensión espacio-temporal. Sin embargo, la que nos interesa más analizar sería la segunda de las dimensiones, la dimensión horizontal porque es aquella que categoriza los niveles comunes de referencia (dimensión vertical) en el uso de la lengua y la habilidad del alumno para utilizarla. Se trata de las competencias que el alumno pone en funcionamiento para emplear eficazmente la lengua que está aprendiendo y para conseguir comunicarse en esa lengua extranjera. Los principales parámetros a que hace alusión Gutiérrez Rivilla (2005:629-630) y que coinciden con nuestras ideas en el sentido de destacar el elemento social en el aprendizaje de la lengua, se resumen de la siguiente manera:

- El contexto de uso de la lengua.- Que es el conjunto de acontecimientos y de factores situacionales que rodean a una persona y en el que se dan actos de comunicación de los que es protagonista.
- Las actividades comunicativas de la lengua.- Es el conjunto de actividades de lengua de carácter comunicativo que pueden llegar a darse, es decir, actividades comunicativas de expresión oral y escrita, de comprensión oral, escrita y audiovisual, de interacción oral y escrita y de mediación en la comunicación.

- Las estrategias.- Que son aquellas que se utilizan en las actividades comunicativas de la lengua. Las líneas concretas de acción que el alumno emplea intencionalmente al abordar la actividad comunicativa en cuestión con el fin de obtener los mejores resultados en la comunicación.
- Las competencias del alumno.- Que es el compendio de conocimientos, destrezas y características particulares de un determinado alumno que hacen posible que pueda llevar a cabo una serie de acciones, comunicativas y no comunicativas.
- Los procesos comunicativos de la lengua.- Es la secuencia de acciones que el alumno tiene que realizar con destreza para llevar a cabo la comunicación oral y escrita. Se incluyen la planificación, los procesos de comprensión, expresión e interacción, y el seguimiento y control.
- Los tipos de texto.- Se entienden como cualquier secuencia de discurso, tanto hablado como escrito, que interviene en la realización de una actividad comunicativa.
- Las tareas y propósitos comunicativos.- Son las acciones intencionadas que el alumno pone en funcionamiento con el fin de lograr un objetivo concreto de comunicación.

Una de las mayores virtudes del MCERL (2002) es el hecho de incluir descriptores ilustrativos de las actividades y estrategias que se han de emplear para el aprendizaje de la lengua extranjera. Para cada uno de los niveles de referencia, hace una descripción exhaustiva de las capacidades de los alumnos. Las competencias generales y comunicativas pero también el cómo han de llevarse a cabo las actividades comunicativas como expresión, comprensión, interacción y mediación a través del uso de determinadas estrategias. Se trata de una categorización múltiple escalonada en cada uno de los seis niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), dando como resultado la definición de los descriptores ilustrativos de cada una de esas actividades y estrategias. Un ejemplo, en el ámbito que nos ocupa, sería el cuadro relativo a la *Adecuación sociolingüística*, (MCERL, 2002:116), que transcribimos en la figura 1.

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático.

	Usa la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirles o molestarles involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.
A2	Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla. Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: “por favor”, “gracias”, “lo siento”, etc.

Figura 1: Descriptor ilustrativo de la Adecuación Sociolingüística

3.3.2.1. Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad en el Marco Común Europeo.

En este apartado, siempre en consecuencia con lo que establece el MCERL (2002), vamos a puntualizar las diferencias e implicaciones pedagógicas de conceptos que han suscitado en los últimos años bastante confusión teórica por su cercanía semántica y también por su subjetividad. Se trata de la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad, así como las diferencias que se hacen en el propio *Marco* entre multilingüismo y plurilingüismo. Primero, se comienza señalando el concepto del “conocimiento sociocultural” que se define como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (MCERL, 2002:100). Según Trujillo Sáez (2005), “este conocimiento es una de las bases para el desarrollo de la interculturalidad y de la pluriculturalidad y el MCERL nos recuerda que: (i) es parte del conocimiento del mundo y (ii) es probable que no se

encuentre en la experiencia previa de los estudiantes y/o esté distorsionado por los estereotipos”. El mismo autor agrega que tanto la formación escolar como la didáctica de la lengua contribuyen al desarrollo del conocimiento sociocultural, sobre todo en la medida en que se incorporen contenidos de las áreas curriculares a la enseñanza de la lengua (Madrid y García Sánchez, 2001, citado por Trujillo, 2005).

Una vez señalado el aspecto sociocultural, corresponde establecer la diferencia entre pluriculturalidad y multiculturalidad en el MCERL, para ello, se parte de la distinción entre los dos términos paralelos de plurilingüismo y multilingüismo (*ibid.*:4):

El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimientos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Lo explica así Gutiérrez Rivilla (2005:635): “El multilingüismo describe, por ejemplo, el caso de un individuo que aprende varias lenguas extranjeras a lo largo de su vida, de tal forma que los conocimientos de cada una de estas lenguas van adquiriéndose de forma separada, de tal modo que los conocimientos previos que el individuo ha adquirido sobre la primera lengua extranjera que estudió no influyen ni determinan el proceso de adquisición de las siguientes lenguas extranjeras que ha ido aprendiendo”. Entonces, el concepto de plurilingüismo y el de multilingüismo se diferencian claramente, desde esta nueva perspectiva, cuando el individuo que aprende una tercera lengua extranjera activa en su proceso de aprendizaje los mecanismos, conocimientos y experiencias previas que fue adquiriendo en sus procesos anteriores de aprendizaje de otras lenguas (*ibid.*). De acuerdo a lo anterior, el MCERL distinguiría en estos conceptos dos planos distintos: el plano social, de coexistencia de lenguas (que es el multilingüismo) y el plano cognitivo, de integración mental de las lenguas conocidas por parte de un individuo en concreto y con diferentes grados de dominio de las mismas, plano en el que se enmarca el plurilingüismo.

A partir de lo anterior, se definen el multiculturalismo y el pluriculturalismo, es decir, las “versiones” culturales de los conceptos anteriormente diferenciados:

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes (MCERL, 2002:6).

El plurilingüismo se sitúa necesariamente dentro de un concepto más amplio que es el pluriculturalismo. De igual manera que una persona que haya estudiando varias lenguas puede mejorar el proceso de aprendizaje de cada una de esas lenguas colocando en relación los conocimientos y experiencias que ha ido adquiriendo en cada una de

ellas, cuestión que lo convierte en plurilingüe, el individuo adquirirá, de la misma manera y al mismo tiempo, una competencia pluricultural cuando comienza a establecer relaciones significativas entre las diferentes culturas que va conociendo como resultado de su acercamiento a diferentes lenguas (Gutiérrez Rivilla, *ibid*:636).

El siguiente paso, una vez que se definen los términos pluriculturalidad y multiculturalidad es encontrar la relación entre éstos para configurar y definir la interculturalidad. Así como un individuo integra el conocimiento de diferentes lenguas, también lo hace con su propio “conocimiento cultural” (Trujillo Sáez, 2005), lo cual da como resultado la competencia plurilingüe y pluricultural, que en el Marco se define así: “La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina, con distinto grado, varias lenguas y posee experiencia de varias culturas (*ibid*.:168).

En resumen, en el MCERL los tres conceptos, multi, pluri e interculturalidad representan los tres planos de la cultura. La multiculturalidad describe una situación de culturas en contacto así como el multilingüismo lo hace con una serie de lenguas en contacto. Esa situación de culturas puede ser comunitaria, regional o nacional. Sin embargo, es un hecho que, por las propias características de los términos, es más fácil de detectar una situación de multilingüismo que una de multiculturalismo, precisamente porque esta última es mucho más compleja en su descripción y requiere de un análisis más en profundidad si queremos tener la certeza de que nos encontramos ante ella. En un origen, para detectar y describir el multiculturalismo se utilizaba el término para tratar de explicar tres situaciones de diversidad (Baumann, 2001): la “cultura como estado-nación”, es decir, una sociedad se define como multicultural si se ponen en contacto diversas nacionalidades; la “cultura como religión”, donde la sociedad se considera multicultural si se encuentran diferentes religiones y la “cultura como grupos étnicos” (Citado por Trujillo Sáez, 2005). Pero, como el mismo autor agrega y citando a Collier (1994:38-39), ninguna de estas definiciones metafóricas de cultura es completamente satisfactoria por que también habría que considerar la inclusión de la “cultura como edad”, la “cultura como género”, la “cultura como profesión”, la “cultura como capacidad/discapacidad” y muchas otras más.

Aunque retomaremos el término de *interculturalidad* más adelante, para realizar un análisis más en profundidad, no debemos perder de vista que los esfuerzos que se están haciendo a nivel institucional para definirlo y sistematizarlo de la manera más objetiva posible lo siguen situando como una consecuencia de los dos primeros términos analizados: la multiculturalidad y la pluriculturalidad y sus correlativos lingüísticos. Como señala Guillén (2005):

Un *espacio europeo* que, como ya se nos ha expresado en los discursos emitidos desde instancias oficiales, está configurado por una sociedad multilingüe y multicultural, y por tanto marcado por la *interculturalidad*. Término éste polisémico e inflacionario, que se ha banalizado a veces y del que todo el mundo habla y no se le ve realmente funcionar, pero que ante todo no debe confundirse con multi o pluriculturalidad. En el momento actual, podría ser tomado desde las dimensiones sociológica, geopolítica, antropológica, etc., que lo configuran, pero siempre desde lo que significa el prefijo *inter*.

3.3.2.2. La consciencia y el *saber hacer* intercultural en el MCERL.

Hay que recordar que el MCERL es un proyecto con intencionalidad pedagógica, tal y como se expresa en la primera parte de sus objetivos fundamentales: “el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua a cultura” (*ibid.*:1). De aquí se desprende la importancia que se le está dando para que se sensibilice a los alumnos no sólo hacia los mecanismos de lectura y escritura, sino también a dar sentido y significado a los mensajes expresados, dentro de prácticas sociales y culturales específicas. Se trata de una relación recíproca de intercambios de experiencias derivada de la formación en distintas actividades que van más allá de los aspectos estructurales de la lengua y que incluyen los aspectos sociales y culturales del entorno de la misma.

En el capítulo 5, que está dedicado a las competencias, se hace referencia al conjunto de aspectos que contribuyen al desarrollo de la “competencia plurilingüe y pluricultural” que se ofrecen en términos de competencias requeridas para comunicar. Es el caso de las “competencias generales” que no están directamente relacionadas con el dominio de la lengua y que se describen como el *saber*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber aprender* (MCERL, 2002:99-106). Entre ellas, como parte del *saber*, se enuncia la consciencia intercultural y como parte del *saber hacer*, se enumeran las destrezas y habilidades interculturales. Entre las “competencias comunicativas” de orden lingüístico, las encontramos como “competencias lingüísticas”, “competencia sociolingüística” y “competencias pragmáticas” (*ibid.*:106-125). Más adelante, se habla de la integración de diversos factores que, cuando entran en contacto de forma integrada dan lugar a la competencia plurilingüe y pluricultural que, incorpora a la *interculturalidad*. Estos factores son:

- a) Los factores lingüísticos, específicamente los relativos a “la gramática, el vocabulario y la fonología o la ortografía requeridos para llevar a cabo una tarea (MCERL, 2002:160), que inciden en la capacidad de realizar tareas y prácticas sociales en las que los individuos son actores sociales.
- b) Los factores cognitivos y afectivos de tipo personal, es decir, los que se refieren a la familiaridad con la tarea porque se pueda conocer el “tema, las pautas de interacción, disponer de los conocimientos socioculturales pertinentes por ejemplo: conocimiento de las normas y variaciones sociales, los usos lingüísticos adecuados al contexto, la consciencia intercultural, las destrezas interculturales, la implicación, la actitud, el interés por lo que es diferente y su apertura a ello” (*ibid.*:158-160).

La consideración explícita que se hace de la consciencia intercultural y de las destrezas y habilidades interculturales posee una especial relevancia ya que para llevar a cabo la comunicación es necesario tener, tal y como se describe en el MCERL (2002:101-103), para la primera, el conocimiento, la percepción y la comprensión de la diversidad y sus diferencias; y para las segundas, la capacidad de relacionar las culturas, de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer los contactos con los demás, así como abordar de forma eficaz el choque cultural, superando las relaciones estereotipadas. Por lo tanto, se contempla el desarrollo de la capacidad para comunicarse en la dimensión de la comunicación intercultural. Como dice Guillén (2005), “la interculturalidad en realidad se aborda como un conjunto de modalidades de

una toma de consciencia de la diversidad, en un proceso. De hecho, hemos señalado que aparece contemplada en el MCERL como una *consciencia intercultural*, un *saber hacer intercultural*, que el currículo oficial hace tangible en el bloque de contenidos *aspectos socioculturales* en términos de: *identificar, interpretar, reconocer, diferencias, valorar...*”.

En el MCERL se trata de situar a la interculturalidad en una dinámica interactiva entre el saber/reflexión y la acción, es decir, según un enfoque accional marcado por la comunicación intercultural. “En la medida en que considera que el uso de la lengua – que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas (individuos) como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (MCERL, 2002:9-10). Así, un enfoque accional es, según el MCERL, un enfoque intercultural que engloba la acción y la comunicación. La interculturalidad se apoya en la reflexión (como modo de tomar consciencia) y la acción, en el sentido de construcción a medida que se da la observación y la elucidación de la relación de uno mismo con los otros (Guillén, 2005).

Cada situación comunicativa es el ámbito en el que se circunscriben las acciones que realiza todo individuo como actor social, mismas que se contemplan en términos de tareas. En el MCERL, podemos aislar dos partes donde se define y explica la importancia y funciones de las tareas dentro de esta acción comunicativa:

Cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo (MCERL, 2002:10).

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. Una tarea concreta puede suponer un mayor o menor número de pasos o de subtareas incorporadas (MCERL, 2002:155).

Esas tareas de los diferentes ámbitos son desarrolladas movilizand o prácticas sociales de referencia que corresponden a esquemas y modelos de interacción social, en cuya realización se pueden necesitar movilizar actividades comunicativas de la lengua. Por eso, se trata de hacer conscientes a los alumnos (y usuarios, según el Marco), de determinadas situaciones de comunicación dependiendo del nivel de referencia que corresponda. Para Guillén (2005), hay dos condiciones en ello:

- a) Que las situaciones de comunicación se presten a la formulación de objetivos en términos de capacidades para realizar funciones comunicativas que requieran una o varias de las habilidades lingüísticas de expresión y comprensión orales y escritas, y
- b) Que dichas situaciones giren en torno a hechos sociales, ideológicos y estéticos, y que como tales prácticas sociales ofrezcan un mayor grado de familiaridad, así como un carácter predecible.

Esto quiere decir que, en la lógica de la integración social y cultural, se deben introducir en los programas de estudio de la lengua, prácticas sociales de referencia y

situaciones de comunicación relacionadas a hechos de la vida cotidiana y práctica que constituyan el punto de partida para (Guillén, 2005):

- El uso de los elementos de la lengua objeto de aprendizaje.
- El acceso a los instrumentos y materiales de la vida social.
- La emisión de hipótesis de sentido.
- La organización de sus producciones.
- El desarrollo de las habilidades sociales.
- La comunicación entre los participantes.
- La puesta en común de las experiencias individuales.
- El enriquecimiento de esas experiencias.

Podemos concluir que el “modelo de la comunicación” que se construye a partir de la idea de cultura y de interculturalidad en el MCERL, tiene como principales objetivos: facilitar que los alumnos, como individuos, movilicen los aspectos cognitivos, afectivos y de comportamiento de la competencia comunicativa intercultural; contextualizar las acciones y tareas que los alumnos necesitan desarrollar en los diferentes ámbitos o campos de acción concretos: el personal o familiar, el público o social, el profesional o laboral y el educativo o escolar, porque es en esos contextos en donde van a tener lugar las relaciones interpersonales y las situaciones de comunicación en las que deben usar la lengua objeto de aprendizaje; atender a objetivos pedagógicos de integración social y escolar cultural y configurar un sistema de actividades de práctica en el aula, conforme a un enfoque accional, para el que se trate de crear en el aula las condiciones de un aprendizaje contextualizado y activo.

4. El contexto social en la enseñanza de la lengua extranjera. La lengua como elemento de cohesión social.

El interpretar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva social y cultural es un hecho que se viene tratando por diferentes estudiosos y expertos desde hace tiempo. El psicólogo Lev Vygotsky (1978), señala que el conocimiento no es un objeto que se transmite de individuo a individuo, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. El desarrollo intelectual del individuo no puede ser independiente del medio social en el que está inmerso, es decir, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores sucede primero, en el plano social y, después, en el plano individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales se produce cuando por medio de la interacción se llega a la interiorización. Partiendo de esto, la adquisición de segundas lenguas no se podría entender de manera independiente del medio social en el que se produce y es precisamente la interacción lo que permite que el proceso se complete adecuadamente. Como señala Moreno Fernández (2005:287):

Lo sociolingüístico está innegablemente implicado en los procesos de adquisición de segundas lenguas, en su enseñanza y aprendizaje. Es sabido que esta vinculación se produce en diferentes niveles: el *nivel social*, en el que se determina la política de enseñanza de lenguas dentro de una comunidad; el *nivel cultural*, en el que la lengua es instrumento de relación entre el individuo y el ambiente; el *nivel comunicativo*, en el que la lengua es un mecanismo básico de interacción; y el *nivel lingüístico*, en el que la lengua se ve afectada por variables de naturaleza extralingüística.

La sociolingüística tiene entonces bien justificado su interés por el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas con el argumento de que si el contexto social, en sentido amplio, es uno de los factores fundamentales en la adquisición de una lengua, es lógico que deba escucharse la voz de la disciplina lingüística que mejor conoce el contexto social y sus manifestaciones. Nuevamente se hace necesario aclarar que la sociolingüística busca formas de conjugar los factores sociales y psicológicos en la adquisición de las lenguas, aunque ponga más énfasis en lo social, no niega radicalmente otras perspectivas. Es importante destacar que, dentro de la polarización existente entre las teorías *innatistas* y las *interaccionistas*, vamos a poner énfasis en una postura más ecléctica, holística, que serían las teorías *ambientalistas o contextualistas*. Aquí es donde la vinculación entre lo social y la adquisición de segundas lenguas se evidencia con más claridad. La colaboración entre los expertos de ambos campos puede dar unos frutos beneficiosos para todos. De un modo general, las teorías ambientalistas se basan en la idea de que, en el desarrollo del aprendizaje, tiene más importancia la experiencia social o externa que las cualidades innatas o naturales (Lasen-Freeman, 1991, citado por Moreno Fernández, 2005:289).

4.1.Aspectos sociales.

En un modelo de aprendizaje propuesto por Spolsky (1989), se establece que el contexto social lleva a la formación de actitudes que pueden ser de varios tipos y que se manifiestan en el aprendiz en forma de motivación. Dicho motivación agrega otra serie de características como la edad, los rasgos de personalidad, las capacidades y habilidades del individuo o sus conocimientos previos. A su vez, la interacción entre un aprendiz y su situación determina si se va a recurrir en cada caso a soluciones lingüísticas o no lingüísticas. Conceptos como el contexto social, la edad, las oportunidades de aprendizaje o la situación son fundamentales para comprender el modelo de Spolsky y lo que resulta más interesante, que todos ellos hagan referencia a realidades extralingüísticas externas.

Moreno Fernández (2005), reduce los elementos fundamentales de este complejo fenómeno a tres: la lengua meta, el aprendiz y el contexto social. La primera, se constituye como el objeto del aprendizaje lingüístico y, dado el caso, de su enseñanza. En esta parte destaca el hecho de que, “aunque habitualmente se trate del aprendizaje de una lengua natural, no todas las lenguas ofrecen una misma configuración ni conocen unos mismos procesos de regulación, estandarización o tipificación, así como tampoco se manifiestan de la misma forma ni tienen el mismo grado de vitalidad” (Moreno Fernández, 2005:291).

El segundo elemento es el aprendiz, es decir, el sujeto del aprendizaje lingüístico. Es, obviamente, el elemento más importante de todo el proceso y en él se centran diversos parámetros y dimensiones que tendrán incidencia, en mayor o menor medida, con el aprendizaje mismo de la lengua. La dimensión más recurrente (aunque no la única) es la cognoscitiva, es a la que se le da mayor protagonismo. Sin embargo, no menos importantes en este aspecto son las dimensiones afectivas o las dimensiones de conducta, que participan en la configuración de creencias, identidades y actitudes lingüísticas. De tal manera que, el aprendizaje de una lengua extranjera no será igual

(cuantitativa ni cualitativamente) en razón de factores cognoscitivos o factores afectivos, a los que podrían añadirse las actitudes, y otras de orden social o psico-social.

El último elemento de la clasificación de Moreno Fernández es, justamente, el contexto social. Un medio o medio ambiente de aprendizaje. Incluye tanto características personales como no personales. Entre las primeras, destacan las características sociales de los individuos que acompañan el proceso de adquisición del aprendiz, por ejemplo, los padres y amigos en el caso de la lengua materna, los compañeros de aprendizaje en el caso de la segunda o el profesor si se trata de la extranjera. También influyen considerablemente los rasgos de los grupos sociales de la comunidad en la que el aprendiz está aprendiendo la lengua. Estos elementos personales hacen que sean posibles ciertas interacciones de muy diferentes clases que resultarán decisivas y fundamentales para el aprendiz en su proceso de adquisición de la lengua (*ibid.*)

Por otro lado, están los elementos no personales que se dividen, a su vez, en dos grandes grupos: los factores lingüístico-discursivos y los factores situacionales. Los discursivos serán aquellos que tengan más que ver con el uso de la lengua en contexto que con sus características intrínsecas, por ejemplo, determinar qué tipo de comunicación se quiere o se tiene que establecer con la lengua que se adquiere, qué tipo de temas van a ser tratados y cuáles no, en qué tipo de registros se utiliza esa lengua y con qué clase de interlocutores. Los situacionales, se refieren al lugar en el que se usa la lengua y la actividad social para la que es necesaria, y también el ámbito privado o público del contexto donde vaya a ser usada esa lengua. En el terreno de la adquisición de las lenguas, el contexto social y, como consecuencia de ello, la capacidad comunicativa intercultural, desempeñan un importante papel que no debemos perder de vista. En palabras de Moreno Fernández (2005:292):

Los elementos que se acaban de comentar (lengua meta, aprendiz y contexto) pueden variar, como se ha visto, y combinarse de muchas maneras posibles, lo que los convierte en fuente inagotable de objetos de interés, tanto descriptivo, como comparado y explicativo. De las múltiples realidades de la adquisición de segundas lenguas a que dan lugar las casi infinitas manifestaciones y combinaciones de esos elementos, merece la pena prestar atención a los problemas que plantea la comunicación intercultural, al modo en que se producen las interacciones conversacionales en las que participan aprendices de una L2 y el lugar que puede ocupar la identidad social en un proceso de aprendizaje.

4.1.1. Comunicación y conversación.

La comunicación se vuelve intercultural cuando el aprendiz está inserto en una cultura y un contexto lingüístico que es diferente al suyo o cuando está en contacto con hablantes u otros aprendices que proceden de otras culturas. Este hecho conlleva una serie de situaciones y de procesos que han sido estudiados desde el punto de vista social por varios autores (Firth y Wagner, 1997; Goldstein, 1997; Young, 1999). La mayoría se centra en los problemas de interacción comunicativa a los que un aprendiz de lengua extranjera o segunda lengua se enfrenta, con la certeza de que la comunicación intercultural provoca un ajuste recíproco de los interlocutores que intervienen en una

interacción y que las dificultades comunicativas se dan en el ámbito de la interpretación y en ambas direcciones (Young, 1999).

La comunicación intercultural encuentra muchas vertientes donde ser estudiada y analizada, en la actualidad uno de los ámbitos preferidos por los autores y más socorrido desde el punto de vista académico es el de los movimientos de población (emigración/inmigración). Más adelante retomaremos algunos de los principales aspectos que se han estudiado tanto en los Estados Unidos, debido al enorme flujo migratorio proveniente de países de Hispanoamérica, como los crecientes movimientos que se están dando hoy en día en el continente europeo con las migraciones que se están dando principalmente del continente africano o, como en el caso de España, también de países latinoamericanos. Sin embargo, ahora donde pretendemos ahondar es en la influencia social que existe en la comunicación intercultural en contextos de enseñanza o de acceso controlado. Resultan de mucho interés ciertos fenómenos como, por ejemplo, la forma en que los interlocutores interpretan determinados rasgos sociales, como la edad o el género, y, por otro lado, la manera en la que se utilizan estrategias para negociar los significados de referencia cuando un aprendiz los desconoce. También, como señala Fernández Moreno (*ibid.*:293), “el modo en que el aprendiz se presenta como yo en una interacción o las formas que se construye la intersubjetividad en las interacciones”.

Una estructura muy útil para estudiar la comunicación intercultural, por su frecuencia e importancia dentro de la lengua hablada, son las conversaciones. Moreno Fernández (1998) define la conversación como “una modalidad de interacción comunicativa capaz de regular las relaciones interindividuales y que, a la vez, está condicionada socialmente puesto que depende de ciertas convenciones y patrones socioculturales”. De acuerdo a esto, una conversación, aún y cuando la encontremos como prácticas en contextos escolares o regulados, pero con mucha mayor razón en la interacción comunicativa del día a día en situaciones de inmersión lingüística, dependerá siempre de factores externos y su éxito en el evitar malentendidos y choques estará condicionado a la adecuada comprensión cultural y lingüística de los interlocutores de manera recíproca, entendida la lingüística no como las estructuras gramaticales o sintácticas, sino más bien semánticas y pragmáticas.

4.1.2. Identidad social.

Otro elemento importante, estrechamente relacionado con la comunicación y la conversación en el ámbito social, es la identidad. Para Young (1999), la mayoría de los investigadores, sobre todo en el ámbito de la adquisición, “parecen usar el concepto de identidad social de una forma intuitiva y no explican con claridad ni cómo se define ni cómo se consigue o se transforma”. Señala que quizá la única excepción sean las teorías de McNamara (1997) cuando propone una interpretación de la identidad social basada a partir de cuatro procesos: la categorización social, la formación de una consciencia de identidad social, la comparación social y la búsqueda de una distintividad psicológica (1997:562). Pero insiste en que la mayoría de quienes pretenden explicar la identidad social, simplemente se han centrado en el hecho de que los bilingües disponen de múltiples y cambiantes identidades. A nosotros, una vez más, nos interesa, siempre dentro de lo que señala Moreno Fernández (2005), la influencia que la segunda lengua o

extranjera pueda tener en la identidad social del que la aprende. En palabras del propio autor:

Tanto es así que los contextos de multiplicidad étnica o la convivencia de individuos procedentes de lenguas y culturas distintas dan lugar a muy diferentes procesos que merecen atención. Algunos de ellos son la función que cumple la lengua de origen en la creación de una identidad dentro de una comunidad de lengua diferente, la manera en la que los hablantes de la L1 diferente de la lengua de la comunidad contribuyen a conformar la identidad de esa comunidad o las consecuencias positivas o negativas que acarrea la afirmación de una identidad específica por medio de las lenguas. En líneas generales, puede afirmarse que para el aprendizaje de una L2 que es la lengua principal en un grupo o una comunidad, cada acto de habla o de silencio constituye un acto de identidad. (Moreno Fernández, 2005:294).

4.1.2.1. Modelo de sinergia cultural de Jin y Cortazzi.

En virtud de que una de las principales preocupaciones en materia de competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas consiste en la necesidad de que exista entendimiento mutuo de las distintas culturas, estilos de comunicación y culturas académicas, se presentan varios modelos de procesos de enseñanza-aprendizaje de la comunicación intercultural, destacando entre ellos, desde nuestro punto de vista, el modelo de *sinergia cultural* (figura 2) de Jin y Cortazzi (1998), mismo que servirá como puente entre las diversas percepciones y actitudes desarrolladas en estudios realizados por ellos mismos, con anterioridad (Jin, 1992; Jin y Cortazzi, 1995).

Hay que aclarar que un modelo de sinergia cultural no significa que la diversidad y la variedad van a fusionarse como parte de un todo, sino que indica que existen divisiones naturales y que los académicos culturales deben ser conscientes del funcionamiento de otros estilos y apreciar su influencia. La sinergia cultural, en este sentido, significa que existen otras ventajas derivadas de la colaboración, las cuales son de mayor importancia que los beneficios puntuales para ambas partes en el contexto intercultural (Jin y Cortazzi, 1998:123):

Profesores y alumnos de diferentes culturas necesitan desarrollar una actitud basada en el deseo de aprender, entender y apreciar la otra cultura sin pérdida de su propia posición social, papel o identidad cultural. Se hace hincapié en la adaptación y el entendimiento mutuo *motu proprio*, en vez de la asimilación, ya que esta última instancia puede propiciar el establecimiento de barreras psicológicas y miedo a perder la identidad de L1 (Clement, 1980).

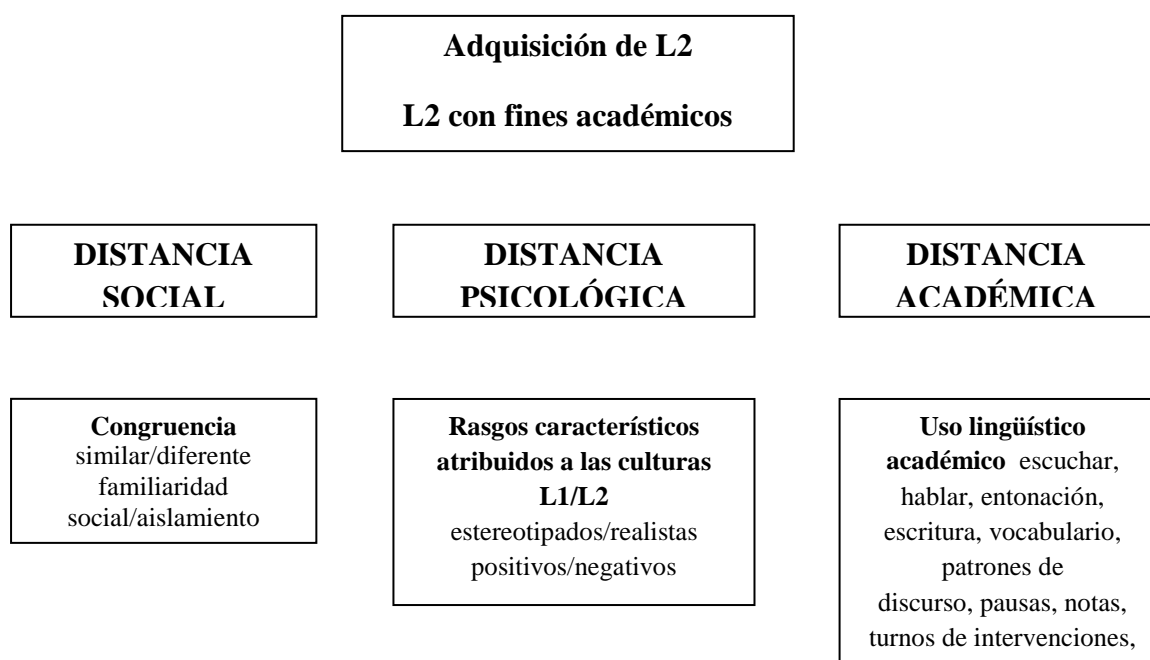
El concepto de sinergia no quiere decir que deban amalgamarse dos culturas en una sola, ni tampoco que los individuos de una cultura tengan que asimilarse a la otra. Lo que se entiende aquí como sinergia es el entendimiento de la otra cultura, el comportamiento adecuado en el entorno cultural, pero siempre sin perder la identidad cultural propia. Esto va a ser muy importante ya que no podemos considerarnos como identificados con otra cultura si hemos perdido esa identificación con la nuestra. El aprendizaje, la comprensión y el conocimiento de otras culturas lo hacemos siempre a partir de la propia. Los implicados deben ser conscientes de su propia cultura, tanto del aprendizaje como de la comunicación y así deben poder explicarlas a otros. Es además imprescindible estar dispuestos a entender los puntos de vista, las percepciones y el

comportamiento de la gente de otras culturas. Es preferible ser capaz de utilizar el entendimiento y conocimiento de otras culturas y estilos de aprendizaje y comunicación para poder discutir sus diferencias y negociar un punto medio que ambas partes puedan aceptar (Jin y Cortazzi, 1998:124).

Estos autores coinciden con Young (1999) en el sentido de que los psicólogos sociales, cuando estudian la comunicación intercultural, no estarían considerando la identidad social como una entidad única, sino que la ubican como un “mosaico” en el que las personas se identifican no sólo en términos relativamente estables, a través de dimensiones como la nacionalidad, la lengua materna, el grupo étnico, la edad o el género al cual se pertenece, sino también en términos dinámicos. En este caso, algunos aspectos importantes de la identidad se irían “fijando, negociando, modificando, confirmando y cuestionando a través de la comunicación y del contacto con otros” (Collier y Thomas, 1988:42). Por eso, para Jin y Cortazzi (1998:124):

El modelo de sinergia cultural está pensado para fomentar la competencia intercultural, con el fin de que los participantes puedan ser eficaces, desde un punto de vista social y educativo, en diferentes culturas, no sólo comunicándose adecuadamente en contextos interculturales, sino, además, comprendiendo los patrones de comunicación, las expectativas e interpretaciones de otros. Esto podría verse como una amenaza a la identidad cultural de los propios estudiantes: el aprendizaje de una lengua extranjera hasta el punto de poder identificar, e incluso identificarse, con las intenciones de otros y con los significados culturales podría llevar a la pérdida de la identidad propia.

La situación intercultural en el aprendizaje de las lenguas multiplica la gama de opciones para el correcto equilibrio entre las prácticas culturales y las creencias que se tienen previamente en la L2 y, por consiguiente, en la C2. Las culturas son recursos muy importantes en el aula y fuera de ella, además de que no podemos considerarlas como patrimonio de los profesores que son quienes enseñan, sino que van de la mano por parte de ambas partes: docentes y alumnos. Conviene aclarar que Jin y Cortazzi (1998), cuando formularon este modelo de sinergia cultural, lo hicieron fundamentalmente como consecuencia de diferentes estudios realizados con estudiantes chinos (1992, 1995) y británicos (1996) lo cual le da a dicho modelo mucha fiabilidad en el sentido de que se llevó a cabo intentando configurar en ella culturas que son muy distintas entre sí. Por eso es que consideramos que puede ser perfectamente aplicable a muchos otros casos y combinaciones, tanto en aprendizajes dentro del aula como en situaciones de inmersión.



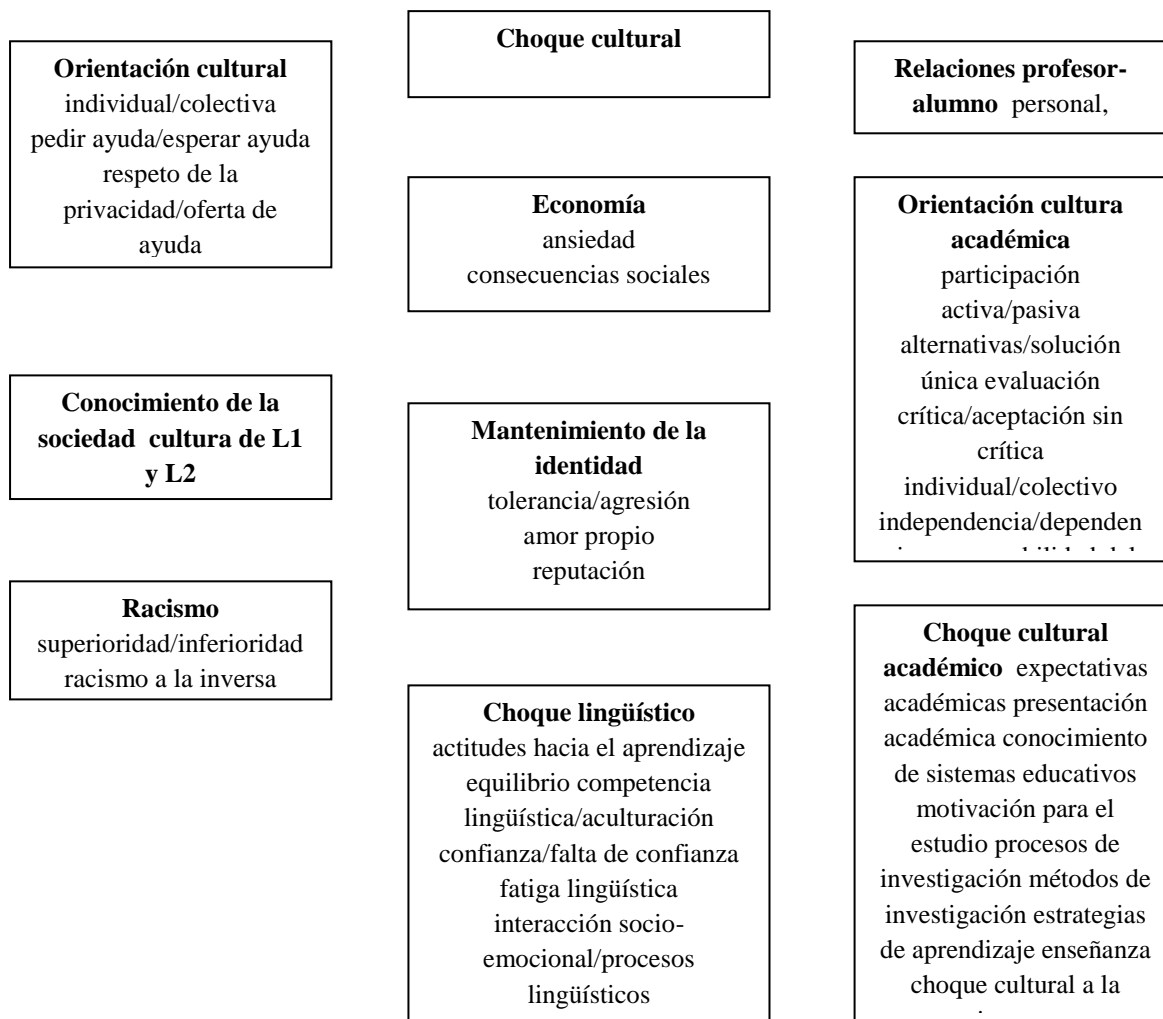


Figura 2. Modelo de sinergia cultural de Jin y Cortazzi (1998).

Con la aclaración de que este modelo sinérgico precisa de una responsabilidad mutua para el entendimiento intercultural Jin y Cortazzi (1998:125), destacan tres grandes ventajas que ofrece a los profesores e implicados en el proceso. En primer lugar, el hecho de que no posee ninguna connotación de imperialismo cultural o de predominancia asumida de C2 sobre C1 o viceversa. Al contrario, se concentra en el tipo de aprendizaje mutuo y de negociación que resulta evidente como fundamental en cualquier sociedad multicultural. En segundo término, pone su atención en el proceso discursivo que surge en la interacción cuando están actuando las culturas del aprendizaje, normalmente a un nivel en el que los profesores y los alumnos no están muy familiarizados. Lo que también es cierto, es que este tipo de modelo se podría presentar a estudiantes más avanzados en contextos de usos de la lengua con fines académicos para que puedan tomar consciencia de las variables típicas que confluyen en la cultura del aprendizaje y de la comunicación. Como tercera ventaja, la utilidad que tiene este modelo para el desarrollo profesional de los profesores que les ayudará a

resolver algunos de los problemas que surgen en la clase intercultural. Y todavía más significativa es la ventaja de mostrar a los profesores directrices de aprendizaje sobre la dinámica de los procesos interculturales. En resumen, “el modelo constituye una herramienta que puede facilitar a los profesores la visión de cómo los procesos de comunicación intercultural pueden ayudar a los alumnos a estabilizar su propia identidad” (Jin y Cortazzi, 1998:125).

5. Conclusiones del primer capítulo. Lengua y cultura como instrumentos de interacción social.

La cultura es una convención, resultante de la suma de otras convenciones lingüísticas, rituales, simbólicas, de comportamiento, etc., y por lo tanto cada situación cultural es arbitraria. Cada hecho dentro de la cultura es un signo que pertenece al conjunto del sistema cultural, que tiene un significado y una función que le son propios y que es susceptible tanto de descripción funcional como por oposición a otros elementos (Miquel, 1997). En los últimos años, tanto la investigación lingüística como la didáctica de las lenguas extranjeras no dudan en aceptar la dimensión del lenguaje. Entre las disciplinas que configuran en la actualidad el panorama de la Lingüística, la Etnografía, la Sociolingüística y la Pragmática, entre otras, se plantean como objeto de estudio el uso real y efectivo de la lengua.

La Pragmática, por ejemplo, estudia los principios y máximas que rigen la comunicación y tiene en cuenta las presuposiciones e implicaciones que se dan en toda situación de comunicación, analiza las intenciones comunicativas de los hablantes, considera los contextos en los que se insertan los enunciados, se preocupa de los significados y de la adecuación comunicativa de las producciones de los hablantes (Levinson, 1989; Reyes, 1993). Como señala Escandell (1990), “detrás de cada uso efectivo de la lengua hay un conocimiento que lo guía”. Ese conocimiento no se refiere solamente a las capacidades que los hablantes tienen para interactuar lingüísticamente, ni con los principios y máximas de orden general por las que se rigen para comunicar, sino también con los modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar que cada cultura impone a sus miembros (Harris, 1990). El análisis pragmático de la lengua no se inscribe simplemente en el mundo de la actuación lingüística, sino también en el de la competencia comunicativa.

Para plantearnos las conexiones entre lengua y cultura, el aspecto que debe considerarse como primordial es el de la “competencia sociolingüística”, la cual también podría llamarse “competencia sociocultural” y que ya hemos definido como el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y culturales que hacen que las contribuciones sean apropiadas a los contextos. Recordemos que las reglas culturales que intervienen en la competencia sociocultural no se refieren, como lo hicimos siguiendo a Miquel (1997, 2005) a la cultura legitimada o cultura con mayúscula, sino a la cultura con minúscula, es decir, “a todo el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo ‘culturalmente’ similar” (Miquel, 1997).

Esta competencia sociocultural tiene dos funciones muy importantes:

- a) Se trata de la conexión entre lengua y cultura, entendiendo ésta como “la ficha de identidad de una sociedad, sus signos particulares, los conocimientos científicos de los que dispone y las opiniones, fundadas más en convicciones que en un saber” (Abastado, 1982).
- b) Es la zona de las presuposiciones y de los presupuestos, esto quiere decir que los nativos de una lengua no sólo hablan con su propia voz sino a través del conocimiento compartido por su comunidad, de sus metáforas, sus categorías (Kramsch, 1993). “Los hablantes de una comunidad participan de un conjunto de presuposiciones, de sobreentendidos, de pautas de conducta que, para ellos, son naturales, normales y evidentes. Como la comunicación es una tensión permanente entre lo compartido y lo nuevo, ese terreno compartido, a modo de estándar cultural, facilita el desarrollo de la comunicación y acelera su progreso” (Miquel y Sans, 1992).

Abordar la enseñanza de una nueva lengua, como abordar la acomodación de las personas en espacios que les son extraños, no puede obviar la existencia de esta serie de factores psicosociales. Redfield, Linton y Herkowitz (1936, citado por Tuts, 2007), definieron como “aculturación” los fenómenos que resultan de un contacto directo continuo entre grupos que tienen culturas diferentes, con los consiguientes cambios en los patrones culturales de uno o ambos grupos. La propia Martina Tuts (2007:38), explica esto: “Aunque la incorporación de personas procedentes de otros países influye directamente sobre las estructuras sociales y los hábitos de vida de una sociedad compacta y relativamente homogénea, también es cierto que quienes suelen realizar los mayores esfuerzos adaptativos son las primeras, al establecerse relaciones asimétricas entre grupos basadas fundamentalmente en el número, el poder y el acceso a los recursos”.

Dentro del debate entre el universalismo y el relativismo cultural, donde en el primero se sostiene que hay valores universales que están por encima de las culturas y que son totalmente incuestionables, y, por el contrario, en el relativismo cultural se establece que todas las culturas son igualmente válidas, ya que cualquier valor universal tiene sus raíces en una cultura determinada, por lo tanto, no se puede declarar un criterio superior, surge el enfoque intercultural. Este enfoque opta por la negociación y la construcción de nuevos espacios comunes, alejados de jerarquías étnicas o nacionalistas, y defiende que, aunque las relaciones sociales necesitan de alguna clase de regulación normativa, ésta no puede obviar el necesario impulso innovador derivado de la propia dinámica social (Bueno, 1996; Hernández Sacristán, 1999). Este factor dinámico de la cultura es el que hace posible el cambio y asienta las bases de una nueva cohesión social basada en la creación de valores comunes en el diálogo entre grupos de personas diferentes unidas por un proyecto común (Tuts, 2007:39).

Por todo ello podemos concluir que la enseñanza de la lengua de comunicación es un área de conocimiento complejo, normalmente integrado en el área de la Lingüística Aplicada pero donde intervienen en su análisis numerosos factores y disciplinas. Las nuevas situaciones originadas por una realidad social en continua evolución y movimiento, obligan a investigadores y estudiosos a reconsiderar métodos y normas, sobre todo teniendo en cuenta el potencial cognitivo y volitivo de las personas. Como señala Tuts (2007:51):

Aplicar métodos de asimilación lingüística o, en palabras de Vilá (2000), “practicar la submersión lingüística”, puede limitar considerablemente el desarrollo del aprendiente. Si la inmersión lingüística aborda la adquisición de la lengua nueva desde el respeto, la negociación, la contextualización o la intercomprensión y fomenta habilidades de comunicación, la submersión lingüística, por el contrario, anula los recursos lingüísticos o de comunicación previos y presenta la nueva lengua como elemento obligatorio e indispensable para la adquisición de conocimientos. La infravaloración de la(s) otra(s) lengua(s) que pudiera dominar el aprendiente limita, de esta manera, el desarrollo de sus habilidades cognitivo-lingüísticas, sus capacidades para el aprendizaje y, por tanto, su acceso a las oportunidades que puede ofrecerle la sociedad.

De aquí partiremos, para ahondar, en las subsecuentes partes de esta investigación, en el hecho de que el modelo de sociedad monocultural es un concepto obsoleto y determinar que la interacción entre personas portadoras de valores culturales distintos es enriquecedora para la construcción de la ciudadanía participativa que constituyen los nuevos paradigmas de una gran cantidad de disciplinas, tanto dentro de las Ciencias Sociales como en otras grandes áreas del conocimiento humano.

Por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas no puede desvincularse de los aspectos culturales y lingüísticos de los individuos y del hecho de que el multilingüismo/multiculturalismo ofrece pautas tanto para la adquisición de lenguas segundas o extranjeras, como para el desarrollo de habilidades de comunicación para ser usadas de manera adecuada en diferentes contextos.

CAPÍTULO 2.- LAS COMPETENCIAS DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL.

1. Competencia y comunicación intercultural.

A lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras, el papel de la cultura y su peso en el estudio de un idioma, han sufrido una serie de cambios. Ahora se puede concluir, gracias a un gran número de investigaciones y aportaciones hechas por numerosos expertos y estudiosos de la materia, que el componente cultural resulta de vital importancia en la enseñanza de las lenguas extranjeras. En los últimos dos decenios, podemos afirmar que asistimos al auge de la búsqueda constante de un enfoque que fomente el proceso de comunicación y que ayude a comprender y a aceptar a personas de diferentes culturas: el enfoque intercultural. Esto es lo que se busca fundamentalmente cuando se habla del desarrollo de la *competencia intercultural*. Término que nace de la reflexión de los elementos socioculturales en el marco de la competencia comunicativa y que se instala en la pedagogía de las lenguas extranjeras con la finalidad de subrayar que en un encuentro intercultural se pone en funcionamiento la competencia sociocultural de los interlocutores. Sin embargo, en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera, se propone ir todavía más allá, es decir, el objetivo final no será únicamente adquirir el conocimiento de la otra cultura ni los patrones de comportamiento de la misma, sino que como señala Byram (1995), citado por Oliveras (2000:36-37):

Quando una persona aprende una lengua extranjera, se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales. El concepto del tiempo es diferente, los nombres de los días de la semana y también los comportamientos e ideas asociados con ello. Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas por supuestas... La competencia intercultural es, pues, la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias.

Debemos destacar que cuando hablamos de componente sociocultural de la competencia comunicativa, se entiende el conocimiento de aquellos aspectos relevantes de los países donde se habla la lengua, mientras que la competencia sociocultural incluye otros aspectos como la adquisición de destrezas y de estrategias que ayuden a entender e interpretar los distintos modos de pensar, de actuar y de vivir relacionados con la lengua que se estudia, así como la capacidad de reconsiderar la posición de nuestra propia cultura y nuestras prácticas culturales en comparación con las de otras culturas. En ese sentido, Meyer (1991), establece:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias

culturales entre la cultura extranjera y la propia. Además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya. (Citado por Oliveras, 2000: 38).

El modelo propuesto por Byram (1995), nos resume la competencia intercultural como una combinación de conocimientos, actitudes y habilidades. Aunque más adelante habremos de analizar esta y otras teorías más, las principales características del enfoque de este autor nos sirven para introducir este tema:

- 1) La dimensión sociocultural es fundamental en todo el aprendizaje.
- 2) La finalidad es que la persona pueda ser capaz de comunicarse con su interlocutor, el cual posee un bagaje cultural diferente, de tal forma que el mensaje sea recibido e interpretado, según sus intenciones. El objetivo es que una persona, en un encuentro intercultural, pueda actuar de manera correcta y adecuada, según las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social determinado.
- 3) Existe un componente cognitivo que incluye una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, así como la reflexión sobre las diferencias, los estereotipos y los prejuicios.
- 4) Debe existir un componente comunicativo y pragmático que contemple la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, así como de interpretar papeles sociales específicos de una manera culturalmente aceptable.
- 5) Esta centrado en el alumno y en sus necesidades al relacionarse con otra cultura.
- 6) No debe de centrarse tanto en una cultura específica sino más bien en desarrollar un método más general que se pueda aplicar a cualquier lengua o cultura.
- 7) La cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua que aprende. Esto porque, a partir de su propia cultura, el estudiante será capaz de investigar y comprender mejor la nueva. Por eso es muy importante introducir en el aula ambas culturas.
- 8) Se debe fomentar el factor afectivo. Desempeña un papel sumamente importante en todo el proceso. Gracias a él conseguiremos empatía, curiosidad, tolerancia, flexibilidad, comprensión ante situaciones ambiguas.

La competencia intercultural no es otra cosa que la habilidad de comportarse adecuadamente en situaciones eminentemente interculturales, es la habilidad para establecer la auto identidad mientras se está mediando entre culturas y la capacidad afectiva y cognitiva para mantener y establecer relaciones interculturales. La competencia intercultural consiste en conocer y comprender otros sistemas culturales sin abandonar los propios (Jensen, 1995).

Partimos del hecho de que el desarrollo de la competencia lingüística va necesariamente ligado al desarrollo de la competencia intercultural. Sin embargo, como señala Alonso (2006), “la modularidad y las limitaciones de la lengua permiten el desarrollo de sistemas duales con pocas interferencias, mientras que la cultura es menos limitada y la posibilidad de desarrollar sistemas culturales duales, sin interferencias, resulta más complicada”. De ahí que el hecho de adquirir una segunda cultura difiera del de adquirir una segunda lengua en que con la cultura lo que sucede es la expansión de un sistema que ya existe, en lugar del desarrollo de uno nuevo. En el caso de la cultura, por ejemplo, no podríamos decir que los alumnos cambien de un sistema a otro (*code switching*) porque dichos elementos no están aislados en subsistemas, aun y cuando el objetivo de la competencia intercultural no es que pueda desarrollar una cultura adicional a la otra, sino que se persigue, sobre todo, la idea del “hablante intercultural” (Kramsch, 2001).

Existen varios modelos o teorías que intentan definir el aprendizaje de la competencia intercultural. Oliveras (2000: 28-40), realiza una investigación muy interesante, que parte de estudios relacionados con la competencia intercultural llevados a cabo por empresas y universidades en relación con movimientos migratorios derivados del comercio y de la especialización en el extranjero. Después, continuando con el análisis, destaca que “en las últimas décadas, los estudios sobre la enseñanza de la cultura extranjera han ido cambiando y se ha pasado de hacer hincapié en la simple transmisión de conocimientos a dar una mayor importancia a la formación cultural como parte integral del aprendizaje comunicativo de la lengua, preparando a los alumnos para una comunicación intercultural” (Oliveras, 2000:32).

Entre los modelos que destaca, y que más adelante habremos de analizar con mayor detenimiento, está el que denomina *enfoque de las destrezas sociales*, es decir, el del comportamiento adecuado, en contraposición al *enfoque holístico*, el de la actitud personal. El primero, se centra en que la competencia intercultural consiste fundamentalmente en el ser capaz de comportarse de una manera correcta en un encuentro intercultural, de acuerdo a las normas y convenciones de la comunidad, intentar simular ser un miembro más de ella. En este enfoque destaca la comunicación no verbal, la proxemia, el lenguaje de los gestos, el contacto visual, la distancia entre los interlocutores, el contacto físico, etc. La crítica que se hace de este modelo, la propia Oliveras (2000) lo resume así:

El modelo presupone no sólo un conocimiento amplio de la cultura en cuestión, sino también de todas las situaciones específicas en que uno se puede encontrar. Esto significa que debe aprenderse un repertorio de fórmulas de comportamiento y dejar la propia cultura y personalidad de lado. Esta actitud comporta el riesgo de que el interlocutor sienta cierta superficialidad por parte del hablante, ya que aunque aplique los signos señales propios de la cultura en cuestión, se le nota una falta de sinceridad en las acciones y de la comprensión de los mecanismos y creencias más profundos de la cultura (Oliveras, 2000:36)

Además, según Jensen (1995), este modelo no ofrece estrategias de prevención del choque cultural ni de tratamiento de los problemas emocionales que surgen en contacto con otras culturas.

El enfoque holístico, estudiado entre otros por Taft (1981), Murphy (1988), Meyer (1991) y Byram (1995), tiene como idea principal que la competencia intercultural es una cuestión de actitud hacia otras culturas, en general, y hacia culturas específicas, en particular. Integra un grupo de destrezas más generales que se relacionan con los aspectos afectivos, mismos que desempeñan un papel importante en el contacto entre culturas. El objetivo general es la adquisición de conocimiento o comprensión de los sistemas culturales. Enfatiza que tanto la cultura del alumno como la cultura extranjera están presentes de manera explícita y, por tanto, deben ser tenidos en cuenta ambos. Para Murphy (1988), el objetivo principal de incluir aspectos emocionales y afectivos es la reducción de etnocentrismo y la modificación de las actitudes individuales hacia los demás, lo cual necesariamente repercute en un cambio de la propia actitud.

Este enfoque va más lejos que el enfoque de las destrezas sociales porque “no busca proporcionar sólo herramientas en relación con la cultura en cuestión, sino que va más lejos al pretender desarrollar formas de comprensión general de las culturas” (Oliveras, 2000:36). Para Taft (1981) y Meyer (1991), estos son los puntos más importantes que deben tenerse en cuenta en relación al enfoque holístico:

- La personalidad y la identidad.- Que la persona que se desempeñe en un contacto intercultural siga siendo ella misma. Uno de los elementos que forman parte de la competencia intercultural es la habilidad del individuo para estabilizar su propia identidad durante un encuentro cultura y, además, para ser capaz de ayudar a los otros participantes a estabilizar la suya. (Meyer, 1991, citado por Oliveras, 2000:37).
- El desarrollo de la empatía.- Muy importante en el enfoque holístico es la capacidad cognitiva de comprender un punto de vista diferente y saberlos colocar en la cultura propia, el ser capaz de ponerse en el lugar del otro es fundamental para una comunicación intercultural exitosa. Dentro de este aspecto, se incluye el poder interpretar tanto elementos verbales como no verbales.
- El llamado “actor intercultural”.- Para Taft (1981), la persona que adquiere una competencia intercultural se convierte en un *actor intercultural*, que tiene como función la de ser un verdadero mediador entre las culturas en contacto. Según sus propias palabras, “un mediador intercultural es la persona que facilita comunicación, entendimiento y acción entre personas o grupos que difieren en cuanto al lengua y la cultura. El papel del mediador consiste en interpretar expresiones, intenciones, percepciones y expectativas de los grupos en cuestión, estableciendo y nivelando la comunicación entre ellos. Para facilitar esta tarea,

el mediador debe ser capaz de participar en ambas culturas, de manera que, en cierto sentido, ha de ser bicultural” (Citado por Oliveras, 2000:37).

Es en este sentido, cuando surge uno de los factores más importantes del estudio de la competencia y de la comunicación intercultural, la descripción de los niveles o etapas que sigue un individuo para alcanzar el nivel de hablante intercultural. Aunque en el apartado 5 de este segundo capítulo haremos un análisis más profundo de la importancia que es pasar desde un nivel etnocentrista hasta llegar a un nivel intercultural, pasando por diferentes etapas del proceso, hemos de distinguir en este punto las etapas que Meyer (1991) describe y que son consideradas como las ideas precursoras del proceso de adquisición de la competencia intercultural. Para Meyer (1991), hay tres niveles: nivel monocultural, nivel intercultural y nivel transcultural:

- Nivel monocultural.- En este nivel la persona se basa mentalmente en su cultura: se enfrenta a todas las acciones que realiza y soluciona todos los problemas con los que se encuentra de acuerdo con las normas, valores, interpretaciones y reglas de su propia cultura. La cultura extranjera se ve y se interpreta según la perspectiva de la propia cultura. En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.
- Nivel intercultural.- En este nivel se está mentalmente situado entre las dos culturas en cuestión. El conocimiento que se tiene de la cultura extranjera permite hacer comparaciones entre ambas y se tienen suficientes recursos para explicar las diferencias culturales.
- Nivel transcultural.- En este nivel la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas, con una cierta distancia, permitiéndole colocarse en una situación de mediador entre ambas. En este proceso, el mediador utiliza principios internacionales de cooperación y comunicación. La comprensión adquirida en este nivel le permite desarrollar su propia identidad.

En un orden de ideas bastante relacionado con el anterior, Denis y Matas (2002), proponen cinco fases por las que transcurre el proceso de adquisición de la competencia comunicativa:

- a) Sensibilización.- En este primer paso el alumno debe cobrar consciencia de que su visión de la realidad es etnocéntrica y de que suele ver al otro a través de una mirada exótica. Aquí lo que debe hacerse, en una pedagogía intercultural, es ayudar al alumno a que conozca otras maneras de clasificar la realidad para que surjan de manera adecuada las representaciones que tiene de la cultura que está estudiando. Normalmente esto también deberá hacerse con respecto a la cultura propia o de terceras culturas, ya que dicho etnocentrismo tiene sus raíces en un desconocimiento o tergiversación de la cultura de origen.
- b) Concienciación.- El alumno va teniendo cada vez más claro que comenzó con una visión etnocéntrica y exótica de la otra realidad. De esta forma, irá

descubriendo que su cultura y ciertos rasgos de ella que creía que eran generales en verdad no lo son. Debe poder descubrir el hecho de que su cultura no es universal ni es el referente de todas las demás, a través de confrontar su estrategia primera con una situación auténtica, reproduciendo y empleando otra manera de hacer en contextos similares. El alumno entonces descubre que las representaciones que tiene de su cultura propia y de la ajena cuando intenta comprender de dónde vienen esos conocimientos que tiene del otro.

- c) **Relativización.**- El alumno entiende el carácter contextualizado de lo que descubre y de los parámetros de la situación comunicativa en la que se produce. Conforme avanza en esta tercera etapa, se irá replanteando su propia noción de “cultura”; aprenderá a comparar y a interpretar de manera positiva, en función del contexto, teniendo en cuenta al emisor del mensaje, las oraciones, los involucrados en el proceso; interpretará y negociará el significado que sea atribuido al lenguaje en una determinada situación. La importancia de la fase de la relativización llega a su culminación cuando el alumno es consciente de que la interpretación no es más que otro tipo de lectura de las mismas cuestiones.
- d) **Organización.**- Se trata de una fase mucho más elaborada, donde el alumno distingue los principios organizadores de la cultura que estudia, compara situaciones, busca fenómenos recurrentes, entrelaza elementos que se encuentran disociados, siempre organizando las informaciones de las que va disponiendo. Es una fase de conceptualización de la interculturalidad porque recalca la heterogeneidad en contraposición de la falsa creencia de la homogeneidad de las culturas. Es una fase que va muy relacionada con la anterior, por lo tanto, se deben seguir trabajando habilidades como la comparación crítica y favorecer la sistematización.
- e) **Implicación-interiorización.**- En la última etapa, el alumno desarrolla natural voluntad de implicación y profundización en el descubrimiento de la otra cultura. Será capaz de construirse un sistema de referencias y de situarse en relación con las otras culturas. Esta es la culminación de todo el proceso, donde se desarrollan las estrategias y las destrezas para actuar como mediador intercultural.

1.1.Objetivos en la enseñanza de idiomas.

Según Stern (1992:26), existen tres componentes fundamentales del currículum de la enseñanza de idiomas: en primer lugar están las finalidades y objetivos, que constituyen un solo bloque; luego, la instrucción y, finalmente, la evaluación. Resulta obvio señalar que estos tres elementos son esenciales para planificar e implementar la enseñanza pero también es cierto que la correcta definición de los objetivos es la más importante de las etapas debido a que constituye el punto de arranque a partir del cual se generarán necesariamente los otros dos componentes. En palabras del propio Stern: “*In*

educational discussions and in language teaching, a hierarchical distinction is sometimes made between 'goals' as a very broad and ultimate category, 'aims' as a more specific set of purposes, and 'objectives' as the most precisely defined ends in view which can often be described in terms of behavioral outcomes" (Stern, 1983:510).

Aunque para diversos autores la definición de objetivos es parte importante más no la más importante, incluso como dice Camps (1998:33), "los objetivos son sólo una opción", resulta fundamental establecer que una vez que hemos determinado los objetivos hemos podido fragmentar el conocimiento, es decir, sistematizarlo a partir de su totalidad, así como hemos hecho una selección o grupo también de los procesos y de las actitudes.

El estudio de Stern (1983, 1992) respecto a la didáctica de las lenguas extranjeras, en su recorrido por el análisis del currículum y por el análisis de los niveles dentro de la propia didáctica, desembocan en lo que actualmente conocemos como los niveles de competencia. Podemos considerar estos estudios como precursores de los estudios que han surgido como consecuencia del auge de los enfoques comunicativos, todos aquellos relacionados con los niveles y tipos de competencias, los cuales han ido determinándose y adecuándose a las diferentes teorías del enfoque comunicativo y de la interculturalidad en la enseñanza de las lenguas. Por ejemplo, como establece Trujillo Sáez (2001), los tres niveles en la didáctica del inglés sería la relación entre *proficiency*, *competence* y *function*. Donde el primer nivel de concreción, es decir la meta del aprendizaje de la lengua, se podría establecer con expresiones como "llegar a ser capaces de utilizar la lengua extranjera con fluidez"; en el segundo nivel (*competence*) la expresión podría ser del tipo "utilizar la lengua extranjera para poder hablar con fluidez en una determinada situación con unos interlocutores determinados". Finalmente, el tercer nivel de concreción se expresaría como "utilizar una determinada función comunicativa, en una situación determinada, con unos interlocutores determinados", incorporando la función concreta que se quiere enseñar.

La primera división dentro del estudio de las competencias es, según Stern (1992) la distinción entre competencia lingüística y competencia comunicativa. Para llegar a dicha conclusión, se basa en estudios de Kelly (1969) el cual establece tres tipos de objetivos diferenciados: "*Language pedagogy over the centuries has pursued three major objectives: social (language as communication); artistic-literary (language as a means for artistic creation and appreciation); and philosophical (language analysis)*" (Citado por Stern, 1992:61). Esto se deriva de un análisis de la evolución de los objetivos en la didáctica de las lenguas extranjeras, haciendo referencia a la historia de la enseñanza de idiomas para revelar los tres objetivos señalados. Resulta interesante la conclusión señalada por Trujillo Saéz (2001) en el sentido de que el orden seguido por la historia del siglo XX dentro de la enseñanza de los idiomas en referencia a los objetivos ha sido, primero los objetivos del segundo tipo, desde el siglo diecisiete hasta principios del veinte fundamentalmente por la influencia que tuvieron los métodos de enseñanza del latín y del griego en la enseñanza de los idiomas extranjeros, siendo que tanto el latín como el griego se constituyeron como lenguas que debían ser aprendidas o

conocidas fundamentalmente por su importancia histórico-artística y etimológico-literaria. Un segundo momento a partir de los años veinte, los objetivos se centran en el tercer tipo, con la llegada de los métodos estructuralistas que incorporaron el estudio sistemático del lenguaje a la enseñanza de idiomas. Y por último, con la aparición del enfoque comunicativo que, como ya hemos señalado en el primer capítulo de este trabajo, aunque consideramos que tuvo su auge entre los años 70's y 90's del siglo XX, es a partir de los años sesenta que comienza la idea de que los objetivos del tipo uno prevalegan en la didáctica de la lengua extranjera.

En otras palabras, los objetivos que se proponen son el comunicativo, el artístico y el metalingüístico los cuales reflejan tres formas de ver al lenguaje en su didáctica: el lenguaje como instrumento de comunicación social, el lenguaje como material de expresión artística y el lenguaje como objeto de estudio (Trujillo Sáez: 2001).

1.2.La distinción primaria entre competencia lingüística y competencia comunicativa.

Antes de entrar a hacer un análisis pormenorizado de los diferentes tipos de competencias que ahora se estudian con respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras, competencias que desde mediados del siglo pasado hasta nuestros días han sufrido una severa evolución y sistematización, debido a la certeza que ahora tenemos de que la definición de los objetivos en la didáctica de la lengua dependen fundamentalmente de la conceptualización de las competencias. De ahí que actualmente la teoría no se conforma con la simple división entre competencia lingüística y competencia comunicativas, sino que cada una de ella puede contener una serie de competencias, como subdivisiones, que se han ido proponiendo para su análisis. Por todo esto, se hace necesario clarificar la primigenia clasificación de las competencias de la enseñanza de la lengua, aquella que sólo establece la existencia de dos tipos de competencias: la lingüística y la comunicativa.

Estos dos pares conceptuales (la competencia lingüística y la competencia comunicativa) surgen de la dicotomía que introduce Noam Chomsky (citado por Nunan, 1988:32), entre *competence* y *performance*, la competencia contra la actuación. La explicación de Nunan (op. cit) en este sentido es que la competencia se refiere al dominio de los principios imperantes en el comportamiento del lenguaje, mientras que la actuación se desprende de la manifestación de las reglas interiorizadas en el uso del lenguaje actual.

En un primer momento, en relación con esta dualidad competencia-actuación, los estudiosos de la didáctica de las lenguas, dieron un peso primordial a la competencia, definiéndola incluso como el objetivo de la enseñanza de las lenguas, aduciendo que si el que aprende un idioma llega a dominar las reglas que subyacen a la utilización del lenguaje, esto influirá directamente en su actuación lingüística.

Por lo tanto, el término “competencia” en un primer momento se refiere únicamente a la “competencia lingüística”, siendo que la competencia lingüística está constituida por un organizado conjunto de conocimientos formado a su vez de diversos componentes: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico. Entonces, en orden cronológico dentro de la historia de la didáctica de las lenguas, tenemos que la primera competencia en aparecer es la competencia lingüística, aunque ya conformada por una serie de subcompetencias o componentes que han sido ya citados (Belinchón, Igoa y Riviere, 1994:261, 262).

Esta cuestión es rápidamente superada gracias sobre todo a las teorías del enfoque comunicativo que aparecen en los años setenta cuando diversos autores establecen las limitaciones que se tienen al pensar en que el objetivo fundamental de la enseñanza de idiomas sea exclusivamente la adquisición de la competencia lingüística (tal y como se había desarrollado hasta ese momento). Entre estos estudios está Hymes (1972) quien, después de una serie de estudios etnográficos sobre la relación que existe entre la cultura, la sociedad y la lengua, presentó el concepto de competencia comunicativa.

Este paso de la competencia lingüística a la competencia comunicativa, en un primer momento, lo explica Pérez Martín (1996:316-332) en el sentido de que la finalidad que tiene el distinguir estas dos competencias es: “*to highlight the difference between knowledge ‘about’ language rules and forms, and the knowledge that enables a person to communicate functionally and interactively*”. Por lo tanto la competencia comunicativa se definiría como el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado, un concepto dinámico basado en la negociación de significado entre los interlocutores, que se aplica tanto a la comunicación oral como a la comunicación escrita y que se encuentra en constante actualización ya sea por el contexto o por situaciones particulares (Trujillo Sáez, 2001).

Más adelante veremos como más adelante, en los años ochenta, se fueron desarrollando más teorías de la competencia comunicativa debido a que se dificultó encontrar un acuerdo unánime acerca de su definición y conceptualización. Por ejemplo, la teoría de Canale y Swain (1980), elaborada posteriormente por Canale (1983), que propone cuatro sub-competencias dentro de la competencia comunicativa: la competencia gramatical o lingüística, la competencia discursiva, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Tanto este modelo de las competencias como el modelo de Van Ek (1984) que añadió a las cuatro anteriores, dos más que fueron la competencia social y la competencia sociocultural, serán analizadas más adelante como introducción precisamente a lo que es la competencia intercultural en teorías más actuales. Cabe señalar que Van Ek (1984) es uno de los principales autores de los trabajos realizados por el Consejo de Europa (cuestión de la que también nos ocuparemos más adelante), en relación a los tres niveles que se deben alcanzar en el aprendizaje de las lenguas extranjeras: *Waystage*, *Threshold* y *Vantage*.

Dentro de la evolución del concepto de las competencias, todavía dentro de la primera distinción realizada entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa, es interesante resaltar los objetivos y los contenidos que propone Stern (1983:503; 1992:27) en su marco o currículum multidimensional que está formado por cuatro bloques de contenido y cuatro bloques de objetivos que presenta en forma de tabla. Los contenidos que se deberían planear son: *Language Syllabus*, que es el estudio analítico de la segunda lengua; el *Culture Syllabus*, constituido por la vida de la comunidad lingüística meta; *Communicative Activity Syllabus*, es decir, los temas, intereses y actividades de los aprendices para establecer contacto personal mediante la segunda lengua con la comunidad lingüística meta; y el *General Language Education Syllabus*, que son los temas sobre lenguaje, cultura, sociedad y aprendizaje de idiomas en general. En el otro lado de la tabla están los objetivos, también expresados en número de cuatro: *Proficiency*, expresado como el dominio de las destrezas y actos de habla; *Knowledge*, se refiere a los conocimientos explícitos sobre el lenguaje o la cultura; *Affect*, que incluye tanto respuesta emocional como implicación personal (interés, motivación, participación, implicación y compromiso); y *Transfer*, que incluye técnicas de adquisición de la lengua, análisis de la lengua y la cultura y el desarrollo de actitudes positivas hacia el lenguaje, la cultura y el aprendizaje de idiomas.

De todo lo anterior podemos concluir que, aunque existe un consenso uniformemente aceptado de que la competencia comunicativa es el objetivo fundamental de la enseñanza de las lenguas extranjeras, no podemos dejar de afirmar que el término de competencia comunicativa, desde que fue acuñado y a través de su evolución, nunca ha dejado de ser un término complejo, difícil, confuso y con diferentes lecturas. Lo anterior ha hecho que en la práctica incluso se haga un uso simplista, en ocasiones, o tergiversado, en otras, de dicho concepto. Como señala Widdowson (1998:5, citado por Trujillo Sáez, 2001):

Fijémonos en la idea de “competencia comunicativa”. Se trata de un concepto complejo y todavía inestable, que, si nos proponemos comprenderlo bien, nos forzará a revisar muchas afirmaciones y sugerencias del análisis del discurso, de la pragmática y de la teoría gramatical. Y a pesar de eso, a menudo consideramos que significa meramente la capacidad para producir enunciados orales escogidos para cumplir una función ilocutiva determinada, es decir, prometer, advertir, aconsejar, asentir, predecir, etc. En consecuencia, presuponemos en una programación didáctica cuyo contenido haya sido definido en términos funcionales resolverá la cuestión de la competencia lingüística y que otras programaciones, diseñadas a partir de otros términos, no lo podrán resolver, hecho que es singularmente absurdo.

1.3. Competencias y objetivos en la enseñanza de idiomas.

Sin perder de vista que uno de los objetivos fundamentales del presente trabajo consiste en realizar una descripción profunda de lo que constituye la competencia intercultural como objetivo fundamental en la enseñanza del español como lengua extranjera (y de las lenguas en general), así como los diferentes caminos que deben seguirse para la consecución de dicha competencia, tanto por parte de los alumnos-aprendices como por parte de los docentes y administrados de los diferentes programas de enseñanza de la lengua, debemos precisar que es necesario hacer un análisis de todas aquellas teorías y de todos aquellos estudios que se refieran a las competencias, tanto generales como particulares o subcompetencias, debido a que todas ellas son precursoras de la definición de la competencia intercultural. Sin embargo, es difícil reunir en un trabajo como el que realizamos, la mayoría de las teorías que aborden la cuestión de la competencia intercultural, o competencia sociocultural, o competencia sociolingüística, etc., ni del lugar que ocuparían en una definición global de la competencia que los alumnos de una lengua deberían tener al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aún y cuando esté fundamentado en alcanzar la competencia comunicativa.

Por lo tanto, partiremos de aquellas nociones de competencias y objetivos en la enseñanza de las lenguas recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) y que han sido motivo de gran cantidad de debates y propuestas de inclusión de otras teorías, debido sobre todo al creciente dinamismo de la didáctica de las lenguas en relación al año de publicación del importante documento europeo (2001).

Es conveniente enfatizar que las tendencias actuales, entre las cuales está también el MCER, tienden a tomar al locutor nativo como modelo implícito para el aprendiz de la lengua extranjera. Las definiciones de la competencia comunicativa, sobre todo cuando se trata de la competencia lingüística o competencia gramatical así como de la llamada competencia sociolingüística (Van Ek, 1986), dan a entender que el aprendiz, aunque no esté obligado a alcanzar la competencia de un hablante nativo, debería esforzarse por tener un dominio de la lengua cercano al de un locutor nativo y algunos de los trabajos preparatorios al MCER, comenzaron a aceptar ese punto de vista. En este sentido, Byram (2003), establece que ese modelo puede ser modificado reflexionando sobre la evaluación de la competencia estratégica o compensatoria, sin embargo, de nuevo, el principal objetivo continúa siendo el de alcanzar un nivel de competencia lingüística próximo al de un hablante nativo.

En el modelo de Van Ek (1986:36), las diferentes competencias forman un todo, es decir, los diferentes aspectos sólo son puestos en evidencia a través de la necesidad de un análisis sistemático. La definición de nociones utilizadas por el “nivel umbral”, conlleva a importantes subdivisiones. Aunque pueda tratarse de lo que después podrá ser definido como categorías socioculturales, más no universales, su puesta en marcha en las estructuras semánticas de una lengua dada, otorga también por sí misma, diferencias socioculturales. Por ejemplo, la evaluación de la adquisición de la

competencia lexicológica o de vocabulario, encierra también la competencia lingüística y la competencia sociocultural. Lo explican, entre otros, Agar (1991) cuando dice que las connotaciones de algunas palabras en una lengua y una cultura dadas pueden ser particularmente “ricas”; Gallison (1989), que señala que hay palabras que pueden servir de vehículo a un sentido específico propio a una cultura particular; Widdowson (1988), que establece también que hay términos que tienen su propia carga cultural. Incluso en el *Threshold Level* (1990:104) se observa que hay palabras que pueden tener una connotación cultural precisa pero menos rica.

Para ejemplificar lo anterior, Byram y Zárate (2003), explican que hay dimensiones de la competencia sociocultural que están ligadas a la competencia lingüística siendo independientes. Pueden ser distintas de dos formas: en primer lugar, hay conocimientos teóricos y prácticos ligados a una lengua y a una cultura específica, como pueden ser el conocimiento de la gestualidad y la proxemia que podrían ser adquiridas independientemente de la competencia lingüística de la lengua. Por otro lado, existen actitudes y saberes prácticos que se pueden adquirir en el contexto de una lengua en particular pero que no son propios de esta lengua, como podría ser la voluntad de relativizar un punto de vista y su sistema de valores personales o la aptitud de servir de intermediario entre personas pertenecientes a su propia cultura y las personas pertenecientes a una cultura extranjera. La consecuencia que se deriva para la evaluación de aspectos relativamente independientes de la competencia intercultural en materia de comunicación, es que un marco de trabajo debe permitir una evaluación diferenciada de individuos con criterios que pongan en relieve los diversos grados de independencia de la competencia cultural con respecto a competencia lingüística (Byram y Zárate (2003).

Para el MCER (2001), todas las competencias humanas contribuyen a la capacidad para comunicar del alumno. Sin embargo, el propio Marco establece la diferencia entre las competencias generales, aquellas que no están relacionadas directamente con la lengua, y las competencias lingüísticas. Por ejemplo, en este orden de ideas, la competencia intercultural, de la que habremos de ocuparnos en profundidad más adelante, forma parte de las competencias generales de un individuo, debido a que cualquier contacto con otra cultura desarrolla el conjunto de su identidad. Además, insiste en subrayar que el desarrollo de una personalidad intercultural formada por las actitudes y la conciencia de las cosas constituye en sí misma, una meta educativa importante.

Las competencias generales que recoge el MCER, se derivan de la propuesta hecha de Byram y Zárate (1997) y que se resume en los cuatro “saberes”. Son cuatro competencias articuladas en forma de objetivos, según señalan los propios autores. Y aclaran: “para el término competencia, cuyas descripciones son múltiples, cuyas acepciones son múltiples y cuyo contenido aparece generalmente impreciso, empleamos un término genérico que contiene ‘*knowledge/knowing that*’ (saber); ‘*skills/knowing how*’ (capacidad, actitud); ‘*attitudes and values*’ (valores); y ‘*behaviour*’ (comportamiento)” (Byram y Zárate, 2003).

Por su importancia para efectos de entender los diferentes tipos de competencias que se estudian en la actualidad en materia de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, haremos un breve recorrido por los cuatro tipos de “saberes”, enunciados por Byram y Zárte (1997) y recogidos por el MCER (2001), realizando un desglose de los mismos en cuatro partes para cada uno de dichos saberes: la definición, los objetivos generales, la definición de objetivos específicos orientados a la didáctica de las lenguas y, por último, el tipo de evaluación que se propone para cada tipo de “saber”.

1) SABER SER.

- a) Definición.- Es la capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas frente a la alteridad y la aptitud cognitiva para establecer y mantener una relación entre su propia cultura y una cultura extranjera. Se potencia la empatía a través del reconocimiento de la pluralidad. Se fomenta la predisposición para suspender el recelo hacia la cultura ajena y la confianza exclusiva en la propia y, definitivamente, la capacidad de relativizar los valores, creencias y comportamientos propios, asumiendo el punto de vista del observador externo. Consiste en saber desempeñar el papel de intermediario cultural en situaciones conflictivas.
- b) Objetivos generales.- Debe haber una actitud de apertura y de interés hacia personas, sociedades y culturas extranjeras. También tiene como finalidad desarrollar la capacidad para dominar categorías descriptivas propias al establecimiento de la relación entre la cultura propia y la extranjera. Fomentar la capacidad para distanciarse de la relación ordinaria con la diferencia extranjera, es decir, ir más allá de la relación turística o la relación escolar clásica. Es importante señalar que esta competencia está definida como si fuese independiente de los contenidos de una lengua extranjera dada pero no puede ser desarrollada sino dentro de un marco de un aprendizaje de una lengua extranjera precisa. No puede tratarse de la enseñanza de carácter teórico ya que apunta a hacer adquirir y ejemplificar competencias que son transferibles a otros sistemas culturales. Esto quiere decir que las adquisiciones hechas a propósito del aprendizaje de una lengua determinada pueden trasladarse en el aprendizaje de otra lengua pero necesitan una enseñanza que permita ilustrar contenidos propios a esa segunda lengua extranjera.
- c) Definición de objetivos específicos orientados a la didáctica de las lenguas.- En razón de que debe haber apertura hacia otras culturas y apertura para adquirir una disponibilidad para el contacto no conflictivo con el otro, se hace necesario saber encontrar los efectos etnocéntricos en un documento proveniente de la cultura del aprendiz y conocer varios mecanismos de influencia extranjera en su país (por ejemplo inmigración, dominación cultural, emigración, guerras, etc.). Se incluye también el saber identificar y utilizar varias estrategias de contacto con un extranjero; conocer las diferentes

etapas de adaptación de una permanencia larga en el extranjero; dominio de categorías descriptivas propias a la relación de culturas diferentes; capacidad para distanciarse de la relación ordinaria con la diferencia cultural; identificar los tabúes culturales; saber evaluar la calidad de un sistema específico, saber construir uno en función del interlocutor culturalmente situado.

- d) Tipo de evaluación.- La evaluación en esta competencia debe ser a la vez de actitudes y de las capacidades. Se propone que las primeras sean una autoevaluación y las segundas una evaluación formativa y sumativa. Es importante destacar que las adquisiciones validadas dentro del marco de una primera lengua extranjera se beneficiarán de un reconocimiento en el marco del aprendizaje de una segunda lengua extranjera. La evaluación del aprendizaje de una segunda lengua extranjera es, en consecuencia, de naturaleza diferente de la de una primera lengua. La evaluación de la aptitud para establecer fácilmente contactos con otro debe estar integrada a los procesos extraescolares con carácter pedagógico que crean un contexto favorable a la evolución de la dimensión afectiva del aprendizaje. La descripción de los aprendizajes que destacan la experiencia extraescolar debe ser integrada al proceso de evaluación así como a la participación del aprendiz en el marco de una autoevaluación.

2) SABER APRENDER.

- a) Definición.- Consiste en el desarrollo de un conocimiento y uso de estrategias para localizar, analizar e interpretar conceptos, significados, creencias y prácticas culturales desconocidos. Es la aptitud para observar y participar en nuevas experiencias, así como para incorporar conocimientos nuevos a los ya existentes. Favorece la habilidad para comparar culturas entre sí e interpretar la cultura propia. El desarrollo de estas destrezas posibilita el análisis de la experiencia, pudiendo el alumno verbalizar lo adquirido y variar las técnicas de aprendizaje según el contexto.
- b) Objetivos generales.- El dominio de la interpretación de un aspecto nuevo en una lengua y cultura conocidas; el dominio de la interpretación dentro de un contexto lingüísticamente próximo o alejado. Esta competencia, por su propia naturaleza, es independiente del aprendizaje de una lengua extranjera determinada, sin embargo es el producto del aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras. La pedagogía del aprendizaje de las lenguas no se ha relacionado hasta ahora con esta dimensión, pero por lo menos debería definir objetivos y prácticas explícitas para enseñar métodos de descubrimiento y análisis.
- c) Definición de objetivos específicos orientados hacia la didáctica de las lenguas.- Debe desarrollarse la aptitud para poner en marcha métodos

etnográficos de encuestas e interpretación culturales y lingüísticas con la finalidad de adquirir elementos textuales u otros sobre los cuales se podrá apoyar para una mejor comprensión de las situaciones. A su vez, esta definición de objetivos la podemos dividir en dos partes: un “saber aprender” de carácter instrumental y un “saber aprender” de carácter interpretativo. El primero es el concerniente a la movilidad geográfica, al saber relacionar obstáculos de tiempo y espacio, al trato de las informaciones representadas de forma gráfica y a la comunicación no verbal. El segundo tipo es el necesario para la interpretación de documentos auténticos o de situaciones de interacción como el saber utilizar procesos de comprensión global de textos orales o escritos, así como el saber analizar el funcionamiento de la mirada exótica, estereotipada y reconocer la proximidad y la distancia cultural.

- d) Tipo de evaluación.- Aquí se requiere una evaluación concluyente, terminada una fase del aprendizaje de una lengua y midiendo las capacidades transportables dentro de una cultura y una lengua no aprendidas. La evaluación debe confrontar al alumno con prácticas culturales que le son desconocidas y proponerle situaciones que deberá analizar y a propósito de las cuales deberá hacer valer su grado de comprensión poniendo en práctica métodos lingüísticos y culturales que han sido descritos anteriormente.

3) SABERES

- a) Definición.- Es el sistema de referencias culturales que estructura el saber explícito e implícito adquiridos durante el aprendizaje lingüístico y cultural y que integra las necesidades particulares del aprendiz en situaciones de interacción con los nativos de la lengua extranjera. La noción de intermediario cultural presupone que ese sistema de referencias incorpora los puntos de vista del locutor nativo y no los conocimientos disciplinarios teóricos tales como la toma de consciencia de los puntos de vista del locutor extranjero sobre los temas en cuestión. El conocimiento intercultural ha de posibilitar al alumno el conocimiento de los procesos sociales y de su funcionamiento en los grupos sociales así como la certeza de que la gente posee múltiples identidades. Aunque los saberes ya no constituyen el eje esencial en la didáctica intercultural, no debemos descartarlos pues son un soporte fundamental de las otras tres destrezas.
- b) Descripción de las referencias.- En el caso de los “saberes”, en lugar de una definición de objetivos generales, vamos a describir una serie de referencias, más a manera de ejemplos, a través de las cuales se adquieren y desarrollan los “saberes” como destreza.
- En primer lugar, las referencias señalando la identidad nacional y, de una manera más amplia, la identidad cultural, como la memoria nacional o

regional, las condiciones históricas de transformación de los sistemas de valores, la evolución de los lugares de socialización.

- Referencias asociadas al espacio, como las diferentes categorías geográficas en uso, las categorías descriptivas, las variaciones sociolingüísticas regionales o las señales que funcionan para oponer el espacio público al espacio privado.
 - Referencias asociadas a la diversidad social, los pesos y tradiciones de las minorías en la comunidad nacional, los factores nacionales de transformación social o los criterios que permiten identificar las diferentes clases sociales.
 - Referencias asociadas a las influencias extranjeras: migraciones y lazos políticos, económicos y afectivos entre los países de inmigrantes y el país de inmigración; tomas de posición geopolíticas del país en el espacio internacional, campos y épocas donde los contactos entre los países de los alumnos y los que tiene la lengua extranjera estudiada, hayan sido o no intensivos.
 - Referencias asociadas al funcionamiento de las instituciones en sus incidencias cotidianas, es decir, la relación individuo-Estado, o la relación individuo-estructura social, local, regional o nacional.
 - Referencias asociadas a la difusión de las informaciones y de la creación artística y cultural, ya sea que esté destinada a la comunidad del país o de los países estudiados o a la difusión fuera de las fronteras destinada al público de los alumnos. El campo de los medios de comunicación, prensa escrita, oral, audiovisual, o el campo de la creación y la producción literaria, artística y más ampliamente cultural.
- c) Tipo de evaluación.- Partiendo del hecho de la hipótesis de que no es posible dar una lista cerrada de saberes constitutivos del conjunto de una cultura extranjera porque daría una ilusión de una posible exhaustividad, se trata entonces de la necesidad de reconocer la validación de los saberes. La evaluación debe apuntar hacia los saberes propios a los contextos particulares donde el alumno tenga que utilizar la lengua extranjera. Estos saberes estarán determinados por los propios usuarios una vez analizadas las necesidades específicas de los alumnos. Esta competencia es independiente del aprendizaje de una lengua y de un contexto de utilización determinados, y no conlleva una dimensión transversal. Es el resultado de otros saberes, en específico de la concientización resultante del “saber hacer” que relaciona dos contextos culturales. Es por ello que los saberes no pueden ser presentados exclusivamente en la lengua materna del alumno. Es una descripción que no

debe de ser interpretada como una lista de temas para ser abordada explícitamente con los estudiantes. Deberá estar al servicio de los usuarios los cuales están encargados de introducir implícitamente esos contenidos a través de las otras competencias. Por lo tanto, los saberes no pueden ser objeto de una evaluación sumativa de conocimientos sino, dentro del marco de una evaluación inicial al comienzo de cada fase del aprendizaje, permitiendo distinguir los saberes construidos o no a través de la experiencia vivenciada de la cultura extranjera que podría ya tener el alumno, o a través de la descripción escolar de una cultura extranjera que haya recibido en su país. Esta evaluación es de tipo formativo en la medida en que permite completar las carencias a la falta de conocimientos y a las aproximaciones descubiertas.

4) SABER HACER.

- a) Definición.- Es la capacidad de integrar los tres saberes anteriores en situaciones específicas donde se establecen los contactos biculturales. Incide en la sensibilización a la noción de cultura y en el reconocimiento de los propios valores y de cómo éstos influyen en los de otras personas. Se desarrolla una mirada crítica, para que el alumno relacione las dos culturas usando estrategias para contactar con personas de otras culturas a la vez que cumple el rol de intermediario cultural, pudiendo actuar así en situaciones de malentendidos y conflictos. Atañe a la capacidad para superar estereotipos.
- b) Objetivos generales.- El desarrollo de la aptitud para aplicar inmediatamente en el campo los conocimientos, competencias y actitudes adquiridas durante las situaciones no escolares; el desarrollo de la aptitud para tomar en cuenta las relaciones específicas que ligan las identidades culturales del alumno y las de sus interlocutores, miembros de una sociedad determinada; el desarrollo de la aptitud para relacionar las representaciones presentes en la cultura del estudiante y la identidad cultural vehiculada por los interlocutores de la lengua en cuestión, en el marco de las relaciones internacionales.
- c) Definición de objetivos específicos orientados a la didáctica de las lenguas.- Byram y Zárate (1997), hicieron una división de cuatro objetivos específicos en relación al saber hacer, los cuales se describen a continuación:
 - Saber hacer de orden relacional: Consisten en el saber utilizar las diferentes fuentes de información sobre el contexto extranjero disponibles en el país del alumno; saber aprovechar un contacto personal con uno o varios miembros de la comunidad extranjera y administrarlo a largo plazo, saber distinguir situaciones donde las representaciones conflictivas están en juego y conocer los temas que conllevan a formar conflicto entre las propias comunidades culturales.

- Saber hacer de orden interpretativo: Se basan en el saber contextualizar una referencia, es decir, relacionar una opinión con el medio de comunicación que la hace, con la posición de dominante o dominado del que la expone, con la época histórica a la cual se relaciona; saber asociar referencias históricas a una generación; saber fechar un documento, encontrar un dato que no esté actualizado, anacronismos; saber identificar los elementos paralingüísticos como las siglas, los logos, las abreviaciones; saber identificar las diferencias gestuales y proxémicas entre las dos comunidades; dominar las distancias interpretativas entre los dos sistemas culturales; saber entender las marcas de los estereotipos, de la oficialidad, de los efectos de la burla, del humor; finalmente, saber medir la representatividad de una situación particular.
 - Saber hacer de orden comportamental: Saber manipular criterios que permiten evaluar la distancia o la proximidad sociales dentro de la comunidad extranjera; saber construir un sistema explicativo de un hecho de su propia cultura adaptado a su interlocutor extranjero; saber producir un sistema explicativo de un hecho de la cultura extranjera adaptado a los conocimientos del nativo sobre su propio país; saber señalar y sacar partido de auto estereotipos llevados a cabo por la comunidad extranjera, de las representaciones estereotipadas presentes en el país de los estudiantes sobre el país extranjero.
 - Saber hacer de orden geopolítico: Saber describir la evolución histórica de las relaciones geopolíticas y económicas y las modalidades de contactos culturales entre las dos comunidades; saber dominar el uso de las referencias geográficas, históricas, económicas, políticas propias a la cultura extranjera que son las más frecuentes en la relación entre las dos comunidades.
- d) Tipos de evaluación.- Esta última competencia es, definitivamente, dependiente del aprendizaje de una lengua determinada y no puede ser reproducida inmediatamente en el aprendizaje de otra lengua. Podemos definirla como la capacidad para identificar el funcionamiento de los significados y las connotaciones en la utilización de la lengua en los comportamientos no verbales. También consiste en la capacidad para comunicar teniendo en cuenta las identidades culturales presentes. Apoyándose en las especificidades de las relaciones entre la lengua y la cultura dada y la del alumno, la evaluación no conllevará una dimensión transversal para el aprendizaje de varias lenguas por un mismo estudiante. La evaluación se efectuará sobre la capacidad del alumno para integrar los métodos y los nuevos saberes, para relacionarlos con los conocimientos adquiridos anteriormente, para tomar distancia frente a los elementos que constituyen su propia socialización. La evolución de los comportamientos interpretativos, la capacidad para reconocer y producir una interpretación que

refleje la complejidad de la cultura extranjera y la de su relación con la cultura del estudiante, serán los criterios que habrán de privilegiarse.

2. Las competencias generales.

2.1.La competencia estructural o gramatical.

Resulta muy interesante entrar al análisis del porqué la gramática ha sido y sigue siendo objeto de debate constante, dentro de las teorías de la didáctica de las lenguas, sobre todo de las lenguas modernas, no sólo porque constituye el primer paradigma en la enseñanza de la lengua, sino porque ha subsistido a diversos intentos de anularla, o si no es así por lo menos de minimizarla lo más posible. La realidad es que cada vez que esto sucede, la teoría de la gramática y todas sus vertientes (vocabulario, ortografía, fonética) salen fortalecidas; cada nuevo paradigma o cada nueva concepción de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, no pueden dejar de otorgar el justo valor y el enorme peso que tiene en cualquier enfoque que se esté estudiando. Como señala A. Sánchez (1992), “han existido y siguen existiendo dos tendencias fundamentales, claras y contrapuestas...Esas dos tendencias pueden identificarse, precisamente, como *gramatical*, la una, y como *conversacional*, la otra. La primera está basada en la preeminencia de la gramática; la segunda se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extractados de la realidad comunicativa” (A. Sánchez, 1992:1-2).

Esta competencia, también llamada competencia lingüística, aunque, como ya vimos, este concepto puede englobar una gama mucho más amplia dentro de las competencias de la lengua, tal como las conocemos hoy en día, es necesario verla con mayor profundidad si queremos entender cómo es que hemos llegado, o estamos llegando, a una concepción de la enseñanza de las lenguas en términos de interculturalidad. Previamente, los enfoques comunicativos, no pudieron hacer menos que reconocer la enorme importancia de la gramática y de la estructura para alcanzar sus propios fines, de tal manera que hoy en día, después de varias oscilaciones, nos encontramos con que la teoría estructural vuelve a ser aceptada y considerada en su justa dimensión. Para Martín Peris (2005), hay cuatro cuestiones fundamentales que resumen el estado de la cuestión en materia de gramática y estructura y sobre las cuales hay que continuar teorizando y experimentando, porque si no, cualquier nuevo modelo didáctico estaría todavía incompleto:

- a) La subordinación del concepto de gramática, y de su papel en la enseñanza de segundas lenguas, al concepto y papel más amplios de una teoría lingüística en general;
- b) La aproximación interdisciplinar, merced a una considerable ampliación de la perspectiva, que desborda los límites de una discusión estrictamente lingüística para plantear la necesidad de una reflexión interdisciplinar que pueda suministrar las bases científicas para elaborar una teoría de la enseñanza;

- c) En lo que se refiere a la lingüística en particular, el desarrollo de nuevas orientaciones tales como la sociolingüística, el análisis del discurso, la lingüística textual y la pragmática;
- d) El nacimiento y desarrollo de los estudios de adquisición de segundas lenguas y el intento de elaborar una teoría del aprendizaje de segundas lenguas en contexto de escolarización (Martín Peris, 2005:468).

2.1.1. Referencia histórica y marco conceptual.

En la historia de la Didáctica de las Lenguas, en general, la gramática ha sido prácticamente la piedra angular a partir de la cual se genera todo el conocimiento, es uno de los niveles de descripción y explicación del sistema de las lenguas, se le atribuye la responsabilidad de sus componentes, tanto morfológicos como sintácticos. Al mismo tiempo, hay otros dos importantes niveles en la descripción del sistema, la semántica y la fonética. La primera encargada del léxico y los significados y la segunda de los sonidos y la correcta pronunciación. A estos tradicionales niveles o subdivisiones, se les ha venido a agregar, como ya lo hemos visto anteriormente, un nuevo nivel o campo de descripción y explicación: la pragmática, responsable del buen uso de la lengua.

Después, la gramática tiene unos de sus períodos más importantes con la aparición de las teorías de Noam Chomsky, las cuales hemos venido analizando en este capítulo en diferentes apartados, el surgimiento de la gramática generativa y transformacional, entendida como el conjunto de reglas que rigen todo el sistema de la lengua, fue un importante hito en la unificación de todos los elementos que componen la estructura. Relacionó morfosintaxis y léxico, por un lado, y la fonética y la fonología, por otro. Esto dio paso a la formación del importante término llamado *gramática universal*, que sirvió para designar el conocimiento interiorizado que los hablantes nativos tienen de las reglas, es decir, se defendía la capacidad innata del ser humano para aprender el lenguaje.

A esta teoría se unieron autores como Nemser (1971) o Corder (1967, 1973), utilizando de manera análoga a la concepción chomskiana, la referencia del conocimiento interiorizado que de una cierta lengua tienen quienes la aprenden sin ser sus hablantes nativos. Se le llama *gramática del discente*, *interlengua* (Selinker, 1972), *sistemas aproximados* (Nemser) o *competencia transitoria* (Corder). Aunque pudo haber tomado estos nombres, dichos autores coinciden en señalar que cada término sirve para designar el conjunto de herramientas pedagógicas que tienen como finalidad favorecer un desarrollo más rápido, más fácil y eficaz de la interlengua. Como señala Martín Peris (2005):

Dentro de este concepto pueden aún establecerse algunas subdivisiones: puede hablarse de una *gramática para extranjeros*, como de una publicación que ofrece una descripción de todo el sistema de la lengua en cuestión o, para ser más precisos, de aquellas parcelas que los autores del libro han considerado más relevantes para un determinado público discente;

puede servir también para referirse a las secciones y actividades de un curso de lengua que dedican especial atención a las formas del sistema (Martín Peris, 2005:469).

Específicamente dentro de la enseñanza de segundas lenguas, las relaciones entre éstas y las teorías lingüísticas, no han sido sustraídas a la polémica y a las vacilaciones. Como señala Nunan (1988), “históricamente la lingüística teórica ha ejercido una influencia desproporcionada en el campo de la enseñanza de las lenguas y que esto ha producido una fragmentación en ese campo, en el que han surgido diferentes grupos de intereses, cada uno de ellos preocupado por aspectos aislados del proceso de enseñanza-aprendizaje con exclusión del resto” (Nunan, 1988:1-2). Coincidimos en que el problema de esta polarización en lo que respecta a la aceptación o no de la importancia de la gramática, tiene su punto de inflexión en el hecho de que se da esa fragmentación de la que habla Nunan (1988). Las primeras teorías que surgieron como ramificaciones del enfoque comunicativo, se dieron a la tarea de infravalorar la importancia de la gramática y la estructura precisamente porque la quisieron ver como un todo, o más bien, porque a veces se referían sólo a uno de los aspectos de la gramática (el vocabulario es uno de los ejemplos más claros) para con eso demeritar todo el resto de los componentes, en ocasiones de manera involuntaria.

Spolsky (1970), establece una doble relación entre lingüística y enseñanza de lenguas: por un lado están las aplicaciones que se pueden realizar de los datos lingüísticos facilitados por una determinada teoría, por el otro las implicaciones derivadas de los propios conceptos de esa hipotética teoría. “Una teoría de la enseñanza de lenguas incorpora una teoría de la lengua, al mismo tiempo que le pide a ésta una descripción de las lenguas particulares que se desea enseñar” (Stern, 1983). Esta disyuntiva, fundamental para entender las teorías que sobrevendrían después, la resume de la siguiente manera Martín Peris:

Tenemos pues, por un lado, las distintas descripciones de la lengua a partir de las cuales se escribirán gramáticas de enseñanza, libros de texto y diccionarios; en este nivel, cabe esperar que las distintas escuelas de lingüística ofrezcan nuevas perspectivas de descripción y, a su vez, nuevos fenómenos que antes no habían sido identificados o bien habían sido insuficientemente descritos. Por otro lado, tenemos la concepción de lo que sea una lengua y su capacidad de hablarla, nivel en el cual encontraremos también nuevos conocimientos que han sido cruciales en la evolución de la lingüística, tales como el concepto chomskiano de creatividad de la lengua, o también en contraste con la descontextualización en que el modelo de Chomsky analiza los datos lingüísticos y con la competencia lingüística de un hablante-oyente ideal, la tesis sociolingüística de lengua en situación y el modelo de competencia comunicativa (Martín Peris, 2005:470).

Siguiendo a Martín Peris (2005), consideramos necesario hacer una breve revisión de algunos referentes históricos, muy importantes y significativos, de los intentos de aplicación de los principios a la enseñanza de la lengua y que constituyen los primeros cambios paradigmáticos, aunque éstos a menor escala, dentro de la lingüística.

En primer lugar, el citado autor menciona como el intento inicial para aplicar de manera rigurosa una teoría lingüística a la enseñanza de las lenguas, a una publicación

de la Asociación Fonética Internacional, a finales del s. XIX y principios del XX, cuya revista *Le Maître Phonétique* (1886), hizo referencia a unos principios sobre la enseñanza de las lenguas modernas. Entre ellos, consta una reivindicación de aspectos fundamentales de la lingüística como el mayor peso de la lengua oral sobre la escrita. También podemos señalar como destacado el hecho de que propone que los textos de enseñanza de las lenguas deben poseer un carácter natural y sencillo en sus diálogos, descripciones y narraciones.

Un poco más adelante, a mediados del s. XX, vale la pena mencionar el proyecto, llevado a cabo en Francia, llamado *Français fondamental*, que consagra el hecho de que las necesidades de aprendizaje se concentran en el dominio de la lengua oral en situaciones específicas de la vida cotidiana, hace un listado del vocabulario más frecuente que obtiene de datos empíricos derivados de conversaciones con nativos de la lengua.

En ese mismo período, aparecen los métodos audio - orales y audio - lingüales, que todavía ahora consideramos como una enorme evolución en la aplicación de la teoría lingüística sobre todo por su relación con la teoría psicológica, es decir, el estructuralismo por parte de la teoría lingüística y el conductismo por parte de la psicológica. Son métodos en los que establece una secuenciación y una gradación del material de aprendizaje que son realizadas a partir de los datos facilitados por la descripción estructuralista de la lengua (Martín Peris, *ibid.*). El mismo autor cita a los lingüistas Fries y Lado (1957) quienes “no sólo realizaron detalladas descripciones de las estructuras del inglés con vistas a su enseñanza, sino que reclamaron los correspondientes estudios descriptivos de las lenguas de los alumnos, con el fin de establecer las semejanzas y diferencias que se dieran entre ellas, en un intento de aplicar esos estudios contrastivos a la enseñanza” (citado por Martín Peris, 2005).

2.2.La competencia comunicativa

2.2.1. Los inicios y la pragmática.

Como bien sabemos, es muy común que se den casos donde existe una enorme distancia entre lo que se dice y lo que realmente se quiere decir. Lo anterior es uno de los fundamentos esenciales de la pragmática, que constituye uno de los enfoques más recientes y exitosos en el estudio de los usos lingüísticos (Cots, 1994). Entre otras cosas, ha puesto de relieve el hecho de que una determinada expresión puede decirse no solamente si es correcta o no desde el punto de vista gramatical, sino también si satisface o no la intención del hablante. Lo anterior es el motor rector de los que a la postre se convertirá en las teorías de la competencia comunicativa. “La pragmática establece los principios que regulan la comunicación humana”... “La comunicación humana no es sólo un mero proceso de codificación y descodificación, sino que intervienen un conjunto de estrategias y principios generales que sirven de puente para la comunicación” (Oliveras, 2000:14).

La distancia que hay entre lo que literalmente se dice y lo que realmente queremos decir, así como la adecuación de las secuencias gramaticales a la situación y al contexto, incluso la asignación correcta de los referentes como paso anterior a la comprensión completa de los enunciados, constituyen tres clases de fenómenos que no pueden ser caracterizados de manera precisa en términos específicamente gramaticales.

En la comunicación, lo expresado puede tener un contenido significativo que no está directamente relacionado con el significado literal de las palabras, sino que más bien depende de los datos que aporte la situación comunicativa en la cual estamos expresando las frases. Por ello, la importancia de la pragmática como disciplina que se preocupa por tomar en consideración aquellos factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje. Lo que separa los diferentes enfoques consiste en decidir cómo, o más bien, dónde debe centrarse el objetivo: por un lado tenemos la relación del significado gramatical con el hablante así como con los hechos y objetivos del mundo que está intentando describir; por el otro lado, debería tratar de analizar la relación entre la forma de las expresiones y las actitudes de los usuarios.

Una cuestión bastante primigenia pero fundamental consiste en recordar que la lengua es su propio uso y que ese uso siempre está contextualizado, tal como lo afirmaba Levinson (1983): “La pragmática es la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas”. En este sentido el contexto no es solamente el ambiente o escenario físico en que una determinada expresión ha sido dicha, sino también es todo el conjunto de conocimientos que de antemano comparten los que participan en el encuentro comunicativo.

A partir de aquí, para poder desarrollar el concepto de competencia comunicativa, derivado de la noción filosófico-lingüística que se le ha venido dando a la pragmática, haremos un recorrido por las principales teorías que se han hecho, a partir de los años veinte del siglo pasado, y que resume, de manera muy interesante, Angels Oliveras (2000: 14-18).

En primer lugar mencionamos al filósofo austriaco Wittgenstein quien consideraba que no hay una teoría que pueda incluir todos los significados del lenguaje, aunque resulta sumamente importante su reflexión sobre la idea de sustituir la investigación del significado por la del uso. Como corolario a su frase “*meaning is use*”, establece que “no hay que preguntar por el significado, hay que preguntar por el uso puesto que el significado de una palabra es su uso en el lenguaje” (Wittgenstein, 1921, trad. castellana, 1975). La aportación más importante de Wittgenstein en este terreno es la de haber sido el primero en vincular el lenguaje a la actividad social y vincular, a su vez, el uso al juego lingüístico. El juego lingüístico designa algún tipo de actividad humana que involucra el lenguaje y un acto comunicativo restringido a los casos en que el lenguaje es relevante.

Continuando con la evolución de las ideas relativas al uso del lenguaje y su relación con los significados, la reflexión siguió en manos de la Filosofía, más que en disciplinas relacionadas con la Lingüística, debido a que se dirigió principalmente hacia

las condiciones necesarias y los límites de la experiencia de la comunicación así como de su estructura, de su orden y de su lógica. La comunicación se estaba convirtiendo en la gran interrogante y la gran preocupación de los filósofos de la primera mitad del siglo XX. Se pasó de considerar el lenguaje como único objeto de investigación para buscarle a la comunicación un marco teórico apropiado, sin embargo, existe una discrepancia en relación con el significado: el significado no es solamente patrimonio de la semántica sino que también lo es de la pragmática (Oliveras, 2000:16).

El siguiente paso se da en los años sesenta, cuando J. L. Austin presenta una teoría de los actos lingüísticos. Según la propia Oliveras, para Austin

Los actos son una verdadera unidad de comunicación lingüística que no es ni la palabra ni la frase, constituyen la unidad básica de la comunicación verbal entre personas. Al realizar un acto lingüístico, el hablante se adapta a un procedimiento convencional que también conocen sus interlocutores. La estrategia a seguir viene dada por un conjunto de condiciones que deben cumplirse. Sólo así se consigue con éxito la comunicación. Austin revalorizó el lenguaje corriente frente a los lenguajes filosófico y científico. (Íbid.)

Más adelante, Searle (1969), que se adhirió en un principio a las teorías de Austin (1962), intenta de una manera mucho más compleja de sistematizar el ámbito de los actos de habla. Está de acuerdo en que en un principio se pretende considerar el dominio del lenguaje como una parte de la teoría de la acción humana, es decir, al hablar nos comprometemos a una forma de conducta gobernada por reglas. El realizar un acto lingüístico es una más de las múltiples acciones gobernadas por reglas a las que una persona puede comprometerse. La aportación de Searle (1969), fue permitir la entrada de un concepto que hasta ese momento era prácticamente desconocido: la “intención”. Lo que se utilizaba y estudiaba era más bien la “convención”, pero ni la lingüística estructural ni la gramática habían dejado algún espacio para analizar la intencionalidad del que habla, cuando resulta esencial saber el por qué y el con qué intención un hablante está emitiendo un determinado discurso. En resumen, su teoría de los actos de habla se centró en decir que realizar un acto lingüístico consiste principalmente en decir algo con la intención de producir determinados efectos en el oyente: la posibilidad de éxito depende de ciertas reglas: intenciones, convenciones y condiciones.

Después, Grice (1975,1978) “sugiere un procedimiento mediante el cual los participantes en una conversación son capaces de saber qué quiere decir el otro en función de lo que realmente dice” (Oliveras, 2000:16). Se trata de explicar cómo los hablantes utilizan mensajes verbales que tienen un significado convencional para transmitir una información que frecuentemente no está inserta en ese significado. Se debe dar una explicación del significado en el propio proceso de comunicación haciendo énfasis en el aspecto dinámico de la comunicación que es el discurso. El citado autor propone una teoría, llamada “teoría de la interacción” introduciendo un principio básico que es el “principio de cooperación”. Así se explica dicho principio:

El discurso como interacción comunicativa, es el tipo de situación donde mejor podemos observar el principio de cooperación y sus consecuencias. Existe una verdadera lógica interna en el discurso. Desde el momento en que uno de los interlocutores se dispone a hablar, hay un verdadero despliegue de reglas, principios, estrategias, verbales y no verbales, que van de las palabras a los silencios, de las reglas de formación de frases a las reglas de uso de niveles de lenguaje apropiados a los turnos de palabra (Oliveras, 2000:17).

Acercándonos mucho más al concepto de la competencia comunicativa, se encuentran las teorías de Gumperz y Hymes (1971, 1972) con la propuesta de una nueva disciplina: la etnografía de la comunicación. Consideran que el marco de referencia del lenguaje, en relación con la sociedad y con la cultura, deben también compartirlo la etnografía y la comunicación, y no sólo el lenguaje. Se propone ampliar el concepto de competencia lingüística aunque se continúe aceptando la idea de que la realización del habla está gobernada por un conjunto de reglas. Pero la cuestión va más allá: el estudio de la actividad lingüística y comunicativa de una comunidad se erige como un objetivo fundamental, poniendo una especial atención al discurso, a la interacción cara a cara. Como señala Oliveras (op. cit.), “la etnografía de la comunicación quiere determinar cuáles son los conocimientos que posibilitan la comunicación humana, cuáles las habilidades necesarias para actualizarlos y explicar los procesos de adquisición de estos conocimientos y habilidades: quién habla a quién, dónde, cuándo, cómo y para qué”.

Gumperz, (1972), por su parte, introduce las normas de interpretación. Señala que consisten en un modelo inferencial de comunicación. Estas inferencias son procesos por medio de los cuales los que participan en una conversación pueden interpretar, gracias al marco de un contexto, la intención que tienen los demás y, a partir de ahí, fundamentar sus respuestas. Cabe señalar que por contexto entendemos el conjunto de anécdotas que han sido interiorizadas por la gente, las suposiciones culturales, y todos los demás indicios que nos lleven a entender el estado emocional del hablante. Lo anterior resulta clave para la interpretación de un enunciado y es por ello que se da como válida la afirmación de que a grupos sociales, géneros, edades y personas diferentes corresponderán suposiciones sobre el mundo también diferentes.

Concluyendo el breve recorrido histórico propuesto por Oliveras (2000), se encuentran las aportaciones de Brown y Levinson (1987) en su teoría de la cortesía:

Parten del supuesto de que toda sociedad tiene que controlar la agresividad de sus miembros, a la vez que intenta canalizar este potencial de agresividad como instrumento de control interno y como fuerza de la que servirse en las relaciones competitivas con otros grupos sociales. La cortesía presupone, por tanto, la existencia de ese potencial agresivo y trata de contrarrestarlo para hacer posibles las buenas relaciones sociales. El concepto *imagen* es la noción central de su teoría: cada individuo tiene y reclama para sí cierta imagen pública, cierto prestigio que quiere conservar. De la necesidad de salvaguardar aquella se derivan todas las estrategias de cortesía. Esta teoría presenta un buen punto de partida para adentrarse en el estudio de las relaciones entre formas lingüísticas y estructuras sociales (Oliveras, op. cit.).

2.2.2. Concepto de competencia comunicativa.

La competencia comunicativa es uno de los conceptos más importantes en la lingüística aplicada, tanto para el estudio de la adquisición de segundas lenguas como a un nivel más práctico, la enseñanza de segundas lenguas (Cenoz Iragui, 2005:449). Tradicionalmente, la eficacia comunicativa ha ido asociada al conocimiento y actuación de una lengua por parte de hablantes y oyentes en situaciones concretas (Chomsky, 1975). Como señalábamos con antelación, el concepto de *competencia* fue creado por Chomsky en oposición al término *actuación* y es a este estudioso a quien se atribuye la importante difusión del concepto de competencia comunicativa en los estudios de adquisición y enseñanza de lenguas:

La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real (Chomsky, 1965:3)

Aunque el concepto de competencia comunicativa se atribuye a Habermas y a Hymes (1972) como una crítica de la perspectiva chomskiana intentando poner de relieve la importancia de la adquisición de habilidades, más allá de las lingüísticas, ha sido de tal relevancia en la teoría lingüística que no podemos atribuir a un solo autor su nacimiento. En efecto, el concepto de competencia de Chomsky provocó reacciones importantes entre los investigadores situados fuera del marco de la gramática generativa entre los más importantes destacan Lyons (1970), Campbell y Wales (1970) y el mismo Hymes (1972). Consideraron inadecuado el concepto porque se limita a la competencia lingüística de un hablante-oyente ideal en una determinada sociedad homogénea, pero no considera aspectos centrales del uso de la lengua. Como señala (Cenoz Iragui, 2005:450): “En efecto, el concepto de competencia propuesto por Chomsky supone una abstracción e idealización que no tiene una relación directa con la capacidad y habilidad para utilizar una o varias lenguas en la comunicación interpersonal por parte de hablantes monolingües y plurilingües en sociedades multiculturales. Es un concepto útil dentro de la gramática generativa, pero que se torna demasiado reduccionista si se aplica a la adquisición y enseñanza de lenguas”.

En otras palabras, es muy importante distinguir entre la competencia lingüística entendida como el saber producir mensajes gramaticalmente correctos; para llegar a la competencia comunicativa que implica considerar la percepción de la realidad que tiene la persona interlocutora, así como las relaciones sociales entre las personas hablantes, o la expresión y percepción de la propia autenticidad o sinceridad (Young, 1996:121-127). Sin embargo, es preciso reconocer, como señala Llurdá (2000:86) que la definición de Chomsky es verdaderamente el punto de inicio de los demás enfoques posteriores y que, aunado a ello, la discusión sobre el concepto de competencia

lingüística ha favorecido que se acepte el concepto de competencia comunicativa como un término fundamental en materia de adquisición y enseñanza de las lenguas.

Entonces, considerando que la competencia solo va ligada al conocimiento de las reglas gramaticales, tanto Campbell y Wales (1970) como Hymes (1972) siempre desde la teoría de la etnografía de la comunicación y además incorporando elementos de otras disciplinas como la psicolingüística, la sociología, la filosofía del lenguaje, etc., proponen como noción más amplia, el término de competencia comunicativa. Siendo una noción que incluye no solo la competencia gramatical, entendida como el conocimiento implícito y explícito de las reglas gramaticales, sino también una competencia contextual o sociolingüística. Estos autores van más allá cuando establecen también la distinción entre competencia y actuación comunicativas, donde esta última noción se refiere al aspecto práctico de la lengua. Oliveras (2000:19) nos recuerda los presupuestos básicos de esta orientación que constituye completamente el punto de partida del concepto de competencia comunicativa tal y como lo conocemos ya en nuestros días, dichos fundamentos son:

La lengua se considera como una parte integrante de la realidad social y cultural y, a la vez, como un síntoma de esa realidad. Esto quiere decir que, observando cómo se comunican las personas, podemos entender una parte importante de sus normas de comportamiento, de sus valores, etc. Las manifestaciones orales de la lengua son variadas, pero no caóticas ni desordenadas, ya que están reguladas, existen normas de uso socialmente condicionadas. Estas normas se refieren a la competencia comunicativa, a lo que un hablante tiene que saber para comportarse de forma adecuada y eficaz en las diferentes situaciones comunicativas propias de una determinada comunidad de habla (Gumperz, 1972).

En realidad, la reacción al concepto de competencia de Chomsky se centró en resaltar el carácter social de la competencia y la importancia de que los enunciados sean apropiados al contexto en el que se lleva a cabo la comunicación. “La habilidad de utilizar una lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas socialmente es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas” (Lyons, 1970:287). También Campbell y Wales insistieron en la idea de que la gramaticalidad de las oraciones no es suficiente, sino “la habilidad de producir o comprender enunciados que no son tanto gramaticales sino que algo más importante, apropiados al contexto en el que tienen lugar” (Campbell y Wales, 1970:247).

De aquí la importancia de la propuesta de Hymes (1972) del concepto de competencia comunicativa. Surge principalmente porque fue la reacción contraria más importante a las críticas que se venían haciendo al concepto de competencia lingüística. Dichas críticas iban en el sentido de que el concepto de competencia en la gramática generativa es reduccionista porque en él no se consideran elementos del contexto sociolingüístico, a lo que Hymes replicó con lo que fueron los fundamentos de la teoría de la competencia comunicativa:

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad (Hymes, 1972:278).

Con ello, Gumperz y Hymes, esbozan una primera definición, más específica y desarrollada, del concepto de competencia comunicativa, siempre en discusión con las teorías chomskianas y la distinción entre competencia lingüística y competencia comunicativa:

La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe –sus capacidades inherentes- y la manera en cómo se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para identificarse y llevar a cabo sus actividades (Gumperz y Hymes, 1972).

Para Hymes (1971), una expresión lingüística debe de contener ciertos requisitos que pueda cumplir con su función de ser una enunciación comunicativa y sin los cuales dicha expresión podría tener uno de los siguientes problemas: o ser gramaticalmente incorrecta, estilísticamente torpe, socialmente diplomática o de uso poco frecuente. Los requisitos son:

- Ser formalmente posible según las reglas gramaticales;
- Ser factible en virtud de los medios de actuación disponibles;
- Ser apropiada en relación con las reglas sociolingüísticas del contexto en que se produce;
- Darse en la realidad, es decir, que responda al uso real de la lengua.

En otras palabras, Hymes (1972), detalla cuatro parámetros básicos que sustentan la competencia comunicativa: la *posibilidad* que ofrece cada lengua de emitir unos enunciados u otros pero que sean gramaticalmente correctos; la *verosimilitud* de un enunciado que, aunque sea gramaticalmente correcto bien puede ser inverosímil en un idioma; la *propiedad* hace referencia a utilizar expresiones adecuadas al momento y al lugar; por último, que la expresión o enunciado suceda en la *comunicación real*.

Hymes propone en el concepto de competencia comunicativa la inclusión de las reglas de uso a las que hace referencia. Habla de un significado referencial y otro social del lenguaje, además va más allá de la tradicional gramaticalidad de las oraciones para entrar al análisis de si éstas son apropiadas o no en el contexto.

Lo que define una comunidad de habla no es tanto el hecho de que se hable una lengua determinada o un conjunto de lenguas, sino que sus miembros puedan compartir una serie de reglas o normas de uso de todo ese repertorio verbal y comunicativo que tienen, además de participar en lo que podríamos llamar redes de comunicación de carácter social. Por esto, para los estudiosos de la etnografía de la comunicación, la competencia comunicativa consiste en un conjunto de reglas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y que, por lo tanto, se va condicionando también socialmente. El objetivo de la etnografía de la comunicación consiste en ir descubriendo y también describiendo las diversas situaciones de comunicación del grupo que se estudia así como de los diferentes tipos de actos comunicativos a través de los cuales los componentes del grupo se organizan para llevar a cabo sus actividades cotidianas (Oliveras, 2000:21).

Para Gumperz (1972), el universo de análisis de la etnografía de la comunicación es la comunidad de habla, “caracterizada porque los hablantes comparten el conocimiento de las restricciones comunicativas y de las opciones que rigen un número significativo de acciones sociales y este conocimiento compartido depende de la intensidad del contacto y de las fronteras comunicativas”.

Debemos destacar en la competencia comunicativa tanto aspectos lingüísticos como contextuales o sociolingüísticos, para poder entender bien la diferencia entre competencia y acción comunicativas. La competencia comunicativa se entiende como aquella interacción que es percibida como efectiva en el cumplimiento de ciertos objetivos de modo que también sea adecuada para el contexto en el que tiene lugar (Spitzberg, (1989). “El término competencia comunicativa surge de una tradición sobre todo etnográfica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en su uso, y no como un sistema descontextualizado” (Llobera, 2000:10).

El concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1971, 1972), tiene una gran importancia como herramienta de organización dentro de las Ciencias Sociales en general, y, en especial, dentro del ámbito de la Didáctica de las Lenguas. Ha sido utilizado con mucha frecuencia por ciencias como la Lingüística o la Psicolingüística para explicar los fenómenos relativos a la adquisición de segundas lenguas o a la enseñanza de lenguas extranjeras. Con los estudios complementarios de Gumperz (1972), la definición va siendo cada vez más apegada a lo que posteriormente será el concepto de la competencia comunicativa intercultural. Para Gumperz (1972) el hablante necesita precisamente de la competencia comunicativa para poder comunicar en contextos que son significativos culturalmente. “La competencia comunicativa incluye aspectos de la comunicación, tales como hablar con personas de distintos estatus, conocer rutinas en la alternancia de turnos u otros relacionados con el uso de la lengua en contextos sociales específicos” (Saville-Troike, 1989:21).

Para resaltar la importancia de las teorías de Hymes y Gumperz (1972), vale la pena reproducir aquí los ocho componentes básicos que, según Hymes, a través de los cuales puede describirse cualquier hecho comunicativo, estudios que se basaron a su vez

en anteriores descripciones hechas por Jakobson (1960). Los ocho componentes son: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género. Estos componentes los divide en subcomponentes y aclara que se articulan de forma distinta, lo cual es justamente el hecho que más interesa describirse para entender lo específico que es cada acto comunicativo respecto a los otros que se den en el mismo entorno cultural o respecto a los que se den en otras culturas. El siguiente cuadro nos muestra lo anterior:

COMPONENTES DEL ACTO COMUNICATIVO

A) SITUACIÓN:

- Localización espacial y temporal (el lugar y momento en que tiene lugar el acto comunicativo).
- Escena psicosocial (la significación social y cognitiva de esta escenificación).

B) PARTICIPANTES:

- Características socioculturales (edad, sexo, estatus, roles, conocimientos, repertorio verbal, etc.).
- Relaciones entre los interlocutores (jerárquica, entre iguales, íntima, distante, etc.)

C) FINALIDADES:

- Objetivos y productos (lo que se espera obtener y lo que realmente se obtiene).
- Globales y particulares (finalidades sociales del acto y finalidades individuales o concretas de cada actividad).

D) SECUENCIA DE ACTOS:

- Organización de la interacción (gestión de los turnos de palabra, estructura de la interacción, inicio, desarrollo, fin, etc.)
- Organización del tema (gestión y negociación del tema: presentación, mantenimiento, cambio, etc.)

E) CLAVE:

- Grado de formalidad o de informalidad de la interacción (serio, frívolo, divertido, íntimo, frío, etc.).

F) INSTRUMENTOS:

- Canal (oral, escrito, audiovisual, iconográfico, etc.).
- Variedad de habla (lengua, dialecto, registro, etc.).
- Vocalizaciones, cinesia, proxemia (ruidos de asentimiento, de rechazo, de asco, de incompreensión, etc.; gestos, posición, distancia de los cuerpos, etc.).

G) NORMAS:

- Normas de interacción (quién puede hablar y quién no, cómo funcionan los turnos de palabra, interrupciones, silencios, encabalgamientos, etc.).
- Normas de interpretación (marcos de referencia para interpretar los enunciados indirectos, las presuposiciones, las referencias implícitas, etc.).

H) GÉNERO:

- Tipo de interacción (trabajo en grupo, discurso espontáneo, conferencia, tertulia, etc.).
- Secuencias discursivas (diálogo, narración, argumentación, exposición, etc.).

La competencia comunicativa no es solamente una ampliación de la competencia lingüística a la que se le han añadido las reglas relacionadas al uso, no se trata solo de una adición de carácter cuantitativo, sino que es una ampliación de tipo cualitativo, que es lo más importante de estas aportaciones. Mientras el concepto de competencia lingüística se refiere al conocimiento de ciertas reglas, la competencia comunicativa incluye además la habilidad o la destreza para utilizar ese conocimiento. Además cabe señalar que esta competencia comunicativa es diferente a su vez del concepto de actuación de Chomsky, en razón de que, aunque la sólo la actuación sea observable, la competencia comunicativa consiste en conocimiento y habilidad, mientras que la actuación es lo que el hablante está haciendo durante el acto de la comunicación.

Como conclusión de este apartado y antes de analizar algunos de los principales modelos de la competencia comunicativa, debemos recordar la diferencia entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa, entiendo estos conceptos desde diferentes perspectivas teóricas, iniciando por Chomsky (1965, 1975), pasando por Hymes (1971), Gumperz (1971), Gumperz y Hymes (1972), Spitzberg (1989), o Savignon (1983). Este último nos recuerda que la competencia lingüística es innata, que tiene una base biológica, que es estática, que tiene un carácter absoluto y que no implica comparación, mientras que la competencia comunicativa es un concepto dinámico que depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten hasta cierto punto el mismo sistema simbólico. Tiene un carácter interpersonal y no intrapersonal, tiene un carácter relativo y no absoluto. La competencia comunicativa tiene una base social y es específica del contexto en el cual tiene lugar la comunicación (Cenoz Iragui, 2005:452).

Cabe destacar que las perspectivas que suelen proponerse para los conceptos de competencia lingüística y competencia comunicativa son diferentes desde el momento en que sus respectivas líneas de investigación son diferentes. La gramática generativa se concentra especialmente en estudiar las cuestiones sintácticas de la lengua como un sistema, mientras que las perspectivas relacionadas más con la lingüística aplicada y la antropología, necesitan de este concepto porque les ayuda a determinar una perspectiva más amplia del estudio de las lenguas debido a que contempla otras áreas contextuales e interdisciplinarias que están relacionadas con el uso de las lenguas. “Cada gran confusión conceptual se debe a que Chomsky está interesado en la competencia como estado y no como proceso, y en el conocimiento y no en la habilidad” (Taylor (1988). Para finalizar este análisis, una cita de Widdowson (1995) que expresa la diferencia entre estos dos conceptos:

Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible. Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él, el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa (Widdowson, 1995:84).

2.2.3. Evolución de los enfoques comunicativos.

En este apartado, haremos un breve recorrido de las principales cuestiones que se fueron dando desde los primeros años de la aparición del concepto de competencia comunicativa, a principio de los años setenta, hasta la aparición de lo que sería el nuevo paradigma de los enfoques de la enseñanza de las lenguas (segundas y extranjeras), en los últimos años del siglo XX, con los primeros esbozos de teorías complementarias a

los enfoques comunicativos, fundamentalmente del orden de la interculturalidad. Para este análisis nos basaremos en un interesante estudio teórico llevado a cabo por Pérez Gutiérrez (2001), debido a que señala, de manera bastante sistemática, la evolución de los enfoques y las diferentes percepciones que hacen que podamos entender bien el nacimiento de lo que son los enfoques de la interculturalidad y de la competencia comunicativa intercultural.

Recordemos, como lo decíamos en el apartado anterior, que la competencia comunicativa, tal y como la entendía Hymes (1966, 1972), viene a contrarrestar la tendencia a centrar la atención en la precisión gramatical pero aislándola del contexto social en que se utiliza. Esto quiere decir que el individuo, además de conocer las reglas gramaticales, necesita también saber el cómo se usa esa lengua en diferentes interacciones sociales. Por otra parte, Halliday (1969, 1973), dice que la lengua debe concebirse pensando en los fines para los que se usa, esto quiere decir que debe pensarse en razón de las funciones comunicativas que desempeña. Lo anterior se desprende de un estudio que hizo observando cómo los niños cuando aprender una lengua materna, adquieren el vocabulario, las estructuras y los sonidos para ser utilizados con una intención específica (Pérez Gutiérrez, 2001:145).

Halliday habló del “poder de la significación” de la lengua, que se presenta a través de opciones fonológicas, gramaticales y semánticas. A través de un complicado análisis semántico, nos muestra el desarrollo del potencial significativo de la lengua en marcos de comportamiento en donde las opciones semánticas se codifican como opciones gramaticales. Señala la importancia de redes semánticas que relacionan entre sí patrones de comportamiento y formas lingüísticas:

We cannot, as a rule, relate behavioral options directly to the grammar. The relationship is too complex and some intermediate level of representation is needed through which we express the meaning potential that is associated with the particular behavioral context. It is the intermediate level that constitutes our “sociological” semantics. The semantic network then takes us, by a second step, into the linguistic patterns that can be recognized and stated in grammatical terms (Halliday 1973, en Brumfit y Johnson, 1979:27-45).

Es evidente que el enfoque socio-semántico de Halliday ha tenido un gran impacto en los fundamentos de la competencia comunicativa. Las funciones del lenguaje que propuso no es otra cosa que la puesta en práctica de los usos de la lengua, es decir, para qué sirve la lengua, las finalidades de las frases. En ese sentido, las teorías de Hymes y Halliday han dado mucho al enfoque comunicativo, tal como lo señalan Brumfit y Johnson:

Relating language to extra-linguistic phenomena is what links the work of Halliday and Hymes in a common tradition. And just as, for Halliday and Hymes, we can only understand language if we view it in this way, so it may be that we can only really teach language if we present and practice it in relation to the uses to which, as a communicative tool, it may be put. It is on this belief that communicative language teaching is based: a belief (to modify Halliday’s phrase) in what amounts to “the instrumentality of language teaching (Brumfit y Johnson, 1979:44).

En la misma línea que Hymes, Widdowson (1978), establece que la enseñanza de la lengua debe hacerse como un discurso, como frases en combinación. Nos recuerda que antes de la aparición de los enfoques comunicativos, la lengua se centraba demasiado en lo que él denomina *usages*, dejando al margen el otro aspecto de la actuación que él llama *use*. *When we acquire a language we do not only learn how to compose and comprehend correct sentences as isolated linguistic units of random occurrence; we also learn how to use sentences appropriately to achieve a communicative purpose. We are not just walking grammars* (Widdowson, 1978:2). Él aboga, al igual que gran cantidad de teóricos de la misma generación, que los tres elementos que constituyen la comunicación en la enseñanza de la lengua son la gramaticalidad, la adecuación al contexto y la función comunicativa (*strictu sensu*), los cuales inciden enormemente en la concepción global de la enseñanza de la lengua, manifestándose, por ejemplo, en la clase de lengua extranjera, a través de una instrucción y de unos materiales que, para la consecución de la competencia comunicativa, deben reflejar un lenguaje auténtico, estar en contextos apropiados y todo ello para poder crear una comunicación natural (Pérez Gutiérrez, 2001:149).

Entonces, el concepto de competencia comunicativa que introduce Hymes (1966), no ha dejado desde ese momento y, sobre todo hasta bien entrada la década de los noventa, de ser el centro de atención y debate de lingüísticas y metodólogos de la lengua. Sin embargo, como hemos visto hasta ahora, el concepto de competencia comunicativa, hasta nuestros días, no ha sido entendido por igual, ni entre los profesionales de la enseñanza de las lengua, ya sea de la adquisición, de segundas lenguas o lenguas extranjeras, ni entre los propios lingüistas y especialistas en la didáctica de la lengua. Lo explica así Savignon (1983:1): *Collecting definitions of communicative competence is fun. Teachers, methodologists, and textbook writers have used the term in many interesting if confusing ways. Some using assuredly, some tentitiously, others cautiously. Some still have trouble pronouncing it!*

En el recorrido cronológico por las dos primeras décadas del surgimiento de los enfoques comunicativos, Pérez Gutiérrez (2001), pone atención también al fenómeno europeo. Se refiere, entre otras cosas, al Consejo de Europa y los esfuerzos de este organismo por auspiciar uno de los proyectos de investigación y planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras más importantes de los realizados desde el final de la segunda guerra mundial (Pérez Gutiérrez, 2001:152). El propio autor lo introduce de la siguiente manera:

El enfoque comunicativo del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, con sus miras puestas en unas metas concisas y bien definidas, reivindica ostensiblemente una mayor atención a actividades de aprendizaje que asistan al estudiante en la consecución de una competencia comunicativa equiparable a la adquirida en la lengua materna. El prototipo ideal de enseñanza de idiomas propuesto y avalado por instituciones educativas de todo el mundo, la metodología comunicativa, viene, en definitiva, a reclamar a los profesionales de la enseñanza de lenguas una mayor preocupación por la dimensión sociocultural, discursiva y estratégica, hasta ahora no tomadas en consideración por otros

métodos que han centrado su modelo de aprendizaje de L2 en torno a la dimensión gramatical de la lengua extranjera (Pérez Gutiérrez, 2001:152).

Con estos presupuestos y con estas motivaciones, entre los años de 1971 y 1973 se celebraron dos simposios, uno en Suiza y el otro en Austria, con el objetivo de reunir a un grupo de lingüistas y poder llevar a cabo el importante cometido de crear un “Proyecto de Lenguas Modernas”. El equipo centró su atención en un aprendizaje “general”, que estuviera dispuesta a alcanzar un nivel “umbral” para poder comunicarse razonablemente en la vida normal de un país extranjero. Para elaborar el proyecto, se identificaron los problemas y, en un principio, los tres puntos más importantes de los que habría que partir eran:

- 1) Las necesidades comunicativas de las personas adultas.
- 2) El núcleo común de aprendizaje de la lengua.
- 3) El nivel básico de competencia.

Lo anterior refleja plenamente que los encargados de realizar el trabajo estaban totalmente de acuerdo en que habría que darle un enfoque comunicativo a las propuestas. Como lo explica Trim (1975), director del proyecto,

By far the largest single group of learners, everywhere, consists of people who want to prepare themselves, in a general way, to be able to communicate socially on straightforward everyday matters with people from other countries who come their way, and to be able to get around and lead a reasonably normal social life when they visit another country. This is not simply a matter of buying bread and milk and toothpaste and getting repairs carried out to a car. People want to be able to make contact with each other as people, to exchange information and opinions, talk about experiences, likes and dislikes, to explore our similarities and differences, the unity in diversity of our complicated and crowded continent (Trim, en van Ek, 1975:78).

Surgen, entonces, los tres primeros documentos derivados del proyecto. Todavía ahora, están considerados como piedra angular de lo que viene a ser la principal directriz del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) (2001), creado precisamente por un esfuerzo por unificar la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas en Europa. El primer documento, *Definition of Language needs and types of adults*, de Richterich (1973), intenta definir las necesidades de los estudiantes adultos de lenguas, en términos de la “situación” de la lengua, es decir, quién habla, a quién habla y dónde habla, así como “operaciones” de la lengua que serían el por qué habla, sobre qué habla y con qué medios usa la lengua. Para dicho autor, las necesidades comunicativas de la lengua se definen como: *the requirements which arise from the use of language in the multitude of situations which may arise in the social lives of individuals and groups* (Richterich, 1973:35).

El segundo documento es de Wilkins (1973), titulado *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Entre las principales

aportaciones que contiene está la ampliación de las categorías originales de Richterich, la operación y la situación, para dar una más que llamará “nocional”. Distingue dos enfoques más dentro de esta categoría de nocional: el “sintético” y el “analítico”. El primero de ellos lo rechaza porque es el que utiliza fundamentalmente un programa gramatical o estructural y que se acumula gradualmente. Su rechazo se basa en el hecho de que el estudiante de lenguas extranjeras debe de adquirir no solamente las reglas de la gramática, sino también las reglas de la comunicación. Por tanto para él, el enfoque más adecuado es el enfoque analítico porque no lleva a cabo un control riguroso del entorno de aprendizaje, sino que desde el principio se utiliza una mayor variedad de estructuras lingüísticas, siendo la principal tarea del aprendiz la aproximación de su propio comportamiento lingüístico lo más cerca posible al lenguaje global; *A synthetic language teaching strategy is one in which the different parts of language are taught separately and step by step so that acquisition is a process of gradual accumulation of the parts until the whole structure of the language has been built up* (Wilkins, 1976:2).

Va más allá con la crítica hacia los programas situacionales. Dice que son incompletos al igual que los estructurales por dos principales razones (citado por Pérez Gutiérrez, 2001:154):

- En lugar de partir del análisis de la situación y posteriormente determinar qué estructuras deben ser utilizadas, se parte de la estructura gramatical y ésta condiciona la situación.
- La lengua que se utiliza en una situación nunca puede ser predicha con total exactitud. El enfoque situacional no prepara al estudiante para resolver lo impredecible que pueda surgir en cualquier situación real de comunicación. El aprendiz adquirirá, a lo sumo, un conjunto de respuestas apropiadas para la situación. No estará aprendiendo la lengua sino *language-like behaviour*.

Estos programas nocionales, ya lo decíamos antes, constituyen uno de los pilares teóricos más importantes de la enseñanza comunicativa de la lengua. Esta propuesta lingüística de Wilkins (1973), establece que en un programa nocional, el significado que se expresa o las funciones que se llevan a cabo con el lenguaje, son lo fundamental. Para planificar el contenido lingüístico, Wilkins (1973, 1976) identifica tres categorías de significado:

- 1) Semántico-gramatical: Donde el significado se expresa a través del sistema gramatical de cada lengua. Incluye las nociones de frecuencia, tiempo, lugar y cantidad.
- 2) Modal: Que es una categoría que expresa la intención y la actitud de lo que se está diciendo o escribiendo, así como el grado de certeza que se tiene.
- 3) Función comunicativa: Está relacionada con los usos a los que se sirve la lengua, la intención social de la frase. Ejemplos de estas funciones son pedir información, saludar, expresar desacuerdo, invitar, etc. Por ello, estas categorías

de función comunicativa, posteriormente han sido abreviadas y se conocen simplemente como funciones (Wilkins, 1976:19).

La principal característica que distingue el programa nocional de Wilkins con los programas gramatical y situacional la define el propio autor:

It takes the desired communicative capacity as the starting-point. In drawing up a notional syllabus, instead of asking how speakers of the language express themselves or when and where they use the language, we ask what it is they communicate through language. We are then able to organize language teaching in terms of the content rather than the form of the language. For this reason the resulting syllabus is called a "notional syllabus" (Wilkins, 1976:18).

Más adelante, Widdowson (1979), hace una crítica del programa nocional/funcional en el sentido de que considera que lo único que ha hecho Wilkins es sustituir un listado de ítems gramaticales por otro listado de funciones y nociones cuya aportación es una descripción imprecisa y muy parcial de ciertas reglas semánticas y pragmáticas que se utilizan como referencia cuando las personas interactúan. Este listado de nociones y de funciones no nos dice nada sobre los procedimientos que utilizamos en la aplicación de estas reglas cuando estamos inmersos en la comunicación (citado por Pérez Gutiérrez, 2001:157).

El tercer documento es uno de los más relevantes para la posterior elaboración del MCER, sobre todo en lo que concierne a los niveles de referencia de las lenguas, fue elaborado por van Ek (1975) y publicado con el título *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Es un sistematizado intento por definir los objetivos del aprendizaje de idiomas en términos nocional/funcionales y constituye también el primer ejemplo concreto de objetivos de enseñanza especificado en estos términos. El nivel umbral (*Threshold Level*) consiste en el tope mínimo de competencia en la lengua extranjera que permitirá a los aprendices establecer y mantener la comunicación en diversas situaciones de la vida diaria (Pérez Gutiérrez, 2001:156). En dicho documento, se plasma un intento consciente por definir los objetivos de la enseñanza comunicativa de la lengua, como se observa en palabras del propio autor: *Our model for the definition of language-learning objectives specifies the following components:*

- i) *The situation in which the foreign language will be used, including the topics which will be dealt with;*
- ii) *The language activities in which the learner will engage;*
- iii) *The language functions which the learner will fulfill;*
- iv) *What the learner will be able to do with respect to each topic;*
- v) *The general notions which the learner will be able to handle;*
- vi) *The specific (topic-related) notions which the learner will be able to handle;*
- vii) *The language forms which the learner will be able to use;*

viii) *The degree of skill with the learner will be able to perform* (van Ek, 1975:8).

A su vez, el perfil de los aprendices o estudiantes del nivel umbral, tiene para van Ek (1975), las siguientes características:

- 1) *They will be temporary visitors to the foreign country (especially tourists);*
- 2) *They will have temporary contacts with foreigners in their own country;*
- 3) *Their contacts with foreign-language speakers will, on the whole, be of a superficial, non professional type;*
- 4) *They will primarily need only a basic level of command of the foreign language* (van Ek, 1975:16).

Entrando ya más en el terreno didáctico, es decir, a la aplicación de las teorías anteriores en el plano metodológico, específicamente en lo que concierne a la didáctica de las lenguas, segundas o extranjeras, para Pérez Gutiérrez (2001:158) “sería un error que los profesores de L2 siguieran un solo programa descartando todos los demás. Lo ideal sería seleccionar las características y los principios de cualquier programa que consideremos relevante y que sirva a nuestros alumnos para la adquisición de la competencia comunicativa en el entorno concreto en el que se esté trabajando”.

Lo anterior es digno de consideración porque no debemos perder de vista la importancia del elemento metodológico para desarrollar cualquier enfoque, método o programa para la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas, es decir, la forma y medios con que contamos para hacer efectivo e implementar en el aula los principios y objetivos establecidos en un determinado método. Si el lingüista está preocupado principalmente por el “porqué”, o sea, por el marco teórico, y también por el “qué”, que serían los contenidos, es claro que los docentes estarán preocupados por el “cómo” que es la metodología.

Continuando el desarrollo cronológico del surgimiento de los enfoques comunicativos, también la propuesta de van Ek (1975) tuvo sus críticos, entre ellos Littlewood (1981) y Savignon (1983). Este último comenta que el Nivel Umbral de van Ek no hace referencia explícita al desarrollo de la competencia comunicativa sino que sólo proporciona listados de funciones y nociones sin especificar qué estrategias de enseñanza deben ser utilizadas para assimilarlas (Savignon, 1983:35). Littlewood (1981), señaló la falta de discusión y de debate acerca de esta metodología comunicativa. Opinión que comparte Morrow (1981) en los siguientes términos: *We have recently been interested much more in what should be taught than in how. With few exceptions research workers and course writers have focused their attention on the content of the*

language programme rather than the ways in which this content should be taught (Morrow, 1981:59).

Otro autor que ha sido muy importante para el desarrollo y evolución del enfoque comunicativo es Krashen (1978, 1981, 1982, 1985) quien introdujo la llamada “teoría del monitor”, la cual contiene cinco hipótesis que gobiernan todo aprendizaje de idiomas: adquisición-aprendizaje, orden natural, monitor, *input* y filtro afectivo. Se resumen en un principio fundamental que es enunciado de la siguiente manera por el autor: *Comprehensible input is the essential ingredient for second language acquisition. All other factors thought to encourage or cause second language acquisition work only when they contribute to comprehensible input and/or a low affective filter* (Krashen, 1985:4).

Las implicaciones pedagógicas de la “teoría del monitor”, desembocan en una propuesta hecha por Krashen y Terrell (1983) a la cual le denominan “enfoque natural”. Se basa en teorías empíricas anteriores, realizadas en diversos contextos de aprendizaje de la lengua. Los materiales que se proponen caen, definitivamente, en el terreno del enfoque comunicativo, aún y cuando sus autores no lo hayan concebido como una nueva teoría dentro de dichos enfoques, al contrario, hay un velado intento de distanciarse de ello, en palabras de los propios autores,

The approach is in many ways the natural, direct method rediscovered. It is similar to other communicative approaches being developed today. We find ourselves in almost complete agreement with methodologists of other centuries and with methodologists today using diverse techniques. What we do claim for the new Natural Approach is that (1) the latest research in first and second language acquisition supports its tenets very strongly, and (2) it is adaptable to many teaching contexts for students all ages (Krashen y Terrell, 1983:17).

Otra aportación importante en materia de “metodología comunicativa”, es la noción de “vacío de información”, desarrollada por Johnson (1979). Es significativa puesto que es la primera que propone una enseñanza orientada hacia las tareas, lo cual ha tenido una gran aceptación entre las implicaciones pedagógicas derivadas de los enfoques comunicativos. El objetivo es lograr la fluidez y la naturalidad en el uso de la lengua. *Fluency in communicative process can only develop within a “task orientated teaching”-one which provides “actual meaning” by focusing on tasks to be mediated through language, and where success or failure is seen to be judged in terms of whether or not these tasks are performed* (Johnson, 1979:200).

En este sentido, Morrow (1981) establece tres procesos fundamentales que intervienen en la comunicación: el primero es precisamente el “vacío de información”, al cual les agrega la “elección” y la “retroalimentación”. En relación al vacío de información, nos dice que el principal propósito de la comunicación consiste en el superar ese vacío que se da en cualquier situación de la vida en la que alguien conoce algo que es desconocido para el otro. Además, le da una importancia esencial al concepto de vacío de información al describirlo como *one of the most fundamental in*

the whole area of communicative teaching (Morrow, 1981:62). La segunda característica del fenómeno comunicativo es la elección (*choice*) y consiste justamente en ese poder de elegir que tienen los participantes de una conversación, sobre lo que dicen y también sobre el cómo lo dicen, es decir, pueden elegir las formas lingüísticas que consideren apropiadas y utilizarlas para expresar sus ideas. El tercer y último proceso descrito por Morrow es la retroalimentación (*feedback*), que se encuentra implícito en los dos anteriores, según Morrow

When two speakers take part in an interaction, there is normally an aim of some kind in their minds. In real life, one person speaks to another because he wishes, e.g. to invite him, to complain to him, to threaten him or to reassure him and this aim will be in his mind all the time he is speaking. What he says to the other person will be designed to reach that aim, and what the other person says to him will be evaluated in terms of that aim. In other words, what you say to somebody depends not only on what he has just said to you (though this is obviously very important) but also on what you want to get out of the conversation" (Morrow, 1981:63)

Continuando con el análisis pedagógico de los enfoques comunicativos, Littlewood (1981) propone su metodología comunicativa basándose en la secuenciación y clasificación de las actividades en dos bloques: por un lado, unas actividades pre-comunicativas que cumplirían una función secundaria, preparando al aprendiz en el uso de determinadas formas o funciones lingüísticas que después podrán ser utilizadas en actividades completamente comunicativas; el segundo bloque es justamente ese, el de las actividades comunicativas. Así define a las actividades pre-comunicativas el propio autor: *to equip the learner with some of the skills required for communication, without actually requiring him to perform communicative acts* (Littlewood, 1981:8). A su vez, las actividades comunicativas, las del segundo bloque, las subdivide en dos: *functional communication activities* y *social interaction activities*. Las primeras son las que giran en torno al uso de la lengua que los alumnos conocen para poder hacerse entender con toda la eficacia posible; las de interacción social, siempre según Littlewood (1981), añadirían una nueva dimensión a las actividades funcionales, el hecho de que los aprendices deben de prestar atención no sólo a los aspectos funcionales sino también a los aspectos sociales de la lengua ya que ésta no es únicamente un instrumento funcional sino que, en definitiva, se trata también de una forma de comportamiento social.

Ya para concluir su análisis, Pérez Gutiérrez (2001), menciona algunas aportaciones más, sobre todo en los aspectos didácticos y metodológicos, de autores como Dodson (1978), quien distingue dos niveles de adquisición de la lengua extranjera, la *medium-oriented communication* y la *message-oriented communication*. Aclara que es equivocado pensar que los aprendices deban estar lingüísticamente preparados antes de intentar establecer una comunicación cualquiera. Rivers (1976), "los profesores deben recordar que el objetivo primordial es que los estudiantes interactúen entre sí con total libertad, tratando de comprender lo que los otros desean comunicar e intentando transmitir lo que ellos desean compartir como reacción o contribución

original al intercambio lingüístico” (Rivers, 1976, citado por Pérez Gutiérrez, 2001:166). Al igual que la mayoría de los autores vistos en este apartado, Rivers (1976, 1981), considera que la forma de solventar esta situación pasa por el conocimiento del funcionamiento de la lengua y por la capacidad individual de utilizar los mecanismos que el sistema lingüístico tiene. El recorrido que deben hacer los aprendices de una lengua extranjera para poder utilizarla en comunicación real es que primero debe ser descubierta en términos de percepción de unidades, categorías y funciones, luego deben interiorizarse las reglas que tengan relación con esas categorías y funciones (*abstraction*), y por último se pondrán en práctica esas reglas, lo que la autora denomina *articulation* y *construction*.

2.2.4. Principales modelos de la competencia comunicativa.

Como hemos venido señalando, el concepto de competencia comunicativa ha tenido un enorme impacto en la lingüística aplicada. Constituye la piedra angular del paso de un enfoque estructural-gramatical hacia lo que estamos planteando en este trabajo que es un enfoque intercultural. Por ello, es fundamental definir las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa para poder establecer los aspectos más específicos, no sólo de lo que un estudiante de lenguas debe conocer, sino para entender los principales fundamentos de los enfoques interculturales en el aprendizaje de las lenguas. Es conveniente entonces, realizar un repaso de algunos de los enfoques o modelos de la competencia comunicativa, realizados con el afán de sistematizar un concepto que, desde su nacimiento, ha sido centro de importantes debates debido a su complejidad pero que nadie niega que se ha erigido como punto clave de un antes y un después en materia de enseñanza-aprendizaje de lenguas, segundas o extranjeras. Para efectos de esta tesis, nos interesa analizar tres de los más importantes modelos de competencia comunicativa que, como ya lo señalábamos, todavía hasta nuestros días continúan vigentes y siguen siendo motivo de profundos análisis, teorías e investigaciones en la materia. Dichos modelos son los de Canale y Swain (1980); el de Bachman (1990); y el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995).

A) MODELO DE CANALE Y SWAIN (1980).

Cuando desarrollan su modelo, Canale y Swain (1980), pretenden incluir los elementos que componen la competencia comunicativa tratando de ir más allá de la mera competencia gramatical, que hasta ese momento se consideraba como el elemento primordial de la enseñanza de las lenguas, así como era prácticamente el único factor a seguirse en materia de evaluación de las segundas lenguas y lenguas extranjeras. Se distinguen tres componentes en este modelo:



- La competencia gramatical incluye “el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología (Canale y Swain, 1980:29). Por lo tanto este componente se refiere al conocimiento y la habilidad que se requieren para poder entender y también expresar con exactitud el significado literal de las frases.
- La competencia sociolingüística es la que proporciona los elementos necesarios para poder utilizar la lengua según las normas de uso y las normas de discurso que sirven para poder interpretar los enunciados en su significado social. Las normas socioculturales de uso, concretizan la manera en la que se producen los enunciados y con ello se comprenden de forma adecuada o apropiada respecto a los componentes de las secuencias comunicativas. El hecho de conocer las normas de uso de registro y de estilo, nos ayudarán a dirigirnos de manera adecuada, por ejemplo, cuando exista una distancia social cuando se inicie la conversación con un desconocido, así como también cuando haya diferencias de otra índole, como sería el estatus, la edad, etc.
- La competencia estratégica está formada por “las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente” (Canale y Swain, 1980:30). Esto quiere decir que tanto los hablantes nativos como los estudiantes de lenguas se encuentran utilizando estrategias para paliar las limitaciones que impone su conocimiento, o también para poder hacer frente a los problemas para acceder a ciertos elementos lingüísticos que puedan surgir en el mismo acto de comunicación. Lógicamente, en la mayoría de los casos, los hablantes no nativos tienen este tipo de dificultades mucho más frecuentemente que los

nativos, por lo que la competencia estratégica, por lo menos aquella que puede ser obtenida de manera más natural, la tienen más desarrollada los primeros.

En este último sentido, el de la competencia estratégica, nos señala Manchón (1993), que algunas de las estrategias comunicativas más frecuentes pueden ser:

- Ajustar el mensaje utilizando un término en el lugar de otro.
- Utilizar mímica o gestos para hacerse entender.
- Describir un objeto cuando se ignora su nombre.
- Acuñaciones léxicas (Manchón, 1993:162, citado por Cenoz Iragui, 2005:454).

Canale y Swain distinguen entre competencia comunicativa, entendida como un sistema subyacente de conocimiento y habilidades requeridas para la comunicación, y el concepto de comunicación actual o actuación comunicativa, entendida como la realización de dichos conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y condiciones medioambientales (Oliveras, 2000:23). El conocimiento viene definido como aquello que una persona sabe, sea de manera consciente que inconsciente, sobre el lenguaje y sobre otros aspectos del uso comunicativo del lenguaje. De aquí la importancia de las aportaciones de este modelo de competencia comunicativa, porque “además de estudiar los aspectos que componen la competencia comunicativa, señala las implicaciones que se refieren a la necesidad de cubrir todos sus aspectos” (Oliveras, *ibid.*)

Este modelo de competencia comunicativa, tuvo una evolución y con ello algunos cambios, debido a que fue revisado y modificado por sus propios autores algunos años más tarde (1983). La primera cuestión fue elaborar un concepto de competencia sociolingüística que se distinguiera del concepto de competencia discursiva:

La competencia sociolingüística incluye las reglas socioculturales y, por lo tanto, se trata de producir y comprender los enunciados de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción (Canale, 1983:7)

Podríamos afirmar que, en este modelo ya ampliado y corregido, la competencia sociolingüística se “independiza” del discurso para centrarse en la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones. Pero esto también hizo necesario reformular el concepto de competencia discursiva, también de manera autónoma y fuera de los elementos a los que se enfoca la competencia sociolingüística, para quedar así:

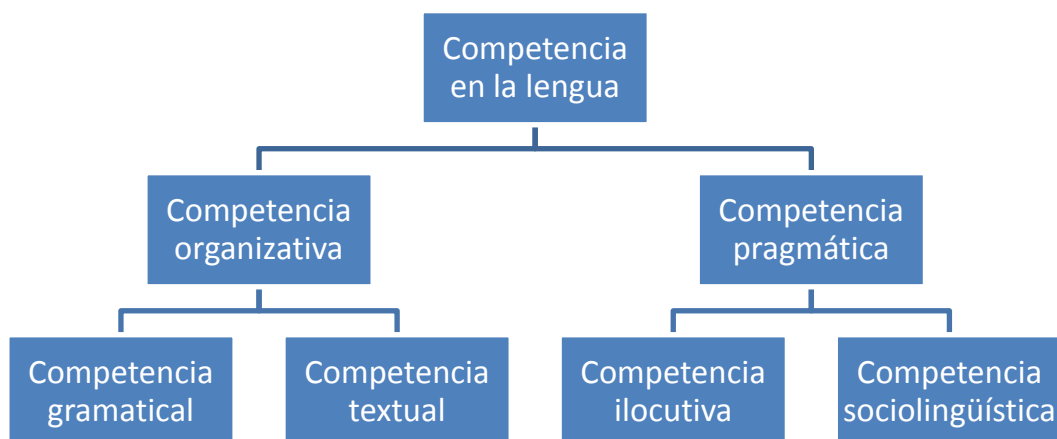
La competencia discursiva se refiere al modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado. La unidad del texto se consigue por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado. La cohesión se refiere al modo en el que las oraciones se unen estructuralmente y facilita la interpretación de un texto (Canale, 1983, citado por Cenoz Iragui, 2005:454).

Pero la ampliación y modificación del modelo no consistió solamente en esta importante distinción entre competencia sociolingüística y competencia discursiva, sino que también se amplió el concepto de competencia estratégica para poder incluir las características compensatorias de las estrategias de comunicación “debidas a la incompetencia insuficiente y las estrategias utilizadas para favorecer el efecto retórico de los enunciados” (Canale, 1983:339).

Este modelo de competencia comunicativa, desde que se desarrolló (1980) y su posterior adecuación (1983), ha resultado de suma importancia y de crucial influencia en las teorías de la adquisición y de la enseñanza de las lenguas. Ha contribuido de manera definitiva al desarrollo de modelos posteriores por ser el primero que definió con suma precisión, las dimensiones de la competencia comunicativa.

B) MODELO DE BACHMAN (1990).

Este modelo surge principalmente del área de la evaluación de las lenguas, siempre dentro de la adquisición de segundas lenguas e intenta establecer algunas dimensiones diferentes a las de Canale y Swain (1980, 1983), aunque, como veremos, al final está completamente basado en él y los componentes tienen, en su mayoría, los mismos matices de los anteriormente explicados. El modelo se representa así:



- La competencia organizativa, incluye “las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos” (Bachman, 1990:87). Como se puede apreciar en la figura, esta competencia que llama organizativa, la divide en dos vertientes, la competencia gramatical y la competencia textual.
 - a) La competencia gramatical es la competencia de uso lingüístico y no se hace necesario definirla aquí puesto que se trata prácticamente de la misma que elaboraron Canale y Swain (1980).
 - b) La competencia textual sería, en cambio, similar a la competencia discursiva de Canale (1983), es decir, la que incluye el conocimiento de las convenciones para unir enunciados de manera que formen un texto. Sin embargo, Bachman presenta este componente de una manera mucho más elaborada: “la competencia textual incluye la cohesión y la organización retórica. La cohesión se refiere a las formas de marcar explícitamente las relaciones semánticas tales como la referencia, la elipsis o la cohesión léxica. La organización retórica se refiere a la estructura conceptual general del texto y está relacionada con el efecto del texto en el usuario de la lengua (Van Dijk, 1977, citado por Cenoz Iragui, 2005:456).

Esta competencia organizativa describe las habilidades relativas a la organización de las señales lingüísticas utilizadas en la comunicación, y la manera en la que dichas señales se utilizan cuando se refieren a personas, objetos, ideas o sentimientos.

- La competencia pragmática, es la que relaciona los signos y referentes así como las relaciones entre los usuarios de la lengua y el contexto de la comunicación. Esta competencia también contiene dos competencias inherentes que llama competencia ilocutiva y competencia sociolingüística:
 - a) La competencia ilocutiva que surge del análisis de las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no. Se refiere a la relación entre los enunciados y los actos o funciones que los hablantes intentan realizar por medio de los enunciados (Cenoz Iragui, *ibid.*). Cuatro funciones importantes se distinguen aquí:
 - i. Ideativas
 - ii. Manipulativas
 - iii. Heurísticas

iv. Imaginativas

- b) La competencia sociolingüística, siempre para Bachman (1990) hay que aclarar, ya que este concepto nos ocupará bastante en los subsecuentes apartados de este trabajo, donde veremos todas las vertientes que han surgido cuando se trata de explicar la competencia sociocultural o intercultural, tanto si se piensa que es la misma como si se intentan encontrar puntos de divergencia para tomarlas como entes diferentes. Entonces, para Bachman (1990), la competencia sociolingüística es también similar al concepto esbozado por Canale y Swain (1980), es decir, el que se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones y determinan el registro, variedad dialectal y referencias culturales.

Para Oliveras (2000), el modelo de competencia comunicativa de Bachman tiene, entre otras, la virtud de introducir un nuevo término que es el de “habilidad lingüística comunicativa”, que estaría compuesta por el conocimiento o competencia y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado (Oliveras, 2000:24). El propio Bachman, citando a Candlin, considera que su denominación encuadra perfectamente en la definición de Candlin de competencia comunicativa:

La habilidad para crear significados explorando el potencial inherente en cualquier lengua para la modificación continua en respuesta al cambio, negociando el valor de la convención más que conformándose con el principio establecido. En suma..., una unión de estructuras de conocimiento a fin de resolver nuevos problemas de comunicación que no tienen soluciones a medida (Bachman, 1987, citando a Candlin).

Con esta nueva formulación se abre la puerta para más aportaciones relativas a estudios sobre el discurso, así como sobre la adquisición de segundas lenguas y sobre la gramática textual. En este sentido Oliveras (2000) nos menciona como el más significativo, además del más detallado, en relación a la descripción de la competencia comunicativa para aplicación didáctica, el propuesto por van Ek (1984) que encuentra seis componentes dentro de la competencia comunicativa:

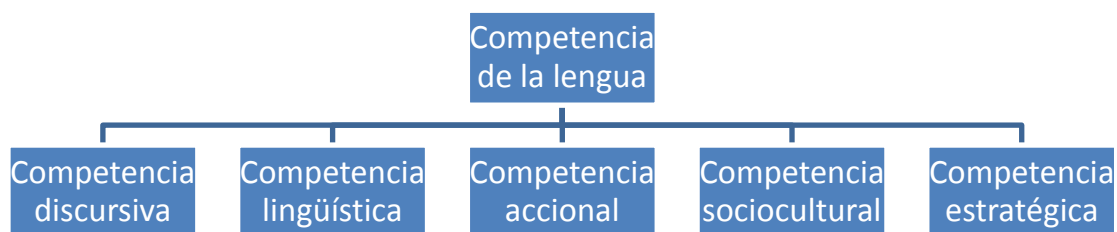
- Competencia lingüística
- Competencia sociolingüística
- Competencia discursiva
- Competencia estratégica
- Competencia sociocultural
- Competencia social

Es importante destacar, como así lo dice precisamente van Ek, que estos no son componentes ni aislados, ni exhaustivos, ya que se solapan entre sí y, en muchas ocasiones, dependiendo del sentido que le de cada autor, uno o más de ellos pueden estar englobados en otro, es decir, cuenta también mucho la cuestión terminológica que haría que quizá la definición de una de estas competencias sea exactamente la misma concepción que tiene otro autor pero que ha llamado con otro nombre. Por eso, no entraremos aquí a desarrollar el modelo de van Ek (1984).

Al igual que ocurrió con el modelo de Canale y Swain (1980), también el modelo de Bachman (1990) fue revisado y modificado posteriormente por el mismo autor y por Palmer (1996), introduciéndose en la nueva versión algunos cambios en lo concerniente a la competencia pragmática, considerando que tiene tres componentes en lugar de los dos que originariamente se habían propuesto. Por un lado, se introduce la competencia léxica, que anteriormente estaba incluida dentro de la competencia gramatical; luego, la competencia ilocutiva desaparece como tal, para introducir el componente funcional, que se refiere a las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes. Como podemos observar es muy similar a su antecesor, el de la competencia ilocutiva, pero más amplio. Y el tercer componente sigue siendo el de la competencia sociolingüística que ya estaba contemplado en el modelo anterior. De igual manera, en este modelo se incluye la competencia estratégica, describiendo los mecanismos por los que esta estrategia funciona aplicando el modelo de producción de habla de Faerch y Kasper (1983) que identifica tres componentes: la valoración, la planificación y la ejecución. Bachman y Palmer (1996), modificando a su vez su último modelo, a la competencia estratégica le llaman competencia metacognitiva. Nuevamente podemos observar que muchas de las competencias o componentes se solapan, se superponen, se incluyen o se excluyen, dependiendo de la manera de enunciar o de concebir por parte de los teóricos. Este modelo, el de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996), tiene una significativa importancia en el área de evaluación, porque trata de distinguir entre conocimiento y habilidad de uso de la lengua, aunque resulte difícil distinguir algunos aspectos de la competencia estratégica y de la estrategia funcional.

C) MODELO DE CELCE-MURCIA, DÖRNYEI Y THURRELL (1995).

Este tercer modelo que analizaremos, contempla cinco componentes de la competencia de la lengua. El diagrama nos los muestra y entraremos a la breve explicación de cada uno de ellos.



- La competencia discursiva “se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado. Las subáreas que contribuyen a la competencia discursiva son: cohesión, deixis, coherencia, estructura genérica, y estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos” (Cenoz Iragui, 2005:457).
- La competencia lingüística, al igual que lo que ocurrió con el modelo anterior de Bachman (1990), es, en términos generales, bastante parecida en su definición a la de Canale y Swain (1980), aunque éstos la llamaron competencia gramatical, sin embargo aquí el uso del término competencia lingüística en lugar del término competencia gramatical obedece a la intención clara de los autores de indicar expresamente que dentro de este componente están también incluidos el léxico y la fonología, además de las cuestiones gramaticales. También se aprecia que dan una gran importancia a las construcciones formularias como parte de la competencia lingüística. (Cenoz Iñagui, *ibid.*).
- La competencia accional se corresponde con la competencia pragmática y con la competencia ilocutiva de anteriores modelos, es decir, definida como “la habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas” (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995:17). Esta competencia posee dentro de sí el conocimiento de funciones del habla y también de actos del habla. Además de estar muy próxima al concepto de competencia ilocutiva de Bachman (1990), o al posterior concepto de competencia funcional de Bachman y Palmer (1996).
- La competencia sociocultural, que también tiene sus bases en los dos modelos anteriores, es definida como el conocimiento que tiene el hablante

para poder expresar mensajes de manera apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación. Aunque el concepto de competencia sociocultural está muy próximo al de competencia sociolingüística de Canale y Swain (1980) y de Bachman (1990), aquí se hace una descripción más detallada de los componentes, a saber:

- Factores del contexto social, entre los que se encuentran variables de los participantes, variables situacionales, etc.
- Factores estilísticos como convenciones de cortesía o los grados de formalidad.
- Factores culturales, entre los que estarían el conocimiento de las formas de vida de una determinada comunidad, el conocimiento de las diferencias regionales, etc.
- Factores de comunicación no verbal, como los gestos o el uso del espacio (la proxemia).
- La competencia estratégica, referida al uso de las estrategias de comunicación. Reproducen, estos autores, las estrategias compensatorias derivadas de una perspectiva psicolingüística, que han sido descritas con anterioridad, pero además enfatizan las estrategias de interacción incluyendo, por ejemplo, estrategias para comprobar la comprensión o petición de ayuda al interlocutor.

En este modelo se sitúa a la competencia discursiva en una posición central relacionándola con la competencia lingüística, accional y sociolingüística. Los hablantes necesitan la competencia estratégica que se basa en un inventario de estrategias a utilizarse cuando sea necesario resolver problemas o para compensar las deficiencias que puedan surgir en otras competencias (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995). Para Cenoz Iragui (2005:458), este modelo tiene un gran interés debido al peso relativo que se le da a la descripción de los cinco componentes, considera un acierto el haber colocado en una posición central a la competencia discursiva; también por centrarse en la interacción entre los componentes y por ofrecer una descripción detallada de cada uno de los componentes de la competencia comunicativa.

Estos tres modelos, considerados como los más representativos dentro de los modelos de la competencia comunicativa, aunque tienen varios puntos de divergencia, en ocasiones solamente por una cuestión de términos, pero otras veces en relación a la enunciación de los conceptos, podríamos afirmar que tienen importantes puntos de convergencia. Entre las cuestiones que no quedan claras por la enorme cantidad de vertientes que pueda tener cada uno de los componentes analizados, así como por el tiempo transcurrido entre una teoría y otra, lo cual dio lugar a que el mismo modelo fuera modificado y adicionado por los mismos autores, producto de nuevas investigaciones, nuevos estudios y nuevos trabajos de campo, están la inclusión por

parte de Canale y Swain (1980) de la competencia discursiva o textual y de la competencia pragmática o accional; la separación por parte de los mismos teóricos de la competencia discursiva de la sociolingüística; el hecho de que Canale (1983) considera que la competencia sociolingüística incluye a la competencia pragmática, mientras que Bachman (1990), cree lo contrario, que la pragmática incluye a la lingüística; y más aún, que Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) consideren que la competencia sociolingüística y la competencia pragmática son independientes aunque relacionadas entre sí y con el resto de las competencias.

Sin embargo, lo que sí podemos y debemos resaltar, por su importancia para el desarrollo y evolución de la adquisición y enseñanza de lenguas, es el trato preferencial que se le ha dado en todos los modelos a las dimensiones discursiva y pragmática, atrayendo el interés de la investigación que se lleva a cabo sobre adquisición de segundas lenguas y sobre enseñanza de lenguas (Cenoz Iragui, 2005:461). La pragmática del interlenguaje y el análisis del discurso han tenido un importante desarrollo en la investigación y analizan el modo en que los hablantes no nativos adquieren competencia sociolingüística, pragmática, discursiva y estratégica (Kasper y Blum-Kulka, 1993). Para concluir, reproducimos aquí tres grandes implicaciones pedagógicas que, a juicio de Cenoz Iragui (2005), tiene el concepto de competencia comunicativa y sus respectivos modelos:

- 1) Los objetivos de aprendizaje.- La enseñanza de las distintas dimensiones de la competencia comunicativa debe ser un importante objetivo en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, porque no es suficiente conocer los elementos del sistema lingüístico sino también es necesario utilizarlos de forma apropiada. Es importante incluir de forma específica distintos aspectos de la competencia comunicativa en los objetivos de cada curso y de cada unidad didáctica.
- 2) Las estrategias de enseñanza y la autonomía del aprendizaje.- Es importante que el profesorado enseñe aspectos específicos relacionados con las distintas dimensiones de la competencia y además que dé la oportunidad de acceder a textos orales y escritos que se han producido en contextos naturales. Una de las estrategias importantes en el caso de las competencias sociolingüística, pragmática y discursiva puede ser la comparación con la primera lengua. Además, es importante que el alumnado pueda llegar a tener cada vez más autonomía en el aprendizaje y para ello el profesorado debe trabajar para que el alumnado sea cada vez más consciente y reflexione sobre la importancia de aprender estas dimensiones.
- 3) La evaluación.- El concepto de competencia comunicativa y sus dimensiones deben ser una parte integral de la evaluación, tanto de la evaluación continua realizada por el profesorado a lo largo del curso como de la evaluación final, en algunos casos externa. De hecho, uno de los modelos más importantes de

competencia comunicativa se ha desarrollado desde el área de la evaluación de segundas lenguas (Cenoz Iragui, 2005:461).

En definitiva, hoy en días es evidente que los estudiantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras deben aprender a utilizar la lengua en un contexto adecuado, transmitir y comprender intenciones comunicativas, elaborar y comprender textos orales y escritos y disponer de recursos para superar las dificultades de la comunicación. El reto actual consiste en que sean capaces de adquirir estas dimensiones de la competencia en varias lenguas y en relación a sus propias necesidades comunicativas (Cenoz Iragui, 2005:462).

2.3.La competencia comunicativa intercultural. Naturaleza y estudio.

Dentro del contacto intercultural y su cotidianeidad, se encuentra inherente la necesidad de la superación de obstáculos, tanto de carácter personal como contextual. Por eso es importante ser conscientes de los elementos culturales que intervienen en la comunicación, consciencia que forma parte de un conjunto de competencias y de capacidades que los individuos desarrollamos para poder realizar un diálogo intercultural. Es conveniente entonces profundizar en lo que significa y en lo que supone la competencia comunicativa intercultural y en qué elementos existen dentro del propio constructo.

Dos de los términos que suelen utilizarse con mayor frecuencia en la designación del análisis sobre las habilidades de quienes interactúan en el intercambio comunicativo intercultural son la competencia y la efectividad (Wiseman y Koester, 1993). Cabe señalar que también se pueden distinguir otros conceptos, igualmente analizados por diferentes autores, como el de “ser apropiado”, el de “habilidad”, la “aptitud” o la “claridad”, ya sea que se quiera hacer énfasis en aquello que es adecuado en situaciones particulares de cada cultura, a la capacidad de actuación, al conocimiento o la capacidad de ser entendible, siempre dentro de un diálogo intercultural. El que mayor consenso ha obtenido en las últimas décadas es el término de “competencia” (Vilá, 2005). Para esta misma autora, antes de desarrollar el concepto de competencia comunicativa intercultural y las dimensiones inherentes al término, es necesario situar al concepto dentro de las raíces que lo fundamentan teóricamente. La competencia comunicativa intercultural es un área de estudio muy reciente en la historia del desarrollo teórico de la comunicación intercultural (Chen y Starosta, 1998).

Para Lustig y Koester (1996), dentro de la competencia comunicativa intercultural, hay dos áreas de estudio fundamentales, de las cuales se nutre dicho concepto, y que si las dividimos así se nos facilita la tarea de su análisis teórico:

- a) Aproximaciones al estudio de la competencia comunicativa.
- b) Aproximaciones al estudio de la competencia intercultural.

De manera tradicional, la eficacia comunicativa ha estado asociada al conocimiento y a la actuación de una lengua, tanto de los hablantes como de los

oyentes, en situaciones concretas de su uso (Chomsky, 1975). Ya hicimos referencia en el inicio del presente capítulo acerca de la perspectiva chomskyana en la creación del término “competencia” en oposición al término “actuación” y que quien posteriormente acuñó el concepto de competencia comunicativa fueron Habermas (1972) y Hymes (1972), quienes pusieron de relieve la importancia de la adquisición de habilidades de comunicación, mejor que la adquisición de habilidades lingüísticas (Byram, 1997).

En resumen, la competencia lingüística se basa en el saber producir mensajes que sean gramaticalmente correctos, mientras que la competencia comunicativa implica la consideración de la percepción de la realidad que tiene las personas que intervienen en un diálogo, así como las relaciones sociales que existen entre ellas, dentro de lo cual están también la expresión y la percepción de la propia sinceridad y autenticidad (Young, 1996).

El término competencia comunicativa nace de una tradición filosófica y etnológica que aborda el estudio de la lengua en su uso y no como un sistema descontextualizado (Vilá, 2005). La disciplina de la competencia comunicativa ha recibido un fuerte empuje, desde el enfoque de la etnografía de la comunicación (Hymes y Gumperz, 1964). Es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos (Gumperz, 1972). Habermas (1975), destaca tres elementos fundamentales para la existencia de la competencia comunicativa: la coherencia con la visión de la realidad entre los hablantes, sus relaciones sociales y las expresiones sobre su propia identidad.

No debemos perder de vista que dentro de la competencia intercultural subyacen aspectos tanto lingüísticos como contextuales o sociolingüísticos, distinguiendo así entre competencia y acción comunicativas. La competencia comunicativa se entiende como aquella interacción que se percibe como efectiva para que se cumplan determinados objetivos de manera que también es apropiada para el contexto en el cual tiene lugar dicha interacción (Spitzberg, 1989).

La influencia de los modelos que se derivaron del estudio de las diferentes competencias, se manifiesta dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en los estudios sobre didáctica, fundamentalmente en la distinción entre la noción de competencia comunicativa y la noción de la competencia lingüística (Barnaus y Escobar, 2001). En España, se considera como el primer texto sobre enseñanza de lenguas extranjeras bajo el enfoque de la competencia comunicativa el de Slatger (1979), aparición que para autores como Llobera (2000) fue fundamental en el despegue de los métodos de enseñanza de lenguas con carácter comunicativo.

Dentro del área de estudio de la competencia comunicativa, podemos advertir dos importantes implicaciones que dan lugar al estudio de la competencia comunicativa intercultural (Vila, 2005):

- La importancia de la percepción en la comunicación.

- La importancia del contexto y la capacidad de adaptación al mismo.

El grado de efectividad que se alcance en la comunicación intercultural, tiene su base en la percepción de los implicados en el encuentro comunicativo. Muchas de las conceptualizaciones de la competencia comunicativa están centradas en la eficacia que se percibe en una interacción (Chen y Starosta, 1998). Para Lustig y Koester (1996), la competencia tiene un componente de juicio social sobre cómo las personas interactúan. Desde esta área de estudio, se desprende otro elemento importante que es la relación entre el grado de competencia y la adaptación al contexto, adaptación que desprende dos elementos clave: la eficacia y el comportarse de forma apropiada.

Estos dos elementos son aspectos que se desarrollan desde diferentes aproximaciones a la competencia comunicativa intercultural, que encuentran su origen en los estudios referidos a la competencia comunicativa en general. Por eso, los estudios actuales de la competencia comunicativa intercultural intentan centrarse más en los factores contextuales (Chen y Starosta, 1998), que en los aspectos de efectividad y de lo que es apropiado, es decir, no basta aislarlos sino que es importante determinar que son elementos apropiados en un determinado contexto cultural.

2.3.1. La competencia intercultural.

La competencia intercultural podría definirse de manera somera como el proceso de manejo de situaciones interculturales (Dinges, 1983). De la misma manera que el área de la competencia comunicativa intercultural, la competencia intercultural ha recibido una mayor atención en décadas recientes (Vilá, 2005). Para Dinges (1983), hasta hacer relativamente poco, aspectos como el choque cultural o la asimilación formaban parte de prácticamente todas las temáticas relacionadas con la interacción intercultural. De ahí que, como veremos más adelante, el renovado interés por este tipo de competencias, se manifiesta en las distintas denominaciones que se utilizan para su designación (Vilá, 2005). En este sentido resulta interesante la definición del término “competencia transcultural” de Lynch (1992), que consiste en “la aptitud de pensar, sentir y actuar de forma que se reconozcan, respeten y construyan la diversidad étnica, cultural y lingüística en situaciones multiétnicas o multiculturales” (Lynch, 1992:49).

Las nuevas tendencias en materia de educación intercultural establecen enfoques que se dirigen al desarrollo de competencias interculturales (Sáez, 2001). Para Aguado (2003:41), la competencia intercultural “son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural”. Dentro de lo que el autor denomina “habilidades cognitivas”, se encuentra el conocimiento de aspectos culturales propios y de otras personas; dentro de las “habilidades afectivas”, están la curiosidad, la apertura, la voluntad de cuestionarse los propios valores y la empatía; y dentro de las “habilidades prácticas”, están las destrezas relacionadas con la interpretación desde diferentes perspectivas y la capacidad de aprender y poner en práctica los aspectos culturales (Vilá, 2005).

Con todo, hay diferentes tendencias que resaltan la importancia de los aspectos comunicativos para la competencia intercultural. Para Lustig y Koester (1996), el estudio de la competencia intercultural se ha desarrollado a partir de cuatro aproximaciones principales:

- 1) La aproximación a los rasgos (*trait approach*), que identifica las características de la personalidad que hacen que una persona lleve a cabo con efectividad los contactos interculturales. Algunos ejemplos de estos rasgos de personalidad son la apertura de la mente, la flexibilidad en el pensamiento, entre otros.
- 2) La aproximación perceptiva (*perceptual approach*), que intenta identificar actitudes o percepciones que se relacionan con la competencia intercultural. Aquí entrarían ejemplos como la habilidad de superar el estrés psicológico, el comunicar con efectividad, el establecimiento de relaciones interpersonales. Dentro de esta aproximación se hace evidente la importancia de las dimensiones emocionales y de motivación en los comportamientos.
- 3) La aproximación comportamental (*behavioral approach*), que establece la necesidad de analizar lo que las personas piensan que harán en los encuentros interculturales y verificar que lo llevan a cabo. Dentro de esta perspectiva, se señalan comportamientos que se consideran apropiados para un encuentro intercultural.
- 4) La aproximación a una cultura concreta (*culture-specific approach*), que es la que evalúa el grado de adaptación de la persona a la cultura concreta donde se pretende comunicar.

La competencia intercultural como constructo ha sido desarrollada por diferentes disciplinas: la pedagogía y la educación intercultural ofrecen planteamientos relacionados con el desarrollo de estas competencias en los profesionales de la educación (Le Roux, 2002), y también en este mismo ámbito pero refiriéndose al alumnado (Aguado, 2003). En el mundo de la empresa y de los negocios también se ha profundizado bastante en el desarrollo de las competencia interculturales entre los propios profesionales (Donoso y Aneas, 2003).

En el análisis de las diferentes aproximaciones señaladas, podemos encontrar una serie de aportaciones que están presentes en gran cantidad de estudios que se refieren a la competencia comunicativa intercultural. Entre las más significativas están la gran importancia que se da a los aspectos afectivos y comportamentales, junto a los cognitivos en la competencia. También la presencia de aspectos de la personalidad que pueden incidir favorablemente en la eficacia comunicativa (Vilá, 2005). Con todo, el concepto y los componentes de la competencia comunicativa intercultural, tienen la

tendencia a ser integrales y globales, lo que supone el uso indistinto de un concepto u otro (Chen y Starosta, 1998).

De igual manera, los estudios sobre la competencia intercultural, están encaminados hacia aspectos de la comunicación, es decir, la efectividad en un encuentro intercultural es analizado a partir de habilidades para poder establecer relaciones interpersonales interculturales a través de la comprensión que se da por el intercambio comunicativo tanto verbal como no verbal (Dinges, 1983).

De este modo se hace evidente como, a pesar de que el término de competencia intercultural es más amplio, uno de los aspectos más relevantes y emergentes es la competencia comunicativa intercultural (Chen y Starosta, 1998; Samovar y Porter, 2000). Igualmente, muchos de los programas y actividades para el desarrollo de la competencia intercultural, presenta numerosos aspectos comunicativos.

2.3.2. La competencia comunicativa intercultural.

La competencia comunicativa intercultural se puede definir como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999). Por eficacia se entiende el grado de comprensión que se considera aceptable para quienes intervienen como interlocutores; la comunicación no se define en términos de perfección, sino de suficiencia, aceptando siempre un cierto grado de incertidumbre (Vilá, 2005).

Lo más común es que la competencia sea considerada en términos de habilidades o también como un conjunto de comportamientos, aún y cuando estos comportamientos puedan ser adecuados en determinadas situaciones e inapropiados en otras. La competencia intercultural debe tener en cuenta que el comportamiento es apropiado y efectivo en un contexto dado (Lustig y Koester, 1996). Lo que se debe también aclarar es que el contexto no está basado solamente en la cultura que se está estudiando, o cuya lengua se está estudiando, sino que también incluye aspectos como puede ser el lugar donde se desarrolla el encuentro comunicativo, la relación que tienen entre sí los interlocutores, el motivo por el que se lleva a cabo esa comunicación, la vía de comunicación utilizada, etc.

Recordemos que por competencia comunicativa entendemos, en términos generales, el saber cuándo y cómo se utiliza el lenguaje en un contexto social (Cegala, 1981), en otras palabras, representa la capacidad del que habla para poder insertar sus frases en una conversación coherente y eficaz. Para Villaume y Cegala (1988), la competencia comunicativa intercultural se entiende como un conjunto de habilidades cognitivas y afectivas que se unen para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural, que fomente un grado de comunicación que sea lo suficientemente eficaz (Vilá, 2005).

Para esa misma autora, se pueden aislar ciertos criterios y condiciones generales para alcanzar la competencia comunicativa intercultural, que se desprenden de diversas investigaciones en la materia:

- a) La necesidad de establecer una determinada cercanía cultural.
- b) La existencia de un lenguaje común.
- c) Que haya un conocimiento previo y una cierta conciencia de la otra cultura así como de la propia.
- d) Que exista un interés por el aprendizaje de la otra o de las otras culturas.
- e) Que se tenga una capacidad para generar empatía.
- f) Que haya una buena capacidad para alcanzar una adecuada comunicación.
- g) Sustraerse de las relaciones desiguales (Vilá, 2005).

Los mencionados elementos representan una determinada unión entre temas de distinta naturaleza. Específicamente podemos distinguir aspectos cognitivos, afectivos o comportamentales. Los tres ámbitos tienen un peso importante para el análisis de la comunicación intercultural y para la evaluación de las competencias. Por eso, es importante profundizar en algunas de las aproximaciones de la competencia comunicativa intercultural.

Para Spitzberg (2000), las aproximaciones al estudio y al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, con frecuencia se caracterizan por la falta de sistematización o por la desorganización de sus elementos. Vilá (2005), siguiendo a Spitzberg (2000), divide en tres los elementos que caracterizan la diversidad de las aproximaciones de esta área de estudio:

- La integración de diferentes elementos o perspectivas en el estudio de la competencia, agregando al factor personal o individual de la competencia, otros componentes como la percepción de la competencia por parte de los demás o las relaciones personales entre los implicados en el encuentro comunicativo.
- Las aproximaciones culturales generales o específicas a una única cultura, que hace que la competencia comunicativa intercultural sea entendida de una manera distinta.
- Otras aproximaciones que se basan en el análisis del impacto de la cultura en el comportamiento comunicativo.

Entonces, el grado de comunicación eficaz y aceptable responde al modelo de comunicación intercultural que consideramos como el más adecuado y que es el que hace referencia a una situación de comunicación interpersonal. La competencia comunicativa intercultural, por el contrario, responde más a un enfoque individual

donde lo más importante es el análisis de las habilidades y conocimientos, así como el control de emociones por parte de cada persona vista de manera independiente (Vilá, 2005).

Este es el tipo de aproximación más común, a pesar de que existen diversos modelos de competencia comunicativa intercultural, más integrales, que incluyen varios enfoques de manera simultánea (Kim, 1992). Por integrales entendemos la presencia de modelos que se refieren tanto a una perspectiva individual como a una perspectiva más interactiva, teniendo en cuenta las percepciones sobre la eficacia desde la perspectiva de la otra persona con la que se interactúa (Vilá, 2005). Para esta investigadora, este último modelo se corresponde con el modelo de competencia comunicativa intercultural de Spitzberg (2000), que incluye tres niveles de análisis:

- a) El primer nivel de análisis individual, que se basa en el grado de competencia de cada individuo visto de manera particular.
- b) Un siguiente nivel, llamado análisis episódico, basado en las impresiones mutuas que surgen entre las personas que interactúan en la comunicación.
- c) Y finalmente un tercer y último nivel, el nivel de análisis relacional, que hará referencia a las competencias ya en el ámbito de las relaciones interculturales.

De esta manera podemos afirmar que la competencia comunicativa intercultural vista desde una perspectiva individual, no es el único componente suficiente para garantizar la eficacia comunicativa (Kim, 1992). Como lo explica Vilá (2005):

Otro elemento que distingue unas aproximaciones de otras en el estudio de la competencia comunicativa intercultural es el concepto de cultura, como aspecto global e inespecífico, asumiendo aproximaciones generales que no se centran en una cultura en concreto, y aproximaciones culturales específicas, caracterizadas por centrarse en las competencias comunicativas necesarias en un contexto cultural determinado (Vilá, 2005).

Ambos enfoques implican diferencias en el concepto de competencia comunicativa intercultural. Por eso Kim (1992) hace una distinción entre competencia comunicativa intercultural y competencia comunicativa cultural. La primera referida a las aproximaciones culturales generales y la segunda a las aproximaciones culturales específicas. Estas últimas han sido comunes en diferentes estudios que han tenido como objetivo la predicción del éxito de los contactos interculturales. Kim señala al respecto tres disciplinas fundamentales de las cuales parten las aproximaciones culturales específicas:

- a) La antropología cultural.- Aquí se han aportado muchos conocimientos acerca de los modelos culturales y comunicativos de las distintas sociedades.

- b) La etnografía sociolingüística.- Esta disciplina consiste, para el estudio de la competencia comunicativa cultural, en la descripción de cómo las personas utilizan los medios lingüísticos específicos en su comunidad comunicativa.
- c) La psicología transcultural.- Desde este enfoque, han sido presentados amplios estudios sobre culturas específicas, logrando identificar elementos culturales fundamentales acerca del lenguaje, de la toma de decisiones, de la jerarquía y de las relaciones sociales, de la filosofía, etc. Estos estudios establecen la información necesaria para la competencia comunicativa cultural en contextos culturales específicos así como sobre los modelos de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Así las cosas, si el contenido de la competencia comunicativa cultural varía dependiendo del contexto cultural específico, el contenido de la competencia comunicativa intercultural se queda inamovible en toda situación de comunicación intercultural. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, desde este punto de vista, ha sido motivado principalmente por su practicidad (Lustig y Koester, 1996). Una razón importante que justifica la practicidad de un modelo de comunicación intercultural se refiere al hecho de que es el único medio del que disponemos para tener éxito en los encuentros comunicativos interculturales (Chen y Starosta, 1998). Este modelo se utiliza con frecuencia en el ámbito de las instituciones gubernamentales, las empresas multinacionales o en las instituciones educativas.

Chen y Starosta (1998), basándose en modelos clásicos de competencia intercultural de Dinges (1983), proponen seis modelos de competencia comunicativa intercultural que se explican a continuación, aclarando que las cinco primeras aproximaciones se refieren a modelos tradicionales del enfoque de la competencia en las relaciones interculturales, mientras que el último enfoque es el que identifica la enorme importancia que adquieren los procesos comunicativos en las relaciones interculturales (Vilá,2005):

- 1) Aproximación a la extranjería.- Este modelo, que se enuncia en el original como *overseasmanship approach*, identifica los elementos comunes en la actuación intercultural efectiva cuando un individuo viaja de manera temporal dentro de una nueva cultura. Es una aproximación que se refiere a la competencia de convertir las experiencias interculturales en experiencias de aprendizaje para desarrollar habilidades específicas que se relacionan con el objetivo concreto del viaje (turismo, estudio, trabajo, etc.).
- 2) Aproximación a la cultura subjetiva.- El *subjective culture approach*, se refiere a los estudios fundados en la habilidad de entender las causas de los comportamientos de las personas con las que se interactúa. Derivado de esta comprensión, el individuo competente modifica sus propios comportamientos para dejarlos en concordancia con las demandas del contexto cultural específico donde se desenvuelve.

- 3) Aproximación a la persona multicultural.- En esta aproximación, *multicultural person approach*, se hace énfasis en las competencias de adaptación a las circunstancias difíciles que surgen dependiendo del contexto. Se le da una gran importancia al dinamismo y a la movilidad de los contextos culturales.
- 4) Aproximación al conductismo social.- Surge a partir de la manera en que las estrategias para la eficacia intercultural, dependen de la necesidad de prepara un viaje o cualquier otra experiencia, dejando de lado las características personales. El *social behaviorism approach*, da un mayor énfasis a la obtención de recompensas sociales y evita el castigo para el desarrollo de la competencia intercultural.
- 5) Aproximación tipológica (*typology approach*).- De aquí han partido diferentes modelos de competencia comunicativa intercultural, se centra en la eficacia de distintos estilos comportamentales. Consideradas como más adecuadas las variables que se refieren por ejemplo a la inteligencia, la tolerancia, las relaciones sociales, las habilidades sociales o a la fortaleza de la personalidad.
- 6) Aproximación a la persona comunicadora intercultural.- Pone su mayor énfasis en las interacciones eficaces que se basan en procesos comunicativos entre personas de culturas diferentes (Chen y Starosta, 1998). Esta aproximación, la del *intercultural communicators approach*, también fue analizada por Dinges (1983), en relación a que la conciencia y el uso de las diversas dimensiones comunicativas surgen como condiciones especiales para la efectividad en el intercambio cultural. Según Vilá (2005), existen estudios posteriores que destacan los aspectos afectivos y comportamentales como elementos básicos de la competencia comunicativa intercultural.

Desde la última aproximación, se pueden destacar algunos estudios como el de Sarbaugh (1979), quien establece la creación de un conjunto de diferentes categorías acerca del grado competencia comunicativa intercultural. Condon y Yousef (1977) y Hall (1999) enfatizan en el hecho de cómo la competencia intercultural se alcanza a través de los procesos comunicativos, señalando que dichos procesos pueden ser diferentes en función del contexto cultural y de la interacción intercultural específica (Vilá, 2005).

2.3.3. Propuesta de un modelo integral de la competencia comunicativa intercultural de Vilá (2005).

Según Hall (1978, 1981, 1999), un enfoque integral que dirija la atención a la persona que comunica, pone de relieve que para ser una persona competente deben de mostrarse habilidades para saber mantener relaciones interpersonales, cuestión que se logra a través de la comprensión efectiva de los comportamientos tanto verbales como no verbales (Vilá, 2005). Desde este punto de vista, la cultura y la comunicación son

dos elementos que están interrelacionados, que establecen que una persona competente a nivel comunicativo pueda ser capaz de entender los mensajes que se basen en el conocimiento cultural. El conocimiento y la conciencia son entendidos como elementos fundamentales en la competencia (Dinges, 1983).

Para conceptualizar el presente estudio, hemos seguido precisamente esta aproximación, debido a que consideramos que las investigaciones de Vilá (2005), se ajustan a los modelos que nosotros estamos proponiendo. El principal modelo parte del concepto de la competencia comunicativa intercultural, de la misma forma en que lo hemos definido en este mismo capítulo, basado a su vez en modelos de competencia comunicativa intercultural que tienen una sólida trayectoria (Chen, 1989; Hammer, 1989; Chen y Starosta, 1998; Kim, 1992; Rodrigo, 1999; Spitzberg, 2000).

El modelo propuesto por Vilá (2005), que analizaremos a continuación, parte de tres componentes fundamentales ya mencionados anteriormente: el cognitivo, el afectivo y el comportamental). Estos tres elementos actúan de forma entrelazada y de manera simultánea cuando un individuo se enfrenta al contacto intercultural, de manera que mientras mayor sea el número de competencias, y mayor el grado de desarrollo de las mismas, habrá una mayor probabilidad de afrontar con éxito dicho encuentro intercultural además de estar en presencia del fenómeno de la comunicación intercultural (Vilá, 2005).

Para la citada autora, de manera concreta, las competencias cognitivas y las afectivas favorecen por sí mismas el desarrollo de las competencias comportamentales. Sin perder de vista que todas ellas, traen consigo también otras características y habilidades personales, tales como el nivel de autoestima o la capacidad de establecer vínculos interpersonales. Destaca que, de la misma manera, no pueden descartarse todos los elementos que, de forma más o menos implícita, intervienen en la eficacia de la comunicación intercultural. Los aspectos contextuales y personales son los que más favorecen la eficacia en las relaciones interculturales.

Como señalamos anteriormente, a continuación, siguiendo la propuesta de Vilá (2005), haremos un análisis de las competencias, derivado de los aspectos fundamentales de la competencia intercultural: cognitivos, afectivos y comportamentales.

A) LA COMPETENCIA COGNITIVA.

Esta dimensión, adquiere muchas denominaciones y variaciones terminológicas de los elementos que subyacen en el propio constructo. La definición de Rodrigo (1999, 2000), denominada “competencia comunicativa cognitiva”, consiste en la conciencia y conocimiento de las propias características culturales y de sus procesos comunicativos, así como de las características y procesos comunicativos de otras culturas. Para Gudykunst (1992, 1994) y para Lustig y Koester (1996), este componente cognitivo se

denomina simplemente conocimiento, y consiste en la conciencia y comprensión de lo que es necesario para una comunicación efectiva, ya sea desde una aproximación cultural general o específica. Para Gudykunst (1994), en este orden de ideas, se incluyen los siguientes factores:

- El conocimiento de más de una perspectiva cultural.
- El conocimiento de interpretaciones alternativas, que se distinguen entre descripción, interpretación y evaluación del proceso comunicativo.
- El conocimiento de expectativas, que se derivan de normas sociales, reglas comunicativas, del contenido y de las características personales de quien interviene como interlocutor.
- El conocimiento de similitudes y diferencias entre las dos culturas, y el minimizar prejuicios y estereotipos.
- Por último, las oportunidades reales del contacto multicultural.

Para Chen (1990) y para Chen y Starosta (1999, 2000), este componente se denomina “conciencia intercultural” (*intercultural awareness*), y se refiere al cambio del pensamiento individual sobre el entorno, a través de las características que nos distinguen culturalmente y que distinguen a otras culturas. Para Vilá (2005), “se trata del proceso de reducción del nivel de ambigüedad situacional y de incertidumbre en las interacciones culturales”. Fomenta la oportunidad de desarrollar la conciencia de las dinámicas culturales a través de dos aspectos de comprensión: la autoconciencia y la conciencia culturales. La primera, implica el conocimiento de la propia identidad y se pueden encontrar elementos como la atención a lo socialmente apropiado, la atención a lo apropiado en cada situación, aptitudes de control y modificación, la utilización de esa aptitud en situaciones particulares y la modificación de comportamientos expresivos para encontrar los requisitos en cada situación concreta. Mientras que la conciencia cultural, va encaminada a la comprensión de cómo varían las culturas. La comprensión de nuestros convencionalismos sociales.

Para Vilá (2005), la competencia cognitiva se entiende como “el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros, que promueven una comunicación efectiva”.

Dentro de esta competencia, podemos identificar algunos componentes significativos para hacer referencia a ella, como el control de la incertidumbre, la capacidad de alternatividad interpretativa, el conocimiento de similitudes y diferencias posibles con otras culturas en relación a la propia y saber en qué se distingue la comunicación de acuerdo al referente o referentes culturales que se tengan (Op. cit.). La autora explica estos elementos de la siguiente manera:

a) Control de la incertidumbre.-

Está relacionado con las respuestas que da una persona ante lo desconocido, lo que es incierto e impredecible en los encuentros interculturales (Lustig y Koester, 1996). Es muy común que lo nuevo se viva por parte de una persona con cierta hostilidad, con furia o sarcasmo, lo cual denota una baja tolerancia a la ambigüedad. Esto puede considerarse como un reto, para conocer la capacidad de cambio que se tiene ante el nuevo contexto, desarrollando una alta tolerancia a la ambigüedad. Para muchos autores, uno de los elementos que evidencian el control de la incertidumbre es la tolerancia a las ambigüedades.

La comunicación intercultural tiene, por definición, una serie de ambigüedades y de incertidumbres que generan cierta confusión general y desorientación, cuestión que es hasta cierto punto normal en los encuentros interculturales (Vilá, 2005). Es sumamente importante establecerse en un término medio entre una incertidumbre predictiva de sentimientos y actitudes, y una incertidumbre explicativa de estos elementos (Gudykunst, 2001).

b) Capacidad de alternatividad interpretativa.

Se refiere a las aptitudes de redefinición de nuevas taxonomías que puedan dar un sentido más apropiado a las conductas de los demás (Rodrigo, 1999). Es la aptitud de percibir una amplia gama de características de la otra persona, favoreciendo categorizaciones más eficaces. Se pueden efectuar juicios más coherentes en el desarrollo de impresiones sobre los otros, haciendo descripciones más adecuadas sobre las personas y situaciones, creando mayores distinciones o categorías (Vilá, 2005).

Dicha autora explica que “algunas de las mayores aportaciones del desarrollo de la capacidad de alternatividad interpretativa son el desarrollo de un mayor conocimiento y conciencia de la diversidad cultural y la superación de estereotipos y prejuicios” (Op. cit.). Justamente los prejuicios son aquellos que evitan las interpretaciones individuales y particulares, logrando interferir en la capacidad para interpretar a los demás de una manera más adecuada. Por esto, la minimización de los prejuicios hace que se pueda ser una persona más abierta y comprensiva hacia los demás, con capacidad para escuchar diferentes puntos de vista, para considerar lo evidente aunque no coincida con el estereotipo, etc. (Calloway-Thomas et al., 1999). Para Storti (1990), “la conciencia puede ayudarnos a obtener interpretaciones más ajustadas a la realidad, y éstas nos hacen actuar de forma más competente...”, “...se desarrolla gracias a la observación sin prejuicio, clave de este tipo de competencias ya que nos muestra interpretaciones culturalmente correctas” (Storti, 1990:60-61).

Hay otras perspectivas que proponen diferentes capacidades que incluyen la de alternatividad interpretativa, tales como la amplitud de categorías (Gudykunst y Kim, 1984), la complejidad cognitiva (Dodd, 1991) o la conciencia (Calloway-Thomas et al.,

1999). Sin embargo, según Storti (1990), estas capacidades aisladas no garantizan el éxito en la comunicación intercultural pero ayudan a prevenir el juzgar de manera inapropiada. Este es un elemento que indica un paso más hacia la competencia comunicativa intercultural.

- c) Conocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura propia y la de los que interactúan.-

Según Samovar (1998), la estructura cultural determina con frecuencia el cómo una persona reacciona a los acontecimientos y a las otras personas; por eso es fundamental conocer las diferencias y similitudes en aspectos tan importantes como el valor y la percepción del universo. Una cosa básica es que para poder tener esta capacidad, la persona debe de conocerse a sí misma, antes que nada, el saber quiénes somos, cómo somos y cómo afecta esto a la interacción con los demás. Para esto es fundamental conocer los valores, las cualidades, los defectos, los referentes culturales, el estilo comunicativo, los estereotipos, los prejuicios y las emociones que guían el comportamiento (Calloway-Thomas et al., 1999). Si somos conscientes de nuestros propios referentes culturales y de cómo condicionan nuestras acciones e interpretaciones hemos logrado obtener uno de los aspectos más difíciles de desarrollar. Dos cuestiones fundamentales para conocernos nosotros mismos pasan por el ser conscientes del contenido cultural que orienta las acciones, pensamiento, interpretaciones, las percepciones, etc., además de entender el estilo de comunicación propio (Hall, 1978).

Una premisa importante es conocer los propios referentes culturales para poder contribuir a la comprensión de nosotros mismos como seres culturales. En un segundo momento, conocer nuestras propias percepciones que son condicionadas por los referentes culturales. Con todo esto entonces seremos conscientes de nuestro propio estilo comunicativo (Samovar, 1998).

En lo que se refiere al reconocimiento del propio estilo comunicativo, es recomendable ser sensible a las respuestas de los demás en nuestras interacciones. Ser conscientes de cómo influye la cultura en la comunicación. A través de la conciencia y del conocimiento de nosotros mismos y de los estilos de comunicación que manejemos, se desarrolla el sentido de cómo los pensamientos y comportamientos están influidos por los propios referentes culturales (Vilá, 2005).

Ahora bien, el conocimiento cultural se refiere a la conciencia y a la comprensión de cómo los referentes culturales propios y de los demás, inciden en el pensamiento y en el comportamiento (Chen y Starosta, 1996). De esta manera también entra la comprensión de los aspectos comunes y diferenciales del comportamiento humano y de los modelos culturales. Si podemos aprender de la experiencia que se refiere a las similitudes entre las personas, entonces también se podrá aprender sobre las diferencias mediante la experiencia social (Storti, 1990). Para Vilá (2005):

Concretamente, desde una perspectiva cultural específica, tiene una marcada importancia el conocimiento de los aspectos culturales de una determinada cultura objeto de estudio; mientras que desde una aproximación general, el objetivo es conocer las similitudes y diferencias con otras realidades culturales, para fomentar la conciencia y conocimiento de la variabilidad cultural general (Vilá, 2005).

Todos los elementos anteriormente señalados, deben contribuir a la mejora de la competencia comunicativa intercultural, siempre desde el punto de vista de la aproximación cognitiva; sin embargo, también es necesario que haya una intervención desde otros ámbitos, es decir, generar conocimientos culturales por sí mismos no conlleva el hacernos capaces para comunicarnos con personas que tienen referentes culturales diferentes (Bennett, 1998). Se necesitan también los componentes afectivos y comportamentales que se analizan en seguida.

B) LA COMPETENCIA AFECTIVA.

Al igual que la competencia cognitiva, la competencia afectiva también tiene una diversidad conceptual y de implicaciones para la comunicación intercultural. Para Chen y Starosta (1996) y Rodrigo (1999), se define como la “capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas, antes, durante y después de las interacciones interculturales”.

El componente afectivo puede ser conceptualizado como “sensibilidad intercultural” (Chen y Starosta, 1996). En esta dimensión, los autores se centran en las emociones personales y en los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. Destacarían seis factores que nos ayudan a evidenciar que alguien ha desarrollado una cierta sensibilidad intercultural:

- Etnorelativismo
- Respeto a las diferencias culturales
- Adaptabilidad
- Saber cambiar de perspectiva
- Abiertos de mente, evitando juzgar a los demás
- Ser sensible a las necesidades de las demás personas

Más adelante, los mismos autores encontraron, a través de diferentes estudios empíricos, otros componentes de la sensibilidad cultural (Chen y Starosta, 2000):

- Confianza
- Implicación

- Atención
- Capacidad de disfrutar de la interacción cultural

Una vertiente diferente fue la expresada por McCroskey y Richmond (1993) y McCroskey y Neuliep (1997), que parte del concepto de “aprehensión comunicativa intercultural”, que se define como el miedo o la ansiedad asociados tanto con interacciones reales como anticipadas con personas de grupos diferentes, especialmente los grupos culturales o étnicos (McCroskey y Neuliep, 1997).

Para Vilá (2005), la competencia afectiva, conceptualmente, representa un contexto de comunicación evidenciado por una alta incertidumbre, que deriva en la ansiedad. La autora entiende la ansiedad como un elemento causal de la aprehensión. “La competencia afectiva se entiende como aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural” (Vilá, 2005). La mencionada estudiosa enuncia como componentes más relevantes de la competencia afectiva el control de la ansiedad, el desarrollo de la empatía, el fomento de la motivación a la comunicación intercultural y el desarrollo de actitudes respetuosas para no prejuzgar a las personas; elementos que derivan a una mayor competencia comunicativa intercultural en el componente afectivo.

a) Ansiedad.

La ansiedad puede definirse como “una respuesta multifacética caracterizada como un estado emocional desagradable marcado por sentimientos subjetivos de tensión, aprensión y preocupación, respecto a unos resultados potencialmente negativos que la persona percibe como un impedimento” (McCroskey y Neuliep, 1997, citado por Vilá, 2005). En la ansiedad se pueden encontrar elementos cognitivos, afectivos y comportamentales. Existen investigaciones que establecen que la ansiedad influye de manera negativa en la comunicación intercultural (Dodd, 1991). Otra definición de ansiedad es la que señala Guykunst (1993), en el sentido de que consiste en los sentimientos que nos hacen sentir inquietud, tensión o preocupación sobre lo que sucede, como una anticipación de consecuencias negativas.

Siguiendo este orden de ideas, nuevamente es posible controlar este tipo de sentimientos si se tiene cierta tolerancia ante las ambigüedades, entendiendo la tolerancia a la ambigüedad como la aceptación de situaciones desconcertantes, lo cual puede minimizar la natural ansiedad que conllevan ciertas situaciones comunicativas (Oxford, 2000).

Storti (1990, citado por Vilá, 2005), explica de la siguiente manera la forma de superar este sentimiento para que no afecte a la competencia intercultural:

La clave para superar esta emoción que afecta de forma negativa a la comunicación intercultural, es intentar ser consciente de este sentimiento, identificarlo inmediatamente

cuando aparezca. Si en un primer momento somos conscientes de sentir emociones como la ansiedad, la ira o el disgusto, e identificar sus causas relacionalmente, estaremos avanzando en el control y superación de tales sentimientos, y por tanto superando la posible barrera u obstáculo para la comunicación intercultural.

b) La empatía.

Chen y Starosta (2000), definen la empatía como la capacidad de ponerse en la mente de alguien culturalmente diferente y desarrollar pensamientos y emociones en la interacción. Para manifestar y expresar la empatía, se toman comportamientos verbales y no verbales (Lustig y Koester, 1996).

Es necesario distinguir entre la empatía y la simpatía, en el hecho de que la primera parte de los referentes culturales de la otra persona y no de los propios como sucede con la segunda (Gudykunst, 1993). La simpatía consistiría en un paso más adelante en la capacidad de sentirse identificado con los sentimientos y experiencias de los demás, porque supone una capacidad de imaginación más grande que conlleva la interpretación de otros referentes culturales a partir de los propios.

La empatía es una estrategia que ayuda a superar muchos malentendidos dentro de la comunicación intercultural, sobre todo si asumimos la similitud de las circunstancias o de los fenómenos. Por otro lado, al tener una empatía con otras personas, nos interesaremos más en participar de las experiencias de esas otras personas (Bennett, 1998).

c) La motivación hacia la comunicación intercultural.

La motivación resulta ser un elemento fundamental dentro de la competencia comunicativa intercultural (Lustig y Koester, 1996; Rodrigo, 1999; Spitzberg, 2000). Para poder comunicarnos con personas de referentes culturales distintos a los nuestros, necesitamos que la motivación actúe de manera importante, según Vilá (2005), para que haya motivación debe de sobresalir lo siguiente:

- El interés por conocer y aprender todo lo que concierne a otras realidades culturales.
- Debe haber una predisposición adecuada para poder aprender de las demás personas.
- Llevar a cabo una reflexión intercultural, fundamentalmente en el hecho de constatar la pluralidad y lo relativo de la verdad, cuestión que toda cultura debería de superar.
- Un deseo de reconstrucción de la propia identidad, entendida como un factor cambiante, contextual y que evoluciona con el contacto intercultural.

Para Gudykunst (1994), las necesidades son estados básicos de las personas que, si no se satisfacen, generan sentimientos de frustración y de privación. Por esto, “las necesidades pueden funcionar como factores motivadores para la comunicación intercultural, ya que garantizan aspectos como la sensación de seguridad, de predictibilidad o confianza, de inclusión a un grupo, o de compartir un mundo común (Vilá, 2005).

d) Actitud de no juzgar.

Es un hecho que la cultura funciona como condicionante en la capacidad de evaluar a las personas o a los hechos. Por evaluación en este caso entendemos más bien el juzgar si alguien o algo, se considera bueno o malo para nosotros. Lógicamente que para este tipo de juicios, el referente es nuestra propia cultura, por eso enfatizamos en señalar que algo es bueno o malo para nosotros porque en general entraríamos en el terreno de lo subjetivo, como señala Adler (1997), nuestra cultura nos proporciona los niveles para poder medir a las personas o a las cosas. Es por ello que estamos acostumbrados a señalar como positivo todo lo que es semejante a nuestros referentes culturales, y como negativo lo que se aleja de dichos referentes. El principal criterio de referencia es nuestra propia cultura.

La actitud de juzgar o de evaluar personas y hechos, no ayuda en la comprensión de la diversidad cultural, ni tampoco en la comunicación intercultural. Para Vilá (2005):

Una persona competente observa lo que se dice y se hace, tratando de interpretar adecuadamente, en vez de juzgar. Estas capacidades nos remiten a competencias cognitivas acerca de la creación de categorías de análisis más amplias, la alternatividad interpretativa, etc. Pero desde el componente afectivo, se pone de manifiesto la necesidad de mejorar las actitudes ante la evaluación y análisis de los demás. Se propone la superación de la actitud de juzgar a los demás y al contexto según los propios referentes culturales; ya que se trata de una tendencia bastante generalizada (Vilá, 2005).

Por lo tanto, los elementos afectivos tienen una importante relación con los elementos cognitivos. Es a través de la unión de ambos componentes que se puede hablar de competencia comunicativa intercultural. Sin embargo, además de la sinergia existente entre los factores cognitivos y los afectivos, donde verdaderamente radica y se manifiesta la competencia comunicativa intercultural es en el desarrollo de las capacidades de comportamiento (Vilá, 2005).

C) LA COMPETENCIA COMPORTAMENTAL.

Este tercer y último elemento de la competencia comunicativa intercultural, encuentra su fundamento previo e imprescindible de las dos anteriores competencias: la cognitiva y la afectiva. Para Vilá (2003), “la competencia comportamental se entiende como el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación

de la conducta que favorezca comunicarse de forma apropiada y efectiva”. La capacidad de adaptación ha sido uno de los temas de competencias más socorridos en casi todos los modelos teóricos de la competencia intercultural, en referencia a los aspectos del comportamiento (Gudykunst, 1993; Chen y Starosta, 1996; Spitzber, 2000). Otros estudios como los de Gudykunst y Nishida (2001), y Lustig y Koester (1996), señalan que es bastante común considerar la efectividad y el grado de ser apropiado en el contexto.

En la designación del componente comportamental, dentro de las teorías de la competencia comunicativa intercultural, se utilizan otros términos como el de destrezas o el de acciones. Una definición general se circunscribe a todas aquellas habilidades necesarias para desarrollar el comportamiento necesario para poder comunicarse de manera apropiada y efectiva (Vilá, 2005). De la misma manera que en las competencias cognitiva y afectiva, la competencia comportamental también se basa en ciertas habilidades para poder manifestarse. En este caso el objetivo final es la adaptación de la comunicación y los principales elementos que subyacen son:

- Las habilidades tendientes a la creación de nuevas categorías.
- La tolerancia hacia las ambigüedades.
- La capacidad de desarrollo de la empatía.
- El saber utilizar de manera apropiada la información que proviene de los demás.
- La adaptación de nuestro comportamiento dentro de las nuevas situaciones sociales y culturales.

En este sentido, Chen (1990), y Chen y Starosta (1996), acuñaron el término de habilidad intercultural para definir la manera de actuar de forma efectiva en las interacciones interculturales. Hacen referencia a las habilidades comunicativas tanto en los comportamientos verbales como en los no verbales, los cuales ayudan a que haya una interacción realmente efectiva. En la consecución de ese fin, también entran otro tipo de habilidades tales como la flexibilidad comportamental, el manejo adecuado de la interacción, el deseo de dar información propia. Para Rodrigo (1999), la competencia comportamental se define como “la destreza de actuar efectivamente para alcanzar el objetivo de la interdependencia multicultural y la interconectividad en la conocida aldea global”. Es muy importante destacar que en el proceso de negociación intercultural, manifestado por la comunicación, el diálogo debe producirse dese una posición de igualdad, sin que haya ni victimismos ni tampoco paternalismos, para que la comunicación intercultural sea realmente eficaz. (Vilá, 2005).

También podemos señalar la existencia de una serie de componentes, derivados de la competencia comportamental, a través de los cuales se logrará la competencia comunicativa intercultural:

a) La flexibilidad comportamental.

En resumen, la flexibilidad comportamental consiste en la capacidad de adaptación del comportamiento de acuerdo al contexto y a la situación. Implica el desarrollo de habilidades interpersonales en relación a la adaptación del estilo comunicativo, según el contexto cultural y la situación en la que se está inmerso (Kim, 1992; Samovar, Porter y Stefani, 1998).

Hace referencia a ciertas habilidades que permiten responder de manera adecuada en una diversidad de situaciones, hechos, personas, contextos y situaciones, en un deseo por utilizar diferentes maneras de comunicarse (Brislin, 1993). El tener la aptitud para poder llevar a cabo diferentes roles, quiere decir ser reflexivos ante una situación para poder así analizar la manera más adecuada para actuar dentro de ella (Vilá, 2005).

b) Habilidades verbales.

Para poder superar los obstáculos que surgen en la comunicación intercultural, se requiere como habilidad previa el ser conscientes de la diversidad cultural y de cómo afecta precisamente en la comunicación. Sin embargo, el tener esta conciencia, además de la motivación hacia la comunicación intercultural, no es suficiente para desarrollar las habilidades verbales necesarias.

Para Vilá (2005), el desarrollo de habilidades verbales no puede ser una realidad si no se tienen los elementos cognitivos y afectivos que hemos analizado anteriormente, pero señala que sí hay habilidades verbales, que son más relevantes, y que son inherentes al componente comportamental. Entre las principales ejemplifica las siguientes:

- Que el discurso sea claro y lento, que no se utilicen expresiones demasiado coloquiales o formas dialectales locales.
- El repetir las veces que sea necesario, sobre todo cuando se trata de ideas importantes dentro del contexto.
- Utilizar la paráfrasis, es decir, usar diferentes expresiones para explicar el mismo concepto.
- Buscar siempre utilizar construcciones simples y equivalencias más sencillas de los vocablos.
- Utilizar más la voz activa que la voz pasiva.

- Ayudarse de la metacomunicación para hablar del sentido del mensaje y evitar así los malentendidos.
- Utilizar el recurso de preguntar a terceras personas, cuando exista la duda de algunas interpretaciones sobre el comportamiento de los otros (Adler, 1997).

c) Habilidades no verbales.

Así como las habilidades verbales analizadas en el apartado anterior, las habilidades no verbales también están fundamentadas en la superación de algunas de las competencias cognitivas y afectivas, sin embargo su desarrollo no implica por fuerza el adquirir competencias comportamentales. Desde el punto de vista de la intervención educativa, las competencias comportamentales resultan esenciales como entidad propia. Adler (1997), propone las siguientes habilidades no verbales básicas:

- Utilizar mucho los recursos visuales.
- Hacer uso de la actuación para mostrar el contenido de lo que se quiere comunicar.
- Hacer pausas frecuentes durante los diálogos.
- Realizar los gestos faciales adecuados para hacer énfasis en el significado de las palabras.

Otro elemento importante dentro de las habilidades no verbales es el saber escuchar, que podría definirse como el saber conjugar los factores y recursos no verbales para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales (Serrano, 2003). Una reflexión importante acerca de las variaciones que existen entre cultura y cultura en determinados rubros, es justamente la que hace Vilá (2005) respecto al saber escuchar:

Aunque cabe señalar, que desde todos los referentes culturales probablemente escuchar no signifique exactamente lo mismo, ni se escuche del mismo modo. La competencia comportamental intercultural entra en acción cuando se advierten tales diferencias y se es capaz de actuar en consecuencia. Desde una perspectiva cultural concreta, se estimarán las habilidades tanto verbales como no verbales más adecuadas para cada entorno cultural, remarcando los elementos comunicativos propios del contexto: expresiones frecuentes, gestos habituales, gestos ofensivos, etc. (Vilá, 2005).

d) Control de la interacción.

Una habilidad (puede ser verbal o no verbal), que es de gran ayuda en la comunicación intercultural es el control de la interacción. Se refiere a la manera de gestionar los cambios de turno en la conversación, la forma de inicio o de finalización de una comunicación, la manera en que llamamos la atención de las otras personas, etc.

Lo anterior en contextos multiculturales adquiere determinadas especificidades que deben ser tomadas en cuenta si se quiere tener una adecuada competencia comunicativa intercultural.

En una perspectiva concreta, es necesario conocer esos elementos y sus significados, dentro del contexto cultural donde se desarrolla nuestro contacto. En una perspectiva más global, el control de la interacción consiste en desarrollar las capacidades de atención a lo que ocurre y la capacidad de adaptación, donde se manifiesta una vez más la competencia de la flexibilidad comportamental, que es esencial en este tipo de situaciones.

D) OTRAS COMPETENCIAS ANÁLOGAS.

A pesar de que, como señalamos anteriormente, para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural resultan fundamentales los aspectos comportamentales, que suponen de manera implícita el desarrollo de los aspectos cognitivos y afectivos, podemos decir que todavía existen otras competencias que influyen en dicha comunicación intercultural. Sin embargo, debemos analizarlos como un apartado diferente, debido a que no forman parte, estrictamente hablando, de los componentes cognitivo, afectivo y comportamental, pero definitivamente inciden de manera importante en la eficacia de la comunicación intercultural. En este sentido señala Vilá (2005): “Sería muy arriesgado sostener que las competencias desde la distinción entre dimensiones de carácter cognitivo, afectivo y comportamental, configuran todo el universo de posibilidades para favorecer una comunicación intercultural satisfactoria”.

Una primera distinción de este tipo de competencias encuentra la división entre aspectos personales y aspectos contextuales que intervienen en la comunicación intercultural y que ayudan a superar gran cantidad de posibles obstáculos que surjan en ella. Como elementos personales, Vilá (2005), destaca las siguientes características:

- Tener un autoconcepto y una autoestima altos.
- Ser personas con mente abierta, tener el deseo, el reconocimiento, el aprecio y la aceptación de las diferentes perspectivas e ideas que se entrecruzan en una comunicación intercultural.
- Partir de la posición de igualdad, que sean superadas las relaciones de poder dentro de los grupos y que haya una simetría en las interacciones.
- Desarrollar habilidades para desenvolverse en las relaciones interpersonales.

Como dijimos anteriormente, también existen algunos factores contextuales que pueden ayudar a que la comunicación intercultural sea eficaz, entre los que destacan (Gudykunst, 1994):

- La atracción personal entre quienes se comunican.
- La confianza.
- La satisfacción con la propia comunicación.
- El desarrollo de las relaciones interpersonales.
- Saber gestionar el conflicto.
- El saber adaptarse a otras culturas.
- La construcción de comunidades.

Spitzberg (1989) y Chen y Starosta (1996), señalan otros elementos que consideran como competencias distintas a las cognitivas, afectivas y comportamentales, que pueden influirse en estas competencias comunicativas interculturales, pero más bien son competencias diferenciadas:

- Competencias sociales.
- Habilidades sociales.
- Competencias interpersonales.
- Competencias lingüísticas.
- Competencias relacionales.

Vilá (2005) nos dice que en investigaciones recientes se propone una nueva dimensión a los componentes tradicionales, llamada *global mindset*, que hace referencia a la apertura hacia otras culturas, lo cual facilita las relaciones interculturales. La misma autora define esta dimensión como “la base para la competencia comunicativa intercultural e incluye aspectos como la motivación para el respeto de las diferencias, la aproximación a la reconciliación ante el conflicto, propensión a la regulación del cambio, o la orientación a procesos de globalización” (Vilá, 2005).

Esta investigadora propone también algunas competencias para favorecer la comunicación intercultural, factores sobre todo personales que ayudan en el encuentro comunicativo intercultural, basándose en autores como Dodd (1991) y Byram (1997).

Para Dodd (1991), la personalidad del individuo es un elemento fundamental para la comunicación intercultural. Aspectos como la autoestima, la innovación o el autocontrol, favorecen la competencia comunicativa intercultural. Por innovación se entiende la voluntad de probar cosas nuevas en lo que se refiere a las relaciones sociales, implicando nueva información. Son competencias importantes las que coadyuvan a las relaciones interpersonales, ya sea para establecer dichas relaciones como para mantenerlas con los demás (Byram, 1997).

Un elemento como la credibilidad, puede resultar importante en las relaciones interpersonales, ya que se refiere al grado de verosimilitud percibida por una persona hacia el que habla. Dodd (1991), propuso algunos de los componentes de la credibilidad como los más estudiados, resultando los siguientes:

- La percepción de autoridad, basada en dos fenómenos principales: el ser experto y el ser de élite.
- La percepción de confianza, traducida también en otros valores o sentimientos como la honestidad, el no egoísmo, el virtuosismo o el carácter.
- La percepción de que se comparte un mismo objetivo, aunada a la percepción de que se tienen aspectos en común.
- El carisma, definido como una clase de liderazgo que se basa en percepciones sobre ciertos dones especiales. Se trata de una percepción contextual, que se relaciona a una tarea encomendada, inestable en el tiempo y que se transmite en rituales sociales (Vilá, 2005).
- El dinamismo, referido al entusiasmo y a la implicación personal.

La autora concluye su propuesta con una reflexión en el sentido que se trata de “elementos relativos a factores de personalidad individual, es difícil proponerlos de forma sistematizada en una intervención educativa planificada. No obstante, son aspectos a considerar porque pueden dar respuesta a interrogantes acerca de diferencias en la eficacia comunicativa intercultural” (Vilá, 2005).

CAPÍTULO 3.- DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL.

1. Dimensiones de la comunicación intercultural.

La particularidad de la comunicación intercultural se refiere al hecho de que se trata de interacciones entre personas de culturas diferentes. Cada cultura tiene valores propios que hacen que la aproximación a la comunicación sea diferente en algunos aspectos. En resumen, comunicarse no es lo mismo dependiendo de la perspectiva cultural con que se vea, debido a que la comunicación no consiste solamente en un conjunto de datos, sino que también conlleva todo un sistema de valores, creencias, tradiciones. Debemos partir del hecho de que el interlocutor parte de un modelo de comunicación diferente al nuestro. Además también se parte de una concepción de la realidad diferente y de un sistema de valores igualmente distinto al nuestro. Es la cultura la que decide a qué aspectos otorgamos mayor atención y a cuáles no, para evitar así un exceso de información (Hall, 1978).

Para poder estudiar la comunicación intercultural en toda su dimensión, debemos partir del reconocimiento de cómo la cultura se distribuye en prácticamente todo lo que las personas somos, actuamos, pensamos, hablamos y escuchamos (Dodd, 1991). Esto porque los procesos de comunicar e interpretar están basados en los referentes culturales personales y, por ello, es que pueden ser diferentes de persona a persona. Precisamente es la comunicación intercultural la que nos permite conocer a las demás personas (Aguado, 2003). Sin embargo -se pregunta Vilá (2005)- debemos entender bien en qué consiste la comunicación intercultural. También debemos preguntarnos cómo se puede mejorar dicha comunicación intercultural.

1.1. Aproximación a la definición de comunicación intercultural.

Para poder entrar a analizar con profundidad el concepto de comunicación intercultural, es conveniente diferenciar una serie de factores que se encuentran dentro del área de estudio y que influyen de manera determinante en la forma en que entendemos el fenómeno de la comunicación intercultural (Vilá, 2005). El estudio de la comunicación intercultural se ha ido ampliando a través de variables surgidas de los conceptos de comunicación y de cultura, así como de sus variaciones y combinaciones, con influencia de ciencias como la lingüística, la sociología, la filosofía, la psicología o la antropología (Chen y Starosta, 1998).

Para Rich (1974), existen cinco variantes básicas del contenido de estudio de la comunicación y la cultura:

- La comunicación intercultural, que se da entre personas con distinto referente cultural.

- La comunicación internacional, proceso comunicativo entre personas de diferente país.
- La comunicación interracial, entendida como el proceso de comunicación entre personas de distinta raza.
- La comunicación interétnica o minoritaria, igual al anterior pero entre personas con diferente etnia.
- La comunicación contracultural, definida como aquél proceso comunicativo que está en un estadio de desarrollo y colonización.

Con respecto a los contenidos de estudio, Gudykunst (1994), señala tres ejes básicos que sirven para organizarlos: el objetivo de análisis, el canal de comunicación y la concepción de la multiculturalidad implicada en el proceso comunicativo. El primero de ellos establece los aspectos principales para que los procesos de comunicación puedan ser analizados, distinguiendo dos enfoques fundamentales para el estudio de la comunicación intercultural: el enfoque comparativo y el enfoque interactivo. El segundo eje centra su análisis en la diferencia entre el proceso comunicativo que se da entre personas y el proceso comunicativo que se da a través de los medios de comunicación. El tercero y último, pone en evidencia la multiculturalidad que está presente en la comunicación.

Derivado de lo anterior, es decir, cuando se ponen en funcionamiento los tres ejes antes mencionados, encontramos una interesante división de los procesos de comunicación, centrados todos ellos para su análisis, sea de manera individual, o tomados en combinaciones entre sí. De tal manera que encontramos una comunicación de masas (análisis de los medios de comunicación); una comunicación internacional (comunicación en el ámbito de la diplomacia internacional); la comunicación intercultural (contacto directo entre personas); la comunicación transcultural (comparación entre distintos modelos comunicativos); la comunicación interétnica (entre personas de distinta raza, etnia o cultura dentro de una misma etnia) y comunicación intracultural (como la comunicación de género, de clase social, rural/urbana, comunicación regional o de cultura organizacional).

Ahora bien, también es necesario establecer una distinción entre los conceptos de interculturalidad y de multiculturalidad (a menudo tomados como el mismo concepto), diferencia que se explica en Bartolomé (coord., 1997), donde la multiculturalidad consiste en la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad, mientras que la interculturalidad tiene además implicaciones de reciprocidad y de reconocimiento de las diferencias culturales. De tal manera que la multiculturalidad se encuentra en una situación o un contexto donde hay personas de referentes culturales diferentes y la interculturalidad parte de las relaciones y de las interacciones recíprocas entre culturas, en una posición de reconocimiento y de aceptación de las diferencias (Vilá, 2005).

En un gran número de definiciones sobre la comunicación intercultural, podemos encontrar ciertos elementos tales como la percepción de la diferencia y sus consecuencias en la comunicación (Dodd, 1991; McCroskey y Neuliep, 1997; Samovar et al., 1998; Rodrigo, 1999; Porter, 2000). Hay otras perspectivas que definen la comunicación intercultural a partir de la premisa de auto percepción de referentes que pertenecen a culturas diferentes (Rodrigo, 2000), o también las que enfatizan el proceso simbólico de la construcción de significados comunes y las diferencias en lo que se refiere a interpretaciones y expectativas que se derivan de la multiculturalidad (Lustig y Koeter, 1996).

En otras definiciones de la comunicación intercultural (Vilá, 2005), el común denominador es destacar la importancia de la viabilidad de la comunicación. Esto quiere decir que se comparte un mismo código y un marco de referencia entre los que interactúan. Si nos centramos en esta perspectiva, el proceso comunicativo es un proyecto de difícil realización, hasta con personas que poseen el mismo referente cultural, debido a las dificultades evidentes que esto acarrea (Hernández, 1999). Como se explicaba anteriormente, las personas interpretamos los mensajes en relación a nuestros propios referentes, aunque coincidamos mucho o poco con la interpretación de nuestro interlocutor.

Para Rodrigo (2000), las interpretaciones son diferentes en el tiempo y en la cultura, es decir, no pueden ser ni universales ni acrónicas. Por ello es importante la eficacia comunicativa, entendida no como una comunicación perfecta y que no tenga ambigüedades, sino que el grado de comprensión sea aceptable o suficiente entre las personas que interactúan (Rodrigo, 2000). Para poder lograr dicha eficacia, es importante superar las barreras que surgen, tanto personales como del contexto, en todo encuentro multicultural.

De ahí que tenga una enorme relevancia el desarrollo de las competencias interculturales las cuales, como ya vimos en el capítulo anterior, influyen de manera ampliamente positiva en la superación de los obstáculos y favorecen la comunicación intercultural. Recordemos los dos elementos enunciados por Vilá (2005), considerados como básicos para constituir un entorno que favorezca la comunicación intercultural: la posición de simetría entre quienes participan y la motivación hacia la comunicación intercultural.

Para la misma autora, la comunicación definitivamente puede ser entendida como intercultural por dos componentes importantes que son:

- a) La multiculturalidad del encuentro, que se refiere a que las personas que inician la aventura de comunicarse pertenecen a referentes culturales diferentes y que pueden auto percibir esas diferencias culturales.
- b) Es posible alcanzar la eficacia comunicativa intercultural porque las personas que entran en contacto perciben un grado que es aceptable o suficiente de comprensión mutua y se sienten satisfechos en las relaciones interpersonales,

salvando así los obstáculos que suelen presentarse en el intercambio cultural (Vilá, 2005).

De todo lo expuesto, consideramos que la definición de comunicación intercultural que nos da Vilá (2005), acuñada a partir de los elementos que hemos analizado, es la más adecuada para nuestra investigación:

La comunicación intercultural, tal como la concebimos puede ser definida como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se auto perciban, teniendo que superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva (Vilá, 2005:47).

1.2.Referencia histórica sobre la comunicación intercultural.

Existen una gran cantidad de estudios que sirven como antecedentes de la comunicación intercultural, estudios que han sido de los más diversos y variados. Después de la segunda guerra mundial, hubo muchos programas que se fundamentaron en la situación mundial y cuya influencia dio lugar al desarrollo de los primeros estudios sobre la comunicación intercultural. La creación de la ONU en 1945, marcó el inicio de una serie de programas de intercambio entre los líderes de muchos de los países, demostrándose la ingente necesidad de comunicación entre las diferentes culturas (Vilá, 2005). Hay consenso entre los estudiosos en que el primero que utilizó la expresión “comunicación intercultural” fue Hall (1978), derivado de estudios que realizó precisamente para intentar sistematizar una didáctica de los procesos comunicativos que surgían con la nueva configuración del mundo. Para Chen y Starosta (1998), hay ocho aportaciones fundamentales de Hall (1978), en materia del estudio de la comunicación intercultural:

- El haber expandido el estudio de la comunicación hacia la interacción de personas de diferente cultura.
- Que fomentó el desarrollo de estudios microanalíticos de la comunicación.
- Logró establecer un marco de unión entre estudios antropológicos y estudios sobre la comunicación.
- Propuso que para la comunicación intercultural no es necesaria la comprensión total de la cultura del otro, sino que pueden utilizarse elementos como el tiempo y el espacio o el contexto.
- Planteó diferentes métodos de enseñanza que se basaban en el contacto intercultural entre alumnos de diferentes países.
- Los estudios éticos que todavía se hacen en la actualidad, están basados en los estudios de Hall.

- El hecho de que su modelo se ha aplicado también en el ámbito de los negocios internacionales.

En los Estados Unidos, la influencia de Hall (1962, 1966, 1972, 1978), fue determinante durante esas dos décadas (los años sesenta y setenta del siglo pasado), junto con otras orientaciones como la teoría de los valores culturales de Kluckhohn y Stodtbeck (1961), que forjaron las contribuciones conceptuales más importantes para el estudio de la comunicación intercultural. En los años setenta, siempre en los Estados Unidos, la comunicación intercultural se convirtió en una disciplina académica, derivado de la creación de una comisión para el estudio de la *International and Intercultural Communication*, que promovió la *Speech Communication Association* (Vilá, 2005).

A partir de la década de los setenta, la comunicación intercultural inicia un rápido desarrollo y encontramos gran cantidad de publicaciones e investigaciones. Chen y Starosta (1998), mencionan a algunos entre los más importantes: Condon y Yousef, Barnlund, Stewart, Samovar, Smith, Prosser, Dodd, Weaver, Sitaram y Cogdell, Fisher y Merrill, entre otros (Chen y Starosta, 1998).

Más adelante, con la publicación del *International Journal of Intercultural Relations*, inicia una nueva era para la investigación en materia de comunicación intercultural, sin embargo, a pesar del enorme impulso que se daba al estudio de esta nueva área de investigación, en este período de los inicios, había todavía mucho desorden, desorganización y pocos intentos de sistematización de las diferentes teorías (Vilá, 2005).

Al mismo tiempo en otros países también comenzaba a haber estudios en ese campo, aunque, para Vilá (2005:49): “No obstante, en cada contexto cultural, los orígenes de la disciplina y de la comunicación intercultural como objeto de estudio tienen sus propias especificidades; aunque, de forma general, este objeto de estudio ha tenido un menor desarrollo en el resto de países”. Así lo dice Rodrigo (1999), la comunicación intercultural se revela como un campo de estudio bastante reciente en nuestro contexto.

A finales de la década de los años setenta, hay una dispersión en las perspectivas de estudio de la comunicación intercultural, percibiéndose la necesidad de coordinar, desde una aproximación multidisciplinar, las diversas investigaciones, con la finalidad de poder perfilar mejor el campo de estudio. Hay varios intentos de cohesión (Condon y Yousef, 1977; y Samovar y Porter, 1978). Luego, ya en la década de los ochenta y hasta los noventa, se desarrollan gran cantidad de estudios y publicaciones en este campo, destacando las de Gudykunst y Kim (1984), Gudykunst y Ting-Toomey (1988), Gudykunst y Nishida (1989). Hay una mejor construcción teórica y un mayor refinamiento metodológico (Chen y Starosta, 1988).

En lo que respecta a la metodología de estudio, se impone el sistema tradicional cuantitativo, aunque en los últimos años hay una tendencia hacia la coexistencia. Para

Chen y Starosta (1988), las publicaciones del *International and Intercultural Communication Annual* también tenían una orientación cuantitativa hasta entrados los años noventa en que por fin se introduce un pluralismo metodológico.

En lo que se refiere a la teoría, Vilá (2005) resume ese período, señalando que: “Desde la perspectiva de la construcción teórica se aboga por la coordinación de diversas perspectivas teóricas como la teoría de la reducción de la incertidumbre, la teoría de la acomodación comunicativa, teoría de redes, teoría de convergencia, etc.”

1.3. Teorías relativas al estudio de la comunicación intercultural.

En materia de comunicación intercultural, la investigación se ha ido desarrollando bastante, sobre todo gracias a la *Speech Communication Association*, además de los avances que ha habido en diferentes disciplinas que han incluido el lenguaje entre sus objetos de estudio, tales como la filosofía, la antropología y la psicología (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Derivado de lo anterior, para hacer un análisis teórico de las investigaciones relacionadas con este tema, Vilá (2005), divide su estudio en cuatro grandes bloques, los cuales responden a diferentes perspectivas de análisis que veremos a continuación.

- a) Modelos que responden al análisis comunicativo.- Son lo que tienen un mayor número de estudios y los principales modelos a analizar son: la teoría de la reducción de la incertidumbre; la teoría de la adaptación comunicativa y la teoría de la construcción de la tercera cultura.
- b) Modelos teóricos basados en el papel del lenguaje.- Entre estas teorías, Vilá (2005), considera dos como las más importantes: la teoría de la gestión coordinada de significados y reglas, y la teoría retórica.
- c) Modelos que se basan en la organización cognitiva de los que interactúan.- Según la citada autora, estos modelos teóricos aportan información sobre las percepciones y la atribución de significados, entre las que destacan: el constructivismo, la psicolingüística y la teoría de la categorización y atribución social.
- d) Modelos teóricos que se refieren al desarrollo de las relaciones interpersonales.- Entre las que señala principalmente dos: la teoría de la penetración social y la teoría del conflicto.

En seguida, haremos un breve análisis de cada uno de estos modelos teóricos, siguiendo las investigaciones de Vilá (2005), la cual a su vez se basa en modelos de comunicación intercultural bastante recientes que se irán señalando.

1.3.1. Modelos basados en el proceso comunicativo.

Las teorías que se han desarrollado desde este punto de vista, se han basado en los diferentes aspectos que tiene la comunicación para su estudio, haciendo énfasis a algunos factores ajenos al proceso mismo. Para Rodrigo (1999), en este grupo hay tres grandes teorías que son básicas para entender la comunicación intercultural: la teoría de la gestión de la ansiedad de Gudykunst (1993); la teoría de la adaptación comunicativa o transcultural de Kim (1987); y la teoría de la construcción de la tercera cultura de Casmir (1993).

La primera de ellas, la teoría de la incertidumbre, fue concebida en un origen por Berger y Calabrese (1975), la cual se ha ido expandiendo hacia los temas de la comunicación intercultural, hasta el grado de ser considerada en la actualidad como una de las aproximaciones más importantes para poder comprender el fenómeno de la comunicación intercultural.

Un posterior desarrollo de esta teoría lo encontramos en Gudykunst (1993), con su teoría de la gestión de la ansiedad e incertidumbre (*Anxiety/Uncertainty Management*), que se basa en los primeros momentos de la incertidumbre y ansiedad en el proceso comunicativo con el uso de la conocida metáfora del “forastero”. A grandes rasgos, se plantea el hecho de que el contacto intercultural, con frecuencia desemboca en muchas situaciones de incertidumbre y de ansiedad, aunque se comparta una misma lengua, que normalmente no están presentes entre personas de un mismo grupo cultural.

Por incertidumbre entendemos el fenómeno cognitivo que condiciona lo que nosotros pensamos sobre el otro, haciendo predicciones e intentando dar explicación a ciertas actitudes, creencias, valores, sentimientos y conductas; en cambio, por ansiedad se entiende el componente emocional que surge en las situaciones a las que nosotros anticipamos consecuencias negativas (Vilá, 2005). Para Gudykunst (1993), la ansiedad son los sentimientos que hacen que una persona se sienta inquieta, preocupada, tensa o aprensiva acerca de lo que acontece, anticipándose a una consecuencia negativa. Para controlar este sentimiento se necesita desarrollar una tolerancia ante la ambigüedad.

Por tal motivo, esta teoría tiene como misión el controlar la incertidumbre y la ansiedad con la finalidad de alcanzar un grado de comprensión adecuado, obteniendo niveles promedio en los dos componentes. Esto porque si hay demasiada incertidumbre y ansiedad, se dificulta, desde luego, la comunicación pero si los niveles son demasiado bajos, lo que ocurre es que estaremos desmotivados para entablar dicha comunicación.

Dentro de la teoría de la reducción de la incertidumbre y de la ansiedad, la toma de conciencia del proceso comunicativo es de vital importancia. Este es un factor esencial para la comunicación intercultural porque en esas situaciones no se puede actuar de una manera automática o mecánica, sino que la persona que se comunica debe estar muy atenta a todo lo que hace y dice. Sin embargo, sabemos que no siempre se puede estar consciente de todo lo que hacemos y decimos. Un ejemplo es la comunicación no verbal, donde con mucha frecuencia nos expresamos de manera

inconsciente, aunque la comunicación verbal también “a menudo está repleta de significados implícitos y sobreentendidos que diversifican las posibles interpretaciones” (Vilá, 2005).

Una última cuestión que vale la pena señalar de esta teoría es que, para organizarla, Gudykunst (1993) parte de tres elementos que influyen en la competencia comunicativa: el conocimiento, la motivación y la destreza, es decir, la conciencia que tenemos de la necesidad de comunicarnos de manera eficaz, el deseo que tenemos de que dicha comunicación sea precisamente eficaz y la habilidad que desarrollemos para hacerlo.

La segunda teoría, dentro de este primer bloque, es la teoría de la adaptación, basada en un principio en la dinámica del viajero, pero luego también en la de la persona que está implicada en cualquier proceso de aculturación. Uno de los trabajos relacionado con este modelo, es la teoría de la adaptación transcultural de Kim y Gudykunst (1987). Aquí se describe la adaptación de los miembros de los encuentros interculturales, partiendo de la explicación del proceso de adaptación a entornos culturales nuevos. Se hace necesaria una distinción entre la comunicación personal y la comunicación social.

Desde el punto de vista de esta teoría, la competencia comunicativa es la capacidad para recibir y procesar de manera efectiva la información proveniente de la sociedad. De manera paralela a los elementos que desarrollara Gudykunst (1993) en la teoría anterior, en esta se describen otros tres:

- La competencia cognitiva, entendida como el conocimiento de la cultura y de la lengua del país meta o país de acogida.
- La competencia afectiva, que es la que permite la capacidad de motivación, indispensable para poder enfrentarse a los diversos retos que implica estar inmersos en una nueva cultura, como la habilidad para ser empáticos o la habilidad para entender.
- La competencia operacional, que es la que se refiere a la capacidad de actuar de manera adecuada, correcta y eficiente en las nuevas situaciones sociales que se habrán de presentar.

Por último, haremos referencia a la teoría de la construcción de la tercera cultura de Casmir (1993), y ampliada a su vez por Chen y Starosta (1998). Esta teoría (*Third-Culture Building*), se fundamenta en la interacción de los símbolos, no es su objetivo el centrarse en las dificultades de la comunicación, sino en los resultados de la comunicación misma, planteando la posibilidad de que surja una tercera cultura, fruto de la construcción cooperativa, la cual facilitaría la comunicación intercultural, haciéndola mucho más efectiva (Vilá, 2005). Se proponer tres fases o estadios modulares, durante el proceso de construcción de la tercera cultura, primero el ciclo de actuación en la construcción individual de la tercera cultura, luego la construcción

misma de la tercera cultura y, finalmente, el tercer modelo que constituye la amalgama de las dos anteriores, es decir, el ciclo de actuación individual y la construcción de la tercera cultura (Vilá, 2005).

Como colofón de esta teoría de la comunicación intercultural, un interesante análisis de Chen y Starosta (1998), nos arroja cinco fases que se presentan de manera cíclica y que comparecen necesariamente en el proceso de la construcción de la tercera cultura:

- Comunicación intracultural intrapersonal: Que se basa en las etapas de conciencia y de presentación unilaterales. Se caracteriza por la curiosidad y la motivación inicial hacia la comunicación intercultural.
- Comunicación intercultural interpersonal: Se basa en los estudios relativos a la búsqueda de información, la reciprocidad y el ajuste mutuo. En esta fase, cualquier intento de superioridad de alguna de las partes podría desfavorecer la construcción de la tercera cultura.
- Comunicación intercultural retórica: En esta etapa, las dos partes comienzan a considerar no solamente su propia perspectiva cultural, sino que inician las funciones de convergencia y de integración de todos los elementos que irán conformando la tercera cultura.
- Comunicación metacultural: Se basa en la reinterpretación, en el intercambio de símbolos y en los primeros intentos de acción recíproca. Se favorecen las fases de reajuste y de asimilación mutua, lo cual propicia la reducción de desviaciones respecto de las normas previamente establecidas, además se impone la negociación como un aspecto natural de la interacción comunicativa. Estos aspectos ayudan a que las diferencias entre los referentes culturales trasciendan y se fusionen en la tercera cultura.
- Comunicación intracultural: Es la fase más avanzada donde se abandona la cultura de origen y se forma una nueva identidad que será la que gestione las subsecuentes interacciones.

1.3.2. Modelos basados en el papel del lenguaje.

Los estudios sobre la pragmática, han tenido una gran repercusión en el estudio de la comunicación intercultural, específicamente en lo que se refiere a la contextualización de lo que es apropiado. Entendemos por pragmática, a grandes rasgos, el estudio de la capacidad de las personas que utilizan una lengua para asociar las oraciones a los contextos donde son apropiadas (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Uno de los pioneros de estas teorías es Wittgenstein (1953), quien abogó por la separación entre lenguaje y pensamiento, argumentando que el lenguaje está organizado mediante reglas de uso cultural, por lo tanto, la cultura es la que otorga significado a los enunciados

(Vilá, 2005). En este grupo de teorías es importante recordar dos grandes perspectivas antropológicas y sociológicas, que han aportado nuevas vertientes al uso lingüístico, se trata de estudios sobre la etnometodología y el interaccionismo simbólico (Lomas, Osoro y Tusón, 1993).

Vilá define y explica así la primera de ellas:

La etnometodología versa en el análisis de la conversación espontánea entendida como actividad social, donde el lenguaje es un instrumento privilegiado para dar sentido a una situación. Desde este posicionamiento la realidad no se descubre, sino que se interpreta, se construye, se negocia y se mantiene a través de las interacciones sociales. El estudio de la gestión de turnos de palabras, y de los tipos de encuentros comunicativos son aspectos clave a estudiar desde este enfoque (Vilá, 2005:55)

La misma autora, nos da su definición del interaccionismo simbólico:

Desde el interaccionismo simbólico se otorga una gran importancia a la estructuración de las interacciones. El compromiso conversacional en el inicio de una interacción, la negociación a lo largo del encuentro, las posiciones que adoptan las personas participantes y los marcos o patrones de actuación que tienen, configuran la interacción como un ritual (Vilá, 2005:56.)

Estas disciplinas han contribuido de manera muy importante en el estudio de la contextualización de la producción lingüística (pragmática), gracias a los avances teóricos y metodológicos que han experimentado. Para Lomas, Osoro y Tusón (1993), una prueba de esto es la importancia que se le da a estos temas, dentro de corrientes teóricas como la sociolingüística interaccional, la semiótica textual, la lingüística del texto o el análisis del discurso.

Con todo y que los modelos teóricos mencionados no se han desarrollado de manera específica para el estudio de la comunicación intercultural, son sumamente significativas sus aportaciones e implicaciones investigativas. Entre los modelos que profundizan en los procesos comunicativos y lingüísticos, analizaremos, siempre siguiendo los estudios de Vilá (2005), dos como los más destacados: la teoría de la gestión coordinada de significados y reglas y la teoría retórica.

La primera de ellas (*Coordinated Management of Meaning and Rules Theory*), desarrollada por Dodd (1991), es una teoría de la comunicación que se ha venido aplicando al estudio de la comunicación intercultural. Entre sus principales tesis está el hecho de que la comunicación humana es imperfecta por naturaleza, por lo tanto no existe la perfección comunicativa. De acuerdo a esto, el objetivo de la comunicación es la coordinación, entendida como un modelo de interacción que les dé sentido y coherencia a los participantes de la interacción. La gestión de significados compartidos se refiere a la posibilidad de asignar una sola interpretación al mensaje que envía cada participante. En resumen, unificar desde todas las perspectivas una interpretación única que no resulte en malentendidos o dudas.

La otra teoría, dentro de este grupo, es la teoría retórica. Según Dodd (1991), los primeros estudios en materia de comunicación intercultural, son de naturaleza antropológica o retórica. Permite analizar, además de las diferencias individuales, las propiedades del contexto, lo cual es de gran ayuda porque ayuda al estudio holístico de los interactuantes y el análisis de la adaptación del mensaje a la dimensión situacional de la interculturalidad.

1.3.3. Modelos que se basan en la organización cognitiva de quienes interactúan.

Consideramos estos modelos como esenciales en el proceso de comunicación intercultural, precisamente porque son aquellos que se basan en la organización cognitiva de las personas que participan en un encuentro comunicativo intercultural. Vilá (1993, 2005), destaca tres teorías fundamentales en este grupo: la psicolingüística, el constructivismo y la teoría de la categorización y atribución social.

Para esta estudiosa, la psicolingüística hace su aparición como consecuencia del intento de encontrar la explicación sobre el fenómeno de la adquisición y el desarrollo del lenguaje y su uso. Lo anterior debido a que estudia los procesos cognitivos que están implicados en los momentos en que se comprenden o producen los mensajes, abandonando los tradicionales planteamientos hechos por los conductistas (Vilá, 2005). Se introducen conceptos como el de la creatividad lingüística, que consiste en la capacidad natural para comprender y producir gran cantidad de enunciados, partiendo de una combinación ilimitada de reglas lingüísticas.

Por otro lado, el constructivismo se refiere a la integración de diferentes puntos de vista en la forma en que operan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1990). Para efectos de la teoría lingüística, una de las principales aportaciones de este modelo teórico, está la concepción cultural de la construcción de los esquemas mentales. Para la autora, “en este sentido, las concepciones constructivistas aplicadas a la comunicación asumen que las personas poseen un sistema cognitivo para interpretar los significados y acciones de los demás” (Vila, 2005:57-58). Así, la cultura influye en la estructuración de los esquemas que desarrollan los individuos, representados por las diferentes visiones e interpretaciones que siempre son variadas culturalmente. Este modelo para la comunicación intercultural, también otorga una importante visión sobre la importancia del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores, así como la conexión entre el aprendizaje, el desarrollo y los contextos de las relaciones interpersonales (Vigotsky, 1979).

Por último, dentro de este grupo de teorías, es necesario destacar la importancia de los roles, estereotipos y esquemas como aspecto fundamental para la comprensión de la comunicación y de la categorización social (Casmir, 1997). A su vez, Gudykunst (1989), sostiene que la categorización social otorga elementos positivos para los grupos culturales de pertenencia y negativos para los demás grupos. Derivado de lo anterior, la

teoría de la categorización y atribución social, favorece hacia el estudio de la comunicación intercultural el establecimiento de una visión y de un análisis profundo sobre dicha categorización social. Señala que está estrechamente relacionada con la atribución, facilitando las explicaciones para poder percibir e interpretar el comportamiento de las otras personas (Vilá, 2005).

1.3.4. Modelos que se refieren al desarrollo de las relaciones interpersonales.

Existen muchos estudios relacionados con la comunicación intercultural que pretenden destacar la importancia de las relaciones interpersonales en el desarrollo de la comunicación. “Cuando nos comunicamos no sólo pasamos información sino que también nos relacionamos” (Serrano, 2003). A pesar de ser muchas las corrientes que han realizado estudios sobre las relaciones interpersonales, se destacan dos perspectivas teóricas que tienen una especial repercusión para el estudio de la comunicación intercultural (Chen y Starosta, 1998): la teoría de la penetración social y la teoría del conflicto aplicada a la comunicación intercultural.

La primera establece que las relaciones humanas se determinan por aquella información que comparten los implicados en el proceso, información que puede ser profunda o superficial (Vilá, 2005). La autora propone cuatro etapas necesarias para llegar a una adecuada relación interpersonal:

- Orientación
- Intercambio afectivo exploratorio
- Intercambio afectivo
- Intercambio afectivo estable

A su vez, cuando se produce un contacto interpersonal, llevado a cabo a través de las cuatro mencionadas etapas, el contacto estaría marcado por tres características esenciales, comunes a todas las etapas (Vilá, 2005:59):

- i) Las relaciones interpersonales se van desarrollando desde un nivel superficial hasta llegar a un nivel íntimo y personal.
- ii) El cambio de nivel de relaciones está determinado por la cantidad de información que se va revelando sobre uno mismo.
- iii) Cuando hay mensajes que se dan desde un nivel superficial, son poco profundos aunque pueden ser muy amplios.

En resumen, de acuerdo a esta perspectiva teórica, es básica la revelación de información personal por parte de los implicados en el diálogo intercultural, para poder

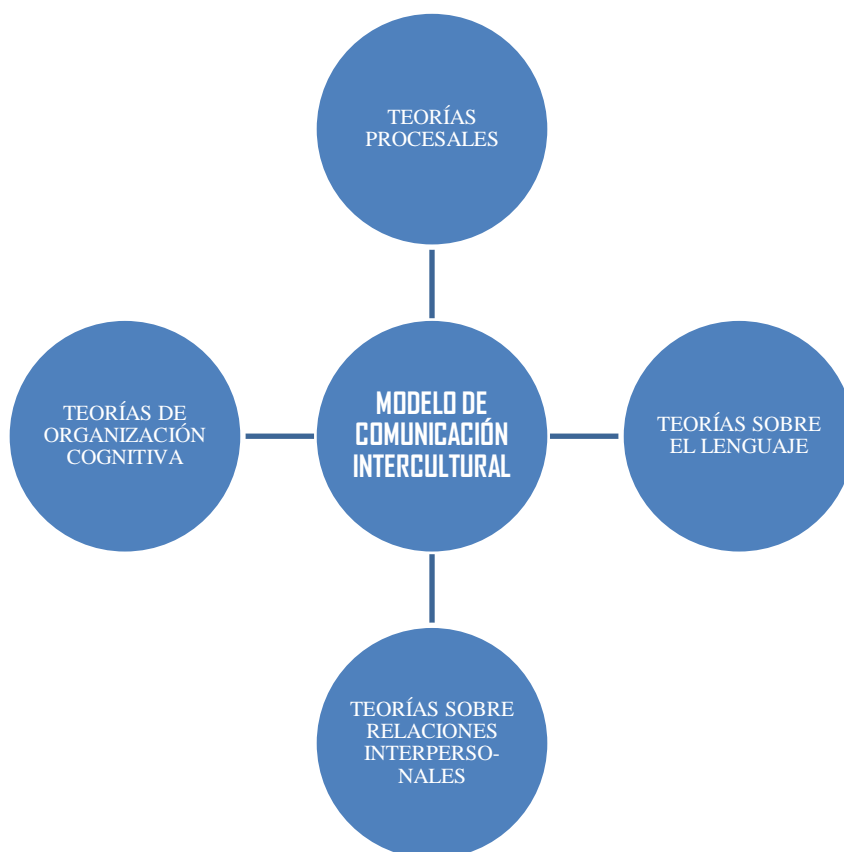
favorecer el establecimiento de relaciones interpersonales que realmente ayuden a la existencia de un intercambio comunicativo eficaz.

La otra teoría derivada de las relaciones interpersonales, es la teoría del conflicto intercultural en la comunicación, desarrollada en años relativamente recientes (Dodd, 1991). Se evidencia la naturaleza plural del conflicto, entendiéndose éste como un comportamiento normativo y como una acción social que está regulada por normas culturales (Ting-Toomey, 1999).

Desde esta perspectiva, la cultura modela, sea el tipo de conflicto que surge, sea el proceso más adecuado para resolver el conflicto desde cada perspectiva cultural. En este aspecto ejemplifica, de manera muy clara, Vilá (2005:60): “En las culturas de alto contexto, las personas tienden a encontrar la causa del conflicto como importante, tienden a ser sensibles a la violación de las normas, tienden a ser indirectas en el estilo de comunicación y tienden a utilizar estilos intuitivos para la resolución de conflictos”.

1.3.5. Modelo de comunicación intercultural de Vilá (2005).

En un intento de amalgamar las perspectivas teóricas anteriormente desarrolladas, Vilá (2005), propone un modelo de comunicación intercultural a partir de los referentes que establecen cada una de ellas. Para ello, se recogen las características más importantes de los modelos analizados, representados en la figura siguiente y con las características que a continuación se enuncian:



Donde las principales características de cada teoría, son las siguientes:

a) Teorías procesales.

- Análisis de los momentos iniciales de incertidumbre y ansiedad.
- Importancia de la atención en el intercambio intercultural.
- Elementos cognitivos, afectivos y comportamentales en la competencia.
- Importancia de los procesos de adaptación en el intercambio intercultural.
- Análisis del proceso de construcción cooperativa de una tercera cultura entre las personas participantes.

b) Teorías sobre el lenguaje.

- Inexistencia de la perfección lingüística o comunicativa.
- Importancia de la coordinación entre las personas participantes en la comunicación intercultural.
- Coordinación basada en la gestión de significados compartidos entre las personas interactuantes.
- Análisis holístico del proceso comunicativo.
- Análisis de la adaptación del mensaje para el intercambio intercultural.

c) Teorías de organización cognitiva.

- Influencia de la cultura en el sistema de interpretación de significados y acciones de las demás personas.
- Análisis del sistema de categorización social y atribución de significados.
- Análisis del proceso de formación de estereotipos en la categorización social.

d) Teorías sobre relaciones interpersonales.

- Importancia de la información compartida entre las personas que interactúan.
- Importancia de la voluntad de revelar información sobre uno mismo en las relaciones interculturales.

- Influencia de la cultura en el tipo de conflictos interculturales y en los procesos de resolución.

Teniendo en cuenta esta concepción, Vilá (2005), propone un modelo de comunicación intercultural basado, como se ha señalado, en los modelos teóricos previamente desarrollados, recogiendo las aportaciones más significativas de dichos enfoques.

Recordemos que por comunicación intercultural entendemos la comunicación interpersonal donde intervienen individuos con referentes culturales distintos que superan algunos de los obstáculos que surgen durante la comunicación. En este sentido, el modelo de Vilá (2005), ecléctico por supuesto, está fundamentado en el proceso comunicativo desde la perspectiva interpersonal, la cual parte de aspectos individuales y de los referentes culturales que la definen y la distinguen. Sin embargo, “es en la percepción de tales diferencias culturales entre las personas que interactúan donde yace la idiosincrasia de la comunicación intercultural” (Op. cit.). Aspectos que influyen en el nivel de incertidumbre y ansiedad que genera el encuentro multicultural. Los obstáculos personales que hacen difícil la comunicación, se derivan del fenómeno de la incertidumbre y ansiedad aunado a la falta de competencia intercultural. De la misma manera, se suman los obstáculos contextuales tales como el tipo de relaciones entre las personas, el contexto, el lugar, la situación, etc., los cuales pueden incidir negativamente en la eficacia de la comunicación (Vilá, 2005).

Por lo tanto, el grado de competencia comunicativa intercultural y la motivación que tengan los que interactúan en el encuentro intercultural, serán el factor clave para superar tanto los obstáculos personales como los contextuales. De ahí, el siguiente paso es llegar a la confluencia de significados compartidos entre las personas mismas, fundamento importante para la creación de la tercera cultura que nace, entre otras cosas, de la adecuada adaptación de los participantes (Op. cit.).

Una síntesis de este modelo ecléctico de comunicación intercultural, la enuncia la misma autora de la siguiente manera:

En este sentido, únicamente podemos alcanzar la comunicación intercultural a través de la superación de algunos de los obstáculos contextuales y personales, y ante la percepción de la eficacia comunicativa por parte de los y las participantes del encuentro. Estos dos elementos pueden ser alcanzables a través de la adaptación de las personas en la llamada creación de una “tercera cultura” que medie entre ambas; así como a través de un mayor grado de competencia comunicativa intercultural (Vilá, 2005:63).

2. Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

En apartados anteriores de esta tesis doctoral, hemos tratado los elementos constitutivos de la comunicación intercultural, en cuanto a factores verbales y no

verbales, mismos que también en adelante volveremos a analizar en lo que concierne a los obstáculos y malentendidos de la comunicación intercultural. Estos elementos son diferentes, en potencia, de acuerdo a los referentes culturales de las personas que intervienen en el encuentro comunicativo intercultural. De ahí lo importante que es el reconocimiento de la diversidad cultural y la manera como incide en la comunicación, cuando queremos comunicarnos de manera eficaz en un contexto multicultural.

Estudios sobre la diversidad cultural, existen muchos y desde múltiples perspectivas, se ha señalado, por ejemplo, el desconocimiento de la diversidad cultural como fuente de dificultades y obstáculos para el diálogo intercultural. También el contexto comunicativo, como hemos venido señalando, origina obstáculos y dificultades los cuales, junto a las diferencias culturales, deben ser tomados en cuenta para analizar los componentes de una adecuada comunicación intercultural (Vilá, 2005).

Una premisa importante para el desarrollo de la comunicación intercultural consiste en saber que la diversidad propia de una sociedad multicultural, hace que se deriven necesariamente determinadas habilidades que coadyuvan a que los individuos puedan relacionarse de manera satisfactoria con otros que no siempre comparten sus ideas, creencias, valores, estilos de vida, hábitos, costumbres, tradiciones, etc. Para que la comunicación pueda verse favorecida, debemos conocer los aspectos fundamentales de esta diversidad cultural y además tener la voluntad de superar las posibles barreras que surjan. Nos referimos a determinados conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollan las competencias necesarias para poder ponernos frente a una comunicación intercultural.

2.1. Incidencia de la dimensión cultural en la comunicación.

El comportamiento humano se encuentra determinado, en gran parte, por las orientaciones y los valores culturales, los cuales otorgan una importante base para las decisiones que tomamos y para la valoración que hacemos sobre nuestras propias acciones y sobre las de los demás (Chen y Starosta, 1998). Cada cultura posee valores inherentes que hacen que la aproximación a la comunicación sea diferente en determinados aspectos (Rodrigo, 1997). En la medida en que estas diferencias son consideradas, vamos caracterizando los distintos tipos de comunicación y el desconocimiento de ello podría influir en el hecho de que la comunicación intercultural sea eficaz (Vilá, 2005).

Comencemos por recordar que los valores culturales se encuentran expresados a través de comportamientos verbales y no verbales. Para Hall (1990), los patrones culturales crean un filtro a través del cual todos los mensajes verbales y no verbales, son interpretados, y será la propia cultura la que decida las cuestiones que deberán ser consideradas y las que deberán ser ignoradas, principalmente para otorgar una especie de protección anímica al individuo, ante el exceso de información (Hall, 1978).

La cultura desempeña un importante rol en lo que concierne a las percepciones de las personas, proporcionando diferentes maneras de interpretar, tanto a las personas mismas, como a los objetos o a los acontecimientos (Calloway-Thomas, Cooper y Blake (1999). Sin embargo, dado que cada cultura posee determinadas normas, valores y creencias, debemos recordar que no es imprescindible que la totalidad de los miembros de esa cultura lo compartan, o que sean llevados a cabo de la misma manera o con la misma intensidad, porque existen infinidad de vertientes culturales, desde una perspectiva muy amplia, que favorecen una gran diversidad cultural (Vilá, 2005).

Para poder entender la variabilidad cultural, es necesaria la provisión de mecanismos para la comprensión de los acontecimientos comunicativos interculturales (Lustig y Koester, 1996). Lo importante es descubrir lo que Hall (1998), denomina la “cultura inconsciente”, que se puede lograr con el análisis de nosotros mismos y de los demás. De nueva cuenta, siguiendo un interesante desarrollo teórico de Vilá (2005), analizaremos algunos estudios, desarrollados sobre todo desde perspectivas occidentales, para poder entender los diversos sistemas culturales, a través de taxonomías, donde también se encuentran los mecanismos usados por la sociedad para resolver los problemas que se presentan en la vida cotidiana y que varían de cultura a cultura. Es importante, cuando se habla de diferencias culturales, recordar la distinción entre las perspectivas orientales y las occidentales, de ahí que el desarrollo de Vilá (2005), se divide en estas dos partes.

2.1.1. Estudios desde el punto de vista occidental.

Los modelos teóricos desarrollados desde una perspectiva occidental, entienden las orientaciones culturales como un conjunto de valores, normas y creencias que determinan nuestra forma de actuar y, como consecuencia de ello, nuestra comunicación (Vilá, 2005). Establecen un modo de pensamiento acerca del mundo y de cómo debemos orientarnos respecto de él, constituyen una guía tanto para el pensamiento como para la acción. Ciertas situaciones pueden ser entendidas solamente dentro de un determinado contexto cultural y, por lo tanto, si hay referentes culturales diferentes, habrá interpretaciones diferentes.

Para Vilá (2005), las clasificaciones más importantes, que han sido a su vez analizadas y seguidas por muchos otros autores, son cuatro, en orden cronológico, el modelo de Kluckhohn y Strodtbeck (1961); el modelo de Condon y Yousef (1977); las dimensiones culturales de Hofstede (1980); el modelo contextual de Hall (1990); y las orientaciones culturales de Stewart y Bennett (1991).

2.1.1.1. Modelo de Kluckhohn y Strodtbeck (1961).

La teoría de Kluckhohn y Strodtbeck (1961), conocida como la teoría de las orientaciones de valor, representa un acercamiento a las variaciones sistemáticas

existentes entre diferentes culturas, así como dentro de cada una de ellas. Este modelo, intenta responder a cinco aspectos básicos que se refieren a lo que cada cultura enfrenta como diferencia en sí misma. La naturaleza humana, la relación que hay entre seres humanos y naturaleza, la orientación en el tiempo, la orientación hacia la actividad y las relaciones humanas (Vilá, 2005). Tomando en cuenta que cada cultura genera una respuesta a las cuestiones citadas, con un sistema de interpretación propio sobre el mundo, con coherencia y consistencia (Samovar, Porter y Stefani, 1998), se plantean en la figura siguiente (Vilá, 2005), una serie de alternativas para gestionar las cuestiones propuestas por Kluckhohn y Strodtbeck (1961):

ORIENTACIONES	RESPUESTAS QUE PROPONE EL MODELO		
Naturaleza humana	La naturaleza humana es mala	Es una mezcla entre el bien y el mal	La naturaleza humana es buena
Humanidad – Naturaleza	La humanidad está dominada por la naturaleza	La humanidad vive en armonía con la naturaleza	La humanidad domina la naturaleza
Tiempo	Se enfatizan sucesos y experiencias del pasado	Se enfatizan sucesos y experiencias del presente	Se enfatizan sucesos y experiencias del futuro
Actividad	Aceptación pasiva y orientación hacia <i>ser</i> alguien	Transformación gradual del <i>ser</i> al <i>llegar a ser</i>	Orientación al <i>hacer</i>
Relaciones humanas	Organización social jerárquica	Identificación con el grupo. Colateralidad.	Individualismo

Esta teoría ha influido bastante en estudios posteriores sobre la comunicación intercultural, especialmente en aquellos que se refieren a la variabilidad cultural (Lustig y Koester (1996).

2.1.1.2. Modelo de Stewart y Bennett (1991).

Estos autores realizaron una descripción de una amplia gama de modelos culturales, constituyendo una de las mayores aportaciones a este respecto (Stewart y Bennett, 1991). Para poder entender una cultura en específico, se hace una descripción del modo en que se orientan las actividades, las relaciones sociales, las relaciones entre las personas mismas y también la relación con el mundo.

En primer lugar, cuando hacen referencia a la orientación hacia la actividad, se refieren a la manera en cómo las personas perciben las acciones humanas y que luego expresan a través de diferentes actividades, teniendo en cuenta aspectos como el trabajo, el paso del tiempo, las relaciones con el ocio, las circunstancias de la vida, la pertenencia al grupo, la interpretación de los acontecimientos, la manera de afrontar los problemas y las experiencias.

En respuesta a este tipo de situaciones, cada cultura estaría ubicándose dentro de un recorrido imaginario que va desde el “ser”, pasando por el “llegar a ser” y concluyendo con el “hacer”. Según Vilá (2005:110), “en este sentido, *ser* representa una orientación que valora el status quo y la creencia en la determinación del destino, y por tanto en que éste es inevitable”. Esto quiere decir que las culturas que tienen una orientación del “ser”, son las que valoran especialmente los comportamientos un poco más místicos, como podría ser la meditación; mientras que las culturas que contemplan más el “llegar a ser”, concibe a la humanidad como un ente cambiante y en constante evolución, por lo que el cambio mismo se erige como un medio para que el mundo sea dinámico; y el “hacer”, revelaría la búsqueda del cambio y el poder controlar lo que nos acontece como seres humanos, pensando en que el cambio se da a través de la lucha, del trabajo duro y la perseverancia.

Las orientaciones mencionadas se manifiestan en situaciones como el paso del tiempo, la manera de invertir los tiempos de ocio, la forma en que se mide el éxito o la percepción sobre la unión o separación entre el trabajo y el ocio. Por tanto, habrá considerables diferencias en lo que se refiere a la comunicación interpersonal porque la orientación al “hacer”, de la comunicación, estaría centrada en lo que las personas hacen y la manera en que resuelven sus problemas. Por otro lado, la orientación al “ser”, está condicionada a que la comunicación interpersonal se base en el compartir, en el tiempo que se pasa en compañía, más que en el cumplimiento de tareas en específico (Lustig y Koester, 1996).

La orientación hacia las relaciones sociales es la que describe la forma en que los individuos se relacionan y se organizan. Toma en cuenta aspectos como la superioridad o inferioridad social, el cómo se llega a una y a otra. El continuum propuesto aquí es el que va desde la jerarquía social al valor de la igualdad, porque se requiere reconocer las diferencias que hacemos por motivo del lenguaje, así como de las responsabilidades y obligaciones que surgen en los diversos contextos. Este tipo de orientaciones encuentran una de sus manifestaciones más frecuentes en la formalidad, incidiendo en la comunicación, debido a que si hay jerarquías, dicha comunicación se ajusta a las características sociales, mientras que cuando hay orientaciones de igualdad, las relaciones son más fáciles en los contextos informales. La igualdad, como orientación, otorga mucha importancia a la comunicación directa, a la confrontación, al ser explícitos y específicos, incluso con el riesgo que eso conlleva para que se pueda generar un conflicto social. En cambio, en la orientación jerárquica lo que se valora es mantener la armonía, lo que hace que la confrontación directa no sea común, de hecho

en esta orientación es aceptado el uso de intermediarios, cosa que en la igualdad no es bien valorado.

Otra orientación contemplada por Stewart y Bennett (1991), es la orientación hacia uno mismo, la cual describe la manera en que se moldean las identidades de las personas. Cuando los individuos cambian, nos preguntamos qué es lo que motiva las acciones particulares a dicho cambio; el tipo de personas que son más respetadas y valoradas por la edad o el status y la importancia de equilibrar los deberes hacia el grupo con los propios objetivos. Estas cuestiones, dentro del continuum de las respuestas, estarían situadas desde la independencia hasta la interdependencia con el grupo social al cual se pertenece.

La última orientación de este modelo es la orientación hacia el mundo, que intenta describir la forma en que las personas están ubicadas en relación con el mundo espiritual, con la naturaleza y otras realidades análogas de la vida. Aquí, en uno de los extremos encontramos a la humanidad como parte integrante de la naturaleza, que une el mundo físico con el mundo espiritual y que vive en armonía con la naturaleza, mientras que en el otro extremo la humanidad está considerada como parte separada de la naturaleza.

2.1.1.3. Teoría de Condon y Yousef (1977).

La aportación de estos dos estudiosos, según Vilá (2005), consistió en ampliar los valores que proponen Kluckhohn y Strodtbeck (1961), llegando a seis ámbitos de problemas universales que deben ser afrontados: uno mismo, la familia, la sociedad, la naturaleza humana, la naturaleza y lo sobrenatural.

En lo que se refiere al “uno mismo”, se deben contemplar aspectos como el individualismo o la interdependencia, distinguiéndola de la independencia equitativa, la cual se realiza a través de alianzas voluntarias en actividades específicas; y de la independencia más estricta que se basa en ciertas categorías sociales como pueden ser la familia, la edad, el género; también de la dependencia del lugar que se ocupa en la sociedad. Cuando hablan de la “familia”, como ámbito, incluyen elementos como la autoridad, los comportamientos, la movilidad o las orientaciones relacionales. En cuanto a la “sociedad”, estarían la pertenencia al grupo, la propiedad, la reciprocidad social, los intermediarios y la formalidad.

En cuanto a la “naturaleza humana”, se incluyen las creencias, aspectos como la racionalidad, la distinción entre el bien y el mal, la felicidad y la capacidad de cambio de la naturaleza humana. De ahí, “naturaleza” es el ámbito que se refiere a las relaciones que la humanidad tiene con la naturaleza misma, la manera de conocerla, la estructura y el concepto del tiempo. Por último, lo “sobrenatural” estaría determinado por las relaciones de los seres humanos con lo sobrenatural, haciendo hincapié en el sentido de la vida, la providencia y el conocimiento del orden cósmico. En resumen, este modelo

es importante en cuanto que otorga importancia sobre los aspectos culturales que pueden determinar la comunicación intercultural.

2.1.1.4. Modelo de las dimensiones culturales de Hofstede (1980).

Se trata de estudios sobre las diferencias culturales en las orientaciones de valor que tienen relación con el trabajo, ofreciendo una aproximación para que la variabilidad cultural pueda ser comprendida. Dicho autor identifica cinco dimensiones de la comunicación intercultural: la distancia de poder, evitar la incertidumbre, el individualismo (en oposición al colectivismo) y la feminidad (en oposición a la masculinidad).

En primer lugar, por “distancia de poder”, se entiende el grado en que creemos que el poder de las instituciones y de las organizaciones debe ser distribuido de manera desigual, en correlación con el grado de aceptaciones hacia las decisiones de la autoridad. Hofstede (1980), establece tres factores principales que sirven para predecir esta primera dimensión, a saber el clima, el tamaño de la población y la riqueza. De acuerdo a sus investigaciones, en los climas fríos y de latitudes altas hay distribución de la riqueza menos desigual y menor distancia de poder, mientras que en los climas cálidos, donde hay extensas poblaciones, la distribución de la riqueza es desigual y la distancia de poder es elevada.

El segundo grado, el de “evitar la incertidumbre”, está representado por la adaptación al cambio y el adecuado manejo de la incertidumbre. Señala que algunas culturas tienen un grado de tolerancia a las ambigüedades distinto entre sí, también de los medios que se utilizan para adaptarse a los cambios. Cuando hay un bajo nivel de tolerancia hacia la ambigüedad, las personas tienen la tendencia a estar preocupadas por el futuro, desarrollan niveles altos de ansiedad y son muy resistentes al cambio; por el contrario, aquellos que tienen un nivel alto de tolerancia hacia lo incierto, viven al día, aceptan los cambios y afrontan los riesgos. Estas diferencias en los niveles de tolerancia a lo ambiguo, generan la existencia de dificultades en la comunicación intercultural porque hacen que veamos a las personas o como inconformistas y no convencionales, o bien como rígidas, controladoras y poco flexibles.

La siguiente dimensión consiste en la oposición entre el individualismo y el colectivismo, es decir, implica las relaciones entre los individuos y los grupos sociales a los cuales pertenecen. Más específicamente, se refiere al grado en que tiene lealtad hacia uno mismo y también hacia el grupo. Hofstede (1980), encontró en sus estudios que las culturas individualistas poseen la tendencia a enfatizar sus objetivos individuales, tales como la realización personal, en contraposición a las culturas colectivistas cuyos objetivos son siempre grupales. Las principales diferencias entre una y otra cultura, los resumen así Vilá (2005:116): “cuidar de uno mismo y de los familiares más cercanos o cuidar del grupo de pertenencia a cambio de fidelidad; centrarse en los logros e iniciativas personales o en pertenecer a un grupo; universalizar

y aplicar los mismos criterios de valoración a todas las personas o tener tendencia a particularizar aplicar criterios diferentes según el grupo de pertenencia”. Dentro de esta misma dimensión, el autor evidenció una relación de dependencia entre ésta y la distancia de poder, porque encontró que a mayor índice de distancia de poder había un mayor colectivismo y viceversa. Las dificultades que puede provocar esta dimensión en la comunicación intercultural van desde la tendencia a preguntar más por parte del alumnado con orientación individualista, así como la tendencia a utilizar estrategias de confrontación ante el conflicto interpersonal. Por otro lado, los alumnos con orientación más colectivista suele utilizar intermediarios para resolver conflictos y otras técnicas que el propio autor llama de autoprotección.

Por último, la dimensión de feminidad/masculinidad, que más que una referencia concreta al género, se refiere a la medida en que se prefieren los logros y el dinamismo, o el soporte social. En otras palabras, “indica el grado en que se valoran comportamientos dinámicos y de adquisición de riquezas, o bien de cuidar a los otros y la calidad de vida” (Vilá, 2005). Los individuos que tienen una orientación hacia el “logro” (masculinidad), suelen creer en la ambición, en juzgar a los demás por lo que hacen y en el derecho de mostrar los bienes materiales adquiridos. En contraposición, quienes tienen una orientación a la “crianza” (feminidad), otorgan más importancia a mejorar la calidad de vida, a la igualdad de géneros o a compartir los roles de mujeres y hombres. Este modelo, como los anteriores, aporta sobre todo la capacidad de exhaustividad y de compilación de la diversidad de los aspectos culturales que influyen las relaciones interculturales y su comunicación.

2.1.1.5. Modelo contextual de Hall (1990).

Hall (1990), centró su atención sobre todo en la relación entre la cultura y la comunicación, encontrando, entre otras cosas, la explicación de cuestiones como la imposibilidad de los seres humanos para poder prestar atención en su totalidad a la gran cantidad de estímulos perceptivos que se encuentran. De esta manera, la cultura estaría actuando como una pantalla que selecciona los estímulos a los que se les debe prestar atención y su interpretación (Hall, 1998).

La aportación fundamental de esta teoría es situar a las diferentes culturas dentro de un continuum que se forma en un extremo por el alto contexto y en el otro por el bajo contexto. Se distingue entre las culturas en que la mayor parte de la información está en el contexto físico, o interiorizada en la persona misma, y las culturas donde la información se encuentra de manera explícita dentro del mensaje (Hall, 1998).

Las culturas que llama de alto contexto, estarían desarrollando un contenido verbal pobre pero explícito, dando gran relevancia a los factores no verbales de la comunicación. Por el otro lado, las culturas de bajo contexto, priorizan el lenguaje verbal en la mayor parte de la comunicación, otorgando una mayor importancia a la lógica y al razonamiento verbal. En seguida, transcribimos el cuadro resumido de Ting-

Toomey (1999), citado por Vilá (2005), donde se establecen las aplicaciones específicas del alto y del bajo contexto, dentro de la comunicación:

ALTO CONTEXTO (<i>High context</i>)	BAJO CONTEXTO (<i>Low context</i>)
Tienden a no separar la persona del tema: si atacas las ideas se asume que estás atacando la persona, aunque se trate de una pequeña confrontación.	Favorece la separación entre el tema y la persona, incluso a expensas de las relaciones entre las personas que interactúan.
Se acostumbra a vivir con más ambigüedades. Necesitan la información, pero pueden procesarla con ciertas incertidumbres. A menudo se utiliza el silencio como estrategia.	Usualmente no es de su agrado aquello que no es fácil de entender. Se evitan ciertas incertidumbres, preguntando directamente.
Se utilizan estilos indirectos de comunicación. Se tiende a tener muy presente la armonía del grupo, y la comunicación indirecta es la mejor forma. Con esta motivación, se utilizan estrategias de cooperación y participación.	Utilizan un estilo muy directo de comunicación: absorben grandes cantidades de información y dirigen la comunicación.
Se tiende hacia una negociación que implica sentimientos e intuición.	Se tiende hacia la negociación lineal lógica, donde el análisis es esencial.
En la búsqueda de información se enfatizan factores sociales, ya que el objetivo es conocer su lealtad, confianza y respeto al grupo.	En la búsqueda de información se enfatizan los aspectos individuales y personales, ya que las intenciones son conocer más sobre esa persona.

Dentro de este modelo, Hall (1981, 1990, 1998) enuncia una interesante teoría sobre la manera en que las culturas procesan el tiempo. Este elemento tiene varias implicaciones para la comunicación intercultural, que va desde un extremo, que sería el tiempo monocrónico, hasta otro que es el tiempo policrónico. El tiempo monocrónico, hace que organicemos nuestro tiempo en pequeños segmentos para que las actividades puedan llevarse a cabo de manera organizada, una después de la otra, siguiendo un riguroso orden. El horario se convierte en un compromiso fundamental y la puntualidad es una norma de conducta. Por el contrario, el tiempo policrónico establece que los compromisos temporales son más flexibles, se pueden hacer diferentes acciones al mismo tiempo y sin la necesidad de seguir ese orden riguroso.

Según Vilá (2005), a pesar de que existen diferentes estudios que dicen que las culturas son de tiempo monocrónico o policrónico dependiendo de su situación geográfica, hay otros (Dodd, 1991), que demuestran que las diferencias pueden ser de tipo individual, más tendientes al pensamiento. En la práctica, las conductas

relacionadas con el tiempo, a menudo generan graves conflictos entre personas que tienen sus referentes culturales diferentes en este sentido, como el caso de la puntualidad, donde hay culturas donde la impuntualidad es interpretada como una falta de respeto, mientras que en otras se trata de un simple retraso.

2.1.1.6.Otros estudios sobre la variabilidad cultural.

Existen una serie de estudios que abordan otras perspectivas de la variabilidad cultural, siempre en su relación e incidencia con la comunicación intercultural. Si bien la mayoría de ellos establece elementos que pueden desprenderse de las taxonomías que hemos analizado anteriormente, es importante realizar un recorrido por estas teorías debido a que enfocan su atención hacia el fenómeno comunicativo en situaciones multiculturales. También encontramos que en ocasiones amplían y profundizan aspectos que ya existen en alguna de las clasificaciones mencionadas anteriormente.

Vilá (2005), basándose en otros estudios, propone algunas taxonomías que revelan la diversidad cultural, agregándolas a las ya existentes, entre las que destacan el contenido-mensaje, la visión del mundo, la formalidad (en contraposición a la informalidad) y el dinamismo (en oposición a la armonía interpersonal).

En cuanto al primer elemento, la autora nos remite a algunos estudios realizados por Rodrigo (1999), que parten de la diferenciación sobre los aspectos en los que se centra la comunicación. El hecho de que la forma de comunicación en el mundo occidental es directa y explícita, dando una gran importancia al contenido del mensaje; mientras que en otras culturas es más importante el intercambio emocional y el placer de la comunicación. Desde este punto de vista, en las culturas que se centran en el contenido la comunicación está principalmente orientada hacia quien produce el mensaje, otorgando mucha importancia hacia el proceso de codificación; por otro lado, en las culturas que se enfocan en la parte emocional, la comunicación está focalizada en la parte receptora, es decir, en la decodificación. “Desde el punto de vista de las culturas centradas en el contenido, la verdad se alcanza mediante la lógica argumentativa de quien comunica; mientras que desde las culturas centradas en la persona receptora, la verdad sólo puede ser revelada cuando la gente está preparada para ello” (Vilá, 2005:120).

Otro aspecto que incide en la variabilidad cultural es la visión del mundo. Específicamente se hace referencia al sistema de creencias sobre la naturaleza del universo y los efectos de ello en el entorno social del individuo (Dodd, 1991). Dentro de esta dimensión se pueden encontrar, a su vez, nueve ejes principales que definirían la variabilidad cultural en lo que se refiere a la visión del mundo:

- a) La vergüenza/culpabilidad.- Aquí se pretende distinguir entre las culturas que señalan que los peores acontecimientos que le puedan llegar a pasar a una persona estén íntimamente relacionados o con la vergüenza o con la

culpabilidad. Hay culturas donde se hace evidente la vergüenza como peor fenómeno que la culpabilidad. Dentro de la comunicación intercultural, esta dimensión tiene como consecuencia la tendencia a manifestar el modo de evitar la vergüenza a los demás dentro de las relaciones sociales, o a la confrontación con un estilo más directo.

- b) La tarea/personas.- Ello determina, por un lado, la valoración de las actividades y, por el otro, la valoración de las relaciones entre los individuos mismos.
- c) Las culturas sagradas/seculares.- Su principal diferencia estriba en que unas pueden sostener y explicar la relación entre el cosmos y las fuerzas espirituales, mientras que las otras lo rechazan definitivamente.
- d) El rol de la muerte para la vida.- Se refiere a las relaciones entre la vida y la muerte, fundamentalmente teniendo en cuenta la presencia o no de la muerte en la vida.
- e) La naturaleza de la humanidad.- Estas tienen completa concordancia con las orientaciones entre la humanidad y la naturaleza de Klukhohn y Strodbeck (1961).
- f) El ciclo vital.- Tiene en sus dos extremos la concepción de la vida de manera lineal o de manera cíclica. En la primera perspectiva se argumenta que no hay vida después de la muerte, por lo que la manera en que utilizamos nuestro tiempo es muy importante. Por el otro lado, desde el punto de vista cíclico, el tiempo no conlleva presión, sino que puede manifestarse en un ciclo, como podría ser la reencarnación.
- g) El fatalismo.- Consiste en el grado en el que los individuos pueden reconocer la incapacidad de controlar su futuro, encontrándonos nuevamente ante dos extremos: por un lado, el pesimismo, la pasividad, la evasión, la sumisión y la aceptación. Por el otro, la creencia en la suerte y en la posibilidad de manipulación de fuerzas espirituales exteriores.

La siguiente taxonomía es la formalidad, en oposición a la informalidad. Para Samovar (1998), es importante identificar el grado de formalidad de una cultura, observando aspectos como los nombres propios, los saludos cotidianos, la manera de vestirse, las relaciones de amistad, las relaciones entre alumnos y profesores y el uso del lenguaje verbal.

Finalmente, la dicotomía dinamismo/armonía interpersonal, también analizada por Samovar (1998), que nos ayudará a distinguir el grado de dinamismo y agresividad del estilo de comunicación. Por un lado están las culturas que se identifican por el individualismo, el inconformismo, la competitividad y la libertad de expresión, favoreciendo una conducta enérgica y agresiva, en oposición a las culturas que valoran de manera elevada la armonía y que evitan cualquier tipo de confrontación directa.

2.1.2. Estudios desde el punto de vista no occidental.

Cuando se trata de variabilidad cultural, es imposible no realizar una primera gran división entre el mundo occidental y el no occidental. Las teorías analizadas hasta ahora son todas expresadas desde una visión completamente occidental. Por ello, es importante señalar que hay otros puntos de vista que ayudan también a entender muchos de los aspectos de la variabilidad cultural y su incidencia en la comunicación intercultural, y que no siguen esta misma visión. Dentro de las múltiples teorías que puedan estar englobadas en el grupo de modelos no occidentales, siguiendo el estudio de Vilá (2005), nos referiremos únicamente a una de ellas: la de las dimensiones confucianas de Bond (1991), que está considerada como una de las que tienen mayor reconocimiento y aplicación a diferentes disciplinas.

En un importante estudio, Bond (1991), establece que todas las taxonomías anteriores están condicionadas por el hecho de que sus autores tienen implícito un conjunto de categorías que se basan en valores culturales previamente establecidos y de corte netamente occidental. Con la finalidad de encontrar otros valores culturales, provenientes del mundo no occidental, creó un grupo de investigadores para buscar una serie de categorías que compartiesen personas de nacionalidad china en muchos países del mundo. Encontró cuatro dimensiones más de valores culturales que identificó con las teorías confucianas y que explicó de la siguiente manera:

- a) La integración.- Se refiere al sentido de estabilidad social. Cuando una persona posee un elevado nivel de esta dimensión, tendrá conductas mucho más tolerantes, de no competitividad, de solidaridad grupal y de armonía interpersonal.
- b) El altruismo.- Se basa en la ternura y a compasión. Cuando una persona desarrolla esta dimensión, le da una especial importancia a valores como la paciencia, la amabilidad y la cortesía.
- c) La disciplina moral.- Entendida como un sentido de moderación y restricción en diferentes actividades diarias, da prioridad al equilibrio y señalando como algo negativo el respeto a los deseos personales debido a que las personas deben mantenerse desapasionadas y puras en sus relaciones con los demás y en sus actividades.
- d) El dinamismo confuciano en el trabajo.- Es la manera de afrontar la vida y el trabajo. Por un lado está la perseverancia, el ahorro, el sentido de la vergüenza y la diferencia de status en las relaciones interpersonales; por el otro lado, están la seguridad, la estabilidad, la reciprocidad, el aprecio por las tradiciones.

La variabilidad cultural plantea una serie de retos para la comunicación intercultural. Entender los fenómenos a través de diferentes enfoques y concepciones culturales, es una dimensión básica de la competencia comunicativa intercultural.

Cuando se desconocen o se ignoran estos factores, estaremos en presencia de conflictos que dificultan el diálogo y la interacción intercultural.

3. Modelos para diagnosticar la competencia comunicativa intercultural.

Debido a su carácter multiparadigmático y a la enorme variedad de métodos que existen dentro de la educación, el diagnóstico se suele llevar a cabo desde muy diferentes puntos de vista y desde múltiples modelos. Las nuevas teorías prefieren realizar diagnósticos de grupos enteros en lugar de que el foco de estudio se centre únicamente en los alumnos problemáticos o con diferencias considerables respecto de la mayoría. Por lo anterior, estamos de acuerdo con Marín y Rodríguez Espinar (2001), en el hecho de que el diagnóstico en educación está cambiando de rumbo, en referencia a la adquisición de nuevas competencias por virtud de las transformaciones sociales.

En lo que respecta a la competencia comunicativa intercultural, la aproximación diagnóstica se ha convertido en un tema constante, debido a la gran importancia que cobra para que se puedan desarrollar las nuevas competencias. Para Byram (1997), el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural es un trabajo sumamente complicado pero de enorme relevancia para tener que prestársele una atención adecuada. Para Vilá (2005), vale la pena profundizar en el diagnóstico de este tipo de competencia -aunque se le cuestione la fiabilidad, la validez y hasta la posibilidad- porque ayuda a mejorar los procesos educativos que intervienen en la competencia comunicativa intercultural.

Presentamos un análisis de cuatro modelos de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural, hecho en base a una propuesta de Vilá (2005), quien realiza dicho análisis en base a los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales que comporta la competencia comunicativa intercultural. Estos cuatro modelos, además de describirlos en el ámbito de la teoría, de la conceptualización y sistematización, también serán objeto de una complementaria aproximación a las propuestas de medida inherentes a cada modelo, es decir, los instrumentos que se utilizan para las mediciones, así como los procesos de validación (Vilá, 2005). Los modelos son:

- a) Modelo de implicación en la interacción de Cegala (1981).
- b) Modelo de aprensión comunicativa intercultural de McCroskey y Neuliep (1997).
- c) Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural de Bennett (1998).
- d) Modelo de competencia comunicativa intercultural de Chen y Starosta (2000).

Entremos ahora al desarrollo de cada uno de ellos, siguiendo el estudio realizado por Vilá (2005), y en el que se enfatiza, además de la descripción teórica y sistemática del modelo, sus aplicaciones y sus instrumentos de medida.

3.1. Modelo de implicación en la interacción (Cegala, 1981).

Este modelo no consiste solamente en una teoría aplicada exclusivamente a la comunicación intercultural. El modelo de implicación en la interacción, tiene una gran relevancia, tanto teórica como empírica, debido a que se ha erigido como un punto de referencia importante para aquellas investigaciones centradas en torno a la competencia comunicativa intercultural. Para Chen (1992), la relación implícita entre la interacción y las dimensiones básicas de la competencia comunicativa intercultural, entre las que destacan el manejo de la interacción, la flexibilidad comportamental, la aprensión en la comunicación y la empatía (Vilá, 2005).

Partiendo de lo anterior, entenderíamos por competencia comunicativa el saber cuándo y cómo usar el lenguaje dentro de un contexto social determinado (Cegala, 1981), representada por la capacidad misma del usuario de la lengua para poder insertar sus frases en una conversación coherente. De tal manera que la implicación en la interacción podría definirse como el grado en que un individuo se implica en el ambiente social (Cegala, 1981, 1989), o que participa con los demás en una conversación.

Cuando nos encontramos ante un alto grado de implicación, se relacionan los sentimientos, los pensamientos y las experiencias con los objetos y circunstancias del ambiente social inmediato. Por el contrario, cuando hay una baja implicación, hay una participación menor en los acontecimientos del ambiente social inmediato, la atención se dirige únicamente al mundo interior. De tal manera que “la implicación en la interacción se entiende como una tendencia general del individuo basada en la atención y la perspicacia manifiesta en las interacciones. Aspectos de remarcada importancia especialmente en contextos multiculturales” (Vilá, 2005:259).

Cuando se habla de atención, se entiende que se dirige a las fuentes de información, que engloban el encuentro social, entre las cuales está, definitivamente, la persona con la cual interactuamos. Y, por perspicacia, se entiende la capacidad de ser consciente de las interpretaciones que los demás hacen de nuestros actos, así como las interpretaciones que nosotros mismos deberíamos tener sobre ellos.

3.1.1. Escala utilizada en este modelo.

La escala de implicación en la interacción, la desarrolló Cegala (1981), a partir de un modelo de competencia comunicativa general. Se hizo para medir el nivel de implicación en la interacción por lo que los factores fueron diseñados para describir comportamientos sociales que se relacionaran con la atención y la perspicacia. En cuanto al análisis factorial, una vez aplicada la escala para el estudio, se identifican tres elementos: la perspicacia, la perspicacia orientada hacia el otro y la atención. La primera, a su vez, se evalúa a partir de lo siguiente:

- La tendencia a saber cuáles significados se asignan los otros a sí mismos.
- La tendencia a saber los significados asignados al comportamiento de los otros.
- La tendencia a integrar significados sobre nosotros mismos, sobre los demás y sobre la situación en general.
- La tendencia a comprender los significados que se asignan al comportamiento de los demás.

En cuanto a la perspicacia orientada en el otro, la atención se centra en dos cosas fundamentales:

- La tendencia a saber cuáles significados asignar al comportamiento del otro.
- La comprensión de los significados que se asignan los demás a sí mismos.

Por último, se dedica la última parte de la escala a la atención.

3.2. Modelo de aprensión comunicativa intercultural (McCroskey y Neuliep, 1997).

Este modelo está basado, como lo indica el propio nombre, en la aprensión comunicativa intercultural, definida por los autores como el miedo o la ansiedad que se produce tanto en interacciones reales como anticipadas hacia personas o grupos diferentes, concretamente diferentes en cuestiones culturales, étnicas o de raza (McCroskey y Neuliep, 1997).

Visto de esta manera, la comunicación intercultural se podría definir como una clase de situación comunicativa que, en potencia, está llena de cosas nuevas, no familiares, diferentes e inciertas. El presente modelo, en su conceptualización, parte de un contexto donde existe una gran incertidumbre, completamente inusual para el alumno, que origina ansiedad. Esta última, es el elemento que causa la aprensión.

Dentro de esta teoría, se ha prestado mucha atención al constructo de la aprensión, por lo que los instrumentos cuantitativos que se desarrollaron para su estudio parten justamente de ahí. La aprensión comunicativa surge del miedo y de la ansiedad,

entendidos como respuestas caracterizadas por un estado emocional lleno de sentimientos subjetivos de tensión y preocupación respecto a unos resultados que potencialmente son negativos y que la persona está percibiendo como una dificultad o impedimento para la adecuada comunicación (McCroskey y Neuliep, 1997).

Dentro de la ansiedad, se pueden distinguir factores cognitivos, afectivos y de comportamiento, que Vilá describe así:

En el ámbito cognitivo, la ansiedad es un estado de autoconciencia realzada, percibiendo impotencia y expectación de resultados negativos; en el ámbito afectivo, la ansiedad se manifiesta como sentimientos subjetivos de incomodidad, tensión y miedo; y el comportamiento tiende a ser indeciso, inhibido y a veces trastornado (Vilá, 2005:256).

La crítica al presente modelo de diagnóstico de la comunicación intercultural va encaminada al hecho de que se centra en aspectos meramente afectivos y, dentro de ellos, específicamente priorizando la ansiedad como una emoción esencial a ser analizada dentro de los instrumentos de medida. Con todo ello, no se minimizan las grandes aportaciones a nivel teórico y la gran cantidad de instrumentos de medida que se utilizaron para la propuesta. Su principal uso durante muchos años, fue la evaluación de la competencia comunicativa intercultural en contexto escolares no superiores.

3.3. Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (Bennett, 1998).

Modelo muy importante, que se utiliza bastante en la actualidad, y cuyo tema principal sobre la comunicación intercultural consiste en la “diferencia” y en cómo afrontarla a través de los distintos procesos de adaptación cultural. Por sensibilidad cultural se entiende la habilidad de identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003). Desde esta perspectiva teórica, la sensibilidad intercultural es un elemento básico para la competencia intercultural (Vilá, 2005).

Este modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural, trata los cambios en las estructuras cognitivas dentro de la evolución de actitudes y de comportamiento ante la diferencia cultural. Va desde una posición etnocéntrica hasta una posición de etnorelativismo. El modelo no constituye nada más una aproximación descriptiva hacia los cambios de actitud y de comportamiento, sino que se centra en los cambios que se producen en la estructura del pensamiento y de la visión del mundo, donde este tipo de cambios son indicadores del estado de la visión del mundo del sujeto mismo (Hammer et al., 2003).

El proceso de sensibilización intercultural, según Bennett (1998), es un proceso progresivo que evoluciona a través de seis etapas o estadios, que se refieren cada uno al tipo de relación que tenemos con respecto a lo que es diferente culturalmente. Así, los primeros tres estadios estarían próximos a posiciones de etnocentrismo, mientras que los últimos tres a posiciones de etnorelativismo. Primero, se produce la negación de las

diferencias culturales, abusando de los estereotipos y los prejuicios en la definición de las otras culturas. Después se llega a posiciones defensivas donde las diferencias culturales son percibidas de manera negativa, donde el principal pensamiento consiste en evaluar las otras culturas como culturas inferiores a la nuestra. El tercer estadio del primer grupo, es la minimalización de las diferencias, donde se asume que todos los individuos en el fondo somos iguales, pero se parte de una universalidad falsa que lleva con frecuencia a la elaboración de interpretaciones erróneas.

Los siguientes tres estadios son los próximos al etnorelativismo, primero con la aceptación de las diferencias culturales donde, aunque todavía no se resuelven todos los conflictos con las normas culturales, se reconocen y se asumen estas diferencias. Luego viene la adaptación, entendida como marco de referencia basado en el conocimiento de las diferencias culturales, fundamentalmente a través de la empatía. Gracias a esta capacidad de interpretación, la adaptación del propio comportamiento de manera apropiada a cada contexto, se facilita, tanto si dan situaciones de diferencia cultural entre dos personas como si es en todo un grupo. El último estadio es la integración, donde en teoría se puede decir que se cumplió el ciclo y se es sensible interculturalmente. La persona es capaz de aplicar sus competencias a cualquier situación intercultural, así se trate de un contexto nuevo o ya conocido para la persona. En resumen, los seis estadios se identifican con los siguientes nombres: negación, defensa y minimalización, para los que todavía están en una fase etnocéntrica, y aceptación, adaptación e integración, para los que han llegado a la fase etnorelativa.

3.4. Modelo de competencia comunicativa intercultural (Chen y Starosta, 2000).

Por último, analizamos el modelo de competencia intercultural propuesto por Chen y Starosta (2000), que se basa en la construcción de la multiculturalidad de manera interactiva. Esto se basa, a su vez, en estudios previos de Belay (1993) y de Bennett (1986). Desde esta perspectiva teórica, se busca promover las aptitudes de respeto, reconocimiento, integración y tolerancia de las diferencias culturales, para poder lograr la construcción de una ciudadanía global. Este modelo representa, según la autora, un proceso de transformación de interdependencia simétrica que puede explicarse desde tres perspectivas: afectiva, cognitiva y comportamental. La primera se traduciría como sensibilidad intercultural, la segunda como conciencia intercultural y la última como habilidad intercultural.

Analizando más detenidamente cada uno de estos procesos, vemos que el factor afectivo, que es el que responde a la sensibilidad intercultural, está basado en las emociones personales y en los cambios de sentimientos que surgen en situaciones específicas, tanto entre personas como en ambientes. Su fundamento es que una persona que sea competente interculturalmente, podrá proyectar y recibir respuestas emocionales positivas tanto antes, como durante y después del encuentro intercultural (Chen y Starosta, 1996). Para los autores, hay seis características personales que elevan el nivel

de compatibilidad con un ambiente cultural nuevo y que harían más fácil soportar el inevitable impacto del choque cultural (Vilá, 2005):

- 1) El auto concepto, que se refiere a la manera en que el individuo se ve a sí mismo. Este proceso implica que se desarrolle la autoestima y la visión optimista que logre inspirar confianza en los encuentros interculturales (Chen y Starosta, 1996).
- 2) Otra característica es la apertura de mente (*open-mindedness*), que ayuda a las personas a la aceptación de las explicaciones que les den los demás, también para reconocer, apreciar y aceptar las diferentes visiones e ideas dentro de la interacción cultural (Chen y Starosta, 2000).
- 3) La actitud de no juzgar es una característica importante porque implica el alejamiento de los prejuicios, debido a que son los que impiden que haya una interacción sincera durante la comunicación. Debe haber un sentimiento que haga disfrutar las diferencias culturales, en lugar de considerarlas como algo negativo (Chen y Starosta, 1996, 2000).
- 4) La empatía, que consiste en la capacidad de ponerse en la mente de la persona que es culturalmente distinta a nosotros, para desarrollar pensamientos y emociones positivas durante los encuentros interculturales (Chen y Starosta, 2000).
- 5) Otro elemento lo definen como la autorregulación (*self-monitoring*), que consiste en la capacidad de detectar coacciones situacionales para regularse u cambiar los propios comportamientos. Este aspecto se puede conceptualizar dentro de los elementos cognitivos (Chen y Starosta, 2000).
- 6) La última característica la definen como la implicación en la interacción, la cual está integrada por tres conceptos, que son la sensibilidad, la atención y la perspicacia (Chen y Starosta, 2000).

Por otra parte, el factor cognitivo, que es el que se refiere a la conciencia intercultural, hace hincapié en el cambio del pensamiento individual sobre nuestro entorno, a través de la comprensión de las características que distinguen uno mismo y que distinguen a las otras culturas (Vilá, 2005). Es un proceso que tiende a reducir el nivel de ambigüedad situacional y de incertidumbre en las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996). Este elemento cognitivo, permite el desarrollo de la conciencia de las dinámicas culturales, a través de dos componentes importantes para la comprensión de la realidad: la autoconciencia y la conciencia cultural.

- La autoconciencia se refiere al conocimiento de la propia identidad, incluyendo elementos como la atención a lo que es socialmente apropiado, a lo que es apropiado en una determinada situación, a ciertas actitudes de control y de modificación, al cómo utilizar esta actitud en situaciones específicas, a la

modificación de comportamientos para poder encontrar lo que se requiere en cada situación concreta.

- La conciencia cultural, en cambio, implica la comprensión de la variabilidad cultural. Consiste en comprender las convenciones, tanto propias como de los demás, y establecer de qué manera afectan a la forma de pensar y actuar de las personas. Por lo mismo, incluye elementos como la comprensión de los aspectos comunes y de las diferencias en el comportamiento de las personas. En el proceso de concienciación cultural no solamente se busca la comprensión de la variabilidad cultural, sino que también se promueven los sentimientos positivos hacia la coexistencia. En la medida en que la persona comprende las dimensiones de la variabilidad cultural, será capaz de identificar la manera en que difiere la comunicación cultural.

Dentro de este componente cognitivo se incluyen valores, normas, costumbres y sistemas sociales. Para Vilá (2005), hay tres niveles en el proceso de concienciación cultural: la comprensión que se basa en estereotipos, la que se basa en aspectos significativos y sutiles derivados de las situaciones conflictivas y, por último, la que se produce a través de la empatía, lo cual nos aproxima a una perspectiva de mayor profundidad de la comprensión.

El tercer proceso, es el comportamental, que se refiere a la habilidad intercultural. Se basa en la forma cómo debemos actuar de manera efectiva en las interacciones culturales. Tiene correspondencia con las habilidades comunicativas que se refieren a los comportamientos verbales y no verbales que ayudan a que exista una interacción efectiva. Vilá (2005:266), señala que en este proceso se incluyen cuatro elementos:

- a) Tener habilidades de mensaje que se refieren a la capacidad para poder utilizar otro tipo de lenguajes en la interacción, lo cual implica una competencia lingüística, el conocimiento de las reglas, tener aptitudes de codificación y ser hábiles en la comprensión verbal y no verbal.
- b) Dar información sobre nosotros mismos de manera apropiada, a través de mensajes intencionales, proporcionando información relevante y desconocida para el interlocutor.
- c) Desarrollar una flexibilidad comportamental, entendida como la capacidad de seleccionar los comportamientos que sean adecuados de acuerdo a los diversos contextos y situaciones.
- d) Manejar la interacción, tener una buena capacidad para respetar los turnos, así como dominar de manera apropiada la forma de iniciar o de terminar una conversación.

Desde este modelo de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural, han partido diferentes instrumentos de medida que son independientes para cada una de

las dimensiones, afectiva, cognitiva y comportamental. Sin embargo nos centraremos en la “escala de sensibilidad intercultural” (Chen y Starosta, 1999, 2000), debido a que han superado los diferentes procesos de validación y fiabilidad, además de ser la que en este estudio hemos utilizado para diagnosticar la competencia comunicativa intercultural.

Es importante destacar que diferentes autores han subrayado la importancia de desarrollar instrumentos de medida independiente para cada uno de los tres componentes de la competencia comunicativa intercultural (afectivo, cognitivo y comportamental). En ese aspecto, hemos encontrado que para medir el componente cognitivo, existe un instrumento llamado de conciencia intercultural (*intercultural awareness instrument*) (Chen, 1999), que consta de 15 ítems y que está basado en los modelos de dimensiones culturales de Kluckhohn y Stodbeck (1961), así como en los estudios de Condon y Yousef (1977).

En lo que se refiere al desarrollo de algún instrumento de medida que valore el componente comportamental, no se ha encontrado todavía ninguno que se haya desarrollado en este sentido (Vilá, 2005).

Pero el que más nos interesa para efectos de esta tesis, es el instrumento de medida de la sensibilidad intercultural (componente afectivo). Para ello se ha desarrollado la escala de sensibilidad intercultural (*intercultural sensitivity scale*, ISS). Este instrumento, desarrollado por Chen y Starosta (1996, 1998, 1999, 2000), se enfoca en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. En un principio se desarrolló a través de 73 ítems, que después fueron reducidos a 44, actualmente ha quedado configurada con 24 ítems, que surgieron de un análisis factorial donde se identificaron cinco elementos básicos:

- La implicación en la interacción.
- El respeto por las diferencias culturales.
- La confianza en la interacción.
- El grado de disfrute de la interacción.
- La atención en la interacción.

Como veremos más adelante, en la parte de la investigación cualitativa de este trabajo, a esta escala le fueron aplicados diferentes tests para verificar la validez y fiabilidad de la misma, aspectos que fueron confirmados. Esta escala ha sido traducida y adaptada a otras realidades, tal como haremos nosotros en este trabajo.

3.5.El modelo ideal de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural de Vilá (2005).

Tomando en cuenta todos los elementos analizados en los modelos vistos con anterioridad, Vilá (2005), elabora una propuesta ecléctica, con la cual estamos de acuerdo por las razones que en adelante señalaremos. En primer lugar, plasma en el cuadro siguiente un resumen de los diferentes modelos, con sus ventajas e inconvenientes, desde el punto de vista del trabajo que elaboramos aquí.

MODELO	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Modelo de aprensión comunicativa intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo teórico y conceptual de los aspectos afectivos implicados en la comunicación intercultural. • Diversidad de instrumentos de medida validados. • Instrumentos de medida específicos para el contexto comunicativo intercultural e interétnico. • Muy recomendado para el contexto escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha focalizado en aspectos afectivos, sin tener en consideración aspectos cognitivos o comportamentales • Dentro de los aspectos afectivos se ha centrado en el componente de la ansiedad, sin considerar otras emociones como el disfrutar de la interacción, respetar las diferencias culturales, etc.
Modelo de implicación en la interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Gran relevancia de la implicación en la interacción para la comunicación intercultural. • Amplia fundamentación teórica que ha dado lugar a posteriores investigaciones. • Estudios variados de validez y fiabilidad del instrumento de medida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de comunicación general no específico de la situación intercultural. • Se centra en algunos aspectos afectivos y cognitivos de la competencia, sin considerar otros elementos y aspectos comportamentales
Modelo de desarrollo intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Amplio marco teórico que fundamenta el modelo. • Amplios estudios de validez y fiabilidad del instrumento propuesto. • Diversas experiencias de utilización del instrumento en diversos contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a estudios recientes. • Modelo específico sobre la relación de las personas con la diferencia cultural. • A pesar de su gran incidencia en la competencia comunicativa intercultural, no es el único elemento.
Modelo de competencia comunicativa intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de una aproximación global al constructo de competencia comunicativa intercultural. • Solidez en la fundamentación teórica del modelo. • Validación y fiabilidad en la escala de sensibilidad intercultural, incluso en adaptaciones efectuadas en otros contextos. • La escala de sensibilidad intercultural contiene gran parte de los elementos afectivos implícitos en la competencia afectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • El instrumento de medida de los aspectos cognitivos o de conciencia cultural requieren de mayor análisis para su validez. • No se ha creado todavía el instrumento que mida los aspectos comportamentales.

En virtud de que estamos siguiendo una línea de investigación que se centra en los aspectos afectivos, cognitivos y de comportamiento, coincidimos con Vilá al señalar que ninguna de las propuestas o modelos anteriores, de manera aislada, se ajusta a las necesidades de una trabajo de este tipo, y se requiere de un modelo especial de

diagnóstico de la competencia comunicativa cultural. El modelo integral que propone la autora es coincidente con nuestro trabajo, ya que se trata de una investigación cualitativa, mientras que los modelos analizados están elaborados fundamentalmente para ser aplicados a través de métodos cuantitativos. Se trata entonces de una propuesta integral porque incluye, como hemos mencionado, los aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales de la comunicación intercultural y no necesita de una gran cantidad de instrumentos de medición (Vilá, 2005).

Por considerarlo fundamental para entender este modelo de diagnóstico de la comunicación intercultural, el cual adoptaremos en adelante, es preciso transcribir los elementos, tanto afectivos, como cognitivos y comportamentales, que se buscan diagnosticar a través del mismo (Vilá, 2005):

1) Aspectos afectivos:

- a) El nivel de respeto por las diferencias culturales que hay entre los individuos que intervienen en un encuentro comunicativo intercultural.
- b) El nivel de implicación en la interacción en las situaciones de comunicación intercultural.
- c) El nivel en que se puede disfrutar la interacción intercultural.
- d) El nivel de atención que se pone normalmente durante el contacto comunicativo intercultural.
- e) El nivel de confianza en la interacción intercultural.

2) Aspectos cognitivos:

- a) El nivel de conocimiento sobre la diversidad comunicativa, no verbal, en las manifestaciones y uso de la mirada, tal y como se presentan los estudios relacionados con la kinésica.
- b) El nivel de conocimiento sobre la diversidad comunicativa en los estilos de discurso y en las funciones de los cambios de turno.
- c) El nivel de conocimiento sobre la diversidad comunicativa no verbal en cuanto a las manifestaciones y uso del espacio, tal y como se presentan en los estudios que se refieren a la proxémica.
- d) El nivel de conocimiento sobre la diversidad comunicativa verbal, sabiendo que el lenguaje es también un producto fundamentalmente cultural. De ahí que sea importante observar la influencia cultural en el lenguaje verbal.
- e) El nivel de conocimiento de algunos de los elementos culturales que influyen en la comunicación intercultural, en lo que concierne al uso y a la comprensión del

tiempo, en sus dos grandes manifestaciones: el tiempo monocrónico y el tiempo policrónico.

- f) El nivel de conocimiento de algunos elementos culturales que intervienen en la comunicación intercultural, que tienen su origen en valores más colectivistas o más individualistas.
- g) El nivel de conocimiento de algunos de los elementos culturales que tienen que ver con el tipo de relaciones jerárquicas o sociales establecidas y que influyen en la comunicación intercultural.

3) Aspectos comportamentales.

- a) El nivel de uso de habilidades no verbales en la comunicación intercultural, a través de la mirada, es decir, la influencia de la kinésica.
- b) El nivel de uso de habilidades no verbales a través del respeto por el espacio, es decir, manifestado por la proxémica.
- c) El nivel de superación de las barreras lingüísticas en la comunicación intercultural.
- d) El nivel de uso de habilidades verbales en la comunicación intercultural, manifestado a través de los recursos verbales que son utilizados.
- e) El nivel de uso de habilidades no verbales, manifestadas a través del correcto uso de los silencios y pausas.
- f) El nivel de uso de habilidades en la comunicación intercultural, cuando se encuentran implícitos elementos de diferenciación cultural en la concepción y uso del tiempo, es decir, la actitud hacia la cultura del tiempo monocrónico y del tiempo policrónico.
- g) El nivel de uso de habilidades en la comunicación intercultural, manifestado a través de la correcta manera de gestionar los turnos de conversación.

Por virtud de lo señalado, podemos resumir entonces que el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural, dentro del ámbito cognitivo, implica aspectos de comunicación verbal, no verbal y además otros elementos culturales que tienen una influencia específica en dicha comunicación.

Por lo que se refiere a la comunicación verbal, es importante saberse expresar en la propia lengua, debido a las implicaciones culturales que conlleva, así como es también fundamental estar conscientes de que es posible la existencia de una comunicación efectiva en un contexto plurilingüe.

En los aspectos no verbales y su conocimiento debemos profundizar un poco más. Consiste en la capacidad de poder interpretar situaciones de diferente índole, donde se ponen de manifiesto factores no verbales de la comunicación. Es bueno señalar cómo se acentúa el hecho de que las distancias en el estudio de la proxemia son culturalmente creadas, en relación a las posibles diferencias que existen dentro de las distancias personales o en la gestión de cambios de turnos. Por otra parte, siempre dentro de la comunicación no verbal, es importante destacar cómo el estudio de las miradas, dentro de la kinésica, pone de manifiesto diferencias culturales en la intensidad y dirección de una mirada. También en el terreno de la proxemia, hay que destacar el tema de la manera en que se distribuye el espacio personal, cuestión que con cierta frecuencia puede causar los malentendidos culturales a que haremos referencia más adelante en este capítulo.

Cuando nos referimos a otros elementos culturales a considerar para el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural, en el aspecto de lo cognitivo, señalamos tres cuestiones principales: por un lado la concepción del tiempo en relación con la puntualidad, es decir, la interpretación de la puntualidad de una persona será diferente en cuanto se trate de una cultura ligada al tiempo monocrónico o una ligada al tiempo policrónico. También estas dos concepciones temporales tienen incidencia en el orden en que se hacen las cosas, por lo que también en cada cultura pueden surgir interpretaciones erróneas según sea el caso; un segundo aspecto es el referido a las relaciones jerárquicas, puesto que son diferentes de cultura a cultura y eso también es causa de que se produzcan malas interpretaciones; por último, los valores colectivistas o individualistas de las diferentes culturales deben ser considerados y valorados antes de caer en prejuicios y estereotipos.

En lo relativo a la competencia afectiva, debemos considerar aquellos recursos implícitos que subyacen para la superación de las emociones negativas y para potenciar las positivas que son las que, al final, ayudarán a que exista una buena comunicación intercultural.

Por eso, cuando hablamos del grado de implicación en la interacción, entendemos con ello una manera de relacionarse que sea significativa y motivada en situaciones de comunicación intercultural. Luego, el nivel de respeto por las diferencias culturales que se dan entre las personas que intervienen en un acto comunicativo intercultural es otro elemento primordial para el entendimiento y para que se desarrollen actitudes positivas hacia la comunicación.

El nivel de confianza es otro de los factores que facilitan en gran medida la comunicación intercultural, así como el nivel en que se disfruta dicha comunicación, lo cual pone en evidencia que se han superado las emociones negativas porque la interacción está siendo del agrado de quienes intervienen en ella.

Finalmente, dentro del ámbito afectivo, es conveniente prestar la atención debida durante el contacto comunicativo intercultural, es un elemento actitudinal esencial porque demuestra el interés y la motivación que hay hacia la comunicación.

En cuanto a la competencia comportamental, al igual que la cognitiva, podemos dividirla en tres grandes grupos, las habilidades verbales, las no verbales y la flexibilidad comportamental ante las situaciones que pongan en evidencia los diferentes valores o dimensiones culturales.

El ser flexible en la manera de comportarse, respecto de las habilidades verbales, en situaciones multiculturales y multilingües, quiere decir el desarrollo de la capacidad de poder usar de forma alternada, diferentes recursos verbales. “La interpretación que se hace de la barrera del lenguaje o del idioma para la comunicación intercultural influye en la utilización de estrategias verbales para su superación” (Vilá, 2005:273-274).

Por lo que respecta a las habilidades no verbales, implican la capacidad de adaptar al propio comportamiento en diferentes situaciones, por ejemplo el uso del silencio que es diferente de cultura a cultura.

La proxémica y el estudio de las distancias, son cuestiones creadas culturalmente por excelencia, de tal forma que es conveniente adaptar la forma de comportamiento de acuerdo a las distancias personales que se usan cada contexto. De igual forma, los cambios de turno, también es una cuestión comunicativa no verbal que es distinto en cada cultura.

La kinésica se refiere básicamente a las diferencias culturales en cuanto a la intensidad y la dirección de las miradas, razón por la cual es necesario que exista una flexibilidad en el comportamiento ante estas situaciones.

También se aplica la capacidad de ser flexibles en el comportamiento en las situaciones donde hay diferencias perceptivas temporales, es decir, las culturas adheridas al tiempo monocrónico y las del tiempo policrónico.

Para diagnosticar estas cuestiones, hay gran cantidad de instrumentos de medida que han sido aplicados, evaluados y validados desde múltiples perspectivas. Se desarrollan diferentes instrumentos de medida para diagnosticar, comparar y explicar los fenómenos comunicativos en situaciones multiculturales de todo tipo.

Como señalábamos anteriormente, la mayoría de las posiciones teóricas y enfoques metodológicos de los que se desprenden diferentes investigaciones sobre el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural, se han llevado a cabo utilizando instrumentos de medida de tipo cuantitativo. Sin embargo, la mayoría de estas mediciones surgen de objetivos muy concretos de la competencia comunicativa intercultural, por lo tanto, los instrumentos desarrollados se basan en competencias muy específicas de uno o de varios de los componentes que están implicados en el proceso (Vilá, 2005). Hasta ahora no se ha desarrollado un solo instrumento que pueda evaluar de manera genérica la competencia comunicativa intercultural, con los elementos señalados por esta autora en su modelo de diagnóstico.

Para concluir este apartado, una reflexión hecha por la propia investigadora, en relación a que el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural tiene serias

limitaciones para poder lograr el objetivo de evaluar el grado de competencia del alumnado. Debido fundamentalmente a tres razones:

- Hay mucha escasez de instrumentos de medida concretos para poder medir esas competencias comunicativas interculturales.
- Tampoco hay instrumentos genéricos que puedan medir la competencia comunicativa intercultural como constructo.
- Los diferentes modelos de diagnóstico existentes tienen diferentes limitaciones, tanto en el contenido, como en la validez y fiabilidad de los mismos.

4. Modelos de intervención para la didáctica de la comunicación intercultural.

Como señala Brislin (1975), desarrollar las competencias comunicativas interculturales no es, para nada, una tarea fácil, debido a múltiples razones entre las que destaca, como más importante, la falta de contacto cultural significativo (Brislin, 1997). Es importante señalar que el concepto sobre la diversidad cultural que a menudo tienen los estudiantes como los que son sujetos de esta investigación, muchas veces se basa en actitudes hasta cierto punto racista o xenóforas, aunque también es común que eso no se reconozca en los cuestionarios, entrevistas o tests que se les aplican para ello. Lo que sí debemos señalar es que el elemento antirracista es básico para cualquier programa o estudio que pretenda potenciar el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales (Corvin y Wiggins, 1989; Gudykunst, Guzley y Hammer, 1996). De igual manera, es fundamental la manera en que se abordan, desde las primeras instancias, los aspectos culturales, para evitar que los objetivos se vean incompletos. Como señala Vilá:

Otro grupo de dificultades que acontecen cuando uno se enfrenta a la intervención para la mejora de la competencia comunicativa intercultural es el *sesgo cultural* que puede estar presente en la toma de decisiones educativas que afectan aspectos tan diversos como los estilos de enseñanza promovidos por el profesorado que implementa el programa, o los estilos de aprendizaje que se potencian, concepciones sobre lo que es aprender, el progreso académico, así como supuestos culturales como el tipo de profesorado – alumnado, el modelo de disciplina en el aula, el respeto, etc. (Padró, 1997). Estos aspectos pueden variar considerablemente de una cultura a otra, y pueden afectar en el éxito del programa, especialmente cuando existe una presencia multicultural importante en el grupo de alumnado (Vilá, 2005:402).

Es de esperarse que estas dificultades se vean incluso incrementadas debido a la escasez de estudios sobre intervención educativa que sean relacionados con la mejora de la competencia comunicativa intercultural (Gudykunst y Hammer, 1983). Además, la mayoría de los programas existentes no parten de diseños bien elaborados (Gudykunst et al., 1996; Vilá, 2005), sobre todo en el hecho de intentar implicar a los alumnos para

que contribuyan en el cumplimiento de los objetivos que se proponen (Gudykunst et al., 1996).

4.1. Programas de mejora de la competencia comunicativa intercultural. Objetivos, contenidos y tipología de actividades.

En toda intervención en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, es fundamental establecer con claridad los objetivos, los contenidos de aprendizaje y la tipología de actividades. Esta elección se desprende del modelo de intervención que, a su vez, pensemos que es el adecuado para aplicarlo a nuestra realidad.

Uno de los primeros elementos que deben ser tomados en cuenta para la elaboración de un programa de intervención para el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales es, definitivamente, la selección de los objetivos (Brislin, 1997). Sin embargo, dichos objetivos tienen una gran cantidad de perspectivas (Chen y Starosta, 1998). De forma muy amplia, los objetivos deben responder al desarrollo de la habilidad de interactuar de manera eficaz, entre personas con referentes culturales diferentes que se traducen en valores culturales, tradiciones, normas, comportamientos o estilos comunicativos distintos (Gudykunst y Hammer, 1983). Después, para plantear objetivos más concretos, debemos estar al tipo y función del programa y del modelo o modelos que tendrán mayor incidencia en dicho programa (Gudykunst et al., 1996).

Es importante establecer la diferencia entre las aproximaciones culturales generales de mejora de la competencia intercultural, y las aproximaciones más específicas para la mejora de competencias implicadas en el desarrollo de tareas más específicas. Esto supone distinguir entre la educación en las competencias comunicativas interculturales y la formación en las competencias comunicativas interculturales (Bennet, 1986; Gudykunst y Hammer, 1996).

Nuestro trabajo se basa en una perspectiva educativa, de tal forma que no nos centraremos en el desarrollo de ciertas competencias específicas que se consideran básicas para un determinado lugar o una determinada realidad, que puede ser laboral, por ejemplo, sino que partimos de un modelo mucho más general, amplio y global de desarrollo de las competencias comunicativas interculturales que son esenciales para la convivencia y para el fomento de las relaciones interculturales.

Así mismo, existen concepciones que proponen objetivos generales donde se conjugan dos o más modelos de intervención. Es el caso de Warren y Adler (1977), que señalan los siguientes objetivos de su modelo de intervención:

- a) Otorgar información suficiente acerca de las otras culturas.
- b) El desarrollo de las capacidades ocupacionales multiculturales.

- c) El desarrollo de la capacidad de tolerar y aceptar actitudes, creencias, valores y modos de comportamiento que son diferentes a los nuestros.
- d) Contribuir a la adquisición de habilidades lingüísticas en diferentes idiomas.
- e) Ayudar en la superación del choque cultural.
- f) Contribuir a la adquisición de habilidades de comportamiento intercultural.
- g) Ayudar a que se experimenten menos problemas de ajuste hacia un nuevo contexto cultural, a través de una mayor autoconciencia cultural.
- h) Fomentar la adquisición de nuevas capacidades que permitan tener una mayor sensibilidad y respuesta apropiada a lo que pueda provenir de la otra cultura.

Para Stewart (1978), existen una serie de objetivos progresivos que avanzan conforme avanza la intervención educativa. La mayoría hacen referencia a los aspectos generales que hemos venido comentando con anterioridad, es decir, la sensibilidad hacia las diferencias culturales, los elementos afectivos como la empatía o la adaptación del comportamiento. Esta teoría parte de ciertos objetivos relacionados con los contenidos cognitivos, después pasa por los afectivos y, al final, en las últimas fases, se refiere a objetivos que se desprenden de contenidos más de comportamiento. Los objetivos son (Stewart, 1978, citado por Vilá, 2005:405):

- a) Seleccionar la información entre las diferentes alternativas.
- b) Aplicar los aprendizajes a la toma de decisiones.
- c) Encontrar las generalizaciones para poder modificar la forma en que se perciben los acontecimientos.
- d) El dominio de los contenidos de aprendizaje.
- e) La sensibilización hacia aspectos culturales que contribuyan a la mejor interacción intercultural.
- f) Fomentar el cambio de actitudes con vías a mejorar la capacidad de empatía.
- g) Ayudar al control de las emociones y el comportamiento para que exista una mayor capacidad de adaptación.
- h) Adquirir una nueva manera de percibir y de actuar para lograr una mejora en el comportamiento durante los encuentros interculturales.
- i) Interiorizar los cambios en las emociones y en las percepciones que norman el comportamiento.

Una enunciación de objetivos, no tan sistemática pero igualmente concreta, es la que hace Seidel (1981), cuando plantea ciertos objetivos tales como alcanzar una mejor comprensión de la propia cultura como base para incrementar la sensibilidad para la

comprensión de otras culturas; también para comunicarse de manera más efectiva con personas de culturas distintas a la nuestra; obtener una aproximación más creativa a la solución de problemas; finalmente, la adquisición de nuevas aptitudes de aprendizaje que aumenten el interés por el aprendizaje transcultural.

Para poder hacer más específica la enunciación de los objetivos de un programa de intervención, es conveniente relacionarlos con cada una de las tres dimensiones que organizan su contenido: la afectiva, la cognitiva y la comportamental. Brislin (1993), establece los siguientes objetivos para cada una de dichas competencias:

- En lo afectivo:
 - Reducir el sentimiento de incertidumbre que conlleva a la ansiedad.
 - Disfrutar de la interacción cultural.

- En lo cognitivo:
 - Desarrollar la habilidad de pensar en términos más complejos.
 - Minimizar los prejuicios y el uso de estereotipos.

- En lo comportamental:
 - Reducir el número de comportamientos negativos, potenciando comportamientos que favorezcan las relaciones interculturales.

Para Gudykunst (1996), en el ámbito afectivo es importante ayudar a dominar las reacciones emocionales; en lo cognitivo, los objetivos deben contribuir a entender como la cultura, estereotipos y actitudes influyen en la interacción cultural; y en lo comportamental, el autor señala que los objetivos deben ayudar a desarrollar habilidades necesarias para interactuar de manera eficaz en los encuentros interculturales.

Una clasificación un poco más amplia es la que desarrollan Chen y Starosta (1998), también dividiéndolos en los mismos tres grupos:

- En lo afectivo:
 - Disfrutar de la interacción que existe con personas de diferente cultura.
 - El desarrollo de expectativas para poder establecer buenas relaciones con personas de diferente cultura.
 - El desarrollo del gusto por vivir en un entorno diferente al nuestro y poco familiar.

- En lo cognitivo:
 - Lograr una mayor comprensión de los puntos de vista de los demás.
 - Aprender a utilizar menos los estereotipos negativos sobre las personas de diferente cultura.
 - Desarrollar el reconocimiento de la complejidad de la cultura propia y la de los demás.
 - Desarrollar una actitud de mente abierta a través de un mayor conocimiento de los referentes culturales propios.

- En lo comportamental:
 - Fomentar el desarrollo de mejorar las relaciones interpersonales en los grupos interculturales.
 - Desarrollar un mayor grado de ajuste hacia los diferentes tipos d estrés que surge por virtud de las diferencias culturales.
 - Lograr alcanzar una mejor actuación en sentido amplio.
 - Desarrollar un sentimiento de satisfacción al actuar con personas de otras culturas.
 - Alcanzar los objetivos planteados en la comunicación intercultural.

Una vez que se establecen los objetivos, siempre dependiendo del modelo de intervención que elijamos como el más adecuado para nuestro programa o estudio, el siguiente paso es seleccionar los contenidos específicos que habrán de ser desarrollados desde la intervención. Este es un aspecto esencial en el diseño del programa con vistas a la mejora de la competencia comunicativa intercultural (Vilá, 2005). Como hemos mencionado anteriormente, tanto la selección como la mayor o menor presencia de ciertos contenidos, estará sujeta al modelo o modelos de intervención que hayamos elegido y bajo el que esté supeditado el programa y los objetivos ya establecidos.

Importa destacar que la selección de los contenidos de desarrollo está condicionada por elementos como el tiempo de que disponemos para la aplicación del programa, la experiencia del equipo docente y el nivel de conocimientos previos del alumnado (Brislin et al., 1983). Con todo, podemos reducir a dos grandes grupos de elementos que intervienen en dicha selección de contenidos:

- a) Decidir si hacemos una aproximación general o específica a la cultura.

- b) Lograr un equilibrio entre los elementos afectivos, cognitivos y los comportamentales.

En cuanto al primer punto, destacamos que para el desarrollo de competencias interculturales hay, a su vez, dos aproximaciones generales que se distinguen en el hecho de unas se centran en el desarrollo de la competencia relacionada con una única cultura, y otras lo hacen de forma transversal a cualquier situación intercultural. Entonces, hay diferentes intervenciones educativas tanto desde aproximaciones culturales generales como desde aproximaciones culturales más concretas (Vilá, 2005).

La selección de contenidos es uno de los factores que otorgan mayores diferencias entre los programas e intervenciones educativas en el ámbito de la comunicación intercultural. La mayoría de ellos toman en cuenta, de manera muy sistemática, los aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales, aunque, como señalan Gudykunst et al. (1991), el equilibrio o presencia de cada uno de ellos varía considerablemente. Una vez más, el tipo de contenidos estará en relación estrecha con el modelo de intervención que deseamos aplicar en el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

En lo que se refiere a los materiales que tienen por objetivo el desarrollo de los aspectos afectivos, los contenidos más comunes están centrados en la detección y superación de los estereotipos y prejuicios (Grasa y Reig, 1998; Pezzullo y Wood, 2001). De igual manera, existe una gran variedad de materiales que tienen como temática principal el racismo (Estable, Meyer y Pon, 1997).

En el ámbito cognitivo, los programas y materiales se centran principalmente en el conocimiento sobre la diversidad cultural, trabajando diversas culturas de manera separada (Rothlein y Wild, 1993; Navarro y Zegri, 1995).

Por último, el componente comportamental, en la mayoría de los materiales existentes, está relacionado con habilidades interculturales transversales para que haya una mejora de las relaciones humanas entre personas de diferente cultura y cuando sobreviene una interacción intercultural.

Cuando hemos delimitado claramente tanto los objetivos como los contenidos que pretendemos desarrollar mediante el programa, habiendo partido de uno o más modelos de intervención, nos planteamos otro interrogante: el tipo de material específico que iremos a desarrollar para la consecución de nuestros objetivos, es decir, los recursos materiales necesarios, el tipo de actividades que debemos diseñar, el soporte en el que se presentarán, cuáles son los materiales que implicarán más a los estudiantes, el espacio y el tiempo para desarrollar las actividades, las dificultades que podamos encontrar para encontrar y luego desarrollar el material e incluso la capacidad de coordinación con otros docentes o implicados dentro de nuestro propio centro o que forme parte del programa (Brislin, 1997).

La tipología de actividades de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural suelen ser muy variadas, tanto en sus aproximaciones como en su uso, sin embargo Chen y Starosta (1998), señalan que todas nos remiten, en general, a una serie de técnicas concretas consideradas como las más adecuadas para programa de formación intercultural: la dramatización o *role-playing*, el estudio de casos, el incidente crítico y las simulaciones.

No debemos perder de vista que en tiempos recientes, también han evolucionado las técnicas utilizadas, incrementando el uso de elementos de tecnología tales como la reproducción de películas a través del vídeo, el uso de internet, accesorios como los *chats*, las redes sociales, el uso de la *webcam*, y demás cuestiones que posibilitan incluso el intercambio cultural con personas que se encuentran en diferentes partes del mundo.

En la actualidad, los programas y materiales interculturales, tienden a utilizar gran variedad de actividades; sin embargo, se siguen manteniendo la división entre aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales para su diseño (Gudykunst et al., 1991). Para este autor lo recomendable es la aplicación de actividades como la lectura de casos, las discusiones grupales, el análisis de películas de vídeo y sesiones de discusión en pequeños grupos para que se desarrollen mejor las competencias cognitivas. Para coadyuvar a la obtención de los elementos afectivos, se recomienda el uso de técnicas de simulación, la dramatización o el *role-play*. Para el desarrollo de competencias comportamentales, se propone el uso de técnicas como la observación de encuentros interculturales, el contacto intercultural, experiencias de campo o simulaciones.

Son pocos los programas específicos que tratan el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la actualidad, tanto en el contexto de España como en el de Latinoamérica (Padró, 1997). Sin embargo, varios de los temas que caracterizan a un programa de este tipo, pueden ser vistos en materiales y en programas que estudian temas más generales, como lo es la educación intercultural o la resolución de los conflictos interculturales, tomando la comunicación intercultural como un elemento más (Alzate, 2000).

Por otra parte, también se ha notado la falta de una sistematización y de una fundamentación teórica de los materiales y programas que desarrollan la competencia comunicativa intercultural (Vilá, 2005). Ha habido diversas investigaciones que han hecho patente la necesidad de que haya una mayor relación entre los materiales y los programas en su fundamentación teórica (Gudykunst y Hammer, 1983; Landis y Bhagat, 1996). También hay estudios que indican la necesidad de que estos fundamentos teóricos sean más rigurosos (Landis y Bhagat, 1996).

De manera global, los estudios sobre intervención en este ámbito, se dirigen a un sector bastante amplio, aunque en su mayoría están pensados para la educación formal, sobre todo en las etapas de la educación primaria y la secundaria. Sin embargo, también encontramos materiales que están pensados incluso para la educación infantil o hasta la

universidad (Padró, 1997), en ocasiones para profesionales que se encuentran en activo (Escomba, 2001). En el contexto norteamericano, que es el que más nos interesa en esta investigación, los programas de intervención tienen un sector de población mucho más amplio: van desde el sector militar, económico e industrial hasta el religioso (Gudykunst y Hammer, 1983).

En seguida, siguiendo un estudio realizado por Vilá (2005), analizamos algunos de los modelos de intervención en competencia comunicativa intercultural que manifiestan diversas perspectivas en este terreno.

4.2.Principales modelos de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Estamos en conformidad con la observación de Vilá acerca de la existencia de una gran diversidad de modelos de intervención para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales y de la tendencia a la mixtura de modelos simultáneos en un mismo programa, aunque difícilmente se puede encontrar un único programa que ponga de manifiesto la totalidad de los modelos posibles de aproximación al desarrollo de competencias interculturales (Vilá, 2005:411)

Por tanto, dependiendo de diversos aspectos tales como el acceso a los recursos, el tiempo de que se dispone para organizar la intervención, el número de agentes implicados, la experiencia y formación del profesorado, la motivación del mismo, la diversidad del alumnado, es lógico que se le dé prioridad a unos modelos más que a otros (Brislin, Landis y Brandt, 1983). Dentro de lo que es una división común de los modelos de programa de intervención para la mejora de la competencia comunicativa intercultural, se parte fundamentalmente de dos dimensiones de la metodología que va a utilizarse: por un lado, la orientación expositiva, que hace referencia a metodologías de exposición y de transmisión de conocimientos; por el otro lado, una orientación experiencial, que se refiere a metodologías encaminadas a que las personas participantes del programa pasen por procesos experienciales, ya sea simulados o reales.

Entre las dos orientaciones mencionadas, las diferencias sustanciales tendrán repercusión en los objetivos y en los contenidos del programa. Por esto, habría que distinguir entre los modelos que tienen una orientación hacia objetivos y contenidos cognitivos de la competencia comunicativa intercultural, es decir, que usan estrategias y técnicas expositivas que se ciñen a estos objetivos; y, por otra parte, los modelos que poseen una orientación más afectiva y comportamental, que se deriva de estrategias y técnicas que requieren de una mayor experiencia e implicación de los alumnos dentro de su propio proceso de aprendizaje.

Con base en las diferentes clasificaciones, resumiremos en siete los modelos básicos de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

(Vilá, 2005), que, a su vez, se pueden subdividir de acuerdo a si su orientación es expositiva o experiencial (Gudykunst y Hammer, 1983).

- a) Con orientación expositiva: el modelo cognitivo, el modelo de atribución de significados, el modelo de autoconciencia cultural y el modelo de conciencia cultural.
- b) Con orientación experiencial: el modelo de transformación comportamental, el modelo de aprendizaje experiencial y el modelo interaccional.

A través de los años, según Gudykunst y Hammer (1983), se ha demostrado que los modelos más expositivos, de forma aislada, han resultado hasta cierto punto ineficaces, entre otras razones, porque no ayudan a mejorar los comportamientos de los alumnos, también porque se trabaja solamente a un nivel cognitivo, dejando de lado los aspectos afectivos y porque además no se trabajan aspectos de aplicación y praxis; por lo tanto, no se está atendiendo a situaciones interculturales reales (Gudykunst y Hammer, 1983).

Debido a las numerosas críticas a estos modelos, aparece el modelo de simulación, intentando ser una primera respuesta a las técnicas más experienciales y donde hubiese más implicación del alumnado. Se observó que la movilidad cultural resulta ser más benéfica, partiendo del aprendizaje intercultural de una manera afectiva, cognitiva y comportamental (Gudykunst y Hammer, 1983). Es a través de la experiencia transcultural que se pueden reelaborar las percepciones culturales (Lynch, 1992).

Ahora hay mucho más consenso en el hecho de encontrar modelos o aproximaciones en los programas de desarrollo de competencias interculturales que incluyan también modelos que surgen de una orientación más experiencial (Vilá, 2005), como por ejemplo el modelo de interacción que adoptaron muchos autores (Gudykunst, Hammer y Wiseman, 1977; Brislin et al., 1983; Gudykunst y Hammer, 1983; Chen y Starosta, 1988). También encontramos diversos modelos muy similares, aunque con denominaciones diversas (Gudykunst, 1977; Brislin, Landis y Brandt, 1983; Brislin, 1994). Por último, vale la pena mencionar un amplio estudio compilatorio de Chen y Starosta (1998), que incluye seis modelos basados tanto en modelos tradicionales como en las nuevas tendencias que han ido apareciendo en este ámbito (Vilá, 2005).

En otro tipo de posiciones, se sitúan los modelos de intervención en diferentes temáticas, partiendo de una clasificación muy específica de acuerdo a los contenidos y a la metodología, ya sea expositiva o experiencial. Warren y Adler (1977), elaboraron una clasificación, considerada pionera en el ámbito, que divide la intervención en cuatro aproximaciones: una, práctica funcional, que se basa en tareas concretas que deben ser desarrolladas en la situación cultural; otra, cognitiva – didáctica, que se refiere a la presentación tradicional de los contenidos cognitivos; una más, afectiva y personal, donde la conciencia cultural propia es la base; y, finalmente, una aproximación experiencial, donde lo importante es justamente la participación e implicación de los estudiantes (Vilá, 2005).

Hay otras clasificaciones, por ejemplo la de Triandis (1977), que discrimina entre las aproximaciones cognitivas, afectivas y las comportamentales, según se trate de una aproximación cultural, específica o general. Propone seis modelos que se basan en los contenidos y en el enfoque del programa: la formación afectiva, cognitiva, comportamental, específica, general y de introspección (Triandis, 1977).

Por su parte, Kim y Ruben (1992), proponen dos aproximaciones fundamentales para la formación de las habilidades comunicativas interculturales: por una parte, un enfoque donde la comunicación intercultural es un problema y otro donde la comunicación intercultural es un enriquecimiento. Lo anterior para poder distinguir los enfoques que se basan en la conceptualización del choque cultural y también de los procesos de adaptación cultural considerados como traumáticos. A su vez, esta distinción, también ayuda a no confundir con el enfoque creado por Adler (1987), que se basa en los valores de enriquecimiento cultural y de crecimiento personal.

Tomando en cuenta todo lo dicho hasta ahora, conviene ahora distinguir entre siete modelos de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, modelos analizados por Vilá (2005), y en cuyos estudios nos basaremos para desarrollarlos. En la tabla siguiente podemos encontrarlos de manera resumida y, en seguida, haremos una breve descripción de cada uno de ellos:

MODELO	GENERALIDADES	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
COGNITIVO	Se basa en una aproximación a los contenidos conceptuales.	Desarrollar conocimientos sobre aspectos culturales.	Aspectos culturales específicos de un contexto.	Lecturas, películas, clases magistrales, presentaciones.
ATRIBUCIÓN DE SIGNIFICADOS	Explicación del comportamiento de los demás, desde su punto de vista.	Analizar las situaciones desde el punto de vista de las otras personas.	Empatía, estereotipos y prejuicios.	Incidentes críticos y análisis de casos.
AUTOCONCIENCIA CULTURAL	Se basa en la comprensión de uno mismo como ser cultural.	Objetivos introspectivos y de interiorización cultural.	Elementos culturales propios.	<i>Training group</i> clarificación de valores
CONCIENCIA CULTURAL	Se basa en la comprensión de aspectos culturales tanto propios como ajenos.	Desarrollar el conocimiento sobre las demás culturas a partir de la propia.	Aproximaciones culturales generales.	Análisis de películas o documentales, incidentes críticos y <i>contrast american</i> .
TRANSFORMACIÓN COMPORTAMENTAL	Se basa en habilidades de comportamiento básicas.	Enseñar habilidades de comportamiento de una cultura específica.	Soluciones a problemas o conflictos muy específicos.	Simulaciones, role-playing y ejercicio comportamental.
APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	Procesos experienciales,	Superar sentimientos de	Se van modificando en	Role-playing, <i>teatro</i>

	implicación en un contexto similar a una cultura.	frustración y desarrollar actitudes positivas.	función de las necesidades de las personas.	<i>intercultural</i> , viajes de campo, Inmersión cultural.
INTERACCIONAL	Se basa en la interacción entre las personas de diferentes referentes culturales.	Desarrollar conocimientos, actitudes y comportamientos mediante el contacto intercultural.	Variados, desde aspectos cognitivos, afectivos o de comportamiento.	Experiencias de contacto intercultural y contacto virtual.

Haremos un breve análisis de cada uno de estos modelos de intervención, señalando de cada uno de ellos un descripción, que incluye los objetivos, los contenidos y las actividades que deben seguirse para su aplicación, seguido de una crítica, que fundamentalmente estará centrada en las aportaciones principales de cada modelo, pero también de sus limitaciones o desventajas.

4.2.1. Modelo cognitivo.

Este modelo es uno de los que está permanente en uso para el desarrollo de las competencias interculturales, es el que suele ofrecerse en los currículos escolares tradicionales y que se basa en contenidos conceptuales. Está considerado como una aproximación informativa, intelectual, de aula, universitario. Se encuentra implícito en prácticamente todas las tipologías de modelos de intervención en este ámbito.

Los objetivos del modelo cognitivo, se centran en la necesidad de desarrollar conocimientos sobre la cultura en específico. “La mayoría de los objetivos que se plantean en programas bajo este modelo de intervención hacen referencia al aprendizaje de elementos que configuran una cultura” (Vilá, 2005:416).

Se propone caracterizar la capacidad de adaptación efectiva a una determinada cultura, por medio de la comprensión (cognitiva) de las costumbres, los hábitos, la geografía, los valores, etc. (Chen y Starosta, 1998).

Los contenidos que suelen incluirse en estos programas también se referirán a aspectos culturales concretos, tales como la calidad de vida, los comportamientos cotidianos, la economía, los estilos de toma de decisión, el clima y las experiencias de integración a un nuevo contexto cultural (Brislin et al., 1983). Lo anterior obliga a aclarar que entonces los contenidos deberán depender del contexto donde se lleva a cabo el programa y a quién va dirigido.

Respecto a las actividades, las más usadas son las clases magistrales, las películas, las lecturas y todo tipo de presentaciones que coadyuven a que los participantes puedan desarrollar su conocimiento sobre los elementos culturales que se les presentan (Chen y Starosta, 1998).

Sin embargo, como señala Padró (1997), las clases magistrales siguen siendo la técnica más usada. Las define como la presentación de información de manera formal, académica y tradicional. Se considera como una técnica adecuada para la transmisión de información, tanto de hechos como de conceptos, que debe estar bien estructurada en sus contenidos y que favorezca la implicación del alumnado. Técnica que en la actualidad está siendo complementada, cada vez con más frecuencia, con el uso de películas, lecturas u otro tipo de material multimedia.

Muy relacionada con la comunicación intercultural está también la formación en idiomas. Gudykunst (1983), señala que debe haber actividades en este sentido, así como incidentes críticos y lecturas que conlleven una orientación cultural más concreta. Según Vilá (2005:417), analizando los materiales y actividades que se utilizan en la actualidad, se pueden identificar cuatro tendencias básicas dentro de las actividades propuestas para desarrollar los aspectos cognitivos culturales desde un enfoque específico. Estas actividades son:

- La utilización de películas y su análisis.
- La utilización de análisis de textos, narraciones y cuentos.
- La creación de talleres sobre aspectos culturales concretos.
- El uso de técnicas de indagación y de investigación.

Las películas y documentales son recursos que se usan con mucha frecuencia, existen incluso publicaciones con actividades de este tipo, que se realizan a través del análisis de películas (Summerfield, 1993; Kohls, 1994; Fowler, 1999; Zeigler, 2000). Normalmente los materiales que se proponen, se refieren a temas de relaciones interculturales, situaciones de discriminación y otros aspectos como la comunicación, incluso hay materiales que se dirigen específicamente al desarrollo de las competencias interculturales.

Es cierto que, como dice Padró (1997), muchas veces este tipo de material audiovisual debe usarse con cuidado porque en ocasiones podría reflejar una imagen distorsionada o limitada de un cierto país o cultura. Los realizadores podrían tener poco conocimiento de la realidad cultural que lleva a que surjan estereotipos o convenciones de una realidad cultural.

En lo que se refiere al análisis de textos, narraciones y cuentos, encontramos una manera bastante fácil de aproximarnos al contacto de nuevas realidades culturales (Rothlein, 1993). Los talleres suelen ser propuestas didácticas para favorecer el conocimiento de la otra cultura, y también para acercarse a otras realidades comunicativas o lingüísticas (Vilá, 2005).

Por último, las técnicas de indagación o de investigación se realizan para que el estudiante pueda encontrar de una manera un poco más autónoma datos sobre esa nueva

realidad cultural. Así se le introduce con cuestionarios pero también se busca fomentar la búsqueda por internet.

Una de las ventajas más importantes que tiene este modelo consiste en la facilidad que tiene para el diseño y aplicación de los programas de intervención que se diseñan bajo esta perspectiva. En general, todo programa diseñado bajo un esquema cercano al modelo cognitivo, resulta sencillo de aplicar porque necesitan pocos recursos y la formación del profesorado tampoco debe ser tan especializada. Gracias a dicha facilidad en la aplicación, tiene mucho potencial para la integración de los contenidos en una dimensión institucional más amplia. Se ha demostrado que a través de este tipo de intervención, existe una mejor integración curricular.

Ahora bien, si se consagran objetivos fundamentalmente cognitivos, entonces en la evaluación de los resultados de los programas estos objetivos serán alcanzados de una manera muy satisfactoria, ya que, al ser objetivos que se basan en el aprendizaje cognitivo, serán fáciles de operar para ser evaluados y la consecución de ellos también será relativamente sencilla.

En lo que se refiere al conocimiento de una cultura diferente a la nuestra, este tipo de objetivos también serán importantes para fomentar el conocimiento de la misma, porque serán fácilmente analizables elementos como las creencias, tradiciones, valores o costumbres.

Por otra parte, los materiales son también de relativo fácil acceso, porque se trata en su mayoría de lecturas, películas, cuentos, textos y demás elementos que es común que se puedan obtener de manera rápida y fácil por parte de una institución educativa.

Otra ventaja más de los programas basados en el modelo cognitivo, es el hecho de que no se necesita de un número determinado de participantes ni de una distribución específica para las actividades. Es cierto que si se trata de un número demasiado alto de participantes, en muchos casos puede constituir una dificultad para que puedan llevarse a cabo ciertas dinámicas. Para estos casos, una metodología más bien expositiva debería ser válida y eficaz para grupos más numerosos.

Sin embargo, a pesar de las ventajas que se han señalado, el modelo cognitivo tiene también una serie de limitaciones, que debemos considerar porque no son pocas. La más importante es justamente el hecho de que se basa únicamente en los aspectos cognitivos, dejando de lado los elementos afectivos y comportamentales que, como hemos venido señalando, son igualmente importantes dentro de la comunicación intercultural.

Una segunda limitación de este modelo se refiere a que se centra específicamente en una única cultura, de tal manera que no contribuye al conocimiento cultural desde una perspectiva más amplia.

Por último, también debemos considerar como desventaja de este modelo, el hecho de que exista una falta de congruencia entre el contexto del aula la situación real

en un entorno cultural distinto al nuestro (Chen y Starosta, 1998). Esto quiere decir que este modelo de intervención es importante porque ayuda a saber lo que debemos aprender, pero no el cómo, es decir, se aprenden conceptos y definiciones sobre una cultura, pero no se establece cómo puede ser adaptado el comportamiento para que haya una comunicación efectiva.

Una cuestión importante es que debemos recordar que los aprendizajes llevados a cabo en el aula no siempre suponen un aprendizaje que pueda ser aplicado fácilmente a la experiencia real o que pueda ser utilizado en ocasiones posteriores. El propio grupo de participantes constituye de por sí, un enriquecimiento cultural que, utilizando este modelo de intervención, no resulta muy aprovechado para el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales (Vilá, 2005).

Con todo y las desventajas que acabamos de enunciar, el modelo cognitivo continúa siendo la técnica más tradicionalmente utilizada por la sencillez que conlleva y por los pocos recursos que requiere. Como señala Vilá (2005), este modelo puede ser bueno cuando estamos ante objetivos puramente cognitivos, con intervenciones puntuales de información y bajo una perspectiva cultural muy concreta.

4.2.2. Modelo de atribución de significados.

Este modelo se enfoca en la manera en que debe explicarse el comportamiento de las personas, a través del punto de vista del individuo mismo, para fomentar la empatía, la autoestima y la autoconciencia (Brislin, et al., 1983).

Señala esta teoría que todo el contacto intercultural está inicialmente basado en juicios que son los que llegan a derivar en dificultades para una adecuada relación intercultural. Normalmente, estas dificultades se atribuyen a la forma de comportamiento de la persona que interactúa. Esto se debe fundamentalmente a que todo individuo, cuando analiza situaciones nuevas, lo suele hacer desde el propio punto de vista y lo que este modelo pretende es, justamente, intentar que las situaciones sean vistas desde la perspectiva de las otras personas y no desde la propia.

Una de las cosas más importantes que busca este modelo de intervención es evitar los prejuicios como únicos mecanismos para la explicación del comportamiento de otras personas. Al mismo tiempo, busca fomentar la existencia de situaciones que sean asimiladas desde el punto de vista de personas con referentes culturales diferentes al propio. Por lo tanto, los objetivos generales de los programas que se desarrollan bajo este esquema, se refieren fundamentalmente a los aspectos afectivos, que pueden ser el desarrollo de la capacidad de empatía, la superación de estereotipos y prejuicios, el saber enfrentarse a los choques y malentendidos, etc.

En cuanto a los contenidos, suelen ser muy variados, aunque con la coincidencia de que ayuden a las personas a que puedan entender otros referentes culturales y a tener una mejor apreciación para superar los estereotipos y los prejuicios.

De las actividades, igualmente, se han desarrollado muchas, así como materiales y programas específicos, donde con frecuencia se hace alusión al análisis de incidentes críticos como una de las técnicas más utilizadas. En referencia a ello, a través de materiales organizados se reduce la dificultad para el profesorado y demás implicados en los cursos, destacando como una medida alternativa el uso de la experiencia propia de los alumnos dentro del contacto intercultural, como elemento importante, y a la vez flexible, para el aprendizaje en este ámbito (Brislin et al., 1983).

Brislin propone que el asimilador cultural ha sido el recurso de intervención en programas de este tipo, más investigado dentro del desarrollo de competencias dentro de este esquema. Por “asimiladores culturales” entendemos una variante del análisis de casos críticos que es utilizado para ayudar a los alumnos a comprender mejor sus referentes culturales y los de los otros (Chen y Starosta, 1998). Se lleva a cabo primero, con un incidente crítico, luego una pregunta acerca de ese incidente y el planteamiento de una serie de alternativas donde sólo una es la que puede responder correcta a la perspectiva cultural del caso planteado.

Los materiales y actividades más utilizados bajo este enfoque, se rigen por las siguientes técnicas, según Vilá (2005:421):

- El incidente crítico y el análisis de casos.
- El análisis de prensa.
- El análisis de cómics, viñetas y chistes.
- La aplicación de juegos y todo tipo de actividades lúdicas.
- El uso de técnicas de indagación.

Dentro de los incidentes críticos, es común utilizar aquellos donde se ponen de manifiesto algunos malentendidos, prejuicios o situaciones donde haya alguna barrera para la comunicación intercultural. Por ejemplo, donde se hace evidente la existencia de malentendidos por virtud de las diferencias culturales, es en textos como los “diálogos transculturales” de Storti (1994) o los “estudios de caso” de Kohls y Knight (1994), citados por Vilá (2005:422). Hay situaciones que ponen de manifiesto aspectos concretos de la manera en que afecta la variabilidad cultural para la comunicación, como lo señalábamos anteriormente, puede ser el caso de las diferencias en la concepción y uso de las referencias temporales entre una cultura y otra. Los incidentes críticos ayudan a evidenciar los diferentes estilos comunicativos o las situaciones de trabajo dentro de equipos que sean multiculturales. Específicamente, cuando se utilizan los casos para la identificación de los valores personales propios, los estereotipos negativos que se tienen, los prejuicios y todos aquellos procesos que afectan a la comunicación intercultural.

Otras actividades importantes es el análisis de los dialectos para que haya un reconocimiento de actitudes, estereotipos y prejuicios hacia ciertos grupos. Hay

actividades que se dirigen expresamente al análisis de aspectos racistas en la prensa, así como trabajar en la identificación de cuestiones negativas hacia otras culturas, dentro de la propia prensa, sobre todo escrita.

En lo que concierne a los cómics y viñetas para representar situaciones de discriminación o de elementos afectivos que se encuentra inherentes a la comunicación intercultural, consideramos muy provechoso su uso dentro de este enfoque (Summerfield, 1997). Un elemento que suele promover valores y actitudes positivas hacia la comunicación intercultural es trabajar la declaración de los derechos humanos o los valores democráticos, a través de factores de ironía, como los cómics (Martínez, 2002). En este sentido, el uso de imágenes y su análisis, sirve para hacer que los alumnos tomen conciencia de sus propios prejuicios y estereotipos.

Por último, los juegos y demás dinámicas de corte lúdico, se pueden presentar perfectamente en programas interculturales para analizar estereotipos y prejuicios y para favorecer la empatía. Una de las técnicas más comunes y que mayor suceso ha tenido, son los juegos de simulación, que se emplean principalmente para el reconocimiento de actitudes y aspectos afectivos que se encuentran implícitos en los procesos comunicativos (Vilá, 2005).

Los instrumentos de medida para el análisis de estos aspectos afectivos, al igual que lo ocurrido en el modelo cognitivo, son importantes para una correcta aplicación del modelo. Por las propias características de este enfoque, los instrumentos más comunes son las escalas de actitudes o los cuestionarios de auto aplicación para poder reconocer valores, actitudes, prejuicios, estereotipos o discriminación, así como otros componentes afectivos implicados en la comunicación intercultural, tales como la ansiedad o la incertidumbre que se da en la comunicación con individuos con referentes culturales diferentes a los nuestros.

Algunas de las ventajas y aportaciones de este modelo están también consideradas como facilidades del modelo anterior, el cognitivo. Por ejemplo, en el hecho de que se trata de actividades que se pueden adaptar fácilmente al nivel de un grupo y que constituyen una aproximación al aprendizaje bastante flexible. Sus materiales pueden dirigirse tanto a grupos numerosos como pequeños.

Igualmente es relativamente fácil encontrar materiales como los que se comentaban en el apartado anterior, la prensa, los casos, los cómics, etc. Ventaja importante de este modelo es que puede partir de la experiencia del propio grupo, es decir, compartiendo sus referentes y sus opiniones. Es común que para trabajar los prejuicios y estereotipos, se parta del análisis introspectivo personal de quienes participan en el programa. También se toma en cuenta el nivel de necesidades que tengan los participantes mismos.

Otra aportación, aunque a la vez limitación, del modelo de atribución de significados, es que se basa en los elementos afectivos más importantes de la

competencia comunicativa intercultural, no obstante el hecho de que no contiene otros aspectos comportamentales o cognitivos.

En lo que se refiere a sus desventajas o posibles limitaciones, destaca el hecho de que parte de las necesidades del grupo y de las estrategias de superación de prejuicios, lo cual requiere una mayor formación del profesorado que coordinará e implementará el programa, lo contrario de lo que pudiese ocurrir con el modelo cognitivo analizado anteriormente.

Como consecuencia de lo anterior, la profundidad con que se lleve a cabo el programa, dependerá en un importante grado del nivel de formación del profesorado, así como del tiempo que pueda ser dedicado al curso.

Podríamos entonces señalar que este modelo es un enfoque concreto para que se puedan desarrollar algunas competencias afectivas específicas, incluso el modelo de atribución de significados puede llegar a ser un elemento fundamental para el desarrollo del componente afectivo. Para Vilá (2005), este modelo puede ser muy relevante a tener en cuenta, de manera simultánea a otras perspectivas que potencien otros elementos de la competencia comunicativa intercultural.

4.2.3. Modelo de autoconciencia cultural.

Este modelo parte de que la comprensión de nosotros mismos como seres culturales es la base para que exista un mejor ajuste hacia la nueva cultura (Chen, 1989). El modelo de autoconciencia ha sido muy socorrido en varias de las tipologías de modelos que se proponen ahora. Su principal fundamento es que la persona debe antes entenderse a sí misma, para poder desarrollar una conciencia cultural acerca de las otras personas. Para Lynch (1992), es imposible desarrollar la sensibilidad cultural sin comprender el impacto de los referentes culturales en los valores, comportamientos y creencias de nosotros mismos.

Chen y Starosta (1998), describen este modelo como un elemento que se propone concienciar a los individuos que participan en un programa de cómo las fuerzas psicológicas se llevan a cabo en grupos y de cómo influyen en los demás nuestros propios comportamientos.

Por esta razón, algunos de los objetivos generales de este enfoque intentan responder al desarrollo de la sensibilidad hacia las expresiones de los demás. También fomentar el uso de elementos de comportamiento para conducir la propia presentación y relación con los demás, es decir, se proponen objetivos de tipo introspectivo y de interiorización cultural.

En cuanto a los contenidos que puedan desarrollarse dentro de este modelo, la mayoría hacen referencia a los elementos culturales, de manera muy amplia y global,

pero con una visión de los mismos con un carácter introspectivo y con tendencia al autoanálisis.

El método más utilizado para el diseño de actividades dentro del modelo de autoconciencia cultural, se refiere al llamado grupo de formación, que es un tipo de aprendizaje de sensibilidad cultural (Chen y Starosta, 1998). Muchos enfoques señalan que esta es la técnica más común y seguida desde este modelo.

Sin embargo, actualmente se utilizan materiales para el desarrollo de las competencias partiendo desde esta perspectiva, que se parecen a los analizados en el enfoque anterior, destacando estrategias como el análisis de cómics y viñetas, las actividades y dinámicas lúdicas, las de auto indagación y autoanálisis o la clarificación de valores.

El uso de los cómics y viñetas está planteado dentro de este modelo para fomentar la reflexión de elementos de nuestra propia cultura, para favorecer la autoconciencia y los conocimientos culturales compartidos. Existen también recursos que se utilizan para diseñar materiales y programas que parten de los juegos y demás dinámicas lúdicas, para poner a trabajar el autoconocimiento y el conocimiento del grupo al cual pertenecemos.

Las actividades de auto indagación tienen como finalidad analizar las conexiones culturales propias, utilizando estrategias como la realización de árboles genealógicos y otras actividades de retrospectiva. Se utilizan instrumentos de medida, de corte auto aplicativo, para medir la percepción de nuestra propia competencia intercultural (Vilá, 2005). Por último, cuando hablamos de la técnica de clarificación de valores, nos referimos a aquella que se usa, con cierta frecuencia, para la identificación de valores que están implícitos en situaciones comunicativas.

Este enfoque posee, entre otras, algunas aportaciones significativas que no encontramos en los dos modelos analizados previamente. Por un lado, fomenta una serie de competencias que hasta ahora no se habían planteado y que tienen un peso importante dentro de la competencia comunicativa intercultural, en particular para hacer una aproximación cultural específica.

Una perspectiva de autoconciencia cultural ayuda al desarrollo de la sensibilidad hacia las expresiones de los demás; también fomenta el uso de expresiones de tipo comportamental que orienten la presentación de un alumno con respecto del resto de los compañeros.

Por otra parte, se puede decir que probablemente la competencia que más importancia tiene en los programas desarrollados bajo este enfoque, es el impulso hacia la conciencia de nuestros propios referentes culturales, como punto de partida para desarrollar la conciencia y el conocimiento de los referentes culturales de los demás.

Sin embargo, si nos remitimos a los fundamentos de este modelo de intervención, encontramos también una serie de desventajas y limitaciones que deben

ser tomadas en cuenta. La que con mayor frecuencia se señala, es su tendencia a estar centrado en los procesos internos individuales, porque eso provoca un descuido hacia otros factores que están implicados en el contacto intercultural y en la competencia derivada de dicho contacto.

La misma situación anterior, es decir, el hecho de que se base en los procesos internos individuales, conlleva otra importante limitación al modelo: la orientación etnocéntrica. Porque si partimos del presupuesto fundamental de este enfoque, el hecho de que partiendo de la autoconciencia de los referentes culturales propios se debe conocer el resto de realidades culturales, entonces caemos inevitablemente en el hecho de una visión cultural que ofrece el conocimiento y la conciencia del resto de las culturas, siempre basándose en los referentes culturales propios (Vilá, 2005).

Por lo anterior, como señalan Chen y Starosta (1998) y Vilá (2005), para verificar este supuesto básico, es necesario ofrecer a los alumnos un marco de contenidos muy amplio para que pueda analizar situaciones futuras que le sucedan, cuestión que dificulta el ofrecer elementos que favorezcan el desarrollo de otro tipo de competencias.

Otra gran limitación, según Vilá (2005), quizá una de las más importantes, radica en la nula presencia de aspectos afectivos y comportamentales. El enfoque introspectivo característico del modelo de autoconciencia cultural puede resultar incómodo para los alumnos porque requiere de un grado de madurez bastante alto para que pueda ser efectivo (Brislin et al., 1983).

4.2.4. Modelo de conciencia cultural.

El modelo de conciencia cultural, por el contrario, es un esquema mucho más completo que establece que para poder interactuar de manera adecuada con personas de otras culturas. Es necesario comprender los valores, normas, costumbres y sistemas sociales tanto de nosotros mismos como de los demás (Chen, 1990). Esto lo que hace es promover tanto la autoconciencia, analizada anteriormente, como la conciencia cultural (Chen y Starosta, 1998).

Esta perspectiva surge del hecho de asumir concretamente el aprendizaje de la conciencia cultural. En este aspecto, hay dos enfoques básicos, que se utilizan en sendas propuestas de aprendizaje, que son la conciencia cultural y la conciencia intercultural. Por un lado, el enfoque de conciencia cultural establece que los individuos deben entender antes las influencias de su cultura en su propia forma de actuar, antes de pretender entender directamente lo que son sus referentes culturales. Es en este punto donde la conciencia cultural está precediendo a la autoconciencia cultural. Hall (1978), desde el enfoque de la conciencia intercultural, propone que los individuos no podrían desarrollar ni entender su propio referente cultural si no están expuestos a otros referentes culturales. De igual manera, Storti (1990), establece la gran oportunidad que

es el autoconocimiento que se deriva de una experiencia transcultural. Agrega que la experiencia intercultural es la que nos vuelve conscientes de nuestro ser cultural, en otras palabras, enfrentarse a una nueva cultura es descubrir la propia (Vilá, 2005).

Un objetivo esencial de los programas que se diseñan bajo esta perspectiva, es la adquisición de la formación básica sobre las relaciones interculturales (Brislin et al., 1983). Un punto fundamental es el aprendizaje de los valores propios y el contraste de los mismos con los de otras culturas para que las interacciones culturales se mejoren (Bennett, 1986). Uno de los objetivos que encontramos con mayor frecuencia en los programas diseñados bajo este enfoque es el desarrollar el conocimiento de los demás, a través del conocimiento de la cultura propia (Vilá, 2005).

Debemos señalar que, en este modelo, los objetivos parten de una visión muy general de la cultura, lo cual hace que no estén fundamentados en el conocimiento de realidades culturales específicas, sino que pretenden aportar una base de conocimiento genérica previa al contacto que habrá de suceder con otras realidades culturales (Chen y Starosta, 1998). Por lo anterior, no solamente se plasman objetivos cognitivos, sino que también se introducen objetivos de tipo afectivo, como puede ser la tolerancia hacia las diferencias culturales (Bennett, 1986).

Entre las estrategias metodológicas más utilizadas desde este modelo, está el análisis de documentales y películas, la discusión, la exposición, los incidentes críticos (Gudykunst y Hammer, 1983). Un método específico que nació desde el modelo de conciencia cultural es el llamado “contraste americano”, que consiste en una técnica que se desarrolla y aplica en el contexto de los Estados Unidos, y que propone que los alumnos norteamericanos tengan una determinada interacción con una persona que está especialmente preparada para este encuentro y que actúa de acuerdo con unos valores que son completamente opuestos a los del alumno. Con este contraste, se busca fomentar la capacidad de conciencia cultural, sin embargo, como señalan Brislin et al. (1983), no hay muchos datos empíricos que puedan confirmar esta aseveración.

También se puede intentar alcanzar los objetivos a través de otra técnica, llamada auto confrontación, que es una combinación entre la interacción de la técnica anterior y la tecnología del registro en audio y vídeo (Brislin et al., 1983). Esta herramienta, tiene como punto de interés que las interacciones son grabadas en vídeo, después vistas por los implicados, se analiza lo visionado y se facilita la conciencia de las acciones que se vieron ahí representadas (Vilá, 2005).

Para dicha autora, un posterior análisis de materiales y actividades que se usan bajo este enfoque, contienen una diversidad de estrategias metodológicas, como el análisis de casos, los juegos y dinámicas lúdicas, instrumentos y técnicas de indagación, el análisis de casos, la observación de comportamientos comunicativos y las actividades de dramatización y *role-playing*.

Este modelo constituye un gran paso de calidad en los diferentes enfoques existentes, con muchas aportaciones y ventajas respecto del modelo de autoconciencia

cultural. Basta decir que el hecho de que adopta una aproximación de cultura general para identificarlo como un enfoque del que se puede sacar bastante provecho.

Además, posee una base teórica muy sólida y tiene el respaldo de una larga tradición en el uso de técnicas y métodos que se han basado en esta perspectiva (Chen y Starosta, 1998). Por lo anterior, los programas de intervención que se basan en el modelo de conciencia cultural, suelen estar muy bien desarrollados y evaluados a través de una buena base empírica.

De acuerdo a los contenidos que se vayan a manejar, en estos programas se plasman de manera importante, tanto elementos cognitivos como afectivos, con lo que se aporta una gama muy amplia de competencias en relación con los modelos que hemos analizado hasta ahora.

Otra ventaja importante del modelo de conciencia cultural es la capacidad de desarrollar la flexibilidad de los programas de acuerdo al nivel que tengan los alumnos, partiendo de sus conocimientos previos e incluso de la formación del profesorado (Brislin et al., 1983).

Sin embargo, a pesar de las numerosas y benéficas aportaciones de este modelo, también tiene ciertas desventajas y limitaciones, tanto en sus planteamientos como cuando se lleva a la práctica. En primer término, un problema es que no se centra en contenidos comportamentales. Aunque profundiza bastante en los afectivos y cognitivos, todavía se encuentra muy limitado en la enunciación y definición de los comportamentales (Vilá, 2005).

Ahora bien, así como constituye un beneficio el hecho de que parte de aproximaciones culturales generales, también se le podría reprochar lo difícil que resultaría la aplicación de los aprendizajes a una cultura específica. Hay perspectivas que insisten en que, dependiendo de la calidad del programa, podría fomentar una exageración, hasta perjudicial, de las diferencias culturales, es decir, un enfoque que se basa en resaltar y enaltecer las posibles diferencias puede con relativa facilidad, caer en la promoción del conflicto intercultural (Chen y Starosta, 1998).

Otra desventaja consiste en que para poder aplicar de manera real este modelo de intervención en programas para desarrollar las competencias comunicativas interculturales, se debe de contemplar una temporalización larga. Como hemos visto hasta ahora, en los modelos anteriores existe la posibilidad de plantearse objetivos más concretos, con diversos niveles de profundización, que se derivan en programas con diferentes grados de temporalidad (Vilá, 2005). Por el contrario, el modelo de conciencia cultural, de acuerdo a los objetivos que subyacen en él, supone programas que deben desarrollarse siempre en un número mayor de horas, por ejemplo, un curso de dos días o una sesión de ciertas horas, no sería viable para un enfoque de este tipo.

Una evaluación global del enfoque, lo resume Vilá con las siguientes palabras:

La valoración general que se puede extraer de este modelo de intervención es que se trata de un enfoque a tener en cuenta para el diseño de programas para la mejora de competencias comunicativas interculturales. A partir de este modelos de intervención no sólo se propician con profundidad aspectos cognitivos de la competencia comunicativa intercultural, sino que también se favorecen aspectos afectivos complementarios al modelo de atribución de significados, como son el respeto a las diferencias culturales (Vilá, 2005:431-432).

4.2.5. Modelo de transformación comportamental.

Este modelo encuentra sus orígenes en estudios de David (1972) y está basado en tres principios fundamentales:

- Los alumnos representan los comportamientos adecuados en un contexto cultural.
- Las situaciones y el entorno de representación es simulado.
- Esta actitud ayuda a reducir la ansiedad y el miedo de encontrarse en situaciones semejantes en un entorno cultural diferente.

Este enfoque también ha sido denominado modelo comportamental, porque está centrado en las habilidades de comportamiento básicas que están consagradas, de manera habitual, en una determinada cultura. Otros autores (Brislin et al., 1983), también lo conocen como modelo de transformación cognitivo – comportamental.

Los programas que se realizan bajo el esquema de transformación comportamental, tienen como finalidad principal enseñar a los alumnos las habilidades de comportamiento de una cultura en concreto (Chen y Starosta, 1998), fundamentalmente a través de la simulación. Está inherente al enfoque, el hecho de que estas habilidades hace que un individuo pueda funcionar de manera adecuada en la nueva cultura.

Para poder lograr los objetivos que se plantean en esta perspectiva, quienes participan en el programa, necesitan actuar y representar comportamientos que se consideran apropiados en la cultura concreta, aunque dichas representaciones se realicen en un contexto simulado y controlado. (Vilá, 2005). En efecto, desde este enfoque, se parte de la premisa de que un ambiente controlado y simulado reduce la ansiedad y la incertidumbre de quienes se ven implicados en la interacción.

En lo que se refiere a los contenidos, estos programas suelen ser bastante específicos, según los propios objetivos, pero a la vez pueden desplegar una gran cantidad y diversidad de elementos que sean esencialmente comportamentales. Se basan en la solución de problemas específicos.

Hay algunas aproximaciones que comienzan con contenidos que se refieren a la propia cultura, analiza los comportamientos que sean adecuados o inadecuados para, finalmente, analizar los comportamientos de la otra cultura (Brislin et al., 1983). Este tipo de aproximación es una de las metodologías más frecuentes dentro de este modelo de intervención. Es un proceso que se llama “listar y examinar” (Vilá, 2005).

Las estrategias más recomendadas, debido a que en este modelo de intervención se busca potenciar una aproximación cultural específica, son las simulaciones y el *role-playing* (Gudykunst y Hammer, 1983). De igual manera, dentro de los materiales y actividades, destacan técnicas metodológicas como los juegos y las dinámicas lúdicas o actividades dirigidas para la ejercitación de habilidades de comportamiento.

Este enfoque, como hemos analizado anteriormente, constituye una aportación esencial dentro del ámbito del desarrollo de los aspectos comportamentales de la competencia comunicativa intercultural. Además, ayuda bastante a reducir la incertidumbre y la ansiedad que surge en la comunicación intercultural, razones por las que este modelo se erige como un modelo de intervención muy completo, tanto en lo que se refiere a sus contenidos como a sus posibilidades de éxito una vez aplicado.

Por esas razones, los programas basados en este método son programas explícitos y que están diseñados de una manera muy clara y sencilla, mirando hacia la solución de los problemas y de las dificultades que se observan.

Con todo, al ser un enfoque tan concreto para la solución de problemas, tiene como posible desventaja el hecho de presentar una tendencia reduccionista hacia la realidad cultural (Gudykunst y Hammer, 1983). Esta es una de las críticas más comunes que hacen los estudiosos respecto de este modelo, es decir, se piensa que reduce la complejidad cultural a un conjunto de comportamientos asociados con la competencia comunicativa en un contexto determinado (Vilá, 2005).

Es cierto que una perspectiva de estas características, también conlleva una mayor dificultad en la formación del profesorado y demás implicados en el programa, porque se necesita que dominen las habilidades comportamentales referidas específicamente a una situación cultural específica. Por ello, exige una preparación puntual del profesorado que se involucre en el programa, donde deberían conjugarse los contenidos con un adecuado nivel de creatividad para poder aplicarlos en un contexto bastante determinado y marcado por la escasez de directrices por parte de los materiales.

Por último, una limitación igualmente trascendente de este modelo de intervención es el hecho de que hay pocas evidencias empíricas que demuestren que la comprensión de habilidades comportamentales ayuda a que haya una mejor adaptación cultural en el nuevo contexto (Chen y Starosta, 1998). Debe de haber una mayor cantidad de evidencias empíricas que confirmen que estos programas alcanzan verdaderamente los objetivos que se plantean. Esta escasez de evidencias empíricas, está directamente relacionada con otra limitación del propio modelo, que es la poca

cantidad de experiencias en la aplicación de programas que estén basados en este enfoque (Vilá, 2005).

4.2.6. Modelo de aprendizaje experiencial.

Este modelo nos interesa particularmente debido a que posee un cierto prestigio en el contexto norteamericano, donde se sitúa el alumnado que es objeto de esta investigación. Surge como consecuencia de las críticas al modelo cognitivo, para centrar una mayor importancia en los procesos afectivos y experienciales a través de la implicación de los que participan en un contexto que es similar al de una determinada cultura (Bennett, 1986).

Plantea, en términos generales, que la diferencia fundamental entre el aprendizaje real y el aprendizaje experiencial, está justamente en este último, es decir, el profesorado en el que debe estar capacitado para ayudar a los alumnos a superar las dificultades (Brislin et al., 1983). Esta labor la lleva a cabo guiando a los estudiantes en situaciones de aprendizaje, resolviendo dudas, resolviendo equivocaciones o interpretaciones erróneas, ayudando en la interpretación de situaciones nuevas o poco familiares, etc.

Cuando se diseñan desde esta perspectiva, los programas de intervención, buscan implicar a los participantes a través de la introducción de aspectos cotidianos de la vida en el nuevo contexto cultural, ya sea a través de la experiencia activa y real o mediante la simulación controlada (Brislin et al., 1983). Se toma como un hecho probado que la simulación en una situación cultural, se deriva en comportamientos y en mecanismos que solucionan los problemas y que coadyuvan para una mayor adaptación cultural (Gudykunst et al., 1991).

Este enfoque se propone objetivos que hagan referencia a la naturaleza de la vida en otra situación cultural, a través de la experiencia o a través de la simulación funcional de dicha experiencia. Con esto, los alumnos logran superar, de manera gradual, los sentimientos de frustración, así como adaptarse a la cultura concreta mediante una técnica de ensayo y error, para posteriormente desarrollar actitudes positivas hacia la nueva cultura y, por consiguiente, la empatía.

Como mencionábamos, este enfoque nos interesa bastante porque plantea la situación de inmersión lingüística y cultural como el nivel más alto de aplicación del método. En efecto, según Brislin et al. (1983), las técnicas metodológicas y las actividades se clasifican según el nivel de intensidad del aprendizaje experiencial, siendo el *role-playing*, para un nivel bajo, los viajes de campo para un nivel medio y la inmersión cultural para el nivel alto de aplicación del aprendizaje experiencial.

Resulta evidente que a través de la inmersión cultural o de los viajes de campo se establezca un entorno de aprendizaje cultural específico y que sea más fácil el desarrollo de habilidades como la empatía o la superación del choque cultural (véase el

apartado 3 del presente capítulo). Por esta razón, los contenidos de aprendizaje suelen ser variados, sobre todo cuando optamos por la aproximación de mayor intensidad, tipo la inmersión cultural, porque dichos contenidos no pueden ser fijos, sino que tendrán que ajustarse necesariamente a los objetivos específicos de cada programa, por el número de participantes, la clase de los mismos, y, sobre todo, las experiencias que vayan surgiendo en el nuevo contexto cultural.

En este sentido, el *role-playing* constituye el nivel más bajo de experiencia dentro de esta perspectiva, proponiéndose como una metodología flexible y que puede ser usada en gran cantidad de programas de intervención, debido a su sencillez y su practicidad (Vilá, 2005). Esta técnica, definitivamente, supone una motivación importante por parte del alumnado, que ayuda a desarrollar diferentes habilidades para la superación de posibles problemas en la interacción con otras culturas (Brislin et al., 1983). Para que sean todavía más efectivos, se recomienda que el *role-playing* se aplique de manera emocional e involucrando en buena medida a todos los participantes.

Una cuestión importante, para efectos de este trabajo, son los análisis que se hacen desde la perspectiva del “teatro intercultural”, como una forma de dramatización que ayuda en buena medida a que las relaciones interculturales y la comunicación sean efectivas (Schmidt, 1998). Esta perspectiva del teatro, es utilizada también para favorecer actitudes positivas hacia la comunicación intercultural, para el desarrollo de la empatía y la capacidad de superar actitudes etnocéntricas (Heathcote y Bolton, 1998).

En cuanto a los viajes de campo y la inmersión cultural (niveles de intensidad medio y alto, respectivamente), son técnicas más complejas que requieren una mayor profundidad en el aprendizaje experiencial (Vilá, 2005). Debe diseñarse un ambiente de aprendizaje prácticamente idéntico al de la nueva cultura, porque es bien sabido que la experiencia del nuevo contexto cultural lleva en muchas ocasiones implícito un choque cultural o emociones negativas hacia dicho entorno. Una vez más, la importancia de este modelo de aprendizaje radica en el papel del profesorado, que debe estar pendiente de agregar, en todo momento, aspecto al aprendizaje para que esas emociones negativas sean superadas, así como el choque cultural, y orientar a los participantes para que la ansiedad y la incertidumbre se reduzcan al máximo, si no es que, de manera más ambiciosa, desaparezcan.

Como hicimos mención, muchas experiencias realizadas desde esta perspectiva, fueron llevadas a cabo por instituciones de los Estados Unidos, ya que en los últimos años se ha procurado complementar todo tipo de educación con los aspectos prácticos, los cuales, en infinidad de ocasiones, se considera que es mejor aprenderlos en un contexto cultural diferente al de su propio país.

Lógicamente que el modelo de aprendizaje experiencial, tendrá una buena cantidad de ventajas que aportar, en cuanto a que se hace referencia a técnicas que requieren de una gran implicación, como es el caso de la inmersión cultural o los propios viajes de campo.

Comenzando por las que tienen una menor complejidad, las técnicas de simulación, tienen como cuestión positiva el hecho de que desarrollan la motivación para interactuar con personas de diferente cultura, así como favorecer el desarrollo de la sensibilidad hacia grupos culturales diferentes al propio (Vilá, 2005). Estas técnicas, profundizan en habilidades que representan competencias de distinto tipo.

Por su parte, las técnicas de inmersión cultural, son sumamente útiles para el desarrollo del factor comportamental y para el desarrollo de la empatía hacia el nuevo grupo cultural. Desde luego, dentro de este punto de vista, también favorece la motivación para el análisis más profundo de los elementos cognitivos y para el énfasis de todo tipo de habilidades que tengan incidencia en la competencia comunicativa intercultural, más concretamente, en el aspecto comportamental.

Definitivamente, el modelo de aprendizaje experiencial, en su vertiente de la inmersión cultural, tiene como una de sus más grandes virtudes el enseñar a aprender a través de la experiencia que supone la interacción intercultural, favoreciendo al mismo tiempo, una enorme flexibilidad en las actividades que puedan ser planteadas, debido a que habrá tantas y tan variadas posibilidades como personas implicadas haya en el programa.

A pesar de todas sus ventajas, también en este modelo podemos encontrar algunas limitaciones que se traducen en dificultades para la aplicación de programas que se diseñen bajo este enfoque. En concreto, la técnica de simulación tiene como problema el que es prácticamente imposible imitar el contexto cultural que se pretende aprender. También puede ocurrir que se realicen simulaciones que sean imprecisas, originando fracasos, frustraciones o el refuerzo de estereotipos negativos.

El tiempo que se requiere para preparar una simulación adecuada, es otra dificultad de esta técnica. Se necesitan varias sesiones para prepararla, además si el grupo es muy numeroso, se tiene el problema de la dificultad para implicar a todo el alumnado participante.

No obstante, el modelo de aprendizaje experiencial, desde una perspectiva general, aporta cuestiones muy importantes para el desarrollo de competencias de comportamiento, de tal manera que podemos considerarlo como una aproximación complementaria con otros modelos, para enriquecer los aspectos afectivos y cognitivos que ya se han analizado.

4.2.7. Modelo interaccional.

Para diferentes estudiosos del tema, este modelo de intervención no debería de gozar de autonomía, sino que tendría que formar parte del modelo de aprendizaje experiencial. Sin embargo, otros autores como Brislin et al. (1983) o Nussbaum y Bernaus (2001), destacan la importancia de un modelo interaccional, como vehículo para desarrollar, por ejemplo, la adquisición de una segunda o tercera lengua. Este modelo parte de las ideas de Vigotsky (1962), en relación a la importancia del interaccionismo social en los procesos de aprendizaje.

Tiene como componente fundamental, la interacción entre los individuos que poseen referentes culturales distintos, durante la intervención educativa. Se parte del hecho de que, si las personas aprenden a sentirse cómodas durante el intercambio cultural controlado por el programa, entonces estarán preparadas y lograrán una comunicación intercultural adecuada y positiva.

Los programas que se rigen por el modelo interaccional, requieren de los participantes una interacción directa con personas que pertenecen a grupos culturales distintos a los suyos, porque afirma que una vez que se interactúa cara a cara con personas de otras culturas, se descubren los sistemas de valores y de comportamiento de esas comunidades. Una aseveración de este modelo consiste en reiterar que a través de las personas de otra cultura se aportan más recursos y más comprensión que lo que puede hacer el profesorado regular, sea en el aula o en el contexto de la cultura que se estudia.

Entre sus principales objetivos está el favorecer los conocimientos, actitudes positivas y comportamientos correctos mediante el contacto intercultural. Se pone énfasis en la interacción directa, por lo tanto los contenidos que se desarrollarán en los programas que se basen en esta perspectiva tendrán necesariamente que ser muy diversos, variados, múltiples, integrando tanto elementos afectivos, como cognitivos y comportamentales.

Como señala Vilá, “las experiencias de contacto intercultural entres estudiantes de distintos lugares es un recurso bastante innovador que progresivamente se ha ido consolidando como una técnica para el desarrollo de diversas competencias” (Vilá, 2005:441). Por ello, incluso entre las propuestas de contacto, además de los posibles viajes de grupo, intercambios, inmersión cultural, etc., está el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación como el correo electrónico, los chats, las redes sociales y demás recursos informáticos que fomenten este contacto intercultural. Son importantes vías de interacción también los foros de discusión. Hay estudios que demuestran que estos son recursos de gran eficacia para el desarrollo de actitudes y valores (Contín, 2003).

Entre los ejemplos más representativos de este modelo, están los programas y actividades con estudiantes internacionales que se desarrollan en muchas universidades, a lo largo de todo el mundo (Eisenchlas y Trevaskes, 2003). Con el paso del tiempo,

este tipo de experiencias se han ido afianzando incluso en otros niveles educativos como la secundaria.

En concreto, las experiencias educativas de contacto virtual entre los estudiantes, poseen una finalidad doble, comunicadora y motivadora, que es fundamental para que se desarrollen las competencias. Sercu (1998) establece las formas de diseñar una actividad de este tipo, haciendo énfasis en lo importante que es promover el contacto intercultural de una manera activa y del modo más directo posible. Interesante también es lo que señala Barberá (2004), cuando realiza una distinción entre los procesos que se necesitan para que estas actividades se realicen adecuadamente. Propone como punto básico la sistematización de las etapas de acogida, el desarrollo del programa, la interacción y la evaluación.

Hemos de señalar que esta clase de experiencias debe ser desarrollada de manera conjunta con otras actividades que se dirijan explícitamente a mejorar las competencias afectiva y cognitivas, por que ha quedado demostrado (Morgan, 1998), que el simple hecho de colocar en contacto a personas con diferentes culturas no es suficiente ni garantiza el desarrollo de las competencias. Por eso, es también importante proponer actividades y materiales que ayuden a que el alumnado pueda realizar su propio análisis meta cognitivo.

Para efectos de alcanzar una adecuada competencia comunicativa intercultural, este modelo de intervención posee una gran cantidad de beneficios y aportaciones, destacando el hecho de que es de los pocos que logra integrar los aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales.

Existen más ventajas de este modelo, que se refieren a la implicación efectiva de los alumnos, debido a la motivación y a la participación activa que supone un programa basado en estas actividades de interacción. Como consecuencia de lo anterior, será mayor la motivación hacia la comunicación intercultural, mediante experiencias positivas del contacto con personas de distinto referente cultural. Esta relación y comunicación directa favorece más recursos comprensivos de los alumnos, potenciando experiencias que son de gran valía en su formación.

Ahora bien, al igual que todos los modelos vistos anteriormente, el modelo interaccional no está exento de ciertas desventajas o limitaciones. Una de las más importantes es el peligro de que las personas que están en contacto presenten una imagen errónea, distorsionada o idealizada de su propia realidad cultural.

Por otro lado, también puede haber dificultades en la organización y en los recursos; dificultades para la elaboración de guías para los implicados en el programa, debido a la amplia gama de contenidos y a la secuenciación de actividades de interacción (Chen, 1998).

De hecho, el planteamiento de actividades virtuales, también conlleva algunas limitaciones, comenzando por la dependencia de recursos como los ordenadores o la

conexión a internet (Barberá, 2004). Sin embargo, la crítica más importante que se hace al modelo interaccional, es la existencia de pocas evidencias empíricas y la consiguiente necesidad de que se profundice en el estudio de este tipo de aproximación. Evidentemente, este enfoque tuvo un enorme cambio con la implantación de las tecnologías informáticas y de la comunicación, pues se revolucionó el contacto y la interacción entre personas de las más variadas partes del mundo gracias a instrumentos como la *webcam*, el correo electrónico o los *chats*.

4.3.Comparación entre los diferentes modelos de intervención.

Una vez analizados los diferentes modelos de intervención, se hace necesario clarificar de qué manera se entiende el proceso educativo y formativo para que puedan desarrollarse las competencias comunicativas interculturales. Como señalamos, cada uno de los modelos que se han presentado, tiene una serie de aportaciones pero también una serie de limitaciones. Para evitar las limitaciones o inconvenientes, se propone la combinación de más de uno de los modelos, con lo cual podemos enfatizar diversos aspectos, dependiendo de los objetivos del programa (Chen y Starosta, 1998). Como ejemplo de lo anterior, están los esfuerzos de sistematización de los marcos teóricos que fundamenten modelos de intervención que combinen aspectos teóricos con la experiencia intercultural (Gudykunst, 1992).

Dependiendo de la movilidad geográfica, podemos dividir los programas de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, en tres grandes grupos (Vilá, 2005):

- a) Programas previos al viaje (*Predeparture programs*).
- b) Programas desarrollados en el país de acogida (*In-country programs*).
- c) Programas desarrollados al regreso al país de origen (*Reentry programs*).

Hay enfoques que señalan diferentes perspectivas de intervención en función del momento en que ésta deba darse (Landis y Bhagat, 1996). Desde este punto de vista se sugiere un modelo más expositivo o cognitivo como el más adecuado para programas previos al viaje, mientras que los experienciales lo serían al regreso.

Si nos inclinamos por una aproximación integrada o mixta (Vilá, 2005), de varios modelos en un programa de intervención, los resultados pueden ser mucho más provechosos. Es una propuesta que ha sido trabajada desde muy diferentes enfoques, así como en una buena cantidad de programas y materiales para la mejora de la competencia comunicativa intercultural (Gudykunst y Hammer, 1983).

Tres modelos que con frecuencia suelen estar integrados son el modelo de conciencia cultural, el modelo de aprendizaje experiencial y el modelo interaccional. En especial, las actividades que tienen como finalidad el desarrollo de la competencia

cognitiva se plantean bajo la perspectiva del modelo de conciencia cultural para poder favorecer la comprensión de aspectos culturales, tanto de la propia como la de los demás.

Sin embargo, en la combinación anterior, se debe plantear el dilema de asumir concretamente el aprendizaje de la conciencia cultural. De acuerdo a los modelos presentados, habría tres perspectivas de ello: la autoconciencia, la conciencia cultural y la conciencia intercultural (Gudykunst y Hammer, 1983). El más seguido es el enfoque de autoconciencia, desde diversos puntos de vista, debido a que es el que parte de que una persona debe primero entenderse a sí misma para poder desarrollar posteriormente una conciencia cultural de los demás. Mientras que el enfoque de conciencia cultural parte de que previamente se deben entender las influencias de la cultura en el comportamiento, y después entender los propios referentes culturales (Vilá, 2008).

Definitivamente la perspectiva más generalizada actualmente es el enfoque de conciencia intercultural (Hall, 1978), que establece que los individuos no pueden desarrollar ni entender su propio referente cultural si no está expuesto a otros referentes culturales. Un ejemplo son los procesos de adaptación transcultural (Kim, 1992), que plantean que a través de la comunicación intercultural, se desarrollan los procesos de auto reflexión y de crecimiento interior.

También está muy generalizado el uso de la simulación y del *role-playing*, que se proponen tanto en actividades afectivas, como cognitivas y comportamentales, partiendo del enfoque del aprendizaje experiencial por simulación.

Así mismo, a lo largo del programa, se puede favorecer al grupo multicultural, potenciando la comunicación y la interacción entre los alumnos de diversos referentes culturales, a través de la aproximación interaccional.

Queda puesto de manifiesto que es importante y necesario el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Sin embargo, esta no es una tarea fácil porque subyacen una serie de dificultades. Entre las más importantes están la falta de contacto significativo entre las personas de distintas culturas, intentando no basarse en el prejuicio o en las relaciones asimétricas; otras dificultades se originan del correcto trato que debe darse a la cultura en toda intervención educativa que se refiera a aspectos transculturales.

Consideramos oportuno transcribir el resumen de todos los aspectos favorables y de las limitaciones de cada uno de los programas, siguiendo la enunciación realizada por Vilá (2005), y que tiene un gran valor sistemático y teórico. Para la citada autora, los aspectos positivos, por programa son:

- La facilidad de aplicación.- Aquí estarían el modelo cognitivo, el de atribución de significados, el de conciencia intercultural y el de transformación comportamental.

- La tendencia a aproximaciones culturales generales.- El único que encontramos es el modelo de conciencia cultural.
- Partir de la experiencia del grupo.- Destacan los modelos de atribución de significados, el experiencial y el interaccional.
- Favorecer el desarrollo de aspectos cognitivos.- Están los modelos cognitivo, de conciencia cultural y el interaccional.
- Favorecer el desarrollo de aspectos afectivos.- El modelo de autoconciencia, el de conciencia cultural, el de transformación comportamental y el interaccional.
- Favorecer la motivación hacia la comunicación intercultural.- Son los modelos de aprendizaje experiencial y el interaccional.
- Favorecer el desarrollo de aspectos comportamentales.- Destaca los modelos de transformación comportamental, el de aprendizaje experiencial y el interaccional.
- Disponer de una potente base teórica y una larga tradición en el uso de técnicas y metodologías basadas en este enfoque.- Únicamente el modelo de conciencia cultural tendría esta ventaja.
- Orientarse a la solución de problemas específicos.- El modelo de transformación comportamental (Vilá, 2005:450).

Entre las desventajas o limitaciones, y los programas que más las contienen, encontramos las siguientes:

- Falta de congruencia entre el contexto del aula y la experiencia real en un entorno cultural diverso.- Los modelos cognitivo y de aprendizaje experiencial.
- Limitación a aspectos cognitivos, afectivos o comportamentales sin que haya integración entre ellos.- Modelos cognitivo, de autoconciencia, de conciencia cultural, de transformación comportamental y de aprendizaje experiencial.
- Requerimiento de una mayor formación del profesorado.- El modelo de atribución de significados, de transformación comportamental y el de aprendizaje experiencial.
- Orientación etnocéntrica.- Únicamente el modelo de autoconciencia.
- Escasez de evidencias empíricas sobre su eficacia para la comunicación intercultural.- Los modelos de autoconciencia, de transformación comportamental y el interaccional.

- Exageración de las diferencias, promoviendo el conflicto intercultural o imágenes distorsionadas.- El modelo de conciencia cultural, el de aprendizaje experiencial y el modelo interaccional.
- Dificultades en la temporalización y en los costos.- El modelo de conciencia cultural, el de aprendizaje experiencial y el interaccional.
- Dificultades en grupos muy numerosos.- El modelo de aprendizaje experiencial (Vilá, 2005:451).

Por todo lo anterior, se hace patente la necesaria complementación del enfoque de la intervención a partir de más de un modelo, para poder obtener más ventajas y, al mismo tiempo, disminuir las limitaciones.

5. Didáctica intercultural. Metodología de la competencia comunicativa intercultural a partir del aula.

Es evidente que, aunque hemos señalado que la adquisición de la competencia comunicativa cultural tiene su momento culminante en el momento de la interacción con personas de otras culturas, no debemos perder de vista que, cuando se trata del análisis de estas competencias en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, los primeros contactos con una metodología intercultural, se dan precisamente dentro del aula de clase. Ello también ocurre con la competencia lingüística: actualmente es muy común y benéfico que el aprendizaje de una lengua extranjera se dé en contexto de inmersión, pero previamente tuvo que haber una enseñanza formal dentro del aula. Tal circunstancia la situamos en el ámbito de la presente investigación, la de estudiantes de español como lengua extranjera que se desplazan a un país de habla hispana, durante un período de tiempo, para perfeccionar sus habilidades lingüísticas, comunicativas y culturales.

Por lo tanto es preciso señalar que en este apartado no buscamos proponer un nuevo método de enseñanza, sino simplemente reflejar, de alguna manera, lo que los docentes aplican diariamente en sus actividades dentro del aula. Hay consenso, por fortuna, de que se debe integrar la educación intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras, como un tercer nivel de conocimiento, junto con el lingüístico y el comunicativo. El aprendizaje de una lengua constituye para los alumnos la oportunidad de encontrarse y comunicarse en otros idiomas, con otras sociedades y con otras culturas que estén relacionadas con la lengua que están aprendiendo. A partir de esto, queda demostrado que es imprescindible desarrollar una competencia intercultural que otorgue a los alumnos de las habilidades afectivas, cognitivas y comportamentales que requieran para lograr sus objetivos.

Un punto importante que debe considerarse desde el aula es que el objetivo de la enseñanza de las lenguas desde un punto de vista intercultural, es desarrollar la

personalidad del alumnos, su propia identidad y, muy importante, que considere la diversidad como una fuente de enriquecimiento y comprensión mutua, y no como un problema para la comunicación. En el proceso de la adquisición de la lengua extranjera es fundamental el aprender a individualizar, a descubrir la nueva cultura a través de la lengua que se estudia y a aceptar lo diferente, como objetivos esenciales de la didáctica intercultural.

Según Wessling (1999), hay cuatro objetivos fundamentales del aprendizaje intercultural en la clase de lengua extranjera, objetivos que deben ir en progresión:

- 1) Entender cuáles son las características que condicionan la percepción de la realidad del aprendiz.
- 2) Adquirir estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes y situaciones.
- 3) Aprender a desarrollar el sentido de la comparación como estrategia de aprendizaje.
- 4) Desarrollar la competencia comunicativa en situaciones interculturales.

Para alcanzar el último objetivo, es imprescindible que se hayan conseguido los tres anteriores, debido a ese sentido de progresión. A los objetivos mencionados, Alonso (2008), agrega otros más, tales como el estimular la curiosidad intelectual y desarrollar la sensibilidad hacia la cultura extranjera y sus hablantes; comprender los comportamientos en diferentes situaciones; saber relacionar las culturas que se encuentran en interacción; evaluar las generalizaciones y los estereotipos que se hacen sobre la cultura extranjera. Todo esto, señala la autora, se puede resumir diciendo que de lo que se trata es de ampliar el “universo cultural” de los estudiantes.

Lo que resulta muy importante es que los alumnos, desde el aula, desarrollen una capacidad de descubrimiento y de aprendizaje, que es la competencia esencial de la cual partirán otras competencias. Hay que encontrar los mecanismos para proponer una pedagogía que se base en el descubrimiento, la interacción, la diversidad y la autonomía. Es necesario que las actividades que se diseñen, ayuden a encontrar las diferencias entre nosotros mismos y los otros, a través de la indagación en los elementos afectivos y emocionales del aprendizaje y el análisis de las referencias culturales que se encuentran en el mundo cultural del alumno. Estas referencias, pueden haber sido adquiridas de manera natural o por experiencias de otra índole dentro de esa nueva realidad cultural.

Una vez establecido lo anterior, haremos un breve recorrido de los principales principios metodológicos para el desarrollo de la competencia intercultural dentro del aula de lenguas extranjeras, como paso previo fundamental para el posterior desarrollo de dicha competencia en un contexto de inmersión lingüística y cultural. Dichos principios los haremos en base a un estudio realizado por Alonso (2008), quien opina que el marco idóneo para la educación intercultural es el aula de idiomas, y quien

realizó un recorrido por las actividades más importantes que constituyen la esencia de la metodología intercultural en el aula. Se enumeran a modo de pautas, que lógicamente deberán ser valoradas por cada docente de acuerdo a su realidad y que pueden y deben modificarse o interpretarse según sea el caso.

5.1.Principios metodológicos del desarrollo de la competencia intercultural.

A) Tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.

Como sabemos, los alumnos que llegan al aula de clase, están dotados de conocimientos previos como experiencias, imágenes y modelos de percepción, los cuales pone en funcionamiento cuando comienza a aprender la lengua y cuando empieza el contacto con la nueva cultura. Una premisa importante es aprovechar esas experiencias previas adquiridas para comenzar a introducir el enfoque intercultural. El alumno posee una realidad afectiva, que parte de lo que ya conoce y de lo que ha vivido y eso lo implica de manera activa en su aprendizaje, marcando su aprovechamiento afectivo, cognitivo y comportamental. En el aula debemos ir consolidando y reforzando esos conocimientos previos con los que se adquieren a través de la metodología intercultural.

Siguiendo un enfoque constructivista, el propio alumno es el que debe descubrir las primeras diferencias culturales a partir de sus conocimientos, y después puede contrastar sus opiniones con las de sus compañeros.

B) Fomentar el aprendizaje autónomo.

El aprendizaje autónomo no implica que el profesor no haga nada para dirigir el proceso, sino que debe convertirse en una guía o facilitador para que los alumnos fortalezcan sus aptitudes y puedan después transferirlas fuera del aula con menos problemas. Las actividades deben desarrollar estrategias en los estudiantes para que puedan actuar de una forma autónoma e involucrarse en el descubrimiento y en el diálogo.

En este sentido, el docente debe proveerlos de procedimientos y técnicas que les ayuden a controlar y a desarrollar su aprendizaje de una manera eficiente y además donde se sientan seguros emocionalmente. Un objetivo esencial es que el alumno pueda orientarse en la nueva cultura sin prejuicios, salvando dificultades y resolviendo conflictos. La idea es que se pueda actuar e interactuar con personas de diferentes referentes culturales sin que para eso se tenga que distanciar de la propia cultura.

C) Favorecer el diálogo y el trabajo en colaboración.

Si queremos desarrollar una competencia intercultural, deberemos de comenzar trabajando las bondades del aprendizaje compartido. Los alumnos deben aprender de

sus propios compañeros a través del intercambio de opiniones en un recorrido continuo de auto aprendizaje que es enriquecedor para ambas partes.

Como señala Kramsch (1993), es a través del diálogo y de la constante búsqueda del entendimiento del otro, como cada persona intenta ver el mundo a través de los ojos del otro sin perderse de vista a sí mismo. Esto quiere decir que si el alumno es transparente en sus reflexiones individuales, su visión sobre la cultura extranjera será mejor y más enriquecedora. El estudiante comprende que su enfoque sobre la otra cultura no es el único, alejándose de sus previas representaciones.

De tal manera que las actividades que se planteen en clase para desarrollar las competencias interculturales, se deben de resolver en cooperación con los compañeros. Con todo y que en un principio puede dejarse un espacio para que cada uno tome posición de manera individual, lo positivo es que la decisión final se tome de manera consensuada por todos los compañeros. Cuando se diseñan actividades que permiten a los alumnos a expresar su propia opinión y a escuchar a los demás, se crea un ambiente de tolerancia y de cooperación que, necesariamente, será de mucha ayuda al diálogo y al aprendizaje en general.

Lo que el docente no debe perder de vista es que para crear un debate es imperativo facilitar las pautas para que haya un diálogo útil para todos, es decir, recordar que en temas tan complicados como lo es el análisis de una cultura, comportamientos, actitudes, etc., no resulta para nada fácil que haya un debate si no hay una correcta moderación y mediación por parte de un experto.

D) Integrar en los programas el uso de la metodología intercultural.

Si se pretende ofrecer una enseñanza basada en la comunicación intercultural, se debe insistir a los órganos direccionales, la necesidad de integrar de una forma coherente, contenidos culturales, conocimientos, habilidades y actitudes con los contenidos lingüísticos y estructurales. Los objetivos lingüísticos y los contenidos socioculturales, deben guardar el justo equilibrio en el programa y colaborar estrechamente en el proceso de aprendizaje y comunicación con los hablantes de una lengua y cultura diferentes.

González Blasco (2000), insiste en la característica del equilibrio, es decir, los contenidos socioculturales no deben quedar subordinados a la gramática y estructura, ni tampoco ser una mera comparsa en las situaciones comunicativas y en el aprendizaje del léxico, pero tampoco deben tener una prioridad o relevancia, que opaquen las demás cuestiones que no son menos importantes.

A los alumnos se les debe de proveer de herramientas interculturales, de manera que puedan analizar, investigar y criticar nuevas realidades. Para esto, las actividades que se propongan en el diseño del programa del aula, deben integrar el componente cultural de una manera progresiva en la adquisición de los conocimientos, todo para que el alumno pueda, también de manera progresiva, desarrollar estrategias interculturales

para valorar lo diverso y encontrar lo similar. “La intercultural no debe tener un lugar apartado en los materiales, ser un broche cultural, sino que todas las propuestas didácticas que llevemos a la clase tienen que estar impregnadas e imbuidas, explícita o implícitamente, de lo intercultural” (Alonso, 2008:38).

E) La observación.

La observación, traducida también para efecto de estas actividades en interpretación, es un punto muy importante en materia de interculturalidad. Las interpretaciones erróneas o hechas a la ligera se traducen en una serie de malentendidos y choques culturales que dificultan y hasta imposibilitan la comunicación intercultural. Esto suele darse cuando las situaciones en que se encuentra el alumno no se corresponden con sus expectativas, tanto personales como culturales. Entonces, lo que debemos hacer desde el aula es ayudar a los alumnos a que deben entender al “otro”, analizando sus propias percepciones y a entender que esas percepciones están condicionadas por las experiencias previas. Que sepan que es casi un reflejo natural el hecho de que cuando algo no encaja con nuestras perspectivas o expectativas, no logramos entenderlo, en el mejor de los casos, pero es común que lo que hagamos es valorar negativamente esa situación.

Lo recomendable es realizar muchos ejercicios de observación para que cada vez se vaya haciendo más amplia y de mejor calidad, siempre conscientes de que es imposible verlo todo, que habrá cosas que son imperceptibles a nuestra observación y que no por eso estamos interpretando de manera errónea las cosas. Que comprendan que es buena y hasta conveniente, la modificación de su propio punto de vista. Mas cuando se trata de situaciones culturales, deben plantearse si su interpretación es objetiva y ser conscientes de que no existe una única manera de percibir los hechos, evitar por todos los medios que se hagan juicios negativos antes de conocer plenamente todo lo relacionado con el hecho.

Para González Blasco (2000), es necesario que el alumno comprenda que es bueno cambiar de puntos de vista, que su perspectiva se amplía, que se descubre cómo se perciben las cosas y con eso se retrasan los juicios, aprendiendo a entender antes de juzgar. El propio autor señala que la mejor manera de conseguir lo anterior es a través de una serie de estrategias:

- Distinguir la observación pura y simple de la interpretación.
- Distinguir entre hechos y opiniones.
- Buscar causas de los hechos en el contexto de la cultura que se estudia.
- Al mismo tiempo, reconocer la propia actitud y el propio comportamiento.
- Plantearse la autenticidad de una interpretación.
- Jugar a cambiar los puntos de vista (González Blasco, 2000:184).

Como veremos más adelante, una de las maneras de acercarnos a un entendimiento más completo de las formas de actuar e interactuar en una cultura extranjera es a través de la observación participante, que es una herramienta muy seguida por el método etnográfico, y que se puede desarrollar en el aula mediante las simulaciones y *role-playing*.

F) La comparación.

Este principio metodológico, parte de la misma premisa que el anterior, es muy común interpretar en lugar de observar. De igual manera, es inevitable que en el encuentro de dos o más culturas diferentes, hagamos uso de la comparación como la única vía de aproximación posible a dichas culturas nuevas. De hecho es casi imposible comprender una cultura si no se le relaciona con otras (Porcher, 1988, citado por González Blasco, 2000:185). Lo que no debemos perder de vista es que la comparación, si no es llevada a cabo de manera adecuada, puede resultar un obstáculo para la percepción que tengamos del otro o hasta de nosotros mismos, llevándonos hacia generalizaciones sin fundamento o al refuerzo de estereotipos.

Debido a ello, se debe de ofrecer a los estudiantes una serie de estrategias para que sepan comparar, relativizar y matizar. En primer lugar, hay que construir las condiciones de la comparación, encontrar las categorías semejantes y llevar la comparación hacia el terreno de lo objetivo y de lo explícito (González Blasco, 2000). Un objetivo en este sentido, para los docentes, consiste en ayudar a los alumnos a comparar siempre teniendo en cuenta el contexto, después matizar o buscar contraejemplos, a que sepan cuestionarse a sí mismos, a tener en cuenta que puede haber diferentes contextos para una situación aparentemente igual y a recordar que frecuentemente estarán frente a elementos que pueden ser iguales, parecidos o diferentes.

Un factor esencial en este aspecto es que el alumno sea consciente de su propio esquema cultural, tanto en la dimensión afectiva como de comportamiento, para que pueda apreciar los esquemas de la cultura extranjera. Cuando el aprendiz confronta su propia cultura y la ve desde la perspectiva de otros, sobresalen sus percepciones inconscientes y se da cuenta de que son relativas. Además se percata de que los actos comunicativos, los conceptos, las actitudes y demás formas culturales, pueden resultar comunes a nosotros pero que no necesariamente tiene que ser así para los demás. Cuando el aprendiz compara su propia cultura con la que está aprendiendo, el docente debe facilitar que guarde el justo equilibrio y recordarle que una cultura nunca será mejor ni peor que la otra, lo que simplemente existe son culturas diferentes.

Esta perspectiva favorecerá en los alumnos el desarrollo de la tolerancia por lo ambiguo, que mencionábamos en los primeros apartados de este capítulo, y a un correcto enfrentamiento a situaciones inesperadas de incompreensión y de incomunicación. En las actividades de clase debemos incluir aquellas que fomenten la comparación de actos comunicativos, situaciones y actitudes. El diálogo de clase debe de tomar una dimensión contrastiva (Kramsch, 2001).

G) Aprender a cuestionarse todo para buscar nuevas perspectivas.

Este principio, consiste en que el alumno debe desarrollar la capacidad de cuestionarse constantemente su propia cultura y la cultura que aprende. Wessling (1999) denomina esta actitud la de la “duda productiva”. El estudiante tiene que acostumbrarse a preguntarse acerca de todo lo que tenga que ver con la cultura, a buscar el origen de todas las interpretaciones. También conlleva la reformulación de las observaciones en un contexto adecuado, a entender y a dejar de lado la malinterpretación. No hay verdades incuestionables, porque el cuestionamiento sirve para comprender lo relevante de una percepción sobre su realidad y sobre la otra, dentro de la interacción intercultural. Como establece Cañas (2005), se debe ayudar a los alumnos a preguntarse y a interpretar la respuesta o reacción de sus interlocutores.

Hay que perseguir que se pueda ir más allá de una simple comprensión superficial, pues importa comprender hasta qué punto son válidas las hipótesis que nos hacemos para explicar algunos comportamientos y actitudes. Evitar el “efecto escaparate” (Iglesias, 2000), que se refiere a cuando miramos desde afuera, desde nuestra propia cultura, interpretando sin corroborar nuestros juicios preliminares.

Por eso, Alonso (2008:42) establece que lo importante es que los alumnos adquieran una tercera perspectiva que les permitirá tomar los puntos de vista de una cultura y de otra, relativizar sus propias interpretaciones y aprender a revisar críticamente planteamientos previos, así como toda información nueva, para poder al final, cambiar de perspectiva, siempre a través del diálogo. Lo que se pretende es favorecer una perspectiva objetiva de las dos culturas, que es la perspectiva del hablante intercultural (Kramsch, 2001), para que el alumno pueda entenderse mejor a sí mismo y su realidad cultural. Esto constituye un impacto reflexivo (Byram y Fleming, 1998), donde el centro de atención es la cultura del alumno y no solamente la manera de apreciar las culturas desde otro punto de vista.

En el aula, no es suficiente con presentar los diversos modos que hay de ver una realidad cultural, entenderla e interpretarla de acuerdo a como lo hace un nativo de la lengua, sino que la mejor forma de favorecer esta habilidad es proponiendo actividades en las que los aprendices deben realizar hipótesis, cuestionarse, preguntarse el porqué, crear conceptos, etc. En este sentido, se debe trabajar con las representaciones de los alumnos en relación a las otras culturas, para que se cuestionen esas ideas y, si es necesario, reformulen sus propias interpretaciones. El alumno debe llegar a la conclusión de que lo que consideramos normal para nosotros, no es necesariamente normal para otros y que todos actuamos como pensamos que es normal, de acuerdo a nuestra realidad cultural y a nuestras propias expectativas (González Blasco, 2000).

H) Crear un ambiente propicio.

Para el desarrollo de la competencia intercultural, dentro del aula, es necesario favorecer un ambiente adecuado, donde haya se puedan practicar valores como la confianza, el respeto, la tolerancia, la estima, la autoestima, la complicidad, la

seguridad, la relajación, etc. Para lograr lo anterior, es necesario que el profesorado se centre en un modelo afectivo en las relaciones interpersonales que se lleven a cabo dentro del grupo. El alumno debe sentirse definitivamente implicado en todos los procesos, estimulado en su autonomía y con libertad de utilizar las estrategias de aprendizaje que más le convengan. El aula debe convertirse en un lugar de encuentro: es un verdadero escenario intercultural en el que haya seguridad por parte de los participantes y donde se procure que los malentendidos se reduzcan al mínimo (González Blasco, 2000).

Se debe fomentar todo tipo de actividad que busque la oportunidad de que la propia opinión sea expresada y que se favorezca el consenso y la aproximación a las opiniones de los demás. Consiguiendo un ambiente seguro, se facilita el desarrollo de la empatía, la motivación y el diálogo (Alonso, 2008).

I) Desempeño del profesorado.

El papel que tradicionalmente venía desempeñando el profesor de lengua extranjera, se visto redimensionado a través de las nuevas teorías, sobre todo en lo que concierne a las dimensiones afectiva y cognitiva. Ahora el docente debe prestar mucha atención a las culturas de aprendizaje de los alumnos, buscar la forma de acercar su cultura a la de los estudiantes para favorecer la comunicación entre personas de diferentes culturas, coadyuvando para una aproximación comprensiva a las culturas de los demás (Martínez Lafuente, 2005).

Ha quedado superada, por fortuna, la concepción de enseñar únicamente conocimientos declarativos, por su ineficacia. Ahora destaca la importancia de ayudar a los alumnos a que desarrollen habilidades para que puedan dar sentido a los hechos que van descubriendo durante su proceso de aprendizaje. Como señala Byram (1997), el docente deja de ser un transmisor pasivo de conocimientos culturales, para convertirse en un intérprete social y cultural, un “mediador intercultural” (citado por Alonso, 2008). Uno de los objetivos básicos será hacer que el alumno se sienta inmerso en la cultura meta, sin que ello quiera decir el renunciar a su propia cultura. Por eso es trascendente el papel del profesor, porque debe mediar entre diferentes culturas, estabilizándolas, equilibrándolas y enseñarlas en el aula, fomentando la resolución de toda situación que pueda provocar rechazo. Todo esto a través de una sólida autoestima y autoidentidad del alumno.

Favorecer que los aprendices obtengan una mejor comprensión de la sociedad y de los hablantes de la lengua que están aprendiendo, a partir de la observación crítica de su propia cultura, es algo que se puede lograr desde el aula para, posteriormente, poner en práctica en un contexto de inmersión, con muchas más posibilidades de éxito. Pero es necesario que el profesor sea un verdadero mediador, que se convierta en un enlace entre ambas culturas, es decir, que sea un espacio intermedio entre lo similar y lo diferente (Byram y Zarate, 1997).

Sin embargo, como señala de manera fehaciente Sercu (2001), para poder estimular la conciencia intercultural del alumnado, es necesario que el profesor haya pasado por un proceso idéntico, de reflexión y de crítica, modificando sus propios conceptos, sus habilidades, destrezas y sus comportamientos. El profesor es, a la vez, un aprendiz intercultural, debe ser consciente de su realidad cultural y de cómo puede influir en la interacción con personas de otras culturas; esto quiere decir que, antes de comenzar el proceso de didáctica intercultural con sus alumnos, previamente tuvo que aprender a respetar las creencias de los demás; a apreciar que hay una gran variedad de respuestas entre las culturas acerca de la manera en que se reacciona en determinados contextos; a alejarse de los prejuicios, estereotipos y de las generalizaciones triviales; a ser consciente del impacto de la cultura en la vida diaria; a saber de la inevitable existencia de los malentendidos culturales; y a aprender a buscar las causas y las soluciones de los conflictos culturales.

Por todo lo anterior, un profesor que se introduzca en la enseñanza de la competencia intercultural, debe estar muy bien preparado, no solo a nivel intelectual, sino también afectivo y comportamental. Para Alonso (2008:47-48), hay una serie de habilidades y capacidades que debe desarrollar un docente de este tipo, entre las que destacamos las siguientes:

- Establecer un ambiente propicio para que el alumno se sienta cómodo y seguro, donde se presenten experiencias positivas, se fomenten emociones también positivas y se facilite el aprendizaje. Favorecer valores como la motivación, la empatía, la autoestima, el interés y la curiosidad.
- Favorecer actividades de escucha activa y de negociación en las que se pueda valorar la experiencia y los conocimientos previos de los aprendices en relación a la nueva realidad cultural que se estudia.
- Que los alumnos sean conscientes de lo importante que es un adecuado conocimiento de la propia cultura como medio para acercarse a la nueva cultura.
- Debe permitir que el estudiante tenga la capacidad de decidir cuál es el papel que mejor le acomoda adoptar en relación con la cultura meta, sin que sienta que se le imponen patrones culturales o educativos ajenos y sin fundamento.
- Fomentar la curiosidad y el interés del alumnado hacia la nueva cultura. Debe encontrar los mecanismos para que ésta aparezca atractiva a los aprendices. Ayuda a que se tome conciencia de la diferencia entre una visión meramente turística de una cultura y una de quien quiere entrar en contacto con una nueva realidad cultural.
- Establecer los mecanismos para que se superen las visiones estereotipadas, los prejuicios y las percepciones negativas.
- Nunca dejar de tener bien presentes tanto la realidad de la cultura nueva como de la propia, manteniendo una cierta distancia para poder reflexionar de manera

constante sobre los elementos culturales que influyen en la habilidad lingüística y cultural del alumnado.

- Debe tener la sensibilidad suficiente para conocer las dificultades, los traumas, conflictos y errores de los alumnos, esforzarse por atender sus necesidades cognitivas pero también afectivas, necesarias para poder desempeñarse en la interacción intercultural.
- Desarrollar estrategias que maximicen la autonomía cultural del alumnado.
- Mantener la motivación de los aprendices para futuros encuentros y destacar la importancia de nunca dejar de crear vínculos con personas de referentes culturales distintos.
- Resaltar lo que sea parecido, lo positivo, fomentando alumnos críticos pero a la vez con sentido de justicia.
- Cuando sea inevitable el surgimiento de situaciones que produzcan emociones negativas, conflictos o bloqueos, identificar el problema y buscar las soluciones con sensibilidad y cuidado.
- Favorecer la conciencia crítica de los estudiantes sobre ellos mismos y sobre la cultura que aprenden, desde el punto de vista de su interlocutor.
- Fomentar la observación y el análisis del contexto social de la lengua que se estudia, dentro de los contextos culturales que pueda ofrecer a los alumnos.

J) Desempeño del alumnado.

Al igual que está ocurriendo con el papel del profesorado, los alumnos que aprenden lenguas están aprendiendo a tener un nuevo rol social, es decir, se preparan para ser representantes de su propia cultura, así como a ser nuevos integrantes de la cultura meta. Esto sucede porque además va desarrollar la capacidad de adquirir las convenciones, tradiciones, rituales, y demás habilidades que le ayudarán a convertirse en un intermediario cultural.

Con lo anterior, el alumno que está desarrollando su competencia intercultural, deja de ser un simple observador y pasa a ser un actor social que tiene nuevas responsabilidades, como por ejemplo el control de las actitudes etnocéntricas, la apertura hacia nuevas realidades sociales y la reflexión crítica hacia su propia cultura (Alonso, 2008). Al igual que lo que sucede con los docentes en este ámbito, el mediador cultural debe desarrollar una personalidad propia, manejar de forma idónea una buena cantidad de conocimientos y experiencias previos, y estimular además sus propios componentes afectivos y emocionales, además de los cognitivos.

Como señalábamos, el alumno para poder ser competente intercultural, no debe ni renunciar a su propia cultura ni tampoco imitar las actitudes de quienes viven en la otra cultura, sino que simplemente debe construir otros conocimientos, como

investigador de la cultura extranjera, mediante sistemas intermedios que le darán más flexibilidad ante los demás sistemas de interpretación y a tener una mayor tolerancia hacia los referentes culturales distintos a los suyos.

Cuando el alumno está debidamente informado y formado en los aspectos culturales ajenos, decide si aceptar esas normas culturales o no, pero consciente en todo momento de la situación en la que se encuentra y además teniendo siempre una referencia objetiva de la cultura. En dicha decisión, lo importante es que no la tome movido por el prejuicio o el estereotipo, ni tampoco por la intuición, sino de manera consciente, informada y reflexiva, tanto en lo que se refiere a su propia cultura como sobre la cultura que aprende.

De acuerdo con las ideas de González Blasco (2000) acerca de la actitud de los alumnos, estimamos que estos deben ser positivos, perder el miedo y buscar soluciones a conflictos, pues la realidad les brindará salir a la calle, hablar con nativos, participar en actos culturales de la C2, arriesgar y experimentar, y descubrir conocimientos por sí mismos. Luego desde el aula se les anima, se les da pistas, se les facilita el camino, pero, como siempre, ellos son los responsables de su aprendizaje.

K) Dar la misma importancia a ambas culturas.

En virtud de que el proceso de desarrollo de la competencia intercultural abarca el contacto entre dos o más culturas, es conveniente que todas ellas sean tomadas en cuenta por igual, y de manera explícita, dentro del aula de clase. El alumno, así como el docente, es un mediador entre su cultura y la extranjera, por eso debe olvidarse de prácticas como la imitación de comportamientos o de juicios irreflexivos, sino que intente llevar al aula la cultura extranjera exactamente de la misma manera en que lleva la propia. Como se mencionaba, de esta interacción de culturas, surgirá una tercera, que no ofrece ninguna certeza, ni verdad absoluta, que tampoco es suficiente para resolver conflictos de la vida real, pero que al alumno le otorga la posibilidad de una reinterpretación de la realidad y de un nuevo entendimiento cultural (Alonso, 2008:40).

L) Ser conscientes de la implicación de nuestra cultura en nuestros enfoques.

Tal como señala Kramsch (1993), la cultura materna lleva a cabo un rol fundamental cuando queremos interpretar una cultura extranjera. Para poder entenderla, debemos conocer las imágenes y las realidades de nuestra propia cultura que son las que, al final, causan la facilidad o el impedimento para entender esa nueva cultura. Por ello, es imprescindible tomar consciencia de la propia identidad cultural y, para eso, antes debemos conocernos a nosotros mismos.

M) Pedagogía del error intercultural.

Así como en el área de la psicología cognitiva se considera los errores lingüísticos como una parte necesaria del proceso de aprendizaje, también, de manera coherente, el error cultural constituye una fuente de aprendizaje cuando se trata del desarrollo de la competencia intercultural. En este sentido, Alonso plantea que el

malentendido cultural es una fuente de aprendizaje porque considera la interferencia cultural como una parte ineludible del proceso en el desarrollo de la competencia intercultural, y destaca que el papel que desempeña el malentendido como medio de aprendizaje, es fundamental (Alonso, 2008).

Citamos textualmente a la investigadora:

Las actividades con malentendidos pretenden ser un punto de partida para la reflexión, una reflexión que incluya aspectos esenciales como la importancia del conocimiento de la propia cultura, la conciencia de la igualdad y la diversidad y la necesidad de ofrecer a nuestros alumnos herramientas y conocimientos para que puedan salir airosos en un encuentro intercultural. Partiendo de situaciones problemáticas concretas relativas a una cultura determinada pueden inferirse una serie de estrategias generales que puedan ser válidas para próximos contactos interculturales (Alonso, 2008:45).

Aunque no es suficiente con que el profesor proponga ciertos malentendidos culturales dentro del aula, sino que hay que poner atención y analizar los errores culturales de los alumnos. Cuando el aprendiz realiza una labor de retroalimentación para verificar en dónde no funcionó la comunicación y surgió el malentendido, lleva a cabo una importante reflexión, donde se da cuenta de que no debemos dar nada por supuesto en un encuentro intercultural. Finalmente, cuando el docente analiza las anécdotas donde se dieron malentendidos culturales, va identificando las necesidades para diseñar actividades que ayuden al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

N) Selección de los contenidos.

La selección de contenidos en materia de comunicación intercultural es un tema que debe ser hecho con cuidado y dedicación por parte del docente. No debe olvidarse del contexto de la enseñanza y del de la clase, pero sabe que ahora tiene que enfocarse en el alumno y en la manera en que éste utiliza sus conocimientos previos, también su estilo de aprendizaje, la forma en que integra los contenidos nuevos, cómo hace para explorar cosas nuevas, reflexionar, cómo se motiva y cómo se interesa. La selección de contenidos debe considerar las posibles barreras de comprensión intercultural que se pueden tratar de manera explícita en clase (González Blasco, 2000).

Nuevamente, siguiendo el interesante estudio de Alonso (2008), se proponen algunas directrices para ayudar a la selección de los contenidos y a su posterior secuenciación:

- Se debe tomar en cuenta el nivel de lengua y el nivel de desarrollo de los aprendices, procurando que los contenidos sean, a la vez, accesibles y variados.
- Considerar los diferentes estilos de aprendizaje.
- Amalgamarlos en un mismo concepto que pueda crear un contexto cultural global.

- Deben ser diseñados considerando la motivación, los intereses y las necesidades de los alumnos, de acuerdo a su vida cotidiana y a sus experiencias. Si elegimos temas sencillos y cercanos a su realidad cultural, pueden establecer lazos de unión, que se derivarán en mayores oportunidades para el análisis y el contraste (Byram y Morgan, 1994).
- Integrar los contenidos en una amplia gama de actividades, materiales, estrategias de aprendizaje y recursos, que favorezcan el desarrollo de la competencia lingüística y de la competencia intercultural.
- Es sumamente importante que el alumno tenga un papel activo en el aprendizaje y también en la evaluación del proceso mismo.
- Realizar una investigación seria, para otorgar una imagen del país o los países de cuya cultura se pretende aprender, que esté ceñida a la realidad, sin prejuicios ni estereotipos y que además sea exhaustiva en establecer todos los posibles matices que existan de una misma cultura. Ya no caer en visiones parciales o sesgadas, evitar reforzar estereotipos, sobre todo negativos, tampoco caer en generalizaciones y tópicos.

O) El recorrido didáctico.

En este aspecto, cabe recordar que en la inmensa mayoría de los estudios relativos a la competencia comunicativa intercultural, se propone que el aprendizaje de esta habilidad tenga cada vez más protagonismo dentro de los planes de estudio. No solamente en los niveles avanzados de conocimiento de la lengua, sino que debería comenzar por implementarse desde los niveles iniciales, e ir progresando paulatinamente hasta que quede integrada completamente en todo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. No se debe dar por hecho que exista una correlación directa y automática entre la competencia lingüística y la intercultural, porque eso ha quedado demostrado a través de diferentes estudios.

La propuesta de Alonso (2008), que nos parece bastante adecuada, es que en los niveles iniciales de la competencia de la lengua (A1 y A2 del MCERL), los elementos en que debe centrarse el aprendizaje intercultural vaya encaminado a los aspectos básicos de la vida diaria, los temas que les son más familiares a los alumnos, de manera que puedan ir estableciendo nexos, así como identificarse e involucrarse, tanto afectiva como cognitivamente, a partir de su experiencia propia.

En virtud de que en dichos niveles todavía no se posee una variedad de recursos lingüísticos, resulta difícil la reflexión sobre las características de cada cultura, sin embargo es posible, a través del intercambio de información, establecer una conciencia de las semejanzas y diferencias entre las propias culturas. Nosotros incluso proponemos que es válido incluir algún momento en que se haga algún debate sobre las culturas, hasta en la lengua materna o lengua común de los estudiantes, por la importancia que tiene el estar informados de manera correcta en este campo. Estos contenidos otorgarán

el fundamento para desarrollar un aprendizaje más sistemático y riguroso en los niveles siguientes.

En los niveles intermedio y avanzado (B1, B2, C1 y C2 del propio MCERL), ya es posible analizar los efectos interculturales de las costumbres y tradiciones, además de enfocarnos al trato sistemático de las estructuras sociales y de los fenómenos culturales que sirvan de base para ampliar los conocimientos y experiencias socioculturales que posee el alumno (González Blasco, 2000).

Entre las actividades más importantes en este rubro, están ejercicios de comparación y también aquellos que impliquen una profunda reflexión sobre el papel del alumno como mediador entre culturas. En esta reflexión, el aprendiz estará en posibilidad de expresar sus sentimientos y también su desconcierto hacia la nueva cultura y profundizar sobre los cambios que ha tenido que llevar a cabo para poder adaptarse a ella, comprenderla e interiorizarla.

P) Enfatizar sobre el contexto.

Como hemos venido señalando en diversos apartados de este trabajo, los aspectos interculturales están íntimamente ligados al contexto, en sus más variadas vertientes. Para saber comparar, se debe tener en cuenta el contexto, lo mismo que para evitar los malentendidos, los estereotipos, los tópicos, etc. Los estudiantes solamente podrán conocer la nueva cultura si tienen siempre presente el contexto, es decir, adaptar los parámetros de interpretación de acuerdo a cada situación específica (Alonso, 2008).

Denis y Matas (2002) apuntan que debemos aportar contextos ricos que hagan que los aprendices se cuestionen los aspectos culturales, tanto propios como de la otra cultura, que antes daban por descontados. Los esfuerzos del docente que emprende una metodología intercultural, deben ir encaminados al uso de la lengua nueva en situaciones de comunicación reales, auténticas, para que puedan vivir las experiencias que los lleven a un entendimiento intercultural. Por todo esto, la noción de contexto, y dentro de ella la de la negociación contextual, son aspectos esenciales dentro de la didáctica intercultural.

Kramersch (1993), en este aspecto, señala que el docente debe favorecer la capacidad de los alumnos para poder situar los fenómenos culturales en un contexto, así como de formular y verificar las hipótesis y, posteriormente, interpretar los hechos. La citada autora señala que el profesor debe fomentar en sus discentes el descubrimiento de los significados potenciales que surgen a partir de la exploración del contexto del discurso que estudian. Mientras más pistas contextuales identifiquen los estudiantes, su aprendizaje cobrará más sentido y será mucho más significativo. (Alonso, 2008).

Q) Las actividades interculturales.

Es muy común que todavía encontremos diseños de planes de estudio, referentes al aprendizaje de lenguas extranjeras, donde las actividades estén basadas en la transmisión del conocimiento y al desarrollo de las estrategias de aprendizaje, pero que

no incluyan los cambios de actitudes y los valores inherentes a la cultura de los alumnos. No obstante, como hemos venido señalando, es sumamente necesario el desarrollo del componente afectivo para poder evitar el choque y el malentendido cultural, y para el uso correcto de la lengua dentro del contexto. De acuerdo con lo que hemos venido proponiendo, también las actividades deben diseñarse pensando en los elementos afectivos, cognitivo y comportamental, como señala Alonso (2008), deben incluir las actividades básicas del ser humano, que son sentir, pensar y actuar.

Hay que resaltar que lo primero es evitar lo que durante mucho tiempo, desafortunadamente, incluían los modelos de aprendizaje de las lenguas que pretendían incluir aspectos culturales, que es el señalar patrones generales de comportamiento de las culturas (“los ingleses son muy puntuales”), huir de los tópicos y de los estereotipos. Las actividades deben diseñarse de manera en que los alumnos se vayan introduciendo en una nueva realidad social, prácticamente desconocida para ellos, donde podrá, entre otras cosas, desarrollar las siguientes destrezas (Alonso, 2008:50):

- Que se pueda poner en el lugar del otro sin entrar en conflicto consigo mismo.
- Que sepa enfrentarse a los conflictos.
- Que aprenda a ver y a juzgar las cosas de manera objetiva.
- Que reconozca lo que puede influir en sus percepciones.
- Que sepa explicar su manera de ver y entender las cosas y que sea capaz de entender el punto de vista de los demás.
- Que aprenda a revalorar lo ya conocido conforme a nuevos criterios.

Para Alonso (2008:50-52), las principales características que deben contener las actividades diseñadas bajo un enfoque intercultural, son las siguientes:

1. Deben considerar al alumno como la parte primordial del proceso, involucrarlo de manera activa en el procedimiento de aprendizaje, de descubrimiento y de autodescubrimiento, tanto en su forma de pensar, como de sentir y de actuar.
2. Plantear el descubrimiento de nuevas realidades, proponer efectos de sorpresa en los alumnos para poder captar más la atención y el interés de los mismos.
3. Establecer vacíos de información, que existan diferencias entre los referentes culturales de los aprendices y los que se les presentan en las actividades.
4. Proponer conflictos culturales que hagan que el alumno intente tener un distanciamiento de las dos culturas, para que pueda utilizar un discurso que no le sea familiar.
5. Buscar siempre la reflexión sobre el encuentro entre culturas y favorecer el pensamiento crítico del alumnado.

6. Proponer aquellas que sean motivadoras, que resulten de interés y que sean culturalmente significativas.
7. Ofrecer una amplia gama de perspectivas, de contenidos y de modelos culturales. Intentar que se aprende una visión de la cultura meta lo más amplia posible, vista desde diferentes ángulos, a través de materiales y recursos muy variados.
8. Desarrollar las actividades más creativas y flexibles, para que el alumno haga un uso activo de la lengua y experimente y conozca a través de ella.
9. Presentar diferentes perspectivas de un mismo malentendido, para que el aprendiz pueda formarse su propia opinión, tomar conciencia de las diferencias e intentar resolverlo por sí mismo.
10. Tratar de que el alumno sea el que se involucre de manera afectiva en el proceso. Que investigue por sí mismo la información para que no perciba la nueva cultura como algo cerrado y homogéneo.
11. Deben plantearse actividades abiertas, con una participación activa de profesores y alumnos, alejándonos de toda concepción etnocéntrica.

En cuanto a los tipos de actividades, de manera más específica, la propia autora propone que las instrucciones de aquellas que versen sobre malentendidos culturales, deberían contener los siguientes enunciados (Alonso, 2008:53):

1. El análisis del malentendido desde todos los puntos de vista que pueda tener.
2. Comprender cuáles son los valores a que va referida la actividad.
3. Evaluar cómo se podría valorar el punto de vista reflejado en la actividad por parte del receptor.
4. Establecer puntos de comparación de los valores de las personas involucradas, para ver si puede haber cierta compatibilidad para la interacción intercultural.
5. Llevar a cabo hipótesis sobre las consecuencias que podría tener un conflicto entre dos personas.
6. Analizar las causas de un malentendido y buscar soluciones al mismo.
7. Profundizar los hechos y comportamientos de nuestra cultura a un interlocutor de la otra y viceversa.
8. Hacer ejercicios de adaptación de las explicaciones que se dan a nuestros interlocutores, tomando en cuenta los referentes culturales de ellos.
9. Entender la intención del hablante, tanto de su lenguaje verbal como del no verbal, para interpretar ese acto.

10. Confrontar las hipótesis que se tienen sobre los comportamientos en la cultura meta con las situaciones reales que se van conociendo.
11. Hacer ejercicios de comparación, entre el comportamiento y también de los hechos, de la cultura propia con la nueva cultura.
12. Realizar observaciones minuciosas para descubrir factores que no se perciben a simple vista.
13. Interpretar los malentendidos de acuerdo al contexto, de acuerdo a la relación entre las personas y traspararlo de la cultura extranjera a la propia.
14. Intentar siempre encontrar puntos comunes de entendimiento entre quienes se enfrentan al malentendido cultural.

Por último, siempre dentro de las actividades propuestas en la didáctica intercultural en el aprendizaje de la lengua extranjera, haremos un breve análisis de algunos de los recursos didácticos más importantes para poder llevar del aula a la práctica la competencia comunicativa intercultural.

- Los juegos.

Para diferentes estudios e investigaciones (Colectivo Amani, 1995; Carrilla Cajal, 2006; Alonso, 2008), el juego constituye uno de los medios más adecuados para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aula, porque favorecen la participación de todo el alumnado, establecen un ambiente de confianza y estima hacia los demás y permiten que los conflictos sean afrontados de manera positiva. Los juegos tienen también como ventaja que logran maximizar los esfuerzos que hacen los aprendices, haciéndolos participar de la toma de decisiones y consiguiendo un rendimiento muy importante.

Como señala Carrilla Cajal (2006), los juegos constituyen una herramienta fundamental para romper las barreras de la inhibición y de la timidez, al tiempo que favorecen la distensión emocional, física e intelectual. Mediante las actividades lúdicas, los alumnos ponen en prácticas destrezas sociales como la negociación, la resolución de conflictos, la empatía y el liderazgo compartido.

- Las dramatizaciones y las simulaciones.

Una de las bondades del uso del *role-play* y de la dramatización en el aula es que constituye un abundante espacio comunicativo en el que los estudiantes dejan de ser simples observadores y se convierten en participantes, actuando en dinámicas cooperativas, motivadoras y lúdicas. Hay que recordar, que la dramatización y la simulación no son imitaciones de comportamientos o hechos, sino que es toda una reflexión e interpretación que se hace de ello, permitiendo la exploración de los valores propios y los de los demás. La dramatización ayuda en gran medida al desarrollo de la habilidad de ponerse en el lugar del otro y de la empatía.

Para poner en funcionamiento la acción de una dramatización o simulación, partimos del malentendido cultural, sin embargo, lo importante no será la resolución misma del conflicto, sino que nuestro enriquecimiento se dará a través del proceso que se siga para llegar a dicha resolución. Esto quiere decir que es más importante el recorrido que el final o, dicho de otra manera, es más importante el proceso que el producto.

- El vídeo.

Este recurso didáctico puede estar íntimamente relacionado con los dos anteriores, y constituye un instrumento muy eficaz y sumamente motivador. A través del vídeo podemos observar sentimientos, actitudes, patrones de comportamiento de quienes actúan. Ayuda a contextualizar las situaciones comunicativas y hace que el proceso de aprendizaje adquiera una dinámica un poco más afectiva que cognitiva. Los alumnos no deben tener una actitud pasiva frente al vídeo, de simples espectadores, sino deben expresarse, opinar y realizar interpretaciones de los hechos y de los comportamientos.

Es un recurso en la actualidad bastante utilizado y que resulta de gran utilidad para el trato de los malentendidos culturales, porque permite, por ejemplo, analizar detenidamente el lenguaje no verbal, detenerse en determinados puntos para comentar y reflexionar sobre parámetros culturales que, de otra manera, escaparían a nuestra observación.

- Los estudios etnográficos.

Aunque ampliaremos más la perspectiva etnográfica que rige esta investigación (véanse los capítulos 4 y 5 del presente trabajo), hemos de decir que la etnografía es también un recurso didáctico que fomenta la creatividad y la independencia en la adquisición de contenidos culturales. Los alumnos son los protagonistas absolutos de esta técnica, ellos investigan, realizan entrevistas y después escriben la experiencia del encuentro intercultural, combinando de esta forma el conocimiento cultural con el desarrollo de la competencia comunicativa. Como establece Alonso (2008:54-55), “la técnica etnográfica fomenta la duda productiva y la ampliación de puntos de vista y, además de facilitar el desarrollo de las competencias intercultural y comunicativa del alumno, impulsa su desarrollo como persona y como hablante intercultural”.

R) La evaluación.

Evaluar la competencia intercultural es un tema que resulta bastante complejo. Primero, porque no todos los alumnos parten del mismo nivel de competencia, por eso una condición previa es que el docente tenga claro en qué grado del proceso intercultural se encuentran sus alumnos, para poder adaptar los contenidos en la clase. También resulta difícil tener claro cuáles son los contenidos socioculturales que se pretende que los alumnos dominen.

Uno de los puntos esenciales que deberían poder ser evaluados en esta materia es si existe un cambio de actitud de los alumnos, desarrollando una tolerancia hacia lo diferente y una mayor empatía, en general. No obstante, es difícil cuantificar el grado de desarrollo afectivo y personal, como señalan Denis y Matas (2002), si nuestro objetivo es influir en los comportamientos de los aprendices, tanto en nivel afectivo como cognitivo, nos encontramos con el obstáculo de que lo que pretendemos medir no es la actitud sino sus futuras manifestaciones (citado por Alonso, 2008:56).

La propuesta de esta misma autora es apostar por una evaluación sumativa y formativa, centrada en la autoevaluación dirigida que le permita al alumno expresar lo que espera, sus vivencias y sus actitudes y habilidades como intermediario cultural. Esta evaluación tendría la ventaja de que le ayuda al profesor a replantear los objetivos fijados al principio para irlos adaptando a las necesidades de los alumnos y a las situaciones que se vayan presentando. Es importante evaluar si el alumno desarrolló la habilidad de “saber aprender”, como señala González Blasco (2000:189):

Se debe enfrentar al aprendiente a prácticas culturales que le sean desconocidas y proponerle situaciones que, deberá analizar y en las que pondrá de manifiesto su grado de comprensión de la cultura extranjera utilizando métodos lingüísticos y culturales. Esta evaluación tiene un carácter conclusivo y se realizará al final de una fase de aprendizaje de la LE midiendo capacidades que el aprendiente podrá aplicar a otras lenguas y culturas.

Lo que no hay que perder de vista es que definitivamente resulta complicado establecer parámetros para poder evaluar de manera objetiva la competencia de los aspectos socioculturales en la adquisición de la lengua extranjera, debido al carácter subjetivo y a la ambigua caracterización de lo que se considera como “cultura” (véase capítulo 1 de esta tesis). Esta dificultad se hace mayor porque no solamente vamos a necesitar evaluar una serie de conocimientos teóricos acerca de un país o de una comunidad, sino que hay que relacionar esa cultura con la competencia comunicativa de una lengua nueva (González Di Pierro, 2008:303).

6. Importancia de las creencias en la didáctica intercultural.

En el presente apartado abordaremos un tema que, dentro de la didáctica intercultural de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, no ha sido muy analizado pero que consideramos que, para efectos de esta investigación, tiene un importante componente para alcanzar los objetivos. Se trata del concepto de creencias (*beliefs*), tomado como un elemento que articula el pensamiento de alumnos y profesores, como implicados en el proceso, pero también de todos aquellos que intervienen en el diseño y puesta en marcha de un programa que pretenda desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

Las creencias, junto con el concepto de las ideaciones (Ramos, 2005), son temas muy importantes debido a que se ocupan de la vertiente individual pero también cultural del pensamiento de profesores y alumnos; y de ahí parten diferentes modelos que

intentan explicar este pensamiento y que tiene un peso muy importante en lo que la didáctica intercultural denomina “culturas de aprendizaje” o “culturas de alumnos”, que analizaremos a continuación.

6.1. Aproximación a los conceptos de ideaciones y creencias.

Aunque estos dos términos tienen su origen en teorías filosóficas, sociológicas e incluso antropológicas, es indudable que en los últimos tiempos la enseñanza de las lenguas, gracias al auge de los paradigmas interculturales, etnográficos e interpretativos, ha hecho interesantes análisis que apoyan en gran medida el trabajo docente, desde una perspectiva intercultural. Para efectos de nuestro trabajo, nos centraremos más en el concepto de creencias, sin embargo, por ser dos elementos que están íntimamente relacionados y para un mayor entendimiento global, analizaremos brevemente algunas concepciones referentes a las ideaciones. Para Ferrater Mora (1980), la ideación es:

Proceso por medio del cual se forman ideas; este proceso puede ser considerado desde el punto de vista psicológico o gnoseológico y desde los dos puntos de vista a un tiempo: como un proceso real psíquico y como uno de condiciones de conocimiento. Se puede considerar la ideación en sentido metafísico (Citado por Ramos, 2005:12)

De acuerdo a esta definición, la característica fundamental de la ideación es que consiste en un proceso de formación de ideas, perteneciente al ser humano, aunque se trate de ideas que surgen de un mundo interior o de uno exterior, sin embargo están asimilados con el paso del tiempo.

En el terreno de la enseñanza de las lenguas, encontramos algunas adaptaciones del concepto de ideación. Destacamos que la enseñanza de lenguas extranjeras tiene cuatro elementos básicos: el ideacional, el ideológico, el operacional y el de gestión (Prabhu, 1995). El primero estará compuesto por las ideas o conceptos que se refieren al conocimiento de lengua y en qué consiste el proceso de aprenderla; el ideológico, también tiene relación con los conceptos que se derivan de la enseñanza, pero basado más en la búsqueda de un ideal a través de la práctica docente. Estos dos primeros elementos, están inherentes a la teoría de la enseñanza de una lengua extranjera, pero con una diferencia entre ellos: el componente ideacional posee percepciones pedagógicas que están influidas por la experiencia del docente, mientras que el ideológico se basa en percepciones que no siempre vienen de la experiencia pero que igualmente influyen en la práctica.

Por su parte, el elemento operacional está compuesto por las decisiones y acciones prácticas que forman parte de la enseñanza, aunque no de manera global, sino nada más las que se refieren al componente ideacional mencionado; el componente de gestión, finalmente, toma en cuenta las decisiones prácticas que se hacen al planificar y al llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en lo que concierne al profesorado, pero también a nivel institucional. La diferencia entre estos dos últimos elementos está entonces clara y estriba en que el operacional tiene relación directa con

las decisiones que toma el docente en el aula, mientras que el de gestión está referido al contexto institucional en el que se enmarca el programa.

Cabe destacar que el elemento ideacional no es privativo de los profesores de la lengua, sino que también está presente en las mentes de los alumnos, debido a que éstos, a lo largo de su vida y en base a sus experiencias académicas, también se forman una idea sobre qué es aprender una lengua extranjera y la manera en que esto se lleva a cabo (Ramos, 2005).

Tomando en cuenta lo anterior, es conveniente recordar la definición de ideación otorgada por Prabhu (1995:60), y que contiene elementos que están más relacionados con lo que proponemos en el presente trabajo:

Ideation is essentially the formation of a mental image, a conceptual model or a theory, about some phenomenon. The image one forms is typically a metaphorical or analogical extension of some other image arising from one's experience of some other phenomenon, or a sympathetic response to someone else's image of the same phenomenon.

En lo que se refiere a las creencias, concepto íntimamente relacionado con el anterior, habremos de desglosar un poco más sus elementos y características. Comenzamos diciendo que toda persona tiene creencias sobre los más variados ámbitos de la vida, tanto creencias que se refieren al individuo como tal, como también creencias sobre lo que lo rodea, ya sea el entorno familiar, laboral, etc. En lo referente a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, hay un gran número de creencias que tienen un papel importante en el proceso, como el hecho de pensar en cómo se aprende la lengua, para qué sirve, cuáles son los factores importantes en dicho aprendizaje, etc.

Tanto alumnos como docentes, tienen ideas previas sobre el significado de aprender una lengua y la forma en que deba de hacerse. Hay creencias que tenemos ya como conceptos adquiridos y que difícilmente pueden desarraigarse de nuestro sistema mental. Ramos (2005), pone cuatro ejemplos de lo que pueden ser algunas creencias bastante difundidas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: “los niños aprenden lenguas con mayor facilidad que los adultos”; “como mejor se aprende una lengua es en el país donde ésta se habla”; “las personas que hablan más de una lengua son muy inteligentes”; y “para aprender una lengua hay que practicar mucho” (Ramos, 2005:14)

Si consideramos la aceptación general que tienen creencias como las expuestas, nos podremos dar cuenta de que las creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera se han arraigado en nuestra cultura y forma de pensar y han pasado a formar parte de un acervo común sobre lo que debe ser aprender una lengua.

Sin embargo, cuando se quiere profundizar en el estudio de las creencias, la primera dificultad con la que se encuentran los investigadores es, justamente, la conceptualización del término. Como señala Pajares: “*Conceptualizing a belief system involves the understanding that this system is composed of beliefs connected to one another and to other cognitive/affective structures, complex and intricate though these connections may be, that form beliefs about constructs*” (Pajares, 1992:316). En otras

palabras, las creencias no surgen de manera aislada, sino que integran sistemas que son difíciles de estructurar y organizar, ello debido a que contienen elementos tanto afectivos como cognitivos y, porque estos ámbitos, al igual que las creencias, interactúan entre sí.

Una primera aproximación al concepto de creencias, antes de analizarlo dentro de la didáctica de las lenguas, tiene un origen filosófico, como señalábamos anteriormente, y en específico en algunas teorías de Ortega y Gasset (1959:19), que cita Ramos (2005:15) y donde dice:

Estas “ideas” básicas que llamo “creencias” no surgen en tal día y hora dentro de nuestra vida, no arribamos a ellas por un acto particular de pensar, no son, en suma, pensamientos que tenemos, no son ocurrencias ni siquiera de aquella especie más elevada por su perfección lógica y que denominaremos razonamientos. Todo lo contrario: esas ideas que son, de verdad, “creencias” constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta.

Más adelante, todavía en el terreno filosófico, Pajares, ahondando en lo expresado por Ortega y Gasset (1959), establece: *“People grow comfortable with their beliefs, and these beliefs become their ‘self’, so that individuals come to be identified and understood by the very nature of the beliefs, the habits, they own”* (Pajares, 1992:318).

Con estas primeras dos aproximaciones, se pueden encontrar ya algunas de las características fundamentales del concepto de las creencias, las cuales, aunque se derivan de los conceptos filosóficos de las mismas, vuelven a aparecer en el concepto referido al ámbito educativo y psicosocial:

- Son ideas bastante estables que están integradas en nuestro pensamiento y nos hacen convencernos de que son verdad.
- Poseen un valor evaluativo e interpretativo.
- Nos ayudan a enfrentarnos al mundo, al guiar y orientar nuestra conducta y nuestras acciones (Ramos, 2005:16).

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, una primera definición de las creencias, la encontramos en Richardson (1996), que se basa en la convicción que tenemos los individuos de que las creencias que tenemos corresponden a la verdad y que, junto a las actitudes, consisten en un conjunto de constructos que llevan a cabo un papel fundamental, debido a que coadyuvan a encauzar las acciones de las personas.

Otra definición, ya más centrada en cuestiones pedagógicas, es la de Rokeach (1983:335-336), según la cual una creencia es “una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace. El contenido de una creencia puede descubrir un objeto o situación como verdadero o falso, valorarlo como bueno o malo, o recomendar un determinado curso de acción deseable o indeseable”.

De esta definición se pueden obtener algunas características que nos ayudarán a aplicarla al contexto de la enseñanza de las lenguas y que además delimitan el concepto para este ámbito:

- a) Las creencias están limitadas por la cultura en la que el individuo está inmerso. Resulta bastante probable que las creencias se hayan formado directamente por influencia de las culturas de aprendizaje, más que por la cultura en un sentido más sociolingüístico (Tumposky, 1991).
- b) Se resisten al cambio, por ello, las creencias que están más arraigadas con las creencias más tempranas. Aunque pertenecen al núcleo del sistema de creencias, hay investigaciones señalan que se pueden cuestionar las creencias, reflexionar sobre ellas e incluso pensar en la modificación de las mismas (Pajares, 1992; Richardson, 1996).
- c) Tienen relación directa con los conocimientos que una persona cree tener, sin embargo también actúan como filtro de la manera de pensar y de procesar la información. Por eso, influyen bastante en la manera en una persona aprende, tanto en su actitud como en las estrategias o la motivación que tiene para ello (Riley, 1997).
- d) Las creencias están interrelacionadas entre sí, aunque también tienen estrecha relación con otros elementos personales tales como el comportamiento o los valores.
- e) Tienen dificultad para ser medidas. Lo que suele hacerse es deducirlas del comportamiento y de la actitud del individuo. Realizar un análisis de lo que se dice y se hace para poder tener una aproximación a la creencia o creencias.

Las creencias nacen y son transmitidas a través de la aculturación y de la socialización (Pajares, 1992). La construcción social del alumno se lleva a cabo mediante el aprendizaje de la lengua materna y, eventualmente, de otras lenguas, durante su vida escolar en un contexto cultural determinado, lo cual es esencial en la adopción de las creencias (Edwards y Mercer, 1987; Lantolf, 2000).

Las creencias y su estudio, se encuentran en un límite entre el ámbito afectivo y el cognitivo, porque serán más débiles o más fuertes dependiendo del contexto en el que se sitúen, es decir, a veces podrán ser más o menos inconsistentes, de lo que realmente son, porque son específicas de un determinado contexto (Pajares, 1992).

No deben ser consideradas rasgos individuales del alumno, sino que es conveniente tener en cuenta la dimensión cultural de las creencias (Miller y Ginsberg, 1995). Las primeras, denominadas teorías subjetivas, sostienen que nada más hay que analizar las creencias en función de la individualidad del discente, sin que tenga nada que ver el hecho de que forme parte de un grupo social, pero para Grotjahn (1991), es necesario encontrar afinidades entre las teorías subjetivas y la investigación con un enfoque etnográfico, aunque destaca que es esencial para la etnografía el considerar al

individuo como representante del grupo, de tal forma que se debe tomar en cuenta la dimensión cultural para entrar al análisis. Estamos de acuerdo con Ramos (2005), en que cuando se aborda una investigación donde intervengan las creencias, es mejor adoptar un enfoque etnográfico, ya que además de la dimensión individual, tienen una marcada dimensión cultural que se basa en la cultura de aprendizaje en la que se han formado tanto alumnos como profesores. En este sentido, la citada autora nos proporciona la siguiente definición de creencias (Ramos, 2005:18):

Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que la rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello.

6.2. Creencias del profesorado.

Hay varias investigaciones (Woods, 1996; Williams y Burden, 1997), que han destacado la importancia de estudiar las creencias de los profesores de lenguas, tanto desde el punto de vista psicológico como del cognitivo. Es un hecho indiscutible que las creencias influyen de manera determinante en la toma de decisiones del docente, ya sea en el proceso de planificación, como en el trabajo docente en el aula e incluso en la evaluación. El docente interpreta, a través de sus creencias, lo que sucede en el aula de clase y todo lo que está relacionado con ella. Esta interpretación es muy importante porque a partir de ella, se determina la forma de actuar del profesor en lo pedagógico, como señala Woods (1996:21): *“The teachers’ interpretations of the process – including the method, the curriculum, learners’ behaviours – affect in many ways what classroom activities are chosen and how they are carried out”*.

Hay que considerar que el origen de las creencias de los docentes proviene de muy diversas fuentes, como pueden ser algunos factores de personalidad, los principios básicos que posee de la investigación o la educación en general, su experiencia cuando fueron alumnos de lenguas, la práctica docente que se practica en el centro donde se trabaja o su propio conocimiento de lo que funciona mejor de acuerdo a su propia experiencia (Richards y Lockhart, 1994).

En lo referente a la influencia de las creencias del profesorado como factor inherente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las lenguas, debemos decir que es fundamental entender que, tal como ocurre con las creencias del alumnado que analizaremos más adelante, lo primero que debemos tomar en cuenta es que tanto enseñanza como aprendizaje no deben verse como componentes separados, sino que ambos forma parte de un proceso que depende en gran medida de las interpretaciones que de ellos hagan sus implicados. Dichas ideas toman su sustento de los principios del constructivismo social y que Williams y Burden (1997:62), resumen así:

Los profesores experimentan un “compromiso” con sus alumnos, del que surgen otras construcciones. Tanto los profesores como los alumnos modifican, como resultado de este proceso interactivo, sus formas de comprensión, sus estructuras de conocimiento y los sentidos que atribuyen a ideas y a acontecimientos. También reconstruyen constantemente la visión que tienen unos de otros.

Donde consideramos detenernos a realizar un análisis un poco más profundo es en lo que respecta a las creencias de los alumnos, sin soslayar la importancia que tiene el factor docente, los aprendices son los que aportan un peso específico mayor en este ámbito, ya que son justamente ellos quienes tendrán que realizar un esfuerzo mayor en la consecución de la competencia comunicativa intercultural.

6.3. Creencias de los alumnos.

Una breve revisión bibliográfica sobre estudios e investigaciones relativos a los sistemas de creencias del alumnado, nos conducen a algunas consideraciones previas: para algunos son un componente preexistente en el aprendizaje (Naiman, Frohlich, Stern y Todesco, 1978); para otros consisten en un componente interactivo de dicho aprendizaje (Bialystok, 1978). Una autora que se ha dedicado con mucha profundidad al análisis de las creencias de los aprendices es Horwitz (1987), quien creó un cuestionario llamado *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI), que abarca cinco grandes áreas de creencias del alumnado: la aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera; la dificultad para aprender lenguas; la naturaleza y aprendizaje de las lenguas; las estrategias de aprendizaje y comunicación; y la motivación (Horwitz, 1987).

El citado instrumento, está diseñado para conocer las creencias de aprendices pero también de los docentes, donde destacan objetivos como la comprensión de la naturaleza de las creencias de los alumnos y su impacto en su forma de aprender; comprender las prácticas docentes y determinar posibles puntos de conflicto entre las creencias del docente y las de los alumnos (Ramos, 2005).

Horwitz (1987), demostró que las creencias de los aprendices, aunque en muchos casos están equivocadas, hacen que adopten comportamientos de aprendizaje que no son eficaces. Así lo ejemplifica Ramos (2005:31-32):

Por ejemplo, muchos estudiantes creen que aprender una LE es cuestión de aprender listas de vocabulario y reglas gramaticales; por lo tanto, dedicarán gran parte de su tiempo y de sus esfuerzos a ello, descuidando cualquier otro tipo de práctica lingüística. Una de las labores del profesor debería ser, por tanto, hacer que el alumno se cuestione sus creencias con el fin de hacerlo más consciente de su proceso de aprendizaje.

Hay que señalar que existen autores que sitúan a las creencias en la dimensión cognitiva del alumno (Mantle-Bromley, 1995), mientras Horwitz (1996) las considera como pertenecientes a la dimensión afectiva, entendiéndolas de la misma manera que la

motivación, la ansiedad y las actitudes, muy relacionada con las estrategias de aprendizaje que pone en práctica el alumno. La citada autora agrega que el aprendizaje de una lengua extranjera depende de elementos tanto afectivos como cognitivos y que por esa razón, el docente debería establecer un estrecho lazo personal con cada uno de sus alumnos para que pueda implementar un contexto afectivo positivo para que el aprendizaje se facilite (Horwitz, 1996). Un último, pero no menos interesante, resultado de las investigaciones de la mencionada investigadora, es la relación entre las creencias de los estudiantes y su éxito en el aprendizaje. Es mucho más probable que los alumnos que piensan que la lengua meta es fácil de aprender, logren un nivel más alto en su adquisición, que aquellos que consideran el proceso más complicado.

6.3.1. Relación entre creencias y comportamiento del alumnado.

La relación entre las creencias y las actitudes de los aprendices es ampliamente analizada por Mantle-Bromley (1995), que resulta adecuada para este estudio porque su objetivo primordial no es exactamente la investigación de las creencias de los aprendices, sino el mejorar las actitudes y el comportamiento hacia los hablantes de una lengua extranjera. Ofrece, pues, una visión cultural y acertada del vínculo que hay entre creencias y actitudes de los alumnos, proponiendo a las primeras dentro del ámbito de los factores individuales del aprendizaje (Ramos, 2005).

El planteamiento de Mantle-Bromley (1995), tiene su fundamento en la modificación de las actitudes de los alumnos, de acuerdo a las tres dimensiones que han sido parte medular de este trabajo, es decir, las dimensiones afectiva, cognitiva y comportamental, que no son independientes sino que se intercalan entre sí. En este sentido, las creencias forman parte de la dimensión cognitiva del alumno, pero en estrecha relación con su afectividad y con su comportamiento. Desde luego, tienen un fuerte componente afectivo, en cuanto constituyen reacciones emocionales y evaluativas. La dimensión cognitiva consiste en lo que el alumno sabe sobre el objeto que aprende, tomando en cuenta que este conocimiento no es un saber que pueda ser demostrado de hecho, sino que incluye todo tipo de creencia. Por su parte, el comportamiento, se refiere a las intenciones o acciones que el alumno aplica al objeto que estudia. El cambio o modificación de actitudes se dará en el momento en que surja alguna discrepancia o desacuerdo entre los tres componentes (Ramos, 2005).

En todo ello, el papel del profesor vuelve a ser esencial en el intento por lograr la modificación de las actitudes de los aprendices respecto de la nueva lengua y cultura, como señala Mantle-Bromley (1995:383): *“In fact, without teachers’ efforts, students’ attitudes may become less positive. Without a positive learning atmosphere, students may well gain little or nothing from new curricular infusions”*.

6.3.2. Las creencias y el conocimiento metacognitivo.

Según Ramos (2005), el conocimiento metacognitivo en su relación con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas es un ámbito que no ha sido lo suficientemente investigado, aún y cuando no podemos soslayar su importancia que tiene en la investigación sociocultural, en general, y específicamente en la didáctica de la lengua.

Como hemos señalado anteriormente, la mayoría de los estudiosos que se ocupan de este tema (Mantle-Bromley, 1995; Benson y Lor, 1999), abogan por incluir las creencias dentro de la dimensión cognitiva de un individuo, aunque con algunas excepciones como la concepción de Horwitz (1996), que las integra en una dimensión afectiva. Lo que sí es un pensamiento más general es el hecho de que hay una estrecha relación entre ambas dimensiones, no sólo en lo que se refiere a las creencias, sino a todo lo que se derive de estos componentes.

Como nos ilustra Ramos (2005), la autora que se ha dedicado con más profundidad a desarrollar el concepto de conocimiento metacognitivo dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, es Wenden (1986, 1987, 1991, 1995, 1998, 1999, 2001, 2002). Sostiene que las creencias son parte integral del conocimiento metacognitivo de un alumno y, por ello, se deben describir de acuerdo a los elementos que integran dicho conocimiento. La principal distinción entre creencias y conocimiento metacognitivo es que las primeras están vinculadas con los valores personales y son más estables (Wenden, 1991).

Es importante destacar que muchas de las ideas al respecto, tienen su origen en la teoría psicológica de Flavell (1981), quien señala, estudiando la actividad social cognitiva, incluye “*all intellectual endeavors in which the aim is to think or learn about social or psychological processes in the self, individual others, or human groups of all sizes and kinds*” (Flavell, 1981). Lo importante de esta aseveración, es el hecho de que el individuo controla una serie de cuestiones que surgen de ese proceso de pensamiento que son aplicados desde el aula, ya que debemos partir de que ésta es una forma de actividad social cognitiva, entre las que destacan las percepciones, las capacidades, los motivos, intereses, sentimientos, creencias, pensamientos, propósitos, intenciones, actitudes, etc.

Para Wenden (1999:435), “*Metacognitive knowledge is the specialized portion of a learner’s acquired knowledge base which consists of what learners know about learning, and to the extent a learner has made distinctions, language learning*”. Esto quiere decir que el conocimiento metacognitivo es esencialmente lo que un alumno sabe sobre lo que es aprender y cómo es el proceso. La investigadora distingue entre lo que una persona puede saber sobre el aprendizaje en general y lo que podría saber o no sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

En este sentido, el modelo se ocupa de creencias, percepciones y conceptos que adquieren los alumnos sobre la lengua y sobre el proceso de aprendizaje de la misma.

Wenden (1991, 1998), señala cuatro características del conocimiento metacognitivo que, se puede aplicar también a las creencias (Ramos, 2005), y que se explican a continuación:

- Es un conocimiento estable. Los conocimientos que se adquieren acerca del proceso de aprendizaje, están arraigados en el conocimiento que tenemos y que hemos adquirido mediante la experiencia.
- Es expresable, es decir, el alumno puede hablar de sus creencias porque las tiene permanente en su memoria, y a veces incluso las expresa de manera automática.
- Es un conocimiento falible. Esto porque no siempre es correcto, como se ha mencionado, en muchas ocasiones las creencias forman parte de la sabiduría popular pero sin base empírica alguna.
- Es interactivo, porque puede ser utilizado para el análisis de actividades o de objetivos de aprendizaje. Puede también estar vinculado en la elección de estrategias de aprendizaje e incluso en la autoevaluación que realiza el propio alumno.
- Es un conocimiento que se desarrolla relativamente rápido.
- Constituye un sistema de ideas que están interrelacionadas.
- Consiste en la representación abstracta de la experiencia del estudiante.

Además de la mención de las características, también es importante señalar las clases de conocimiento metacognitivo que distingue Wenden (1991:261-262), para concluir este análisis:

- a) El conocimiento personal, que es el conocimiento general que el alumno tiene sobre diversos aspectos, en especial acerca de los elementos que pueden facilitar o dificultar el aprendizaje y el conocimiento concreto sobre cómo se aplican estos elementos en la propia experiencia.
- b) El conocimiento estratégico, que es el que el alumno tiene sobre qué son las estrategias, cómo funcionan, cuáles son útiles para él, las razones de dicha utilidad y el uso concreto en cada contexto. En general, este conocimiento consiste en la mejor manera de abordar el aprendizaje de la lengua extranjera.
- c) El conocimiento de la tarea, que se refiere a la forma más efectiva que tiene el alumno para realizar las tareas, comenzando por saber el propósito de la tarea, su naturaleza y que es lo que se necesita para poder realizarla de manera satisfactoria.

6.4.El entorno sociocultural y su relación con las creencias del alumnado.

En concordancia con lo que hemos venido proponiendo en esta tesis, no debemos de perder de vista el enfoque etnográfico que plantemos, y que hace patente también en el ámbito de las ideaciones y de las creencias, tanto de profesores como de alumnos, además de la dimensión individual, que no podemos dejar de mencionar, se caracterizan por tener un componente eminentemente sociocultural. En este apartado, siguiendo algunas investigaciones de Ramos (2005), analizamos algunos conceptos importantes de la didáctica intercultural dentro del aula, como el tema de las “culturas de alumnos” o “culturas de aprendizaje”. Una premisa para abordar estos aspectos es recordar la importancia que tiene el concepto de “cultura”, que hemos analizado ampliamente en el capítulo 1 de esta tesis doctoral, y que circunscribe los procesos que tienen lugar en el aula (y fuera de ella) que describe claramente Cortazzi (1990:55): *“Culture serves as a framework for the perception of other and guides the interpretation of classroom interaction and, more broadly, the construction of meaning in the classroom”*.

Para poder cerrar de una manera un poco más sistemática este apartado sobre la influencia del entorno sociocultural en las creencias de los aprendices, partiremos, en primer lugar, de un planteamiento conceptual para destacar el concepto de “culturas de alumnos”, “culturas de aprendizaje” o “culturas del aula”, como aplicación del concepto de cultura en el aula. Después haremos énfasis en el rol esencial que tienen las experiencias previas de aprendizaje en el proceso nuevo, para comprender muchas de las actitudes de nuestros alumnos. Finalmente, entre los varios enfoques que intentan captar de diferentes formas la realidad de las culturas del aula, expondremos la teoría sociocultural y sus implicaciones.

Comenzamos por la premisa que indica que un alumno de lengua extranjera pone en funcionamiento una serie de recursos de aprendizaje de manera individual, sin embargo esto lo hace influido por el entorno sociocultural en el que se encuentra integrado. Dicho entorno contiene, entre otros elementos, la tradición pedagógica en la que el alumnos se ha socializado, el valor que este entorno otorga al aprendizaje de las lenguas y lo que se espera de él como aprendiz, así como lo que él y el resto del entorno esperan del docente (Ramos, 2005). Como señala Lantolf (2001), las formas superiores de funcionamiento mental son una consecuencia de cómo cada persona asimila la cultura en que vive. Es importante conciliar la relación entre lo individual y lo sociocultural, como señalan Williams y Burden (1997:209):

Desde una perspectiva constructivista, un entorno de aprendizaje es algo que un alumno experimenta en el proceso de aprendizaje. Se puede considerar que el entorno tiene componentes personales y sociales en el sentido de que está construido partiendo de las experiencias previas de los alumnos, sus creencias y valores junto a un grupo compartido de creencias, metáforas y significados.

Definitivamente, como establece Ramos (2005), la mayoría de las creencias que tienen los estudiantes sobre sí mismos, sobre lo que es el aprendizaje de una lengua,

sobre la situación de aprendizaje en la que están inmersos, sobre el rol que el profesor y sus compañeros desempeñan en el proceso de aprendizaje y sobre el valor que tiene aprender una lengua extranjera, se originan en la cultura en que el alumno se desempeña. Esto quiere decir que las creencias forman parte del contexto mental en el que se maneja el aprendizaje, que se deriva en una cultura de aprendizaje, pero que está enmarcada, inevitablemente, por el contexto sociocultural en el que está inmerso. Una definición muy clara de lo que es cultura del aula es la siguiente, emitida por Legenhausen (1999:170):

By classroom culture I understand the whole set of beliefs that guide and inform the procedures and activities in classrooms. This includes the concepts the interactants have of themselves, their self-images as individuals as well as their identities as teachers and learners.

El marco para construir significados dentro del aula es, precisamente, la cultura, y es necesario analizarla de esa manera (Cortazzi, 1990). Está considerada un proceso dialéctico, con un carácter interactivo, donde los dos componentes son los individuos y los contextos (Chen, 2003). Pretendiendo aplicar el concepto de cultura al aula de lengua extranjera de una manera más funcional, Atkinson (1999) señala que el conocimiento cultural del alumno, tiene parte de su origen en lo cognitivo y lo individual, y otra parte en lo social y colectivo, pero debe constantemente ser formulado y reformulado. Para el citado autor, hay seis principios que se aplican al concepto de cultura, y que se pueden referir específicamente a lo que debemos saber sobre la cultura en el aula. Así los enuncia Atkinson (1999:201):

- Todos los seres humanos son individuos y todos los grupos culturales están formados por individuos, por ello es necesario matizar las diferencias para poder lograr una descripción adecuada de la cultura que queremos analizar.
- La individualidad es también un hecho cultural, porque cada persona es individuo en un contexto determinado.
- La participación y la identidad que se tengan dentro de un grupo social, son características dinámicas, contradictorias y múltiples. Constituyen factores que reflejan una realidad cambiante y diversa, que tiende a generar conflictos entre lo individual y lo colectivo.
- La pertenencia a un grupo social es consecuencia de un proceso de socialización, como ocurre con el ámbito de la educación.
- Los enfoques etnográficos son los más eficaces para el estudio del conocimiento cultural, su aplicación es mejor que la de los métodos de paradigma positivista.
- El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas y las culturas están correlacionadas, pero hay que tener presente que la cultura es un ente complejo y con muchas vertientes para su análisis.

Según el mencionado autor, se toman en cuenta estos principios, se podrá abordar la interacción entre lo individual y lo cultural de una manera más efectiva (Atkinson, 1999). Por su parte Coleman (1996), pone énfasis en la necesidad de aplicar un enfoque ideológico en la investigación dentro del aula de lengua extranjera, porque será más fácil la explicación e interpretación de lo que pasa en dicha aula, relacionándola con la sociedad donde se encuentra integrada. Concluye que hay que utilizar un enfoque que no puede ser igual para todas las sociedades y culturas, sino que debe ceñirse a las particularidades que posee cada una de ellas.

Para Tudor (2001), cuando se enfatiza el estudio del aula como cultura de aprendizaje, se debe comenzar haciendo un análisis del contexto social, porque las aulas reflejan la realidad social en que se encuentran inmersas.

De acuerdo a estas reflexiones teóricas, podríamos encontrar cinco rasgos principales que podrían caracterizar la cultura del aula (Ramos, 2005:57):

- a) Se trata de un fenómeno temporal, porque se forma en un momento determinado y se disuelve posteriormente.
- b) Se trata de la cultura de un grupo que tiene una actividad concreta y con un comportamiento que le otorga homogeneidad y cohesión.
- c) No se encuentra subyacente a una cultura nacional, sino que es posible que presente características propias que rebasen el ámbito de una determinada comunidad o país.
- d) Puede integrarse, solaparse o cointegrarse con otras culturas a las que pertenezcan otras personas que también formen parte de la cultura del aula.
- e) Es importante que sea descrita, estudiada y analizada desde un enfoque etnográfico e interpretativo, para considerar de manera integral los procesos que se llevan a cabo en su interior (Ramos, 2005:57).

La misma autora propone como definición más adecuada de cultura del aula, la de Tudor (1996), por considerar que adopta la interacción que se da entre creencias, actitudes y expectativas de los alumnos y su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Nosotros también la suscribimos por su claridad y exhaustividad en este sentido (Tudor, 1996:141-142):

Classroom culture refers to the complex of attitudes and expectations which shape learners' sociocultural personality in the classroom, and thereby their interaction with their language studies. The concept certainly incorporates aspects of learners' national or regional cultures, but it is also influenced by the social, economic and ideological climate which prevails in their home culture at any one point in time and by the peer group or subculture to which the learners belong. The concept of classroom culture thus encapsulates many of the beliefs and attitudes of the society in question, but as they are perceived and experienced by the specific group of learners concerned.

De acuerdo a esta concepción, el estudio de las culturas del aula no puede reducirse a elementos de carácter nacional, sino que se debe considerar la manera en que perciben e interpretan las personas que se encuentran dentro de ella los valores que son inherentes en ese momento y en ese espacio social. “Cada aula constituye una especie de interfaz entre los valores vigentes en el entorno sociocultural y su interpretación por parte de los participantes, tanto alumnos como profesor” (Ramos, 2005:57).

Por su parte, Cortazzi y Jin (1996), también proponen una definición de culturas de aprendizaje, que está más enfocada al trabajo que se desempeña dentro del aula:

By the term “culture of learning” we mean that much behavior in language classrooms is set within taken-for-granted frameworks of expectations, attitudes, values and beliefs about what constitutes good learning, about how to teach or learn, whether and how ask questions, what textbooks are for, and how language teaching relates to broader issues of the nature and purpose of education. In many classrooms both teachers and learners are unaware that such a culture of learning may be influencing the processes of teaching and learning. A culture of learning is thus part of the idden curriculum (Cortazzi y Jin, 1996:169).

Para estos investigadores, toda la cultura de aprendizaje forma parte de lo que Nunan (1989) denominó “currículum oculto”, porque está influenciada principalmente por dos características: por un lado, la socialización educativa por la que ha pasado el aprendiz y por el otro, las condiciones socio-económicas de cada sociedad en particular. Flowerdew y Miller (1995), acuñaron el concepto de “cultura académica”, donde señalan que ésta se compone de una serie de actitudes, roles, valores, supuestos y modelos de comportamiento que se comparten de manera tácita y que no necesariamente está manifestada de forma explícita por los participantes de los procesos que acontecen en el aula.

Por último, dentro de esta serie de teorías sobre las culturas de aprendizaje, haremos referencia al concepto de cultura del aula de Breen (1986), que postula que es indiscutible que el aula constituye una “cultura genuina” y un “acontecimiento social”. Enuncia ocho características básicas en referencia a esta cultura, sin hacer ninguna referencia a cuestiones jerárquicas o a valoraciones positivas o negativas (Breen, 1986:154):

- La cultura del aula es interactiva, interacción que puede ser verbal o no verbal y que parte de la premisa de que los individuos son capaces de aprender en grupo.
- La cultura del aula es diferenciada, porque se percibe y se interpreta por parte de sus integrantes de forma diferente, que incluso puede derivarse en discrepancias, en expectativas frustradas, ansiedad o conflictos. Por lo tanto, una elemento fundamental es la negociación.
- Es una cultura colectiva, debido a que la persona debe adaptar su proceso de aprendizaje a los recursos que estén disponibles en el grupo, incluso en lo

psicológico. El alumno entonces experimenta un proceso dual de aprendizaje, por un lado individual, pero por otro uno colectivo.

- La cultura del aula es asimétrica, porque está centrada en la premisa de que el docente dispone de una cantidad de información que no está disponible para los aprendices. Otra razón para esta asimetría es que los derechos y las obligaciones dentro del aula, no serán iguales para unos y otros. La asimetría incluso está presente entre los propios alumnos.
- Es una cultura normativa y evaluativa, por el hecho de que la identidad del alumno está claramente influenciada por la socialización educativa que ha pasado. El aula se convierte en un ambiente donde docentes y discentes pueden juzgarse mutuamente para ver si se ajustan a ciertos parámetros tácitos que se establecen previamente.
- La cultura del aula es eminentemente conservadora, porque al igual que los colectivos más grandes, sus miembros buscan seguridad y armonía, evitando, en la medida de lo posible que se introduzcan innovaciones que les causan ansiedad. El aula busca un equilibrio social y emocional y se resiste a los elementos que constituyan una amenaza para ese orden preestablecido.
- Es una cultura que se va construyendo en común y que necesita de procesos de negociación, ya sea implícita o explícita. Lo que el individuo aprende en el aula es una síntesis dinámica de una experiencia individual y colectiva al mismo tiempo.
- La cultura del aula es significativa, porque además de serlo para docentes y alumnos, en su trabajo dentro de ella, también convierten en significativa la racionalización que cada uno hace de los procesos que intervienen en la propia aula.

Para Breen (1986), el aula es un contexto social particular donde se intensifican las experiencias culturales de aprendizaje. Experiencia que posee una dimensión que puede ser observada mientras los alumnos realicen e interpreten las tareas que llevan a cabo influenciados por el grupo social donde se encuentran integrados.

Por otra parte, Hofstede (1997) establece algunas dimensiones de las culturas nacionales, no con el fin de crear estereotipos, sino porque según él influyen en las culturas del aula y del aprendizaje. Debemos establecer parámetros para poder descubrir algunas tendencias que subyacen en las distintas culturas. Específicamente, las dimensiones que propone el citado teórico son cuatro (Hofstede, 1997:76):

- 1) Una distancia mayor o menor respecto al poder. Esto quiere decir la manera en cómo nos manejamos en relación con la autoridad. Esta dimensión tiene su ejemplo práctico cuando vemos la actitud que tienen los alumnos en relación con el profesor o autoridades institucionales.

- 2) Dimensión colectivista o individualista, como se ha comentado, es muy importante discernir si el interés del grupo es más importante que el individual o al contrario. Esto definitivamente depende del tipo de sociedad en que se desempeña el aprendiz, sabemos que hay sociedades marcadamente colectivistas y otras individualistas. Incluso en las que podamos considerar como más equilibradas en este aspecto, subyace una de las dos dimensiones.
- 3) Diferencias de género, que es una dimensión que enfrenta, por decirlo en palabras del autor, masculinidad contra feminidad, que se refieren a culturas que son más dadas a la existencia de liderazgos o que tienden a ser más “visibles” y llamar la atención (masculinidad), en contraposición con una sociedad más solidaria y cooperativa (feminidad).
- 4) La tendencia a evitar la incertidumbre, que consiste en la manera de gestionar los imprevistos. Hay sociedades que son más creativas y con mayor espíritu de iniciativa, mientras que otras, traducido al trabajo del aula, son las que esperan que las soluciones las proporcione siempre el profesor.

Littlewood (1999), es otro autor que aboga por evitar a toda costa que los aprendices se formen estereotipos. Aunque está de acuerdo en que éstos seguirán existiendo, porque constituyen una manera que tenemos de organizar el mundo social tan complejo en el que vivimos, también nos conmina a aceptar que deforman la realidad o que solamente representan una parte ésta. En palabras del propio estudioso,

A more enlightening way forward must be to abstract from the stereotypes the key dimensions which underlie our perceptions of them and view all learners, wherever they may be, as located differentially along these dimensions. From this foundation we may then uncover, not stereotypes, but general trends or patterns of distribution amongst different groups of learners, both within the same culture and in different cultures (Littlewood, 1999:89-91).

Como última parte de este análisis del entorno sociocultural, básicamente ajustándonos al aula, y su relación con la forma de pensar y actuar de los aprendices, analizaremos uno de los varios enfoques que intentan captar de diversas maneras la realidad de las diferentes culturas en el aula: este enfoque es la teoría sociocultural.

Partimos del hecho, ya analizado en lo anteriormente expuesto, de que la investigación sobre el aprendizaje de lenguas, se desplaza en un *continuum* entre dos bandos: el que señala el aprendizaje como algo personal, que depende de las capacidades individuales de cada persona, y el que considera el aprendizaje como un producto de la interacción, sea ésta social o lingüística. En el primer caso, están presentes elementos intrapersonales, mientras que en el segundo, elementos interpersonales (Coughlan y Duff, 1994). Para Thorne (2000), existe un conflicto entre teorías cognitivas y sociales de la adquisición de la lengua extranjera y propone una posición ecléctica que tenga en cuenta ambos factores: “*Second language learning is a*

process involving the copresence of intra- and interpsychological activity, environments with histories, and an ongoing negotiation of social identity (Thorne, 2000:224).

La teoría sociocultural intenta conciliar ambas posturas. En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, establece que es un proceso significativo atribuible a la participación de los alumnos en actividades de interacción social, que, por su parte, favorecen el desarrollo de la mente de la persona. (Ramos, 2005).

En este aspecto, la teoría sociocultural aporta tres dimensiones más a las que tradicionalmente se han referido los principios cognitivistas individuales, sobre la mente y el comportamiento humano, siendo dichas dimensiones el cómo, el dónde y el porqué actúa de tal manera una persona (Lantolf, 2001).

Para dicho autor, es necesario partir de que los alumnos no son entes con un funcionamiento mental que ayuda o dificulta el aprendizaje, sino que es una persona en toda la extensión de la palabra (Lantolf, 2001:145):

We believe that learners have to be seen as more than processing devices that convert linguistic input into well-formed (or not so well formed) output. They need to be understood as people, which in turn mean we need to appreciate their human agency. As agents, learners actively engage in constructing the terms and conditions of their own learning.

Se ha convertido en un principio fundamental de la teoría sociocultural, el hecho de considerar a los alumnos como agentes, o sea como personas que no sólo pretenden adaptarse a su entorno, sino que están inmersos en él y lo transforman de manera activa (Donato, 2000). De hecho esta es una teoría que intenta encontrar esa interrelación entre el comportamiento individual y el social, no tomándolo como una teoría general, sino observando cada caso en particular (Lantolf y Genung, 2000). Como concluye Duranti (1997:71): “Hablar del lenguaje como una actividad de mediación significa hablar del lenguaje como una herramienta para hacer cosas en el mundo, para reproducir tanto como para cambiar la realidad”.

7. El hablante intercultural.

El concepto de competencia intercultural fue básicamente acuñado por Byram (1991), con base en las investigaciones de interlengua de Selinker (1972), y nos advierte de que todos los modelos sobre competencia comunicativa, (Hymes, 1972; Van Ek, 1984) establecen prescripciones de lo que es, o por lo menos de lo que debería de ser, un hablante nativo ideal, pero sin hacer suyas las verdaderas necesidades de los aprendices. Es así que surge el concepto del “hablante intercultural”, que consiste en una persona que se enfrenta a situaciones de choque cultural en las que debe entender las relaciones existentes entre las diferentes culturas y mediar entre diversas formas de vivir y de interpretar al mundo (Byram, 1997).

Una definición muy adecuada del hablante intercultural, la encontramos en Kramersch (2001:34):

Es lo que caracteriza a un “competente usuario de un idioma”: no la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de sólo un grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por un cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del “hablante intercultural” que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales.

Por lo tanto, el hablante intercultural es quien sustituye al hablante nativo como norma (Byram y Fleming, 2001). Debe ser un individuo con estas características principales:

- Consciente de su propia identidad y de su propia cultura, pero también de la manera en que los otros la perciben.
- Debe conocer las identidades y culturas de las personas con las cuales se relaciona e interactúa.
- Debe ser capaz de establecer nexos entre su cultura y las otras.
- Convertirse en un verdadero mediador cultural, neutro, hábil para explicar las diferencias y aceptarlas.
- Saber ver en estas diferencias el común denominador, basado en el aspecto más humano.
- Tener la destreza de conocer una o más culturas y disfrutar de la capacidad de descubrir y de poder relacionarse con otros entornos culturales.
- Debe tener la certeza de que está inmerso en un proceso que no finaliza, sino que se encuentra en proceso de desarrollo constante.

En el MCER (2001), también podemos encontrar una aproximación a la definición del hablante intercultural, y cuyas principales características se resumen así:

- Es una persona que desarrolla una conciencia, unas habilidades y unas capacidades interculturales, llegando con ello a alcanzar una personalidad más rica y compleja.
- Es un individuo abierto a nuevas experiencias culturales que sabe tomar distancia de su punto de vista, reconociendo que existen otras formas de ver las cosas.
- Desarrolla valores como la paciencia, la tolerancia y el respeto.

- Tiene conciencia de que su propia cultura tiene influencia en su forma de percibir e interpretar la realidad, así como en su manera de actuar, de sentir y de pensar.

Derivado de los análisis anteriores, Alonso enuncia, de una manera más desglosada, una serie de características que, de acuerdo a sus investigaciones, debe tener un hablante intercultural (Alonso, 2008:14):

- Es una persona que sabe ponerse en la piel de otros y, por lo tanto, saber reconocer e interpretar tanto las respuestas verbales como las no verbales del nativo según la cultura extranjera.
- Desarrolla estrategias, tanto verbales como no verbales, para solventar conflictos o bloqueos que surjan durante la interacción.
- Sabe desenvolverse en situaciones comunicativas interculturales de una manera correcta según el contexto y el tipo de interlocutores. De tal manera que puede relacionarse con personas de la sociedad de la cultura extranjera y tomar parte en conversaciones sobre temas culturales con actitudes tolerantes, de curiosidad y apertura.
- Sabe interpretar documentos y textos que se deriven de la cultura meta, así como los actos de habla y demás situaciones comunicativas, viendo esto desde la perspectiva de la otra cultura.
- Puede identificar los valores y las prácticas que sean comunes a su cultura y a la cultura extranjera, así como percibir los valores y prácticas que pueden entrar en conflicto. Desarrolla la capacidad de relacionar las culturas y comparar su propia cultura con las otras culturas.
- Favorece la intermediación entre su cultura y las otras culturas, identificando las áreas de conflicto, abordando de manera eficaz los malentendidos culturales y las situaciones problemáticas, tomando una actitud de respeto, paciencia y tolerancia. Otros valores importantes que desarrolla es la creatividad, la sensibilidad y la flexibilidad.
- Cuando desempeña su papel de mediador, puede explicar a los demás aspectos sobre su propia cultura y también de las culturas extranjeras que conoce, así como detectar los posibles conflictos de creencias o de costumbres; tiene la habilidad de negociar aquellos conflictos que queden sin ser resueltos plenamente. Es una persona que sabe actuar de manera en que todos los implicados en el encuentro intercultural se sientan apoyados, entendidos y respetados.
- Cuando interpreta las culturas, sabe mostrar una perspectiva diferente a la de su propia cultura y a la de la cultura meta, debe relativizar los valores, prácticas y significados de su cultura, y tomar distancia de los puntos de vista propios.

- Desarrolla la habilidad de descubrir nuevos aspectos de la cultura meta, utilizando técnicas, estrategias y recursos de contacto con personas, instituciones, medios de comunicación, etc.
- Debe fomentar y demostrar actitudes totalmente alejadas del etnocentrismo y de la intolerancia, tales como la curiosidad, la disponibilidad, la empatía o el interés por el descubrimiento de otras personas y de otras culturas. Tiene la destreza de estabilizar su propia identidad en los intercambios culturales. Esta última, es una de las principales características para definir un hablante intercultural.

La aportación fundamental de los autores citados, en este ámbito, consiste en establecer que el objetivo de la enseñanza de las lenguas y las culturas debe dejar de ser la búsqueda del hablante nativo, ahora lo importante es centrarse en la adquisición de habilidades que ayuden al aprendiz a comprender los diferentes modos de pensar y de vivir. El estudiante de lengua extranjera está obligado a adoptar nuevos papeles, el más importante el de fungir como intermediario entre las personas y entre las culturas. Este es un proceso que, como señalábamos anteriormente, no se debe dar por finalizado nunca. Es imprescindible que los docentes también continuemos aprendiendo y desarrollando habilidades como hablantes e intermediarios culturales, durante toda la vida.

7.1.El concepto de hablante intercultural en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007).

Consideramos oportuno desarrollar en este apartado, algunos de los principales conceptos y características que el nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007, en adelante PCIC), consagra en referencia a la importancia del desarrollo de la competencia intercultural del alumno, y específicamente a las habilidades y destrezas que debe desarrollar el mediador o hablante intercultural, porque considera como uno de los ejes centrales el convertir al alumno en hablante intercultural.

La primera cuestión para entrar a este análisis, partir del hecho de que el aprendiz debe ser el centro de cualquier planificación curricular y, en segundo término, retomar el tratamiento que hace el MCERL (2001), de las competencias, tanto generales como lingüísticas. Tomando en cuenta estas dos premisas, dicho documento propone tres dimensiones del alumnado, que son complementarias y que se interrelacionan: el alumno como agente social, el alumno como aprendiz autónomo y el alumno como hablante intercultural. Este enfoque resulta muy útil porque nos permite obtener una visión muy amplia de los roles que el alumno deberá ser capaz de desempeñar cuando ejerza su competencia comunicativa, además de ayudar a fijar los objetivos generales del PCIC (2007), de una manera mucho más sistemática. Ahí recomienda que todo currículo que tenga como base estos objetivos deberá procurar las necesidades, la tradición educativa y las características del entorno público, pero siempre tratando esas

tres dimensiones de manera conjunta y darles seguimiento durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

La definición del hablante intercultural que propone el PCIC (2007), consiste en “la persona capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura de los hispanohablantes”. Desde luego que para poder lograr esto, se necesita, por un lado, que se tenga un buen conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que regulan los comportamientos de la comunidad; y por otro lado, desarrollar una actitud abierta que nos permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar nuestras propias actitudes y las motivaciones en relación con la cultura o con las culturas a las que nos pretendemos acercar (Alonso, 2008). Este aspecto concuerda con los que establece el MCERL (2001), definidos en las competencias generales, que son las destrezas y las habilidades interculturales, los contenidos socioculturales y ciertas actitudes como la empatía.

El PCIC (2007), pretende desarrollar en el aprendiz, a través del planteamiento de sus objetivos, una serie de habilidades y destrezas interculturales, el conocimiento global del mundo y la capacidad de aprender, la competencia existencial, entre otras cosas. La pretensión es favorecer la conciencia intercultural en el sentido de la reflexión y de la acción, es decir, por un lado conocer el papel de la cultura en nuestra manera de ver la realidad, pero también actuar correctamente en la interrelación intercultural.

La tercera dimensión planteada, la del aprendiz como hablante intercultural, la manera en que se plantean los objetivos del PCIC (2007), es modular, porque no se fijan objetivos determinados para cada nivel, sino que se considera que es el propio usuario el que debe hacer las valoraciones que considere convenientes cuando establezca los criterios de distribución. Dicha distribución se lleva a cabo en torno a tres momentos, que son:

- a) La aproximación.
- b) La profundización.
- c) La consolidación.

Además, dentro de estas tres fases se contemplan seis objetivos principales:

- 1) Obtener una visión de la diversidad cultural.
- 2) Conocer el papel de las actitudes y de los factores afectivos.
- 3) Conocer los referentes culturales.
- 4) Manejar las normas y convenciones sociales.

- 5) Desarrollar la participación en situaciones interculturales.
- 6) Desempeñar el papel de intermediario cultural.

Este último objetivo es, sin lugar a dudas, el que tiene más relación con los malentendidos culturales, ya que se concretan metas como las de “identificar y analizar las situaciones en las que se pueden producir malentendidos y conflictos culturales (aproximación), neutralizar y resolver estas situaciones (profundización) y afrontarlas con eficacia (consolidación)” (PCIC, 2007).

A través del uso estratégico de ciertos procedimientos, como la observación, la reflexión, la actuación, la introspección o el análisis, el aprendiz va actuando como intermediario cultural neutralizando los malentendidos que pudiesen surgir y también va desarrollando actitudes que ayuden a superar dichos malentendidos culturales. Como señala el propio documento, entre los objetivos de las actitudes y los factores afectivos, surge la necesidad de “desarrollar la capacidad de enfrentarse a episodios eventuales de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, mediante la reflexión el análisis de situaciones potencialmente conflictivas” (Instituto Cervantes, 2006).

En cuanto a los contenidos de la dimensión cultural, se encuentran consagrados en tres inventarios, primero, el de los referentes culturales, otro acerca de los saberes y comportamientos socioculturales y el tercero sobre las habilidades y actitudes interculturales. Por ser este último el que se refiere al tema que nos ocupa en estos apartados, es decir, al del hablante intercultural, lo analizamos brevemente.

Por inventario de habilidades y actitudes entendemos una relación de procedimientos que, al activarse de forma estratégica, le permiten al aprendiz la aproximación hacia otras culturas, desde un enfoque intercultural (Alonso, 2008). Es importante señalar aquí que, el desarrollo de la competencia intercultural no tiene por qué coincidir con el desarrollo de la competencia lingüística. En el PCIC (2007) se recomienda que los procedimientos mencionados, vayan de acuerdo con “el grado de desarrollo de las competencias interculturales que vayan mostrando los alumnos en cada situación particular de enseñanza y aprendizaje”.

Este inventario está organizado en cuatro grandes apartados que son: la configuración de una identidad cultural; el procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales; la interacción cultural; y la mediación intercultural. Para el análisis que realizamos en esta parte de la investigación, referente a los malentendidos culturales, es conveniente explicar lo que se señala del último apartado, el de mediación intercultural, que tiene como objetivo la “erradicación de malentendidos y la neutralización de conflictos interculturales”, definiéndola como “la tarea y las fases (recurrentes) en las que se desarrolla el eje determinante de los epígrafes en los que se organizan las distintas habilidades: planificación, mediación, evaluación y control, reparación y ajustes” (PCIC, 2007).

8. Interacción y encuentro intercultural.

Por “encuentro intercultural” entendemos el diálogo que se da entre hablantes de diferente origen lingüístico y cultural. Cuando se establece una interacción de esta clase, el primer obstáculo es el hecho de que haya un sistema de valores propios a cada cultura que se manifiestan en actitudes y comportamientos diferentes, que pueden dar lugar a conflictos y malentendidos que tengan como consecuencia el dificultar el proceso comunicativo (Alonso, 2008). Se trata de valores socioculturales que se traducen en creencias prescriptivas, de acuerdo a las cuales una forma de pensar o de actuar son juzgadas como correctas o no.

Cuando surge el encuentro intercultural, el estudiante llega a sentir que su sistema de valores o sus modelos de comportamientos no funcionan, debido a que sus interlocutores no lo están entendiendo. Cuando esto sucede, es muy común que haya un “choque de valores” por parte del aprendiz: por un lado puede creer que estas dificultades comunicativas se deban a un fracaso personal, creyendo que su comportamiento no es el adecuado, o bien que piensa que su comportamiento es jerárquicamente superior, mientras que el otro es el inferior o inadecuado, esto quiere decir, una actitud eminentemente etnocéntrica.

No obstante, esta disyuntiva resulta bastante positiva para la puesta en marcha de la comunicación intercultural: debe ser una fase necesaria, porque la comunicación inicia justamente con la afirmación de la diferencia. Como señala Alonso (2008:18), “la comunicación intercultural implica conocer la cultura del ‘otro’ para poder realizar un proceso interpretativo, transaccional y contextual de aproximación a la otra cultura y así poder llegar a un consenso de conceptos compartidos desde un punto de vista propio”.

No debemos perder de vista los tres componentes que hemos venido mencionando sobre la interacción cultural: el afectivo, relacionado con el sentir algo hacia alguien, el cognitivo, que es pensar algo de ese alguien, y el comportamental, que sería la fase final, traducida como la actuación para tener consecuencias en ese algo o ese alguien. Para Cañas (2005), esta comunicación es la que nos ayudará, de manera inconsciente, a poder percibir nuestra propia cultura, porque muchos elementos de ella, están constantemente invisibles para nosotros y solamente afloran en situaciones como las interculturales, donde hay un encuentro, una comparación y una identificación.

Así resume Alonso las virtudes de la comunicación intercultural (Alonso, 2008:18):

Una de las ventajas de la experiencia del encuentro intercultural es que puede forzarnos a ser conscientes de toda esa parte de nuestra conducta que ocurre a nivel subconsciente. El encuentro intercultural implica por tanto un proceso de transformación personal, que puede favorecer la emergencia progresiva de hablantes interculturales.

8.1.Elementos presentes en el encuentro intercultural.

Existen muchos factores y componentes que son inherentes al encuentro intercultural, influenciando en gran medida el curso que ha de tomar la comunicación intercultural. Uno de los más importantes es el conjunto de percepciones que tienen los implicados acerca de la cultura e identidad propias, así como de la cultura que se está aprendiendo. Para Morgan (1998), existen tres clases principales de elementos que influyen en el encuentro intercultural: elementos situacionales, afectivos y cognitivos. A continuación, haremos una breve descripción de cada uno de estos factores.

8.1.1. El componente situacional.

Es un hecho indudable que la educación, los contextos histórico e individual, así como las relaciones políticas y económicas de las naciones, tienen una influencia esencial en los encuentros interculturales y, por lo tanto, en la aparición del choque cultural y de eventuales malentendidos y conflictos de orden cultural, porque inciden de una manera positiva o negativa en la autoestima del que no es nativo de la lengua y la cultura que se aprende.

Es relativamente normal que el aprendiz se llegue a sentir desorientado por las diferencias en la manera de ver las cosas y en el comportamiento y actitudes, porque se presentan de una forma inesperada y repentina. Para Morgan (1998), es una fase inicial que llega a provocar una desorientación interior y dudas y vacilaciones entre las dos culturas. También puede suceder en el encuentro intercultural que ocurra algunas situaciones tales como el rechazo por la propia cultura, el rechazo por la cultura meta o incluso una sintetización de las dos culturas. La mencionada autora dice que esta sensación de desorientación es natural e inevitable, aunque transitoria.

Sin embargo, y este es uno de los ideales, el contacto con una cultura diferente a la nuestra, puede llevarnos a una nueva visión de la cultura propia que nos ayuda a juzgar de manera muy diferente las actitudes, las realidades y los comportamientos de esa cultura materna (Alonso, 2008).

8.1.2. El componente afectivo.

Como explican Denis y Matas (1999), el factor afectivo en la comunicación intercultural es un aspecto esencial, debido a que aprender una cultura a través de la lengua, es una forma de descubrir al otro y también de involucrarse personalmente y de forma consciente, con lo que se va descubriendo de ese otro.

Varios autores, entre ellos Oliveras (2000), Byram (2001) y Alonso (2008), coinciden en que el proceso de interculturalidad, se desarrolla en cuatro grandes etapas:

- a) Luna de miel.- Donde las relaciones son cordiales, afectuosas, con sentimientos positivos, donde el aprendiz está sumamente motivado por la curiosidad de conocer una nueva cultura y, por ende, de conocer nuevas perspectivas de ver las cosas, así como de descubrir nuevos entornos culturales.
- b) La crisis.- Inmediatamente después del descubrimiento inicial, comienzan a ponerse de manifiesto las diferencias lingüísticas, axiológicas e ideológicas. El aprendiz no tiene idea de cómo comportarse ante su nueva realidad, se siente perdido y esto lo lleva a una disminución de su autoestima. Es cuando surge el choque cultural, que se definiría como “el conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, el alumno de ELE en nuestro caso, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia” (Alonso, 2008). Surge porque desaparecen los signos y los símbolos de relación social, tal y como los percibe y entiende normalmente el aprendiz. La persona que no puede dominar el choque cultural, refleja mucha ansiedad y nerviosismo ante las diferencias culturales y lo manifiesta a través de algunos mecanismos de defensa como el rechazo, el aislamiento o la represión. En un nivel más profundo, el individuo llega a sentir soledad, frustración e incluso a cuestionarse su propia competencia. Aquí se suelen dar la mayoría de los malentendidos culturales. Un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, buscará que el alumno adquiera las destrezas necesarias para superar esas consecuencias negativas que se derivan de los contactos iniciales en esta etapa de crisis. Dependiendo del contexto cultural de cada alumno, así como de las experiencias previas o de la personalidad, habrá quien supere muy rápido el choque cultural y habrá quien tome más tiempo y le cueste más trabajo. Para Alonso (2008), se deben desarrollar seis atributos personales para poder disminuir el impacto del choque cultural: la autoestima, el ser abierto de mente, la actitud de no juzgar, la empatía, la autorregulación y la implicación en la interacción.

Sin embargo, el choque cultural, como lo hemos mencionado, debe ser considerado como una experiencia positiva de aprendizaje en el intercambio intercultural, porque es un paso imprescindible para que el alumno tome conciencia de su propio crecimiento, de su aprendizaje y de su necesidad de cambiar. Una consecuencia del choque cultural es que el aprendiz obtiene una nueva perspectiva de sí mismo y de su entorno, lo cual le ayuda a comprender su propia identidad.

- c) La recuperación.- Una vez que comienzan a superarse los inevitables conflictos descritos en la etapa anterior, el aprendiz va desarrollando distintas formas de enfrentarse a tales situaciones. El primer paso es recuperar la autoestima y volverse capaz de establecer relaciones interpersonales, perdiendo el miedo a interactuar con los demás y mostrando empatía en sus actos. Hay una fase donde tiene la sensación de que puede ya no formar parte de su cultura de origen (desde el punto de vista del etnocentrismo), pero que todavía no pertenece a la otra. Esta es igualmente una etapa difícil porque llega a experimentar la

denominada “anomia”, o sea, la ausencia de lazos fuertes de apoyo, tanto con la cultura extranjera como con la propia.

- d) La adaptación.- Es la fase final del proceso. Aquí el aprendiz ya puede empezar a disfrutar de las diferencias culturales, puede expresarse sin dificultades y sin temores, además se siente realizado plenamente. Estas fases fueron también descritas por Bennett (1998, en Byram, 2001), quien asevera que el choque cultural no es otra cosa que un caso especial de respuesta típicamente humana ante una nueva transición, que es la pérdida o el cambio en la vida. Como vimos en apartados anteriores de este mismo capítulo, a partir del análisis del choque cultural y de los malentendidos, Bennett (1991, 1998), desarrolló el modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (véase el apartado 3.3. de la presente tesis), mismo que intenta realizar una descripción de la evolución de este proceso. Denis y Matas (2002), en este sentido, van más allá al proponer un proceso dividido de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, dividido en cinco etapas, que también analizábamos anteriormente, que son la sensibilización, la concienciación, la relativización, la organización y la implicación/integración (véase el apartado 1, del capítulo 2 de esta tesis).

8.1.3. El componente cognitivo.

Morgan (1998, citada por González Blasco, 2000:212), estipula tres elementos cognitivos que deben tenerse en cuenta para el desarrollo de la interculturalidad:

- La memoria: es una característica de los seres humanos el hecho de que tengamos la tendencia a recordar mejor las cuestiones que son diferentes o negativas. Por ello, cuando se presenta un malentendido cultural, solemos caer en el error de que los estereotipos y los prejuicios salgan reforzados.
- El equilibrio: es importante que como personas busquemos siempre encontrar un equilibrio en las relaciones que establecemos, sean del tipo que sea. Cuando no se encuentra este equilibrio, se cae en el uso de la “diferenciación cognitiva”, que es una apreciación positiva por medio de la cual somos capaces de comprender las diferencias como si fuesen un complemento, en lugar de pensarlas como algo contradictorio o de enfrentamiento.
- La atribución: consiste en la comprensión o interpretación de las acciones, de acuerdo a nuestra propia perspectiva, la cual depende, a su vez, de si nos encontramos en el papel de actores o de simples observadores. De acuerdo a esta teoría, “el observador tiende a entender las acciones como resultado de las características del actor, mientras que el actor tiende a verlas como resultado de factores situacionales” (citado por Alonso, 2008:22).

Cuando el encuentro intercultural está en marcha, es común que aumente la atribución a características de los actores por parte de quien observa, esto por las

diferencias que hay entre los grupos culturales. Resulta muy difícil para un observador no nativo la identificación de los elementos situacionales que pueden explicar los comportamientos del nativo, porque él no conoce el contexto de dicha situación. Es por esa razón que el observador explica el hecho otorgando características al nativo, porque es muy complicado que entienda que el comportamiento del interlocutor tiene su origen en las normas y convenciones que rigen la actuación de su cultura.

9. El malentendido cultural.

Durante todo el recorrido que habrá de pasar un aprendiz para poder adquirir la competencia comunicativa intercultural, uno de los obstáculos más importantes a los que tendrá que enfrentarse es a los malentendidos culturales. En la presente investigación constituyen un punto esencial, ya que son la principal causa para que las perspectivas de los estudiantes con respecto a la cultura donde estarán inmersos, sean positivas o negativas. En nuestro caso, hablamos que desde la cultura de origen tenemos un crisol, puesto que son estudiantes provenientes de universidades norteamericanas, pero que no todos tienen como lengua materna o como cultura primera, la de los Estados Unidos, como veremos en las descripciones que hacemos en el capítulo 5 de este trabajo. Por otro lado, en cuanto a la cultura meta, por un lado se trata de México, donde hablamos de una cultura latinoamericana, o hispanoamericana, o iberoamericana, incluso geográficamente norteamericana. Por el otro, de España, con la misma lengua meta por estudiar, pero con una cultura muy diferente, europea, latina, pero con unas características internas muy especiales (el caso lingüístico y cultural de Catalunya, el País Vasco o Galicia). Situaciones que suponen un verdadero caldo de cultivo para la existencias de malentendidos culturales, especialmente cuando muchos de los estudiantes sujetos de esta investigación, han pasado o pasarán un período en ambos contextos, aunque, como también veremos, suponen una enorme oportunidad de adquirir la competencia comunicativa intercultural de una manera que continuarán ejerciéndola e incrementándola, durante el resto de sus vidas.

Cada cultura posee su propia organización y sus formas de interacción social, a través de un conjunto de pautas que comparten y por medio de las cuales sintetizan y sistematizan el mundo que les rodea, y también interpretan socialmente su entorno. Los sujetos de una misma cultura saben y comparten ciertos parámetros sociales que les hacen actuar de una forma adecuada de acuerdo a las normas que ellos consideran como correctas, incluso pensando en cómo les gustaría que actuaran con ellos mismos.

Aparece una situación de conflicto, cuando dichas pautas sociales toman un valor diferente e inesperado en otros referentes culturales, en otros contextos, lo cual provoca de manera inevitable, el choque y el conflicto cultural. La siguiente cita de Lado (1973), es muy clara (citado por Alonso, 2008:23):

Un individuo tiende a transferir las formas y los significados de su propia lengua y cultura así como la distribución de estas formas y los significados a la lengua y cultura extranjera,

no sólo al intentar hablar el idioma y desenvolverse en la nueva cultura, sino al tratar de comprender la lengua y la cultura según la practican los nativos.

En efecto, suele ser muy frecuente que, aunque las personas que interactúan son competentes en la lengua en la cual se están comunicando, no llegan a tener un entendimiento absoluto de los mensajes que se intercambian; lo cual se debe a que atribuyen significados distintos a las informaciones que se están transmitiendo. Aunque hay un entendimiento lingüístico, el problema es que cada uno tiene expectativas de que el otro piense y actúe como él mismo lo hace o pretende que lo haga, y cuando esas expectativas no se cumplen, surgen juicios que se derivan en estereotipos cuando generalizamos a todos los que comparten esa cultura.

Como señala Wessling (1999), el mecanismo típico de los estereotipos consiste en sustraer una observación de su contexto, clasificarla e interpretarla de acuerdo a los propios parámetros culturales y llegar a conclusiones negativas y erróneas. El mayor problema aquí, como establece Alonso (2008), es que cuando ese comportamiento no se ajusta a los patrones que nosotros esperamos, en lugar de que lo interpretemos como un error, lo hacemos pensando en que se trata de un acto de antipatía, de sarcasmo, de mala intención, de afán de superioridad, de descortesía, etc., es decir, pensamos siempre que se trata de una conducta intencionada hacia lo negativo.

Una disciplina que estudia el fenómeno de los malentendidos culturales es la Pragmática, la cual define la “interferencia pragmalingüística” como la transferencia de fórmulas, comportamientos lingüísticos y estrategias de actos de habla propios de una lengua en una segunda lengua de forma en que se derivan en malentendidos en la comunicación (Escandell, 1996). Para González Blasco (2000), un error pragmático es cualquier uso incorrecto de las categorías pragmáticas que se observa en las prácticas conversacionales entre dos códigos. Por lo tanto, el contexto, ya sea el interiorizado o el situacional, es un elemento básico en la aparición de los malentendidos.

El hecho de cada lengua se encuentra situada en un contexto sociocultural propio, hace que lo que se diferencie de una cultura a otra es la forma en que se colocan los actos de habla (esto siempre desde el punto de vista de la pragmática), dentro de un determinado contexto de uso. Derivado de lo anterior, los malentendidos culturales, no tienen su origen precisamente en la falta de elementos existenciales comunes entre los implicados, sino más bien a la atribución equivocada que se hace mutuamente. A esto se le llama “inadecuación pragmático-intercultural”, y consiste precisamente en la interpretación equivocada de la intención del interlocutor (Alonso, 2008).

Lo que no debemos perder de vista, y es el punto de partida para este análisis, es que dentro de las situaciones comunicativas interculturales, los errores pragmáticos hacen más daño en la comunicación que los errores gramaticales y estructurales, porque son más difíciles de aislar y de comprender. Incluso pueden derivar en la ruptura de la comunicación y en la aparición de estereotipos negativos. Es verdad que cuando un hablante de la lengua extranjera comete errores morfológicos, se tiene como causa el desconocimiento del sistema lingüístico, mientras que cuando hay un error

sociocultural, el problema estriba en que se cree que está en su manera de pensar y en su personalidad. “Los errores culturales tocan la fibra sensible del interlocutor, mientras que los errores lingüísticos suelen despertar el afán cooperativo” (Miquel, 1997:6).

Por eso es importante el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, porque los hablantes de la lengua extranjera no siempre están conscientes de que existe una fuerte relación entre los significados y la cultura y no se dan cuenta de que hay palabras, gestos, actividades, etc., que pueden parecer semejantes pero que realmente son interpretados de una forma muy distinta de una cultura a otra. Hay muchos estudios que demuestran que no son los aspectos explícitos de una cultura los que pueden causar el malentendido, sino los implícitos, los que damos por hecho que son iguales en una y en otra de manera tácita. Para un hablante nativo, un determinado hecho es tan evidente que no debe siquiera mencionarlo, pero para el aprendiz esa situación, por minuciosa que parezca, constituye un elemento extraño y que muy probablemente nadie le ha enseñado antes.

Cuando se trata del contexto de inmersión, es importante señalar que no debemos dejarnos llevar por el pensamiento erróneo, de que un alumno que tenga un nivel bastante avanzado en sus conocimientos lingüísticos, sea también competente interculturalmente, sobre todo si han estudiado esa lengua meta en su propio país, o pasado breves temporadas en el país de esa lengua. El mero contacto con la lengua y el país no garantizan, por sí mismos, la comprensión, la tolerancia y el acercamiento (Coronado González, 1999). Muy interesante es lo que añade Alonso al respecto (2008:25): “De hecho, cuanto mayor es el conocimiento de la lengua extranjera, más probable es el peligro de incomprensión cultural porque, al usar el código lingüístico competentemente, el interlocutor se olvida de que está ante un extranjero y presupone su misma competencia sociocultural”.

Lo señalan también Beyrich y Borowsky (2000), en el sentido de que es mucho más alto el porcentaje de malentendidos y choques entre personas de culturas próximas en el espacio, como es el caso de las europeas o de Estados Unidos y Canadá, que cuando la interacción se da entre individuos de “culturas lejanas”. Ello debido a una natural reacción psicológica que nos hace pensar que mientras más lejana sintamos una cultura, tendemos a estar más preparados para reaccionar ante comportamientos que seguramente nos resultarán extraños o chocantes. Y, por el contrario, cuando percibimos que la cultura es más afín a la nuestra, creemos que estamos comprendiendo muy bien las situaciones y hechos, pero en realidad muchas veces estamos equivocados.

9.1.Principales causas de los malentendidos culturales.

Una primera clasificación de las causas por las que surge el malentendido cultural, la encontramos en Oliveras (2000). Más adelante veremos otros análisis que se han realizado en el mismo sentido; sin embargo esta división hecha por la citada autora, es bastante clara y sistemática, por lo que la analizamos aquí:

- a. **Léxico:** es una de las causas más claras y comunes, consiste en que hay palabras que parecen semejantes entre las diferentes lenguas (incluso entre la misma lengua como es el caso del castellano), pero en realidad tienen un significado específico y un contenido semántico que está fuertemente influido por la cultura.
- b. **Actos de habla:** están íntimamente relacionados con la anterior causa y son los que generan la mayoría de los malentendidos. Es una tarea compleja el intentar averiguar la intención de lo que dice un interlocutor proveniente de la otra cultura. El hablante, al no manejar las expectativas porque lo que hace es simplemente trasladar los actos de habla de su lengua a los de la lengua extranjera, en muchas ocasiones da una imagen de prepotencia o de arrogancia que resulta luego difícil de comprender.
- c. **Temas:** los temas en que se centra la conversación intercultural suelen ser diferentes en ciertas situaciones o contextos que consideramos estándar, sin embargo pueden sufrir cambios, restricciones o presentar matices específicos de cada cultura, que tendrán consecuencias en la actitud de los individuos en relación con estos temas, además tienen una lógica contextual que el alumno no conoce y no tiene porqué conocer.
- d. **Registro:** esta causa se refiere a que existen culturas que le otorgan mucha importancia y prestan mucha atención a ciertos referentes como la edad, el estatus, la cortesía, el género, y otros que necesariamente tendrán consecuencias en las diferentes formas de tratamiento y que en muchas ocasiones son muy difíciles de entender y de ser utilizadas.
- e. **Estilo comunicativo:** implica la realización directa o indirecta de los actos de habla, el grado de explicitación del discurso, los turnos de habla o el discurso simultánea. En esta causa entran los ejemplos de las diferencias entre culturas donde lo explícito es importante, las normas son claras y los cambios de situación previsibles y culturas donde la comunicación es más implícita e imprevisible, dando más importancia a lo no verbal. También se refiere a las diferencias en las reglas de cambio de turno y a frecuencia con que se ven los solapamientos entre turnos. Este último referente, suele ser causa de frecuentes malentendidos culturales.

- f. Comunicación no verbal: se refiere a la “kinésica”, es decir, al lenguaje de los gestos y facial. Es común que el código que interpreta el alumno no sea solo verbal sino que también abarca toda la información que perciben sus sentidos en el contexto cultural determinado.
- g. Valores, actitudes y rituales o acciones específicas de la cultura: para Hall (1978, 1981), la mayoría de los malentendidos culturales son provocados por situaciones que encajan en una de las siguientes tres categorías: el contexto, el espacio (la proxemia) o el tiempo (la cronemia).

Alonso (2008), establece que, a pesar de la clasificación anterior, hay muchos malentendidos que no están relacionados solamente con el desconocimiento de las diferencias señaladas, sino que se deben a la poca habilidad de los interlocutores cuando intentan interpretar la situación como una manifestación de la cultura que es diferente. La razón es no tener la conciencia firme de que se está inmerso en un encuentro intercultural, y eso tiene como consecuencia que no pueda solucionarse una situación incómoda producto del desconocimiento sociocultural. Por eso, el desarrollo de la competencia intercultural, servirá para llenar esas carencias y otorgar al aprendiz los elementos necesarios para poder desenvolverse de manera adecuada en un encuentro intercultural y en un entorno cultural diferente al suyo.

Finalmente, es importante destacar que un análisis bien hecho de los malentendidos culturales, nos lleva a que no debemos tomarlos necesariamente como algo negativo. Para poder comprender e interactuar con personas que poseen otros valores culturales, lo primero es reconocer que habrán de sucederse malentendidos culturales, los cuales no tienen porque mermar la competencia intercultural, por el contrario, los malentendidos, con frecuencia, se derivan en una mejor comprensión cultural. Desde este punto de vista, los conflictos y choques culturales, deben ser analizados como algo que es positivo para la sociedad, porque se aprende mucho de ellos y constituyen una etapa necesaria en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa intercultural, ya que ayudan a que los aprendices se vuelvan más receptivos (Alonso, 2008).

9.2.El malentendido cultural como obstáculo para la comunicación intercultural.

En otra perspectiva, se hace necesario analizar el malentendido cultural como un obstáculo para la comunicación intercultural y analizar las causas más específicas de dicho problema. No debemos perder de vista que la comunicación intercultural implica constantemente estados de incomprensión y conflictos, porque, como ya lo decíamos, las personas con referentes culturales diferentes, interpretan y evalúan las situaciones de forma distinta y, por virtud de ello, actúan también de una manera diferente. Hinnenkamp (2000:212), define al malentendido como “aquella categoría moral que

acontece como factor que distorsiona la comunicación, que debe ser superado para garantizarla”.

Para dicho autor, uno de los mayores problemas del malentendido cultural consiste en la falta de reflexión que hay en torno a este fenómeno. Aunque igualmente importante es señalar la diversidad terminológica que el mismo posee: crisis comunicativa, conflicto comunicativo, ambigüedades inherentes, incompreensión, fracaso comunicativo, momentos embarazosos, etc. Por lo anterior, es importante que la investigación se haya centrado en conocer el origen pero también la estructura en la interacción del malentendido. En este último sentido, el de la estructura del malentendido cultural, Hinnenkamp (2000:214), encuentra siete clases de situaciones donde pueden aparecer los malentendidos:

- a) Cuando el malentendido se identifica por parte de los individuos que se están comunicando y solucionan la situación durante la propia interacción (Schegloff, 1992).
- b) Otra posibilidad es identificar el malentendido de manera veloz, pero la conversación continúa siendo en torno a éste.
- c) En otra posibilidad, el malentendido se da de manera gradual, por virtud de las interrupciones en la fluidez de la conversación, manifestando incoherencias o pausas extrañas. Al final el malentendido se solventa y es posible recuperar la conversación original.
- d) En ocasiones el malentendido se identifica también de manera gradual pero sin que se pueda encontrar la causa que lo originó.
- e) Igualmente, el malentendido surge de manera gradual, pero con la alternativa de terminar con esa conversación o iniciarla de nuevo pero con otro tema diferente.
- f) A veces el malentendido no se puede identificar por parte de quienes participan en la interacción intercultural pero una observación externa sí lo puede identificar fácilmente.
- g) Una posibilidad más específica es que el malentendido no puede ser identificado ni por los implicados ni tampoco por medio de una observación externa. Sin embargo, los participantes de la interacción, sabe que existe, lo sienten, pero no pueden llegar a una solución del mismo.

Los malentendidos culturales son prácticamente inherentes a las situaciones de comunicación intercultural, hay varias investigaciones que así lo demuestran (Gumperz, 1995; Morgan, 1998). Se pueden desencadenar en la percepción, en la interpretación o en la evaluación de una determinada situación intercultural. Estos obstáculos para la comunicación intercultural pueden agruparse en dos grandes bloques (Morgan, 1998): los que se derivan de características de las persona implicadas y los que se refieren a lo específico del contexto (Vilá, 2005).

9.2.1. Obstáculos personales.

Para Vilá (2005:126), “los obstáculos que tienen relación con la persona que interactúa en la relación comunicativa intercultural hacen referencia en general al desconocimiento, la desmotivación y la falta de habilidades culturales”. Un importante elemento cognitivo, que constituye una barrera importante en la comunicación intercultural, es la forma en que las personas percibimos y procesamos la información (Lustig y Koester, 1996).

1) La percepción como obstáculo personal.

Por percepción entendemos el proceso por medio del cual las personas organizan, seleccionan y evalúan los estímulos que provienen de su entorno (Vilá, 2005). De acuerdo a lo anterior, la percepción es selectiva e inexacta, que surge de un recorrido que se ha aprendido culturalmente y que suele ser consistente en el tiempo (Adler, 1997). En nuestro proceso perceptivo, tienen mucho que ver los referentes culturales, es decir, es la cultura la que nos da un significado para poder interpretar lo que percibimos, que se manifiesta también en el proceso de atribución (véase apartado 8.1.3. de este trabajo).

Para Chen y Starosta (1998), los diversos procesos de atribución de significados es una de las causas de que surjan graves malentendidos en la comunicación intercultural. Una percepción bastante común que se da ante las diferencias culturales, es la actitud de proyección de similitud (Adler, 1997). Esto quiere decir el asumir que los individuos o los hechos son más parecidos de lo que realmente son, se perciben similitudes donde realmente existen diferencias. Se asume, erróneamente, que los demás actúan igual que nosotros por el solo hecho de que aprendimos muchos comportamientos observando e imitando a otros (Storti, 1990). Es hasta que se tiene un contacto significativo con personas de distinto referente cultural, cuando comenzamos a ser conscientes de las diferencias.

Lo anterior obedece también, según Barna (1998) y Samovar et al. (1998), a que es común que nos sintamos más cómodos ante lo semejante que ante lo diferente y, por ello, la percepción de los demás se ve malentendida porque estamos buscando más similitudes de las que realmente hay. Debemos entonces intentar desarrollar las destrezas del equilibrio y la consistencia (Morgan, 1998), para poder adoptar las estrategias para conseguir una apariencia de consistencia y la simpatía mutua entre las personas.

Su naturaleza subjetiva y la influencia de nuestra cultura en las percepciones y en las atribuciones de significado hacia las experiencias, constatan que esas percepciones son, en muchas ocasiones, parciales e imprecisas (Chen y Starosta, 1998). Estos aspectos influyen en la comunicación intercultural, erigiéndose en un obstáculo

que es posible superar a través de una mejor comprensión de la cultura de la otra persona y también de la capacidad para poder desarrollar una actitud de empatía hacia ella.

2) La organización de la información y los estereotipos.

Para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural es muy importante aprender a organizar la información, entendiendo por información no solamente aquella que nos llega a través de los medios comunes de aprendizaje, sino también aquella que apreciamos por medio de estímulos, sentimientos o influencias. Todo individuo tiene la tendencia a organizar esta información que le llega, en categorías conceptuales, la reduce, la selecciona, la clasifica, para poder convertirla en formas más simples. Son categorías que difieren de persona a persona (Brislin, 1997).

La información que procede del entorno, como los estímulos de los que hablamos anteriormente, también tiende a ser simplificada y organizada, ordenando las características en “categorías sociales”, relativas a las personas o a los hechos. Como señala Brislin (1997), las características específicas de hechos, individuos u objetos que surgen de la experiencia, se generalizan a situaciones posteriores, personas o cosas que son similares a las que conocimos, con el objetivo de hacer menos complejo este mundo “nuevo” para nosotros. Harris y Moran (1987) le llaman “similitud cognitiva proyectiva”, que no es otra cosa que asumir las similitudes entre las personas con referentes culturales distintos y que afecta los aspectos perceptivos de las personas.

Esta forma de concebir la información por parte del ser humano, es fuente directa para generar obstáculos para la comunicación intercultural, porque se deriva en un alto nivel de etnocentrismo, así como en un uso descontrolado de estereotipos y prejuicios y con repercusión en la creación de relaciones asimétricas que se basan en actitudes como la discriminación y la intolerancia (Vilá, 2005).

Recordemos que por etnocentrismo entendemos la tendencia a usar las propias categorías para evaluar e intentar comprender las acciones de los demás. Una primera aproximación del etnocentrismo se refiere a que consiste en la visión de las cosas donde el propio grupo se encuentra al centro de todo y los demás estarán en escala según la referencia de dicho grupo. Para Lustig y Koester (1996), toda cultura tiende a ser etnocéntrica y se manifiestan a lo largo de todas las dimensiones y orientaciones culturales que han sido analizadas anteriormente.

Por lo anterior, es una tendencia general el creer que los valores culturales propios son naturales y correctos y que quienes actúan de manera distinta se equivocan. Como hemos visto (apartado 3.3. del presente capítulo), la versión contraria del etnocentrismo es el relativismo cultural (Bennett, 1998), donde se intenta comprender el comportamiento de los demás de acuerdo a su contexto cultural y no respecto del nuestro. Esta perspectiva nos plantea un *continuum* donde se sitúan las diferentes

aproximaciones que van desde un bajo relativismo o un alto etnocentrismo, hasta un alto relativismo o bajo etnocentrismo (Gudykunst y Kim, 1984). Lo importante es destacar que ambos extremos del *continuum*, pueden resultar un obstáculo para la comunicación intercultural.

Para Altarejos y Moya (2003), esta dualidad entre etnocentrismo y relativismo cultural debe ser superada, sobre todo mediante la delimitación correcta de los términos. En este caso, señalan los autores, es importante no confundir el relativismo cultural con el “culturalismo”. Desde este enfoque, el culturalismo estriba en una corriente que defiende que todo lo que ocurre es relativo a la cultura, en contraposición a los planteamientos relativistas que lo que defienden es justamente la relatividad de la cultura al comportamiento humano, a los medios, a las organizaciones, a las necesidades, a las estructuras sociales, etc. De esta manera habrá una mayor comprensión de la persona perteneciente a la otra cultura. Según Barna (1998), una de las manifestaciones etnocéntricas que actúan como un obstáculo para la comunicación intercultural es la tendencia del individuo para evaluar o emitir juicios a manera de aprobación o de desaprobación, en relación a sus propios referentes culturales.

Sin embargo, podemos considerar que uno de los factores cognitivos de organización de la información, que influyen de una manera negativa muy importante en la comunicación intercultural es el arraigo y uso de los estereotipos. Lippmann (1922), fue el primero que utilizó el término “estereotipo”, definiéndolo como el proceso de selección que se usa para simplificar y organizar las percepciones sobre los demás. Consiste en una forma de generalización de los grupos humanos, creando categorías de las personas y estableciendo una serie de características como propias para cada categoría humana (Espín, 2003).

En el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, encontramos que un estereotipo es una imagen o una idea comúnmente aceptada por un grupo o sociedad con carácter inmutable. Cañas (2005:72) los define como “una imagen o idea asociada con un determinado grupo que dificulta la comunicación entre personas porque significa una representación excesivamente simplificada de la realidad al tiempo que impide la reflexión crítica sobre su propia superficialidad conceptual”.

Apunta Vilá (2005) que podemos distinguir entre dos tipos de estereotipos: los deductivos y los inductivos. Los primeros son producto de generalizaciones abstractas que se aplican a todos los individuos de una cultura, mientras los segundos surgen de la generalización de una pequeña muestra hacia todo un grupo.

Los estereotipos tienen consecuencias negativas en la comunicación intercultural, una de las más inmediatas es la desconsideración de las diferencias entre los miembros de un grupo y la dificultad para poder categorizar a las personas de una manera adecuada y objetiva (Bennett, 1998). El problema radica en que el individuo no es tratado como una persona individual, sino como un miembro típico que pertenece a una determinada categoría. Esto queda demostrado si recordamos que algunas de las características inherentes al estereotipo, son la simplificación, la generalización de la

realidad, la resistencia al cambio. Esto impide el desarrollo de otras importantes características como la capacidad de completar la información cuando se presenta ambigua, la de poder orientar correctamente las expectativas, la facilidad de recordar la información que sea coherente con el estereotipo, entre otras.

Existen diferentes clasificaciones de los estereotipos, como la del Colectivo AMANI (1994), que los divide, según la valoración que determinan, en positivos, negativos o neutros. Otra (Cordeiro, Reagan y Martínez, 1994), distinguen entre estereotipos positivos y negativos. Esta postura parte de que hay dos términos más técnicos, que son los “sociotipos” y los “estereotipos”. Los primeros, son los estereotipos positivos, que se traducen en generalizaciones correctas y adecuadas de los grupos sociales y culturales. De acuerdo a esto, los sociotipos son útiles cuando la persona es consciente de los mismos, además si tienen una naturaleza descriptiva, exacta y modificable (Vilá, 2005). Por otro lado, los estereotipos (los negativos), constituyen un obstáculo para la comunicación intercultural, en el momento en que provocan una falsa impresión de la persona con la que nos estamos comunicando (Bennett, 1998). Tal como lo dicen Lustig y Koester (1996), con frecuencia los estereotipos se refieren a generalizaciones inexactas sobre los grupos humanos, que se refleja de tres formas:

- A. Cuando es aplicado a todos o a casi todos los miembros de ese grupo o categoría, ignorando las diferencias particulares que hay entre cada persona. Le dan un efecto homogéneo al grupo, visto desde el lado externo.
- B. Otras veces, cuando las características de la categoría están equivocadas o son inapropiadas, en ocasiones exageradas, si se toma en cuenta el promedio del grupo.
- C. Cuando el grado de error o de exageración, pone por encima aspectos positivos sobre los negativos o viceversa. Al primer caso se le llama inexactitud positiva y al segundo inexactitud negativa.

Definitivamente, los estereotipos son un obstáculo por la tendencia a tener en cuenta los errores en las interpretaciones y en las expectativas acerca del comportamiento de los demás (Brislin, 1997). Según Chen y Starosta (1998), los estereotipos afectan la comunicación intercultural por tres razones fundamentales:

- a. Porque evitan la voluntad de tener contacto con personas del grupo sujeto a algún estereotipo.
- b. Porque producen sentimientos negativos hacia las personas del grupo al cual le asignamos los estereotipos durante la interacción intercultural.

- c. Porque producen inevitablemente conflictos culturales, por mínimos que sean.

Es cierto que todas las personas, algunos en mayor grado y otros en menor, poseemos estereotipos (Calloway-Thomas et al., 1999). El esfuerzo debe consistir en superar el uso abusivo de los mismos, a través de la habilidad para allegarse de un mayor número de categorías, aumentando la complejidad y la capacidad de alternancia interpretativa, para poder observar y comprender los aspectos individuales de acuerdo a cada situación y contexto cultural.

3) Los comportamientos como obstáculos de la comunicación intercultural.

La generalización en el uso de estereotipos, orientado a grupos de personas, es una forma de organización de la información que se basa en el prejuicio. Éste consiste en la de imagen o actitud negativa sobre un grupo de individuos que implica realizar juicios anticipados sobre las personas, solamente en base a la pertenencia a una comunidad específica, sea racial, cultural, religiosa o lingüística, entre otras. Para Cordeiro et al. (1994) el prejuicio consiste en el uso inadecuado de los estereotipos, utilizando para sus conclusiones, ciertas preconcepciones, fundamentalmente sin argumentos y basadas en la ignorancia, en lugar de hacerlo a través de la reflexión y la consideración de los casos específicos.

Otras definiciones del prejuicio, como la del Colectivo AMANI (1994), lo definen como un juicio previo no comprobado, que puede ser favorable o desfavorable, referido a un grupo o a un individuo. Vilá (2005: 131) nos da una explicación bastante amplia de las características de los prejuicios:

El prejuicio tiende a la acción, uniendo elementos de emoción y acción, y respondiendo a tres planos simultáneamente: el cognitivo, o lo que se piensa de los diferentes grupos, el afectivo, o la valoración que se hace de los demás, partiendo del propio patrón cultural; y el plano conductual, producido por los dos anteriores y que se manifiesta de forma menos sutil.

Los prejuicios, en definitiva, constituyen serios obstáculos para la comunicación internacional, porque incluyen sentimientos de desacuerdo que son fundamentalmente irracionales hacia ciertos sectores de la población, así como creencias distorsionadas que no se basan en la experiencia directa, por lo que es más fácil que eso se derive en el trato injusto hacia los miembros que pertenecen a dichos grupos. Para Allport (1979), el prejuicio consiste en una antipatía que se basa en una generalización irreflexiva y parcial. Desde este punto de vista, fomenta que los individuos ignoren lo evidente por virtud de lo inconsistente de su forma de pensar. Y por su parte, Cañas (2005:38) señala en este sentido que “el prejuicio, inevitablemente asociado al estereotipo, consiste en la anticipación de juicios de valor sobre un determinado individuo o grupo social supuestamente fundamentados en la imagen estereotipada o la ignorancia del sujeto que lo emite”.

Precisamente porque el pensamiento, prejuicioso o no, depende de los estereotipos, Brislin (1993), describe cuatro funciones esenciales del prejuicio:

- a) Tiene una función de “ajuste”, porque algunas clases de prejuicio, fomentan una mayor integración en el grupo al cual se pertenece. También se le llama función utilitaria.
- b) Tiene una función de autodefensa, ya que protege la autoestima del individuo.
- c) Tienen la función de expresar valores, porque cuando se emiten prejuicios hacia otros grupos, se están manifestando los valores o las cualidades del grupo al cual se pertenece.
- d) Tienen una función cognitiva, ya que desarrollar actitudes de prejuicio, ayuda a los individuos, de manera equivocada, a organizar su entorno en categorías.

No podemos dejar de hacer este breve análisis del prejuicio como obstáculo para la comunicación intercultural, sin referirnos a fenómenos íntimamente relacionados con él, como son la discriminación, la xenofobia o el racismo. El prejuicio se distingue de la discriminación por virtud de que el primero tiene un carácter más actitudinal, mientras que la discriminación se asocia más con la acción (Cordeiro et al., 1994). En este sentido, nos quedamos con la definición de Vilá (2005:132), que establece que “la discriminación se conceptualiza como un proceso de diferenciación de personas y grupos, que es considerado como negativo cuando aparece como consecuencia de un prejuicio o criterio irrelevante”.

La propia autora establece que la discriminación tiene dos formas de manifestarse, una directa, mediante la agresión física o verbal, y otra indirecta, cuando lo encontramos sesgadamente en legislaciones, medios de comunicación, lenguaje, currículum oculto o actitudes. De ahí, hay un corto camino en el desarrollo de la xenofobia, que se manifiesta con una tendencia etnocéntrica traducida en prácticas excluyentes de un grupo social por razón de su proveniencia étnica, religiosa, geográfica, etc. Este rechazo se deriva de una idea de competitividad por ciertos recursos que se cree que son propios y por el sentimiento de ver amenazada la propia identidad.

El racismo es definido por Vilá (2005:132), como “la búsqueda de una fundamentación biológica a las diferencias culturales, a partir de la correlación entre los rasgos físicos y unos rasgos psíquicos determinados, que justifiquen la discriminación”. Existen diferentes estudios que se refieren a la discriminación y al racismo como una realidad en el marco escolar, partiendo de análisis del currículum, de los materiales, de los estilos de enseñanza y aprendizaje o de la evaluación y formación del profesorado (Cordeiro et al., 1994).

Un último aspecto que se debe analizar como obstáculo de la comunicación intercultural y que también tiene su origen en el marco del comportamiento y de las actitudes del individuo, son las emociones. Cuando manifestamos un alto nivel de

ansiedad, aunado a otros elementos afectivos negativos, la comunicación intercultural puede verse alterada. Para Storti (1990), alejarse del estrés y de la ansiedad que llega a provocar un encuentro intercultural, es una tendencia común en los seres humanos. Las emociones negativas se erigen en una barrera importante que nos pueden llevar a rechazar una experiencia de comunicación intercultural. Se trata de un mecanismo natural de evasión y de autoprotección ante lo que es desconocido. Desde luego que es recomendable tener un cierto grado de ansiedad, suficientemente equilibrado, para que nos sintamos motivados e interesados por lo que nos es desconocido y poder entrar en el encuentro intercultural; sin embargo este equilibrio debe subsistir para que no provoque que sea la misma ansiedad la que suponga un obstáculo para la adecuada comunicación intercultural (Barna, 1998).

9.2.2. Obstáculos contextuales.

Cuando el aprendiz, en su afán por desarrollar una competencia comunicativa intercultural, ha logrado superar los obstáculos personales descritos en el apartado anterior, colocándose con personas de referentes culturales distintos, en un mismo contexto, todavía le faltaría evitar que la relación se entorpeciese por otro tipo de obstáculos que igualmente surgen en la interacción cultural, obstáculos derivados del contexto mismo.

Un factor contextual que puede perjudicar bastante el éxito de la comunicación intercultural son las llamadas “relaciones asimétricas” (Vilá, 2005), entre las personas que están interactuando. El poder, entendido como la capacidad de influir en los demás, tiene una injerencia importante en la comunicación humana, de tal manera que condiciona a quien se comunica, acerca de qué se comunica y cómo lo hace, así como un control sobre la comunicación misma (Samovar et al., 1998). La reflexión en este aspecto consiste en que cuando el poder está repartido de manera desigual entre los individuos que inician una relación intercultural, la comunicación se verá afectada y restringida, por lo que será un obstáculo importante, en todo tipo de comunicación, pero en estricto sentido, en la comunicación intercultural.

Es interesante para efectos de nuestro estudio, el análisis que hacen Günthner y Luckmann (2000) acerca de un tipo de asimetría que llaman “asimetría de conocimiento”, porque se refiere a una desigualdad que está siempre presente en la comunicación intercultural como obstáculo contextual, que es la diferencia en la distribución del conocimiento. El nivel y la clase de desigualdad del conocimiento pueden originar una serie de problemas en el proceso comunicativo. Hay que distinguir entre conocimiento general y conocimiento comunicativo (Günthner y Luckmann, 2000). El conocimiento comunicativo es un tipo de conocimiento que va más allá del mero conocimiento lingüístico, incluyendo elementos muy importantes para una adecuada comunicación intercultural, como los léxicos, prosódicos, fonológicos, semánticos, sintácticos, variedades dialectales o lingüísticas, la kinésica, la cronémica,

la proxémica, las expresiones faciales, la gestión del cambio de turnos en la conversación, estrategias, signos, estilos, etc. (Günthner y Luckmann, 2000).

Dichos estudiosos, arguyen que estas situaciones de asimetría cognitiva, pueden llegar a provocar conflictos en la comunicación intercultural, en el momento en que la percepción de un apersona se ve influida por las dificultades para comunicarse, lo que deriva en la aparición de estereotipos y prejuicios que asocian esas dificultades a otras causas no de conocimiento. Esta cuestión se puede ver todavía agravada, cuando a las diferencias de conocimiento se le unen otras desigualdades de tipo estructural, social o económico del poder (Samovar et al., 1998).

Para Vilá (2005), las diferencias de poder, no son las únicas que conforman un obstáculo contextual para la interacción intercultural, también está el grado de diferenciación entre las culturas implicadas en el encuentro. Esto quiere decir que mientras más amplias sean las diferencias culturales, más se corre el riesgo de fracaso en la comunicación intercultural (Lustig y Koester, 1996). Mientras más grandes y notorias sean las diferencias entre los referentes culturales, mayores serán las diferencias en la interpretación de los comportamientos y el discurso verbal, teniendo como consecuencia una mayor probabilidad de que aparezcan los malentendidos culturales (Adler, 1997).

Como analizamos en el capítulo 1 de esta tesis, las diferencias entre las personas en relación a su lenguaje verbal y no verbal, pueden derivarse en un obstáculo para la interacción intercultural (Barna, 1998), que debe ser solventado a través de una mayor tolerancia hacia las ambigüedades.

Dodd (1991), planteó el uso de la expresión “diferencias culturales percibidas”, para referirse a la importancia que tienen las percepciones que poseen los implicados en la interacción, sobre las diferencias culturales que hay entre ellos. Existen diversos estudios (Vilá, 2005) que se han basado en el análisis de las percepciones, dividiéndolas en percepciones de las diferencias (heterofilia) y percepciones de las semejanzas (homofilia). Los estudios sobre esta última, se han centrado en cinco aspectos (McCroskey, Richmond y Daly, 1975), que son la apariencia física, los referentes, las actitudes, los valores y la personalidad. En resumen, lo que se plantea es que las percepciones deben ajustarse a la realidad de las diferencias que existen entre las personas, pero logrando el justo equilibrio entre las características que son similares y las que son diferentes.

Un último elemento que puede constituir un obstáculo contextual (aunque también tiene mucho de emocional), en el desarrollo de la comunicación intercultural, es el “choque cultural”, que no es otra cosa que una conjunción de los elementos que hemos mencionado y que generan, de manera global, esta actitud inevitable en un encuentro intercultural.

El choque cultural aparece cuando el individuo tiene que enfrentar nuevos estímulos perceptivos que para él son difíciles de interpretar porque el contexto es diferente. Cuando se encuentra en esta situación, invierte mucho tiempo en intentar

comprender ese nuevo mundo que lo rodea (Storti, 1990). “La pérdida de predictibilidad junto a la fatiga resultante de la necesidad de estar constantemente en concentración ante aspectos que a menudo se dan por supuestos, puede crear un malestar asociado al choque cultural” (Vilá, 2005). En esta fase, el aprendiz se da cuenta de que cuando aparecen reacciones negativas hacia la otra cultura, el conocimiento, la motivación y las habilidades parecen no haber sido suficientes para poder solventar la diferencia con el nuevo referente cultural.

El choque cultural ha sido estudiado desde muy diferentes perspectivas, analizando los síntomas, los procesos y las consecuencias de este fenómeno, dentro de la interacción intercultural (Adler, 1975; Varner y Beamer, 1995; Chaney y Martin, 1995). Estos últimos definen el choque cultural como “el trauma experimentado cuando uno se integra en una cultura diferente a la propia”. Cuando se encuentra en un contexto nuevo, la persona debe realizar un proceso de adaptación por partida doble: por un lado el habituarse a los comportamientos y actitudes de quienes conforman el nuevo grupo, actitudes que con frecuencia lo desconciertan o hasta le molestan; por otra parte, debe adaptar su propio comportamiento para poder evitar confusiones, malentendidos y conflictos (Storti, 1990).

El fenómeno del choque cultural se presenta en fases o etapas, las cuales han sido propuestas de diversas maneras por sendos estudiosos, como por ejemplo Dodd (1991) que plantea cuatro etapas:

- Etapa de anticipación previa a la experiencia basada en la emoción y en la cautela.
- Etapa de placer y autosatisfacción inicial.
- Etapa de ansiedad, impaciencia y frustración.
- Etapa de equilibrio, con base en un mejor conocimiento sobre la otra cultura.

A su vez, Varner y Beamer (1995), realizan una distinción en la última etapa, dividiéndola en un período de ajuste y otro de integración. Por otro lado, hay que mencionar que otras teorías agregan una fase final consistente en el choque cultural para el contacto con la cultura originaria inicial (Storti, 1990; Chaney y Martin, 1995). Para Storti (1990), el regresar a nuestro lugar de origen nos crea la imagen de un nuevo entorno, con base en nuestra experiencia cultural. Es un período que puede resultar problemático, debido al sentimiento de desarraigo, a la confusión, a la ansiedad, a la sensación de falta de elementos que resultaron estimulantes en el otro contexto cultural, la dificultad del reencuentro, etc. Hay otras manifestaciones del choque cultural, tratado por otros autores, como el choque lingüístico, el educativo, el de fatiga o el estrés cultural (Kim, 1992; Chen y Starosta, 1998; Oliveras, 1998).

Al igual que los demás obstáculos de la comunicación intercultural, y como también hicimos mención en el análisis de los malentendidos culturales, debemos recordar que el choque cultural no siempre tendrá un carácter problemático y de

conflicto en la interacción intercultural (Kim, 1992). Según esto, el choque cultural también puede derivar en aspectos positivos de adaptación al nuevo contexto, como es el crecimiento personal, un mejor y mayor conocimiento de las dos culturas que están en choque, desarrollar una mayor flexibilidad en nuestra forma de actuar, entre otras ventajas. Cuando se dan estos efectos, benéficos y positivos, entonces estaremos en una importante fase del desarrollo de la competencia intercultural (Chen y Starosta, 1998).

Finalmente, nos referiremos a un caso especial de choque cultural, que está íntimamente relacionado con nuestro tema de investigación, que es el contexto de inmersión cultural para el desarrollo de la competencia intercultural. Es el denominado “choque cultural reverso”, que surge cuando se regresa a la cultura propia, después del período de estancia en una diferente (Wang, 1997).

Uno de los problemas de este tipo de choque cultural, es el hecho de que los individuos no tienen prácticamente conciencia de él, cuando regresan a su país después de haber estado en otro durante un tiempo determinado. Dependiendo de la cantidad de tiempo y de las razones que hayan impulsado a una persona e inmigrar en una nueva comunidad, en términos generales tuvo que adaptarse a los comportamientos específicos de los nativos, a convivir con una nueva comunidad, un nuevo trabajo, una nueva forma de ver las cosas, con nuevos derechos y obligaciones. A esta situación Storti (1990), le llama *country shock*.

Todos los malentendidos y demás obstáculos de la comunicación intercultural, dificultan el desarrollo de la competencia y el éxito en la interacción y para superarlos es necesario adquirir, de una manera paulatina, las pautas que irán fomentando la competencia, pautas que, como hemos visto anteriormente, se desglosa en los tres componentes fundamentales de dicha competencia intercultural, el afectivo, el cognitivo y el comportamental.

Con todos estos elementos de la didáctica de la comunicación intercultural, que para efectos de nuestro estudio podemos dividir en dos grandes momentos cronológicos y geográficos: antes de la experiencia de inmersión cultural (es decir, dentro del aula) y una vez dentro del entorno cultural objeto de nuestro estudio. Para desarrollar la competencia comunicativa intercultural en el primero de estos momentos, hemos realizado el análisis en este capítulo de nuestro trabajo, ahora veamos todos los elementos implicados en el desarrollo de dicha competencia en el contexto de inmersión, el siguiente capítulo, a través de un recorrido teórico-práctico de las nuevas investigaciones en el ámbito del *study abroad context*.

CAPÍTULO 4.- LA INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO DE INMERSIÓN SOCIOCULTURAL.

1. Nociones introductorias.

Cada año, miles y miles de estudiantes a lo largo y ancho de todo el mundo, dejan sus hogares con el propósito de participar en una experiencia educativa en un país diferente al propio. Específicamente, el estudio que nos ocupa se refiere a estudiantes de una lengua extranjera que se trasladan por un período de tiempo (más adelante veremos los diferentes períodos y sus diferencias), a otro país para complementar su formación en dicha lengua. Lo anterior en lo que se refiere a los aspectos teóricos que se habrán de abordar, sin embargo, debemos recordar que específicamente, la presente tesis analiza a estudiantes provenientes de universidades de los Estados Unidos de América (USA, en adelante), cuya lengua materna (L1) es en su mayoría el inglés y su lengua meta (LM) o incluso su segunda lengua (L2), es el español.

Lo primero que hay que precisar es que la experiencia de pasar un período de estudio en el extranjero para los estudiantes norteamericanos, está teniendo un enorme auge, mismo que incluye experiencias que pueden ir desde intercambios en algún estado adyacente como Canadá, hasta experiencias de estudio en países africanos o asiáticos. Pasando por estancias en países europeos, muchos formando parte de programas como el programa Sócrates, o en países latinoamericanos patrocinados ya sea por las propias universidades de origen como, en ocasiones, por las de destino u otro tipo de apoyos.

Con todo, el potencial de un programa de estudio en el extranjero es enorme en muchos niveles, donde siempre se encuentra en un lugar importante la necesidad (y oportunidad) de tener que lograr comunicarse con las personas del país meta, es decir, que aunque no se trate de un programa de enseñanza aprendizaje de la lengua, este siempre será un factor esencial para cualquier estancia en el extranjero, es decir, se puede dar el caso de que para muchas personas, aunque no haya sido el objetivo primordial, el aprendizaje de la lengua extranjera se da como resultado de la experiencia de residir en un país extranjero.

La calidad del aprendizaje, es decir la cantidad, la corrección, el estilo con que aprendan la lengua dependerá de numerosas variables, muchas de las cuales están asociadas a temas que nos enseñan las teorías sobre adquisición de segundas lenguas. Por supuesto que el contexto del aprendizaje es una de las variables más importantes en el campo de la adquisición y ha sido motivo de numerosos estudios e investigaciones. Muchas de estos trabajos se refieren a semejanzas y diferencias en materia de adquisición, entre aquellos que han aprendido la lengua en un contexto que llamaremos formal, es decir, en el aula y en el propio país de residencia, en oposición a aquellos que aprenden la lengua en un contexto de inmersión, aclarando, como veremos más adelante, que por contexto de inmersión se entienden aquellos estudios que se dan en un

ambiente completamente natural y sin tutoría alguna pero también los que combinan el estudio formal de la lengua con un cierto grado de inmersión en la cultura meta, en adelante, C2.

Otro aspecto importante que debemos considerar para entrar al estudio del contexto de inmersión, para distinguirlo del aprendizaje formal en casa, se refiere a las definiciones de “lengua extranjera” y “segunda lengua”, en adelante LE y L2, respectivamente. Sobre todo cuando en el aprendizaje de una lengua se da un momento en que interviene el contexto de inmersión, esta distinción se vuelve todavía más compleja, como lo ejemplifica Freed (1995:4):

Consider, for example, the confusion which results when such a distinction is imposed on the presumed boundaries between foreign and second language acquisition in the case of an American student who elects to spend a year studying in France. This student, while studying in the American classroom context, has traditionally been described as studying French as a foreign language. What terms then should be applied to this very same student upon arrival in France for a year of study? Is this student now studying French as a second language, only to return a year later to an American classroom to continue the study or French as a second language?

Lo anterior es parte de lo que analizaremos en este estudio. Haremos frecuentemente alusión a esta distinción “artificial” entre el estudio de la LE y el de la L2 que se describe en el ejemplo de Freed (1995), es decir, los estudios en contexto de inmersión los vamos a considerar como un caso especial de adquisición de la segunda lengua, situación que ofrece una oportunidad única de observar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua desde un mayor número de perspectivas. A este respecto también han dedicado algunas teorías Van Patten (1987), Kramsch (1990), Gas, 1990), Freed (1990), Ellis (1984, 1990) o Anderson (1990).

El término en inglés *study abroad* o *year abroad* constituyen, en un origen, una referencia particular al contexto americano y europeo. Se puede decir que como regla general los programas de estudio en el extranjero surgen combinan aprendizaje de la lengua con otro tipo de contenidos académicos, juntos en un contexto de inmersión en la comunidad de hablantes nativos. Otras experiencias cuya naturaleza es similar, son los llamados “programas de intercambio” (*exchanges*), o por ejemplo los programas a que se someten los “cuerpos de paz” (*peace corps*), es decir, los voluntarios que reciben un curso intensivo en de lengua en el país al que irán a trabajar, antes de insertarse en la vida de la comunidad. Estos son, desde luego, también ejemplos de lo que se llamaría estudios en contexto de inmersión, por lo que restringiremos nuestra terminología para efectos de esta tesis doctoral.

En nuestro trabajo por estudios en contexto de inmersión, nos referiremos a estudiantes, en su mayoría universitarios todavía no graduados, aunque como veremos, en ocasiones se integran a los programas también estudiantes ya graduados o, por el contrario, algunos que todavía no acceden a la universidad y están en sus últimos años de bachillerato. Dichos estudiantes pasan un período de tiempo residiendo en otro país,

con diferente lengua y diferente cultura, de donde toman sus clases habituales, con el objeto de aprender o perfeccionar la lengua que están estudiando, la lengua meta (LM), pero también con el objeto de aprender una serie de elementos culturales, históricos, literarios, sociales, cotidianos, del país donde se encuentran inmersos. Algunos programas se desarrollan completamente para el estudio de la lengua, otros integran contenidos idénticos a los que se les proporcionan en su país de origen, como complemento a las clases de lengua. En todos los casos, el elemento común lo constituye el hecho de que se encuentran en una situación de inmersión lingüística y cultural donde una parte importante del aprendizaje de la lengua es la interacción espontánea y cotidiana con personas de la propia comunidad de la LM (Freed, 1995:5).

It has long been assumed that this combination of immersion in the native speech community, integrated with formal classroom learning, creates the best environment for learning a second language. The strength of this assumption is so powerful that there has evolved a popular belief, one shared by students and teachers, parents and administrators, that students who go abroad are those who will ultimately become the most proficient in the use of their language of specialization.

No deja de ser sorprendente que hasta finales de los años noventa, no había muchos estudios empíricos que se dedicasen a analizar, de manera cuidadosa, medida y profunda, la cuestión específica del impacto lingüístico en el contexto de inmersión. Los beneficios generales sí han sido descritos por muchos autores en sendas publicaciones (Koester, 1985; Dalichow and Teichler, 1986; Baron and Smith, 1987; Nacht, 1988; Byram, 1988; Carlos and Burn, 1990; Teichler and Steube, 1991; Johnson and Edelstein, 1993; Coleman and Rouxville, 1993; Inkster, 1993). Estos trabajos, más bien enfocados a la evaluación, se han referido a aspectos importantes de la programación en el contexto de inmersión, tales como la preparación a la que se someten los estudiantes de manera previa a la experiencia, la asesoría y tutoría durante la estancia, las políticas que se siguen, evaluaciones estudiantiles. Globalmente, en estos trabajos se encuentra poca investigación empírica que describa y analice el impacto del contexto de inmersión en el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas, estructurales, socioculturales, etc., de los estudiantes.

Aunque podemos afirmar que el beneficio más claro que se obtiene del estudio de la lengua en contexto de inmersión es, justamente, el perfeccionamiento y la corrección de la propia lengua, ahora estamos dando cada vez más importancia a otro tipo de experiencias (lingüísticas y no lingüísticas), también a la descripción o documentación de cambios culturales o sociales, aunados al desarrollo de la competencia comunicativa como resultado de la experiencia en el extranjero. Lo anterior ha ocasionado un amplio debate en materia de adquisición de segundas lenguas, acerca del efecto que produce una experiencia en contexto de inmersión, sin someter a los estudiantes a ningún tipo de contacto de clase, en relación a otro tipo de experiencia de inmersión combinada con instrucción formal en el propio país de la lengua meta. Este conflicto ha originado una primera doble clasificación acerca de los beneficios de

los estudios en contexto de inmersión, clasificación motivada por el afán de explorar el impacto lingüístico y la experiencia de inmersión.

El primero de éstos relaciona el contacto de la lengua de manera informal (fuera del aula) con el ambiente natural en que se usa la lengua. Se asume que los estudiantes que intentan usar la lengua meta sobre todo con hablantes nativos (aunque sin descartar que lo hagan en ocasiones en el aula pero siempre en situaciones auténticas), son los que logran más progresos (Rubin, 1975; Seliger, 1977, Bialystock, 1978; Stern, 1983).

Por el contrario, evidencia más bien contradictoria a los estudios anteriores, sugieren que el contacto informal de la lengua, con hablantes nativos y fuera del aula, no sólo no impacta directamente en el desarrollo de la competencia lingüística sino que incluso impiden la corrección en la adquisición de la segunda lengua (Krashen, 1974; Krashen y Selinger, 1976; Day, 1985; DeKeyser, 1986; Spada, 1985, 1986; Freed, 1990). Concretamente, los estudios de Spada (1985, 1986) y Freed (1990), arrojan interesantes resultados, derivando en dos tipos de contacto fuera del aula, relacionados directamente con el nivel previo que tienen los alumnos, uno que denominan “interactivo”, es decir, el tiempo que se pasa en contacto con la familia de acogida, con otros estudiantes o amigos en el ambiente de la lengua meta, y otro contacto “no interactivo”, que es el contacto con la lengua que se da leyendo libros o revistas o también viendo la televisión. En ambos estudios, los alumnos con un nivel intermedio de conocimiento de la lengua, cuya instrucción en el aula se basa en enfoques gramaticales y comunicativos, encuentran más beneficios en el contacto “interactivo”; mientras que en el estudio de Freed (1990) resultó mucho más benéfico el estudio informal del tipo “no interactivo” para estudiantes de un nivel alto de competencia aprendida dentro del aula.

Otro grupo de estudios que presentan evidencias contradictorias en referencia a los efectos de una experiencia de inmersión, se refieren a investigaciones sobre la llamada gramática universal (GU, en adelante). De nuevo dividiendo los aprendices en dos categorías: los que aprenden la lengua únicamente dentro del aula y los que se someten a una experiencia de inmersión. El primero de estos trabajos tuvo por objetivo el demostrar los efectos de un período crítico en la adquisición de una segunda lengua debido a las propiedades universales de lengua, como señalan Johnson y Newport (1989:81), *age or arrival, with its resulting immersion in English, is more strongly related to ultimate performance in English than is the age of beginning formal instruction. More profoundly, it means that the learning which occurs in the formal language classroom may be unlike the learning which occurs during immersion, such that instruction does not necessarily have the advantage for ultimate performance that is held by early immersion.*

Esta conclusión, que se adhiere los posibles efectos benéficos de la educación en contexto de inmersión, es apoyada en otro estudio de Felix y Weigl (1991), los cuales afirman que los estudiantes que aprenden la lengua de manera formal en el aula, desarrollan una mejor GU. Sin embargo, en oposición directa a estas conclusiones, hay

otros estudios, como el de White y Juffs (1996), los cuales, al no estar plenamente convencidos de las afirmaciones hechas en el sentido de que la única manera de descubrir la GU era complementar la educación formal con el contexto de inmersión, sometieron dos grupos de estudiantes chinos que tenían el antecedente de haber aprendido inglés en la adolescencia dentro de la clase tradicional escolar. Uno de los grupos fue, más adelante, sometido a nuevas clases de inglés en la universidad, todavía en China. El otro grupo fue trasladado a un país de habla inglesa, en contexto de inmersión donde también se les sometió a clases de la lengua. En exámenes que se les aplicaron posteriormente, los autores encontraron que en los aspectos gramaticales, resultaron mejor evaluados los estudiantes que permanecieron en China y a quienes se les dieron clases de inglés en una especie de inmersión, pero dentro de su país de origen. Claro que los resultados arrojan otras interesantes cuestiones, por ejemplo el hecho de que en lo que se refiere a ciertas expresiones o modismos, hubo una mejor competencia por parte de quienes se encontraban en el país meta, también derivado de la cantidad de años a los que se sometió el contexto de inmersión, que fueron catorce.

Lo que podemos identificar en estudios como los dos previamente descritos, es el panorama, hasta cierto punto contradictorio, que se ve en el tema de los beneficios lingüísticos que se pueden obtener en una experiencia de estudio en el extranjero. Hay muchos aspectos a considerar, empezando por las combinaciones entre la lengua materna y la lengua meta, no es lo mismo someter a una experiencia de inmersión a estudiantes cuya lengua materna es el español y que aprenden italiano, por ejemplo, que estudiantes chinos o japoneses que aprenden alemán o ruso. El tipo de interacción, la cantidad de tiempo, el tipo de instrucción, son otras importantes variables a ser consideradas. Como dice Ellis (1994:616), *there is a support for the claim that formal instruction helps learners to develop greater L2 proficiency, particularly if it is linked with opportunities for natural exposure. At the same time, we have to be caution in interpreting the many conflicting studies. This will be equally true in evaluating the literature which focuses specifically on the linguistic impact of study abroad.*

1.1. Investigaciones sobre aprendizaje de la lengua y contexto de inmersión.

La investigación cuyo enfoque central es la enseñanza-aprendizaje de la lengua en contexto de inmersión, ha tenido en general un gran apoyo por parte de la convicción de que los aprendices, por el hecho de estar en el país de la lengua meta, desarrollan mucho mejor todas sus habilidades y competencias, sin embargo, como ya iniciamos a ver en el apartado introductorio, ya comienza a haber mucha evidencia de lo contradictorio de esta situación.

El primer análisis a gran escala de este tipo de situación, se remonta a un estudio llevado a cabo por John Carroll (1967), quien llevó a cabo un análisis con 2,782 estudiantes del último año de universidad que cursaban alemán, francés, italiano y ruso. Sin ser un estudio de tipo experimental, Carroll encontró que la estancia en el extranjero fue uno de los factores más importantes para el desarrollo de la competencia lingüística

de los aprendices. Durante mucho tiempo, este trabajo fue el pilar para demostrar que estudiantes que pasaron un período de tiempo en el extranjero eran más competentes en la lengua que aquellos que no lo hicieron. Una de las limitaciones de este y otros estudios que le siguieron, la describe así Freed (1995:9): *it is important to note, however, a major limitations of this study, found also in many of the other to follow, which is its exclusive reliance on test scores to measure linguistic skills. While such studies reinforce our belief in the linguistic advantages of a study abroad experience, and point, of course, to a strong positive correlation between linguistic growth and study abroad, they reveal little, if anything, about qualitative changes in students' language proficiency.*

Después del estudio de Carroll, aparece otro, quizá más descontrolado y pequeño, realizado entre 1969 y 1974 por Willis, Doble, Sankarayya y Smithers (1977), que consistió en analizar a un grupo de becarios británicos que aceptaron que se monitorearan sus avances lingüísticos durante una estancia de trabajo y de estudio en Francia y en Alemania, medido con *tests scores* una vez más, sobre todo midiendo la habilidad de hablar, entender y leer. Incluso con la acotación hecha por los propios autores acerca de las limitaciones del estudio, los resultados que arrojaron los exámenes pre y post estancia, fue de beneficios claros de mejora gracias a la estancia.

Otro estudio similar es el de Dyson (1988), quien analizó las habilidades de escucha y de expresión oral de 229 estudiantes de lengua inglesa que pasaron un año de estudio en Francia, Alemania y España. Los pre-tests y post-tests indicaron un considerable crecimiento y mejora de dichas habilidades, aunque tiene la importante limitación de no contar con un punto de comparación con aquellos estudiantes del mismo nivel que no pasaron el año de estudio en el extranjero pero que continuaron estudiando la respectiva lengua en su país.

Meara (1994), en un análisis derivado de una encuesta general llamada *Nuffield Modern Languages Inquiry*, encontró que, aunque aceptando que no se trató de un análisis de datos que pudiese ser medido de manera objetiva para conocer la competencia de la lengua de los estudiantes participantes, incluyó diversas cuestiones para obtener una auto evaluación que se hicieron los propios estudiantes en relación a actitudes y habilidad para usar la lengua meta en contexto de inmersión. En dicho reporte, resulta interesante observar que la gran mayoría de los estudiantes que se sometieron al estudio indicaron que sus habilidades orales se incrementaron considerablemente gracias al período de estudio en el extranjero; sin embargo, un poco menos de la mitad consideró que habían hecho buenos progresos en lo referente a las habilidades de leer y escribir la lengua. Como señala el propio autor (Meara, 1994:38):

Noting the lack of carefully-controlled studies of the year abroad experience and the European community's commitment to promoting large scale mobility among students through its Erasmus and Lingua programs, we must to be caution that our current belief in the importance of year abroad rests on some very flimsy, and largely anecdotal evidence.

Otro importante paso para el desarrollo de la investigación en esta materia está constituido por el proyecto conocido como *European Language Proficiency Survey*, que es el más amplio de su tipo, incluyendo aproximadamente a 35.000 estudiantes de más de 100 instituciones. El proyecto incluyó una serie de encuestas y entrevistas y experimentos en colaboración, fundamentalmente de tipo cuantitativos, que analizaran las habilidades lingüísticas, actitudes, ansiedad y motivación relacionadas con el aprendizaje de la lengua en contexto de inmersión. Una de las innovaciones aportadas por este estudio, fueron los resultados que establecieron que, adicionalmente a lo que tradicionalmente se ha venido reportando en casi todos los estudios de esta tipo de que las habilidades lingüísticas se desarrollan durante la estancia en el extranjero, nuevas evidencias demostraron que la competencia general de la lengua disminuye radicalmente a partir del regreso de los estudiantes a sus lugares de origen.

En contraste con las investigaciones cuantitativas a gran escala, están una serie de estudios más pequeños (Mohle y Raupach, 1983; Mohle, 1984; Raupach, 1984, 1987) que intentan descubrir a qué se refieren quienes aseguran que la única manera de aprender bien una lengua extranjera es a través de la inmersión en el país de la lengua meta. La probable respuesta estriba en la adquisición por parte de los aprendices de una mayor fluidez global, la habilidad de “sonar bien”, incrementando la calidad del discurso, haciendo menos pausas, aprendiendo las fórmulas adecuadas y utilizando las estrategias mejores para poder acercarse lo más posible al *native sounding*. Los trabajos de estos autores se centraron en estudiantes alemanes que estudiaban francés y viceversa, franceses estudiando el alemán en contexto de inmersión. Sobre los primeros, encontraron que *grammar, in terms of frequency of mistakes, or length and syntactic complexity of sentences, did not change in any noticeable way as a result of several months spent in France* (Mohle y Raupach, 1983:28). Sí hubo cambios en lo que se refiere a la velocidad del discurso, la fluidez y la duración de las pausas en la conversación.

Un considerable número de estudios fueron realizados en los años ochenta, utilizando la *Oral Proficiency Interview* (OPI), ideada por la ACTFL. La OPI fue usada con la finalidad de medir los cambios en las habilidades orales de estudiantes que pasaban un periodo de tiempo en el extranjero. Algunos de los teóricos que utilizaron la OPI y que tienen como común denominador que todos ellos encontraron en sus resultados una mejoría en la calificación de la OPI en los estudiantes que pasaron una temporada de estudio en el extranjero, en relación con aquellos que no lo hicieron, son Veguez (1984), Liskin-Gasparro (1984) y Foltz (1991), en lengua española; Magnan (1986) y O'Connor (1988), en lengua francesa; Milleret (1990), en lengua portuguesa.

O'Connor (1988) condujo un estudio de 30 estudiantes del *Middlebury College* que pasaron un año en Francia. Encontró como resultado que, al final del año, los estudiantes habían pasado de un nivel intermedio a un nivel alto o avanzado de eficiencia oral. El estudio de Veguez (1984), también en el *Middlebury College*, con 17 estudiantes de español que hicieron estancia en el extranjero, arrojó los mismos resultados. Magnan (1986) usó la OPI para evaluar estudiantes norteamericanos y

franceses que realizaron una estancia en el extranjero y sus resultados coinciden con los anteriores: los estudiantes que pasaron la estancia tuvieron un mejor resultado que aquellos que no salieron. Milleret (1990) hizo un estudio similar con once estudiantes de portugués, usando el *Portuguese Speaking Test*, que es una entrevista oral grabada en audio, basada en la OPI pero que se realiza en un laboratorio grupal, en lugar de ser administrada de manera individual. El resultado encontrado por Milleret (1990) fue que los estudiantes que hicieron una estancia de seis semanas durante el verano en Brasil, subieron su nivel en la escala oral de un nivel intermedio a un nivel alto. Otro estudio, utilizando un grupo de control, es el de Liskin-Gasparro (1984), quien comparó dos grupos de estudiantes de español y demostró también que aquellos que realizaron una estancia en el país de la lengua meta, obtuvieron un mejor resultado que aquellos que no lo hicieron. Por último, dentro de este grupo de estudios basados en la habilidad oral en el contexto de inmersión, está el de Foltz (1991), quien midió la competencia oral de estudiantes de español a través de la OPI, aplicándola a un grupo de estudiantes que se trasladó a España y a otro que no salió de los Estados Unidos. Sus resultados de nuevo demuestran que hubo un considerable aumento de la habilidad oral en aquellos que salieron y que no fue así en los que no realizaron la estancia de inmersión.

DeKeyser (1986, 1991), realizó un estudio para determinar la influencia de la estancia en el extranjero y la manera en que se utilizan los conocimientos adquiridos de la lengua extranjera para la comunicación, comparando el desarrollo de las habilidades de estudiantes norteamericanos de español que pasaron un semestre de estudio en España, con otro grupo que se quedó en casa. Entre los hallazgos de DeKeyser, según sus propias palabras (DeKeyser, 1991:115), está el hecho de que: *despite gains in fluency and vocabulary for the group in Spain, there were no significant differences found between learning language in the classroom and picking it up abroad, or between grammar and oral proficiency. We did find, however, important individual differences within the overseas groups, differences which had a strong impact on the way the learners were perceived by native speakers.*

Ryan y Lafford (1992), utilizaron un enfoque diferente en otro estudio. Analizaron, en una base más longitudinal, la adquisición de los verbos castellanos “ser” y “estar”, en contexto de inmersión, con el propósito de comparar sus resultados con un estudio previo que investigó la adquisición de esas mismas cláusulas en el aula de clase. Usaron la base de datos de la OPI y sus resultados sugieren que la adquisición se da casi de una manera similar, aunque no idéntica, a un estudio previo de Van Patten (1987). Para Freed (1995:12), esto constituyó un paso muy importante en los estudios comparativos entre el contexto de inmersión y el estudio formal en el aula porque:

The explanation for observed differences is that those in the study abroad setting are “exposed to more natural input than can be provided in the classroom” (Ryan and Lafford, 1992:721). Comparisons such as this, which examine qualitative differences in the language of the foreign language classroom, represent an important step in the direction of a more complete understanding of the impact of study abroad experiences on students’ language learning.

Otro grupo de estudios (Guntermann, 1992a, 1992b), también exploró la manera en que se adquieren las formas verbales en español de “ser” y “estar”, así como las preposiciones “por” y “para”. A diferencia de los estudios que hemos analizado, este trabajo está basado en las experiencias de aprendizaje de la lengua por parte de los voluntarios de los “cuerpos de paz”, que, como dijimos anteriormente, es un grupo de estudiantes en contexto de inmersión que podríamos decir, es un grupo especial. En cuanto al “ser” y “estar”, en un programa de inmersión en Latinoamérica, de ocho a diez semanas de aprendizaje intensivo, los resultados volvieron a confirmar lo que ya otros autores habían encontrado en investigaciones anteriores, incluso hubo resultados semejantes a lo que encontró DeKeyser (1991): *considerable individual variation in acquisition and raises, yet again, the major question behind al comparisons of classroom versus naturalistic settings, namely, what is the impact of instruction and immersion in the native speaking environment as compared with only immersion or formal classroom learning?* (Guntermann, 1992:261).

Otro estudio, de Cox y Freed (1988), con 24 estudiantes de francés como lengua extranjera, 12 que realizaron una estancia de un semestre en contexto de inmersión y otro grupo de 12 que se quedó en USA, reportó que el grupo que realizó la estancia en el extranjero mostró un mejor control gramatical de diversas formas sintácticas y morfológicas tales como el uso del pasado, de cláusulas relativas o del uso del subjuntivo, así como un uso de estrategias de la negación o de la interrogación muy cercanas al uso de un nativo. Este estudio, sin embargo, no fue controlado con más cuidado y no presentó análisis estadísticos significativos.

Por mucho, el estudio más grande realizado en este contexto, es un estudio que incluyó 658 estudiantes de ruso, realizado en un lapso de muchos años y en muchas instituciones en contexto de inmersión, obviamente. El instrumento de medición más utilizado fue, una vez más, la OPI, pero también una gran cantidad de instrumentos, cuantitativos y cualitativos, de evaluación para comparar el aprendizaje del ruso en contexto de inmersión y el aprendizaje sin salir de los Estados Unidos. Hay también muchas publicaciones que describen diferentes aspectos de este gran proyecto (Brecht, Davidson y Ginsberg, 1990; Bretch y Davidson, 1991; Bretch, Davidson y Ginsberg, 1993; Ginsberg, 1992; Ginsberg, Robin y Wheeling, 1992; Bretch y Robinson, 1993). Agrupados, todos estos estudios, han aportado una de las investigaciones empíricas más importantes en relación al aprendizaje de las lenguas en contexto de inmersión. Algunas de las conclusiones las resume Freed (1995:13) de la siguiente manera:

- a) *Language aptitude, as measured by the Modern Language Aptitude Test (MLAT), is very strongly and positively related to reading gain, but otherwise has no significant correlation with gains in speaking or listening skills* (Bretch and Davidson, 1991:15).
- b) *Study abroad, as measured by the OPI, is an effective mode for learning to speak Russian, particularly when compared to the proficiency attained by the*

normal student in a four-year college Russian program in this country (Bretch and Davidson, 1991:16).

- c) *The higher the scores on the pre-reading/grammar tests, the more likely students are to gain in all other skills: speaking, listening, and reading. The authors claim that “this is first substantial evidence for the common conviction that communication skills are most effectively built upon a solid grammar/reading base”* (Bretch and Davidson, 1991:16).
- d) *Higher levels of preprogram reading proficiency seem to facilitate gains on the OPI and listening* (Bretch, Davidson and Ginsberg, 1993:17).
- e) *Men are more likely than women to gain on listening, and to advance from a 1+ to 2 and higher on the OPI* (Bretch, Davidson and Ginsberg, 1993:16).

Vale la pena mencionar, por ser una combinación de lenguas no tan común, una serie de estudios realizados a principios de los años noventa, que se centraron en el estudio por parte de estudiantes de bachillerato australiano que viajaban a Japón para estudiar el japonés en contexto de inmersión. En una serie de artículos, Marriot (1993b) y otros de sus colegas, realizaron investigaciones en torno a la adquisición de la competencia sociolingüística de los estudiantes australianos del japonés. Enamoto y Marriot (1994), por ejemplo, analizaron el discurso de dos hablantes no nativos de japonés con el propósito de demostrar algunos problemas que se tenían en relación a las formas de cortesía que se usan en el japonés. Sus resultados preliminares sugieren que una de las áreas de mayor dificultad por parte de estos estudiantes, es en relación al manejo correcto de actos de habla tales como las disculpas, las felicitaciones o el pedir o requerir algo con formalidad y cortesía. Un segundo estudio de Marriot (1993a), se centró en la adquisición de una serie de variables sociolingüísticas por parte de 11 estudiantes que pasaron un año en Japón. Los resultados de este estudio indicaron una amplia variación en la adquisición de normas sociolingüísticas, con una mayor desviación de las normas que se esperaban incluso al final de la experiencia. Por su parte Hashimoto (1993), en un estudio de casos, analizó a un estudiante que pasó un año en contexto de inmersión en Japón, encontró que dicho estudiante desarrolló una sensibilidad hacia las normas de variación de la lengua japonesa; sin embargo, no fue hasta su regreso a Australia que comenzó a incorporar variables de cortesía en sus conversaciones.

Nos resulta muy interesante repasar otro grupo de estudios en este sentido debido a que se le da un ligero matiz a lo que se había venido experimentando hasta ese momento. En 1994, se publicaron una serie de artículos (Mauranen y Markkanen), que se basaron principalmente en la preparación de los estudiantes en su experiencia fuera del país, así como las dificultades que encuentran los estudiantes en las aulas extranjeras. Mauranen (1994), por ejemplo, documentó los problemas del discurso que tuvieron estudiantes finlandeses en las aulas británicas, problemas que no estaban relacionados con la gramática o el léxico, sino que más bien era un conocimiento limitado e insuficiente acerca de cómo participar en una conversación dentro del mundo

multicultural de las aulas británicas universitarias. De manera similar, Ylönen (1994), comparó situaciones comunicativas que encontraron los estudiantes finlandeses en aulas más especializadas de ciencias en Alemania, sugiriendo que los principales problemas se derivaron de las distintas situaciones culturales, en hábitos de estudio, como por ejemplo, el hecho de que en Alemania está muy difundido el discurso oral en las aulas, mientras en Finlandia predomina el discurso escrito.

En respuesta a la creciente preocupación sobre la poca investigación existente que se ocupe del rol que desempeña una estancia de inmersión en el extranjero en el desarrollo de la competencia en una segunda lengua, Freed y Ginsberg (1993), en colaboración con la Universidad de Pennsylvania, en los Estados Unidos, recopilaron información sobre la organización de los programas de inmersión en el extranjero, los procedimientos de recolección y análisis de datos, la forma en que se aplican los pre-tests y los post-tests, etc. El estudio se llevó a cabo en una determinada circunscripción de la Unión Americana, a solicitud de los investigadores y de manera voluntaria en las universidades que quisiesen participar. Se recibió respuesta de 17 universidades, todas ellas con una buena reputación en cuanto a programas de inmersión se refiere. Los resultados de las encuestas revelaron que el 80% de las instituciones, responsables de 101 programas de inmersión en el extranjero en 5 lenguas diferentes, no tenían una adecuada sistematización para la recolección y análisis de datos relacionados con el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes participantes en los programas en el extranjero. Con respecto a la aplicación (también sistemática) de los pre-tests y post-tests a los participantes, 8 de las instituciones, responsables de solamente 14 de los 101 programas, reportaron haber hecho estudios *in situ*. Análisis posteriores establecieron que la gran mayoría de los programas que fueron evaluados correctamente, se limitaban a los de lengua rusa.

Los resultados del estudio de Freed (1993) apenas mencionado, fueron publicados en un artículo de Bretch y Walton (1994) en el cual realizan un breve resumen de las políticas que deben seguirse en un programa de inmersión en el extranjero. En la discusión, los autores documentaron nuevos estudios del contexto de inmersión, que surgían de iniciativas y patrocinios norteamericanos que permitían incrementar el número de estudiantes que aprendían idiomas menos comunes.

Cada uno de los estudios citados en esta primera parte contribuyó a arrojar información preliminar sobre el conocimiento del impacto del estudio en el extranjero en la competencia de la lengua. Sin embargo, muchos de estos estudios tienen todavía varias limitaciones, como lo explica Freed (1995: 16), en las siguientes motivaciones:

With a few notable exceptions, the findings from the studies to date tell us little about actual language use and serve, therefore, as preliminary explorations of the topic. No study has yet described a range of linguistic variables (phonologic, syntactic and/or semantic, sociolinguistic and discourse features, that may be influenced as a result of a study abroad experience.

Esta situación especial de contacto con la lengua, creada por la presencia de estudiantes extranjeros en el contexto de contacto nativo de la lengua, otorga una gran oportunidad para la investigación del impacto que tiene una estancia en el extranjero en la habilidad lingüística, así como también de otros aspectos cognitivos y sociales del proceso de adquisición de la lengua extranjera o de la segunda lengua.

En este apartado hemos querido hacer un recorrido por las primeras investigaciones, realmente significativas, en relación al contexto de inmersión, sin ir demasiado atrás en el tiempo pero dejando las investigaciones más recientes y, sobre todo, un análisis sobre lo que resta por hacer, las sugerencias y propuestas en este ámbito para dos sub-apartados que a continuación desglosamos.

1.1.1. Investigaciones más recientes. Lo que debemos saber sobre el contexto de inmersión.

Cuando se habla de “progreso” o de “mejora” en el aprendizaje de una segunda lengua, dentro del contexto de inmersión, casi siempre se tiende a pensar en la fluidez oral de los aprendices. Resulta fácil determinar que, después de estar expuestos a una experiencia de considerable tiempo, en el lugar donde se habla la lengua meta, un estudiante hablará con mayor fluidez, con una mayor soltura, con aparente menor esfuerzo y utilizando un conjunto de léxico que difícilmente conocería dentro del aula de clase en su propio país. Ya vimos algunos estudios en ese sentido de Freed (1995), Lafford (1995), a los que podríamos agregar otros de Isabelli-García (2003) o de Segolowitz y Freed (2004), que proporcionan evidencia empírica en este sentido.

De acuerdo con Martínez Arbelaiz, existen dos tipos de estudios acerca del contexto de inmersión: “los que analizan la interlengua de los aprendices en situación de inmersión a lo largo de diferentes momentos o puntos en el proceso de adquisición y los estudios que comparan la adquisición en el aula exclusivamente, el llamado *foreign language learning* o *aprendizaje de lenguas extranjeras*, con la adquisición en situación de inmersión” (Martínez Arbelaiz, 2006:116).

Un estudio realizado por Isabelli-García (2003) analiza el desarrollo de la interlengua de tres estudiantes de español, procedentes de universidades de los Estados Unidos, en una estancia en Buenos Aires, Argentina. Utilizando la herramienta de la entrevista oral informal, aplicada a cada uno de los cinco participantes del programa durante cinco meses (que es la duración del programa de inmersión), concluyó que los tres estudiantes aumentaron el promedio de palabras utilizadas por cada respuesta, así como la disminución de las pausas y el número de ocasiones en que acusaron dificultades con la lengua. Aclara que sólo uno de ellos mostró un aumento en la frecuencia del uso de funciones orales avanzadas, tal como las denomina la autora, y que consiste en las narraciones y descripciones detalladas como se describen en los descriptores de la ACTFL (Véase capítulo 1 de esta tesis doctoral).

Cabe aclarar que utilizamos el concepto de interlengua como aquél sistema lingüístico complejo en desarrollo y con errores que son sistemáticos, definido así por autores como Corder (1967) o Selinker (1972). También es importante reproducir aquí la aclaración de Martínez Arbeláiz sobre los programas de inmersión, quien citando a Cenoz y Perales (2000), dice que “caracterizan los diferentes contextos en los que tienen lugar los procesos de adquisición de lenguas como un continuum cuyos polos serían el aprendizaje formal realizado exclusivamente en el aula y el aprendizaje natural sin instrucción formal, pero como estos autores señalan hay muchas situaciones intermedias. De hecho lo que aquí llamamos *inmersión* contiene también una parte de instrucción formal en el aula y no es un amera exposición al *input*” (Citado por Martínez Arbeláiz, 2006:140).

Después de la conclusión de Freed (1995) en el estudio que ya analizamos en el apartado anterior, en el sentido de que *students who have lived and studied abroad were found to speak more and at significantly faster rate. Their speech tends to reveal fewer dysfluent silent pauses and fewer non-lexical filled pauses* (Freed, 1995:141), se realizó un estudio posterior también comparando dos grupos, uno de estudiantes de español en España y otro en los Estados Unidos (Segalowitz y Freed, 2004), que también obtuvo como conclusión que los aprendices de español en situación de inmersión avanzaron más en su competencia oral que los que se quedaron en la universidad norteamericana, también estudiando el español.

Collentine (2004) realizó un estudio comparativo de las habilidades lingüísticas de dos grupos de estudiantes de español de habla inglesa. Un grupo, que el autor denomina “de casa”, estudió el español en los Estados Unidos, mientras que otro, durante el mismo período de tiempo, lo hizo en una universidad española. Collentine concluyó que los que se quedaron facilitaron el desarrollo de aspectos gramaticales y de vocabulario que los que se encontraron en contexto de inmersión, sin embargo reconoce que la competencia oral de los que se encontraban en España es más correcta, contiene más detalles y aporta densidad de vocabulario que las realizadas por los que se quedaron en casa. Es interesante una conclusión encontrada por el autor, en cuanto a que en aspectos puramente gramaticales como el saber elegir el verbo *ser* o *estar*, la corrección de los verbos en presente, el uso del indicativo o la corrección de la conjunción subordinante, por citar algunos, no hubo diferencia significativa en cuanto a la calidad de uno y otro grupo; sin embargo, sí hay diferencia clara en la mayor producción de cláusulas subordinadas por parte del grupo que se encontraba en contexto de inmersión. Así lo resume el autor: *it is likely the study abroad group was able to generate more subordinate clauses at the expense of the (lexical) accuracy of the conjunctions heading the subordinate clauses they produced* (Collentine, 2004:240).

Otra explicación de los resultados obtenidos por Collentine, la resume así Martínez Arbeláiz (2006. 118):

Esto parece bastante intuitivo, puesto que los profesores de lengua a menudo observamos que cuando los alumnos intentan elaborar narraciones más densas y complejas, la

corrección de su producción se deteriora, como parece que fue el caso de las narraciones de los estudiantes de español en España. A mayor complejidad o demanda cognitiva de la tarea que se va a realizar, menor corrección. En cambio los alumnos que estudiaban en sus universidades norteamericanas parece que produjeron oraciones más trilladas o menos arriesgadas, y como consecuencia, alcanzaron niveles más altos de corrección morfosintáctica.

Lo anterior tiene su fundamento en muchas teorías psicolingüísticas, como la de VanPatten (1989), que señala que tenemos una capacidad cognitiva limitada por lo que para producir oralmente, el sujeto necesita centrar su atención en lo que dispone como contenido de lo que está intentando decir y, por lo tanto, cuando lo que se quiere comunicar es más complejo, como resultado habrá poca atención para dedicarla a la forma, es decir, a la corrección gramatical. Esto sucede incluso cuando estamos hablando en nuestra lengua materna. Es más difícil monitorear la producción en una lengua extranjera o segunda lengua cuanto más complejo o detallado sea lo que queremos decir.

Otro estudio que merece la pena mencionar es el de Isabelli y Nishida (2005), el cual tiene la virtud de abordar el tema desde una doble perspectiva: una longitudinal, al realizar un estudio del progreso de los estudiantes en situación de inmersión durante varios meses; y una perspectiva comparativa, entre el progreso del grupo en contexto de inmersión con el que estudia la lengua en su país de origen. Se valieron de entrevistas orales para documentar el desarrollo del subjuntivo, durante nueve meses de estudio, al mismo tiempo que comparaban la producción de cláusulas adverbiales de estos mismos estudiantes en comparación con los que se quedaron en los Estados Unidos. La conclusión a la que llegaron fue que hay mejoras significativas en el *output* de los alumnos que realizaron la estancia en el extranjero, en algunas cláusulas adverbiales determinadas, específicamente advirtieron que las mejoras sustanciales se dieron en el momento de elegir el indicativo o el subjuntivo de los verbos y en las cláusulas que comenzaban con *cuando* y *hasta que* (Martínez Arbeláiz, 2006:120).

En cuanto al estudio comparativo, las autoras señalan que “*the results on the comparative development of the Spanish subjunctive in the present study showed that the study abroad group performed better than the study home groups*” (Isabelli y Nishida, 2005:89).

Lo que puede deducirse de los estudios analizados hasta ahora, es la fluidez en la interacción oral es uno de los aspectos que constituyen una constante de progreso significativo en el contexto de inmersión pero no hay muchos estudios que aborden el posible desarrollo de la corrección gramatical de los estudiantes en situación de inmersión y, los resultados que hay en los pocos estudios como el de Collentine (2004) o el de Isabelli y Nishida (2005) son, aparentemente contradictorios, aunque, podrían verse como complementarios (Martínez Arbeláiz, 2006:121).

1.1.2. Últimos estudios. Sugerencias, propuestas y preguntas por contestar.

Considerando “las estancias en el extranjero” como una variable del conocimiento científico de los estudios sobre adquisición, enseñanza y aprendizaje de lenguas, lenguas extranjeras y segundas lenguas, se puede afirmar que hay poca investigación sobre ella. Los estudios son escasos y, con frecuencia, contradictorios, como veíamos en los apartados anteriores y por ello presentan, o una imagen incompleta o en ocasiones excesivamente compleja de esta situación. Ya hemos visto como es una tendencia que para analizar el factor de estancia de inmersión en el extranjero, se utilizan cada vez más instrumentos típicos de la investigación cualitativa como los cuestionarios, la entrevista informal, los diarios de aprendizaje, la observación participante, etc., pero también se utilizan instrumentos de la investigación cuantitativa. Al final, los estudios, para ser llevados a cabo, independientemente de las hipótesis o de los resultados que se buscan, podríamos decir que se pueden dividir en cuatro grandes aspectos:

- a) El nivel de competencia previo a la estancia en el extranjero
- b) El contexto de adquisición y el grado de contacto con hablantes nativos
- c) Las diferencias individuales
- d) Los beneficios en la competencia lingüística de los aprendices

Veamos algunos ejemplos de los estudios ya citados, pero insertándolos en la clasificación anterior. De acuerdo a lo ya analizado, es una tendencia prácticamente general establecer que en cuanto al nivel de competencia, los estudiantes con niveles bajos de competencia en la lengua meta, muestran un considerable aumento en el grado de competencia adquirida después de la estancia. Estamos ahora hablando en general, de competencia lingüística y sociolingüística sin entrar en mayor profundidad de los diferentes subniveles de las competencias. Tanto para Regan (1995, 1998), como para Milton y Meara (1995) y Turrell (2003), los resultados de todos ellos coinciden que a nivel del vocabulario, la mejora es evidente.

Respecto al segundo factor, Freed (1990, 1995) muestra cómo el grado de contacto en un contexto de adquisición de estancia en el extranjero interactúa con los niveles de competencia bajos de los aprendices que parte para una estancia. De acuerdo a estas investigaciones, los estudiantes se benefician de la interacción social, de tipo oral fundamentalmente, fuera del aula, mientras que los de nivel más alto, mejoran con actividades de tipo más académico que proporcionan una exposición a la lengua que estudian a través de medios de comunicación. Esto coloca en una situación importante no sólo la cantidad de interacción, sino también la diversidad y la calidad de la misma. El estudio variacionista de Regan (1995), concluye que el grado de contacto con hablantes nativos fuera del aula, está correlacionado con la adquisición sociolingüística y sociocultural. Estos resultados se contradicen con los de Milton y Meara (1995) en relación al vocabulario.

En lo que se refiere a las diferencias individuales, en general, los resultados obtenidos apuntan hacia una buena correlación entre aptitud y destreza académica desarrollada antes de la estancia en el extranjero y los logros obtenidos durante la misma. Pero hay una correlación negativa entre género y mejoría durante la estancia. En su estudio, DeKeyser (1991), demostró cómo una motivación integradora se correlaciona de manera positiva con un aumento de las oportunidades de contactos e interacción formal. De igual manera, el autor observa que la personalidad incide en la cantidad de contacto que se busca con los hablantes nativos. La influencia de las variables individuales es mayor cuando los aprendices no cuentan con un entorno favorable para el aprendizaje. En un estudio de Segalowitz (2004), se concluye que los estudiantes que más ganaban a nivel de competencia oral habían partido a su vez de unas habilidades más eficientes en cuanto al reconocimiento de palabras de la lengua meta, es decir, tenían un nivel cognitivo más elevado de disponibilidad hacia el aprendizaje de la lengua meta. Como ya lo decíamos antes, las áreas de competencia lingüística más investigadas han sido la fluidez oral y el vocabulario (DeKeyser, 1986, 1991); Milton y Meara (1995). Hay, además, otros estudios como el de Pérez-Vidal (2003), quien analizó la habilidad para “sonar bien”, derivada de la velocidad de locución del habla, la medida de sílabas por minuto, el número de pausas y el número de palabras producidas entre dos pausas. Pérez-Vidal y Garau (2005), en un estudio sobre las habilidades comunicativas orales, concluyeron que los cambios en el desarrollo lingüístico después de la estancia en el extranjero, resultan significativos solamente en relación con la fluidez oral y la frecuencia de frases hechas, pero no en la complejidad léxica o sintáctica.

En lo que se refiera a la competencia fonética, Mora (2005, 2006), presenta los resultados de la tarea de discriminación auditiva de pares mínimos diseñada para investigar el efecto en la habilidad para percibir contrastes fonémicos. Los resultados revelaron que, aunque ambos contextos mejoraron la competencia fonológica perceptiva de los aprendices, la instrucción formal tiene, en general, un mayor efecto en el desarrollo de esta competencia que la estancia en el país de la lengua meta (Pérez-Vidal, 2007).

Huebner (1998), define la estancia en situación de inmersión como un contexto que garantiza el aprendizaje informal fuera del aula, con o sin instrucción formal y agrega que las estancias repercuten positivamente en la experiencia cultural que tienen los estudiantes, así como en la promoción de la comprensión internacional. Para Regan (1998), la estancia hace que los estudiantes sientan la necesidad de aproximarse al comportamiento del hablante nativo y de acomodarse a sus normas. En este mismo sentido, Pellegrino (2005), dice que los estudiantes se comportan de acuerdo con las percepciones que tienen de ellos mismos, de los hablantes de la cultura extranjera y de su entorno. Por lo anterior, es recomendable profundizar en el estudio de todo aquello que esté relacionado con el efecto de la estancia en el extranjero, en el crecimiento personal, las estrategias de aprendizaje, así como factores cognitivos y afectivos como

la motivación para aprender una lengua extranjera o las actitudes hacia la otra lengua, su cultura y sus hablantes (Pérez-Vidal, 2007).

En el presente trabajo, sostenemos que una parte fundamental para que los alumnos adquieran una adecuada educación lingüística y cultural en el contexto de inmersión, es el correcto diseño de los programas y las estancias. Más adelante ahondaremos en este aspecto, sin embargo, aquí haremos la primera aproximación, debido a que surge en un estudio de Huebner (1998), la propuesta de nueve elementos que deberían incluirse en un programa de inmersión lingüística porque, si el programa está bien diseñado, desde luego ayudará también a que el análisis de las variables permitan predecir los resultados de la investigación misma. Esta primera aproximación al diseño de un programa de inmersión nos da cuenta de cómo los elementos que se señalan son independientes pero interactúan entre sí, confirmando la compleja esencia de las estancias en el extranjero (Huebner, 1998:2):

- 1) La oferta de módulos preparatorios previos a la estancia, distintos a las clases regulares que se imparten tanto en la educación reglada como en las academias de idiomas.
- 2) La duración de la estancia y el momento en los estudios en que se inicia.
- 3) El nivel de competencia en la lengua extranjera al inicio de la estancia.
- 4) El componente de instrucción formal que incluya la estancia.
- 5) El grado de contacto social con hablantes nativos y no nativos de la lengua meta, y el uso de la misma fuera de las aulas.
- 6) La existencia de tareas académicas asignadas al estudiante por la universidad de origen durante la estancia.
- 7) La existencia de un trabajo continuado a la vuelta para mantener y mejorar las habilidades adquiridas fuera de las clases regulares.
- 8) La existencia de un sistema de evaluación de conocimientos alcanzados a la vuelta.
- 9) En general, lo que se ha venido a llamar la “arquitectura de los modelos institucionales”.

Hemos visto hasta el momento que un numeroso grupo de investigaciones y exploraciones sobre los efectos que tiene una estancia de inmersión en el extranjero en la competencia lingüística de los participantes, ha arrojado mucha luz sobre esta situación especial de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, sea extranjera o segunda, así como su repercusión en la pedagogía y didáctica de la lengua. Sin embargo, todavía están en curso muchas otras investigaciones, como la presente, que intentan descubrir otros aspectos que se derivan de la situación de inmersión, cuestiones que no han sido contestadas por la falta de estudios empíricos cuidadosos y lo suficientemente

controlados. En la medida en que estas preguntas de investigación se vayan contestando, el entendimiento por la influencia de los programas de inmersión en el aprendizaje de las lenguas será cada vez mayor y fructífero. Freed (1995), divide estos aspectos por conocer en dos grandes grupos: las preguntas teóricas del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en contexto de inmersión y el de las preguntas sobre las políticas y decisiones programáticas institucionales que son fundamentales para la creación y el seguimiento de programas de inmersión lingüística en el extranjero.

Entre las preguntas teóricas, encontramos las siguientes:

- ¿Cuáles son actualmente los beneficios lingüísticos que se obtienen durante una estancia en el extranjero? La mejora del acento y entonación de la lengua; el mejor uso de expresiones idiomáticas; mejorar el cuidado para hablar la lengua con corrección; aumentar las estrategias discursivas; tener una excelente fluidez; mejorar la comprensión auditiva; mejorar las habilidades orales y escritas; tener una mejor capacidad de resolución sintáctica; o aumentar el rango de capacidad sociolingüística. Esto por citar algunas cuestiones importantes.
- ¿De qué manera específica se deben comparar las habilidades lingüísticas de aquellos estudiantes que realizaron una estancia de inmersión en el extranjero con aquellos que participan en programas de intercambio provincial y con aquellos que solamente recibieron una enseñanza formal de la lengua extranjera dentro del aula de clase?
- ¿Cómo deben ser aprendidos los aspectos de comprensión, interacción y negociación en el proceso de adquisición de la lengua, observando estas variables tanto en el contexto de inmersión como dentro del aula en el aprendizaje formal?
- ¿Cómo deben ser aprendidos los roles de *input* comprensible y *output* comprensible, en el estudio de la segunda lengua en la comunidad de la lengua meta?
- ¿Existen aspectos lingüísticos negativos en una experiencia en situación de inmersión? ¿Cuáles variables lingüísticas tienden a “fossilizarse” como resultado de una prolongada estancia en el país de la lengua meta?
- ¿Cuál es la relación que tiene nuestro conocimiento de los universales lingüísticos, del medio ambiente lingüístico y su interacción con la adquisición de la lengua con el estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto de inmersión?

Así mismo, responder a esta otra serie de preguntas, esta vez de aspectos prácticos, debería de contribuir a que se tomen importantes decisiones administrativas y políticas de los programas tanto para la creación de futuros diseños como de la correcta administración de los que están en curso.

- ¿Cuál es el mejor momento, dentro del tiempo que el alumno lleva estudiando la lengua, para participar en un programa de inmersión en el extranjero?
- ¿Deberían o no de participar en un programa de inmersión de la lengua meta, alumnos que no hayan tenido ninguna experiencia previa en dicha lengua, ni de manera formal dentro del aula?
- ¿Cuál es la relación entre los niveles de competencia, el tipo de enseñanza de la lengua y la participación en un programa de inmersión?
- ¿Cuál es la cantidad mínima de tiempo que los estudiantes deberían de pasar en el extranjero para obtener beneficios lingüísticos de la experiencia? ¿Un programa de verano tiene el mismo valor en cuanto al tiempo que uno de un semestre? ¿Un programa de un año es más benéfico que uno de un semestre?
- ¿Existen diferencias significativas y sistemáticas (antecedentes demográficos, motivación, estilos de aprendizaje, habilidades meta-cognitivas) entre los estudiantes que pasan una estancia en el extranjero y los que se quedan en casa?
- ¿Qué herramientas de evaluación son las más apropiadas para medir los progresos en todos los niveles de estudio y en varias áreas de competencia de los estudiantes en una situación de inmersión?
- ¿Cuál es la mejor manera de medir y evaluar la calidad del contacto social y lingüístico de un estudiante durante el programa de inmersión?
- ¿Qué combinaciones de experiencias son las más benéficas para aquellos estudiantes que participan en un programa de inmersión? ¿Deberían todos los estudiantes, sin importar su nivel, tomar un curso de enseñanza formal de la lengua, adicional a los cursos de contenidos básicos? ¿Cuál es la interacción entre el contacto fuera del aula y la enseñanza formal?
- ¿Qué se les debe de sugerir que hagan los estudiantes una vez que regresen de la estancia en el extranjero para que continúen el aprendizaje de la lengua y no pierdan lo que se haya ganado durante la estancia?
- ¿Cuáles de los beneficios y aspectos positivos de la estancia en el extranjero pueden obtenerse también y con la misma eficiencia en la educación formal de la lengua sin salir de su país de origen?

1.2.Perspectiva europea del aprendizaje de lenguas en contexto de inmersión.

En este apartado abordaremos la manera en que se entiende el contexto de inmersión, desde una perspectiva europea, aunque la descripción se hará pensando en relacionar la enseñanza aprendizaje de la lengua en el extranjero desde el punto de vista europeo pero relacionándolo con el contexto norteamericano, específicamente el de las

instituciones de educación superior de los Estados Unidos que constituyen una parte importante de lo que se ha convertido en la actualidad el “*study abroad context*” o “*residence abroad context*”. Lo primero que hay que aclarar para abordar este apartado es que debemos entender que no se trata solamente de una cuestión educativa sino que la situación histórica, geográfica y política de Europa, influyen de una manera determinante en la elección de los estudiantes para pasar una estancia en el extranjero y, desde luego, en la organización y diseño de los programas. Para ello, haremos un recorrido por el aspecto político e institucional de Europa, por la situación de la vida en el extranjero desde el punto de vista europeo y algunas de las principales investigaciones al respecto.

1.2.1. La situación política y el papel de las instituciones europeas.

Es importante destacar que si queremos entender muchas situaciones de la Europa actual, es necesario analizar y apreciar su historia, sus conflictos internos, su sidentidad, su geografía, sus diferencias étnicas, sus religiones, sus culturas y sus diferencias lingüísticas. Aunque no sea uno de los objetivos de este trabajo, es bueno recordar que las dos guerras mundiales donde perdieron la vida decenas de millones de personas se gestaron en Europa y que todavía en años relativamente recientes, se dieron conflictos armados fundamentados en cuestiones étnicas, religiosas y también lingüísticas, como el de la antigua Yugoslavia. Por eso, “*understanding study abroad in the European context means first appreciating, on the one hand, the political will to tolerance and integration respecting cultural and linguistic diversity, and, on the other hand, the geographical and ethnocultural scale involved*” (Coleman, 1998:168).

El dominio económico de los Estados Unidos y el crecimiento de las economías del Pacífico norte, además de la devastadora experiencia de las dos guerras mundiales, convencieron a la clase política europea de la necesidad de “acercar” a las naciones que se estaban desarrollando más rápido, lo cual constituye el nacimiento de las civilizaciones occidentales, con la idea de que era mejor ser aliados que rivales en los albores del tercer milenio. Para esto, dos instituciones jugaron un papel fundamental: la Unión Europea y el Consejo de Europa, instituciones que resultan esenciales para la movilidad de estudiantes al interior de Europa pero también en el intercambio intercontinental.

1.2.1.1. La Unión Europea y sus políticas de movilidad.

La movilidad es un aspecto central de las políticas de la Unión Europea. Su primera preocupación se refirió al libre tránsito ente ciudadanos de la Unión Europea y los estados miembros, apoyándose en un gran número de acciones para buscar facilitar esa movilidad. Reducir las formalidades fronterizas, haciendo que los países incluyan en sus respectivas legislaciones prerrogativas y preferencias laborales para ciudadanos

Europeos y, por supuesto, fortaleciendo la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, han sido puntos de inflexión sin los cuales no sería ahora una realidad la creciente movilidad de la población europea. Al mismo tiempo, resaltando la importancia de mantener la diversidad cultural y lingüística, es decir, otra de las acciones es mantener el multilingüismo y el multiculturalismo.

En el campo de la educación, la cooperación europea está reflejada en uno de sus programas más importantes: el programa SOCRATES, adoptado en 1995. SOCRATES incorpora ERASMUS que fue el primer programa de la entonces Comunidad Europea que constituyó un esquema para la movilidad de estudiantes, creado en 1987. Dentro del programa ERASMUS, cada vez más instituciones superiores se adhieren a proporcionar fondos para fomentar la movilidad de sus estudiantes y docente, muy frecuentemente bajo el esquema de intercambios. ERASMUS también cubre aspectos académicos relacionados con esto, como desarrollo curricular, cursos intensivos de lengua, y, algo importante, es esquema de transferencia de créditos europeo (*European Credit Transfer Scheme*), diseñado para unificar el reconocimiento académico de los estudios realizados en el extranjero.

Todas estas medidas buscan consolidar el avance en la integración y movilización de los ciudadanos europeos, incrementando la cooperación y la armonía entre las universidades de los estados miembros. El programa ERASMUS se caracteriza por ser un programa cuyo ámbito de acción es exclusivamente europeo, con estancias a partir de un año académico, entre una red de departamentos universitarios que están unificados en su reconocimiento curricular. El programa ofrece también un cierto nivel de apoyo en cuestiones como la preparación previa a la estancia, ayuda con el alojamiento, la enseñanza de la lengua del país meta y asesoría académica y administrativa a la llegada del estudiante y durante su experiencia.

Según Opper, Teichler y Carlson, (1990) y Teichler (1997), la elección del destino está definitivamente influenciado por la voluntad de ampliar u obtener el conocimiento de la segunda lengua y el deseo de ser competentes en esa lengua, de hecho en su estudio figura como la primera razón en la decisión del país donde realizar la estancia. Por lo anterior, no hay un equilibrio entre los países más y los menos demandados. La mayor demanda por lenguas europeas está encabezada por el inglés, seguida por el francés, el alemán y el español. Por ello, los más demandados son los programas ofrecidos en el Reino Unido, en Irlanda, seguidos de Francia y la Bélgica francófona. Esto también explica el porqué encontramos más investigación en esta materia que proviene de universidades británicas o francesas. Es importante destacar, para que podamos entender el panorama lingüístico y su relación con programas de estudio en el extranjero, que en el programa ERASMUS se realiza una periódica revisión estadística para poder conformar la organización de los cursos de lengua en cada país. Una de estas evaluaciones, no tan reciente, pero que nos resulta significativa para efectos de nuestro trabajo, la encontramos en Teichler, 1997, citado por Coleman, (1998:170-171):

The sole language of instruction on 65% of programmes is the L2, with the remainder in visiting students' L1, a third language, or a mixture of languages. Thus 40% of all instruction is in English, 22% in French, 16% in German, 9% in Spanish, 7% in Italian, 6% in other languages. The average of 79% of courses taught in the host university's native language conceals huge variation: 98% are delivered in English in the UK and Ireland, and it is necessary to learn Portuguese, French, German, Italian or Spanish for sojourns where one of this is the L1. However, in countries whose native tongue is a LWULT (less widely used and less taught) language, such as Denmark or the Netherlands, much university teaching is delivered in English: thus, students with no Danish or Dutch may come to study, and allow Danish or Dutch students to go abroad. Less than 25% of teaching is in the L1 in Denmark (19%), Greece (22%), and the Netherlands (23%).

1.2.1.2.El Consejo de Europa.

El Consejo de Europa, con sede en Estrasburgo, tiene un papel mucho más específico en lo que concierne a la situación lingüística europea. Entre sus atribuciones principales están el velar por la democracia, proteger los derechos humanos, la aplicación de la legislación entre sus estados miembros, proteger el patrimonio cultural europeo en toda su diversidad y actuar como mediador cuando se presenten problemas sociales. También tiene como función la intensificación y la difusión del aprendizaje de las lenguas para promover el multilingüismo, el entendimiento mutuo y el respeto por la diversidad cultural europea. En el *Modern Language Project Group of the Council for Cultural Cooperation*, reunió expertos en adquisición de segundas lenguas y en pedagogía, para hacer un análisis de la situación lingüística, pero también para proponer un sistema común de enseñanza aprendizaje de las lenguas, incluyendo trabajos sobre la metodología comunicativa, la autonomía del aprendizaje, la definición del “nivel umbral” (véase el capítulo 1 de esta tesis), así como especificaciones para el diseño curricular y la formación del profesorado en lenguas.

De ahí surge la ambiciosa idea de la creación de un marco común de referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas, documento que ya hemos analizado y descrito en varios apartados de este trabajo. Sin embargo, conviene aquí reproducir algunos principios contenidos en un primer borrador, publicado en 1996, que señala que para superar las barreras lingüísticas, se necesita:

- a) Incrementar la movilidad internacional de los ciudadanos.
- b) Incrementar la efectividad de la cooperación internacional.
- c) Incrementar el respeto por la identidad y la diversidad cultural.
- d) Intensificar la interacción personal.
- e) Incrementar las relaciones laborales.
- f) Buscar una mayor profundidad en el entendimiento mutuo de los pueblos.

En general, los proyectos que surgen del Consejo de Europa, en materia de lenguas, tienen como objetivo bien definido sistematizar y describir la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas sin perder de vista el uso real y auténtico de las mismas, analizando la interacción de las personas. Basándose en trabajos de Holec (1994); Little (1994); Byram y Zarate (1997); Byram, Zarate y Neuer (1997) y otros, todos refiriéndose principalmente al tema de la competencia comunicativa, el aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje, surge una completa definición de competencia comunicativa, a través de la cual partieron todos los trabajos para la creación del MCERL (2001) y que se enunciaba de la siguiente manera:

Communicative competence (sociolinguistic, linguistic, pragmatic) is a form of general competence leading to language activity (interaction, production, reception, mediation) using tasks, texts and strategies in four principal domains (public, occupational, educational, personal) in which arise situations. Each situation consists of location, containing organizations which structure interaction, persons with specific roles, objects (animate and inanimate) which make up the environment, events which take place there and operations which are performed (Coleman, 1998:172).

1.2.1.3. Escala, distancia y diferencia.

Aunque la mayoría de las fronteras en la Unión Europea pueden ahora cruzarse sin mayores problemas o dificultades, las diferencias en cuanto a escala geopolítica entre Europa y América (ni siquiera hablamos de toda América, sino simplemente de Estados Unidos), necesitan ser comentadas como punto importante de diversidad. Por ejemplo, si trazamos una línea imaginaria entre Glasgow, que sería la ciudad más grande del noroeste europeo, hasta Atenas, su contraparte del sureste, cruzaríamos más de 10 países y sin embargo, se trata de una distancia más corta que la que hay entre San Francisco y Chicago. Está claro que las zonas lingüísticas, las zonas culturales y los propios países son relativamente pequeños. La Unión Europea tiene 11 lenguas oficiales y cada estado miembro posee además otras lenguas. Lenguas regionales como el gaélico escocés en el Reino Unido o el bretón y el vasco en Francia, tienen raíces étnicas centenarias así como culturas diferentes al resto del país. Además se están empezando a conformar lenguas y culturas traídas por la gran cantidad de inmigración que hay en muchos de los países europeos. Aunque todavía sorprende a los no europeos que en un área tan pequeña en comparación al conglomerado mundial, puedan coexistir tantas culturas, comunidades y lenguas diversas, cosa que se explica por los miles de años de continua migración, conquista y conflicto que deben ser estudiados a fondo.

Una consecuencia de esta inmensa diversidad étnica, lingüística y cultural es que los jóvenes europeos (o por lo menos estos grupos del mismo nivel socioeconómico del que provienen los estudiantes que harán las estancias), tienen ya una considerable experiencia de lo que son las tierras extranjeras. Es bastante común que los estudiantes tengan ya contacto con la diversidad cultural antes de formar parte de la experiencia en el extranjero como parte de su programa universitario (Coleman, 1996; Lillie, 1994;

Meara, 1994). Estos autores han demostrado en diversos estudios que para el segundo año de universidad (antes de su experiencia de inmersión que normalmente adviene en el tercer año), más del 95% de los estudiantes del Reino Unido, ya han visitado el país de la lengua meta. En el caso de que la lengua que estudian es el francés o el alemán, el porcentaje incluso aumenta al 99%. Cabe aclarar que la o las visitas previas por parte de los estudiantes a los países donde habrán de hacer la estancia, han sido muy circunscritas, por ejemplo en las vacaciones o en intercambios escolares en niveles medios, es decir, no se convierten en actores independientes (como sería el contexto de inmersión), con la sociedad de la comunidad meta. *Any threat or conflict is mediated; they are in "relatively set, enclosed and protected situations; this may help explain why familiarity with L2 land appears not to prepare students fully for the cultural differences they will encounter* (Lillie, 1994:4).

1.2.2. Estudiar en el extranjero dentro del contexto europeo.

Para comenzar este apartado, consideramos importante introducir una aclaración terminológica para clarificar la diferencia de las estancias en el extranjero, que transcribimos de Coleman (1998), en la lengua original por ser necesario para su mejor entendimiento. En seguida, señalaremos que nosotros continuaremos utilizando indistintamente los términos contexto de inmersión, estancia en el extranjero, o similares para referirnos siempre a la misma cuestión.

In a European context, the term "study abroad" is not the most usual way to refer to an extended sojourn in a foreign country which is an integral part of a university degree course. Until recently, one spoke of the "year abroad" – or even the "year away" or "year out" – until shorter periods became common. Today, "residence abroad" is the most widely accepted term, embracing the three most popular ways of spending the period abroad: as a foreign language assistant, on a work placement, or as a student. The majority of residence abroad placements are in fact at universities in another country, most often European but not excluding, for example, Japan, French-speaking Canada, Latin America, or French West Africa (Coleman, 1998:174).

Una percepción generalizada por parte de las instituciones europeas respecto de lo que son los programas de inmersión norteamericanos, es que se trata de estancias, más o menos prolongadas, en un país extranjero, como parte integral de sus cursos universitarios ordinarios. En otras palabras, la recolocación momentánea de un grupo homogéneo, en otro lugar geográfico, que puede o no puede ser de habla inglesa, obteniendo los mismos beneficios de su instrucción formal en las aulas y sin que abandonen totalmente el esquema académico, sus estructuras y el sistema de apoyos de su institución de origen.

La tradición europea, comparando sus usos con los de Estados Unidos, son de estancias normalmente más largas, mínimo un año académico en la mayoría de los casos, y los estudiantes suelen depender completamente de los sistemas de soporte y ayuda locales, sea en lo académico, en lo social o en lo institucional. Ahora bien, en

algunos estudios se ha encontrado que, en términos generales, los estudiantes norteamericanos tienen una competencia más reducida en la lengua meta que los europeos. Los estudiantes de Europa, en promedio, tienen un antecedente de por lo menos 10 años de estudio cuando van a países de lengua inglesa y por lo menos 8 en el caso de estudiantes del Reino Unido que van a Francia pero menos cuando se trata de estudiantes de otras disciplinas. (Coleman, 1996:178). Otra aportación importante de este autor en su análisis estadístico, es que una variable importante es que para los estudiantes de USA y los de la Europa continental, la estancia en el extranjero es opcional, mientras que para los estudiantes del Reino Unido, en su inmensa mayoría, es obligatoria.

Otro esquema que debemos mencionar consiste en la figura del asistente conversacional (*assistantship*), que llegó a ser obligatorio en los años sesenta y setenta del siglo pasado, donde los participantes de Francia, Alemania y el Reino Unido, pasaban 12 horas de lecciones de conversación en su lengua materna en algunas escuelas de educación secundaria, a cambio de una pequeña contribución y, en ocasiones, un alojamiento gratuito.

Finalmente, están los *internships*, una forma de servicio o trabajo social que todavía tiene mucho peso específico en instituciones de educación superior, tanto en USA como en Europa (Loss y Zemke, 1987). Esta forma de estancia en el extranjero, requiere de una mayor y más cuidadosa fuente de ingresos y personal, para su organización, revisión y control. Los requisitos suelen variar de institución en institución, pero se trata normalmente de estudiantes de tercero, si se trata de una carrera de cuatro años y de cuarto, si es de cinco, que pasarán dos semestres en alguna compañía o empresa laboral del país meta, recibiendo un ingreso mínimo y una capacitación laboral. Se han encontrado muchos beneficios en este tipo de experiencias ya que el alumno está inserto en el mundo laboral real, trabajando exclusivamente en contacto con la L2 (aunque es común que las compañías aprovechen el conocimiento de otra lengua de sus estudiantes, por ejemplo con tareas de traducción con clientes, de instrucciones de maquinaria, etc.).

1.2.2.1. Programas de la Unión Europea entre 1980 y 2000. Breve análisis y evaluación.

En los últimos años del siglo pasado, los programas de estudio en el extranjero en contexto de inmersión en Europa, fueron sujetos a dos grandes evaluaciones. La primera, de Opper, Teichler y Carlson (1990) que llevaron a cabo un extenso análisis, en su mayoría hecho a base de cuestionarios, de estudiantes de 82 programas de estudio en el extranjero. 416 sujetos fueron analizados, de manera retrospectiva, en sus experiencias durante los años de 1983-1984; 458 graduados proporcionaron información en sus subsecuentes empleos y 439 estudiantes proporcionaron información antes y después de su estancia, durante los años 1984-1985, de los cuales 22 instituciones fueron de Gran Bretaña, 14 en Francia, 26 en Alemania (Occidental,

todavía), 8 en Suecia y 12 en USA. Se incluyeron los *Joint Study Programmes* que son los precursores del programa ERASMUS. El estudio reportó un incremento claro en la competencia de todas las habilidades, con una mayor ganancia en cuanto a las habilidades por parte de estudiantes que llegaron con menor nivel y, al contrario, una menor ganancia en los estudiantes con mejor especialidad en la lengua.

Este estudio también hizo notar un decremento en el “grado de resistencia” de usar la lengua meta, entre aquellos estudiantes que estaban muy reacios a usar la lengua al principio de la experiencia y aquellos “mínimamente reacios”, al final de la experiencia. Este decremento se dio en muchos estudiantes que siguieron cursos de lengua adicionales los que se especificaban como obligatorios durante el programa. Sin embargo, no se pudo establecer si esta “resistencia” se daba por un bajo nivel de competencia o por la ansiedad en el uso de la lengua segunda. Los autores concluyeron que “*American students face comparatively greater problems in communicating in a foreign language abroad (starting from a much lower proficiency level)*” (Opper, Teichler y Carlson, 1990:113).

En este estudio también se encontró una estrecha relación entre el tipo de alojamiento (residencia estudiantil, apartamento, familias, etc.) y el tipo de contacto social de los aprendices, aunque era una cuestión más relacionada con la experiencia de inmersión en general, más que en lo que se refiere a contactos específicos de la lengua (ibid.:46).

Otro interesante resultado se refiere a un notablemente incremento en el conocimiento cultural de la comunidad de la lengua meta. Sin embargo, este incremento no se asoció con una mayor empatía hacia la cultura extranjera. Para medir estas actitudes, las preguntas más comunes eran acerca de forma de gobierno, políticas de inmigración, educación superior, vida y cultura, medios de comunicación, costumbres y tradiciones y estructura social. Cambios en los puntos de vista entre el antes y el después de la experiencia, en estos aspectos, resultaron mínimos, aunque la actitud hacia el propio país resultó un poco más positiva después de la estancia, pero de una manera muy poco significativa. Hay, también, un incremento en la capacidad de observar de manera global el mundo, aumento que se vuelve significativo en los grupos que tenían una visión poco global antes de su partida. En muchos de los datos del estudio, hay factores que al final no se contemplaron pero que van más allá de lo lingüístico y que vale la pena citar aquí: por ejemplo, un 28,1% de los estudiantes europeos regresaron mucho más cosmopolita, pero el 14,8%, menos cosmopolita. Una relación porcentual muy similar se observó en el rubro “auto confianza”.

Un segundo estudio, también a nivel macro, fue el realizado por Teichle (1997), en una extensa evaluación del programa ERASMUS desde 1988 hasta 1995 en la Universidad de Kassel. Es un estudio de mucho valor para la investigación sobre estancias en el extranjero que incluye cuestiones académicas y administrativas, puntos de vista de los estudiantes y un importante análisis de las instituciones participantes.

Para darnos una idea de la magnitud del estudio, así lo describe Coleman (1998:181-182):

It includes a bibliography of 49 more specific ERASMUS – related studies. Teichler draws on data up to 1992/93, including over 3000 confidential student questionnaire administered in 1988/89 and again in 1990/91, 5000 contractual student reports from 1990/91, follow-up surveys in 1992 and 1994 of the 1988/89 cohort, coordinator reports from 1989/90 and 2700 questionnaires completed in 1991/92, as well as statistical data which presents a full picture of the evolution of the ERASMUS programme.

Las actitudes fueron analizadas de una manera similar al estudio de Opper, Teichler y Carlson (1990), incluyendo la educación superior, el gobierno extranjero, políticas internas y de inmigración, vida urbana, etc. Una vez más, los resultados que arrojaron un mayor conocimiento de los aspectos culturales de la comunidad meta, no se tradujeron en un aumento en la empatía por el país en general.

Sí se encontró una variación, aunque no muy considerable, entre el nivel de competencia que tenían los estudiantes antes de la experiencia y después de ella. En las cuatro habilidades de la lengua y en los sectores tanto académico como laboral. Cinco años después, estudiantes graduados que habían participado en alguno de los programas, reportaron haber perdido ligeramente (según una auto evaluación que también se realizó durante la estancia en el extranjero), alguna de las competencias lingüísticas, sin embargo, también se detectó que esto estaba correlacionado con el tipo de trabajo que realizaron durante la estancia y el nivel que tenían cuando llegaron. En cuanto al conocimiento de la segunda lengua, el autor, después de haber hecho múltiples análisis retroactivos para identificar los factores que hicieron que aumentara el nivel de competencia de la lengua, llegó a la conclusión de que son cinco los principales elementos, tanto individuales como institucionales:

- 1) Tener un objetivo lingüístico preciso a la hora de realizar la estancia en el extranjero.
- 2) Tener lecciones de la lengua extranjera en común con estudiantes nativos de la L2.
- 3) La preparación académica previa que se tuvo en la propia universidad.
- 4) Que las clases en la universidad de destino sean siempre en la L2.
- 5) Tener actividades culturales frecuentes durante la estancia.

Una importante aclaración, en palabras de Coleman (1998:183), como limitación del estudio que nos ocupa, es que las respuestas dadas por los estudiantes no representen fidedignamente lo que en realidad piensa o lo que verdaderamente hizo durante su estancia, tal y como se describe a continuación:

While many of this findings will apply equally to non ERASMUS residence abroad, it must be recognized that the danger of socially desirable responses is high where the body

funding the study is also funding the residence abroad programme from which the subjects, both staff and students, benefitting. For example, figures for self-reported “frequent” contact with L2land may be inflated: 72% frequently read or listened to news, 64% had frequent conversations with L2land students; 57% conversations with other L2lander; 55% conversations with L2land teaching staff; 60% joint leisure activities with L2landers; 58% travel in L2land; 66% visits to museums/theatres/concerts. To those familiar with European universities and the pressures on staff, it might seem surprising that such a high number claim to have frequent conversations with teaching staff – virtually the same percentage as contacts with all over representatives of the target community put together. And the two thirds asserting frequent cultural activities are clearly dissimilar from my second-year, pre-residence abroad students of French: in two years, not a single one of over 100 had set foot inside the Portsmouth city museum located opposite the university students’ union!

1.2.3. Otros aspectos de la investigación europea sobre el contexto de inmersión.

Además de la influencia directa que tiene una estancia en el extranjero en el desarrollo de la competencia de la lengua, hay tres factores que han sido muy estudiados en los últimos años y que están considerados como variables claves en el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de inmersión. Se trata de la ansiedad, las actitudes y la motivación. A estas tres, vamos a agregar una más que ha tenido un particular seguimiento en la investigación europea y que ahora está teniendo un papel fundamental en el diseño y organización de los programas: la preparación y desarrollo de la competencia intercultural (Coleman, 1998:193).

A) LA ANSIEDAD.

Si damos crédito a la herramienta metodológica de investigación conocida como la auto evaluación, la experiencia y el aumento de las competencias que se obtienen en una experiencia en el extranjero, conlleva una reducción de la ansiedad hacia la nueva lengua por parte de los aprendices (Coleman, 1996; Willis et al., 1977); la estancia además equilibra los niveles de ansiedad entre géneros. En un estudio de Coleman (1996), las mujeres que estaban por partir a una experiencia de inmersión reportaron una mayor ansiedad que los varones. Willis et al. (1977) encontraron una menor ansiedad, relacionada con una mente más abierta, mayor personalidad y seguridad, cuando se está inmerso en la estancia.

B) ACTITUDES Y ESTEREOTIPOS.

Así como sus compañeros norteamericanos, los estudiantes europeos adquieren estereotipos desde edades tempranas. Estereotipos que están arraigados en la cultura y

en la sociedad donde los alumnos crecen, y tienen un doble componente: afectivo y cognitivo. Se configuran durante la educación primaria y secundaria y se pueden ver alterados dependiendo de muchos factores, entre ellos una enseñanza específica del tema (Cain, 1990; Byram et al., 1991; Chambers, 1994). Morgan (1993), en un artículo sobre enseñanza y aprendizaje de las lenguas, se muestra mucho más optimista al respecto. Los estudiantes europeos tienen estereotipos muy firmes de otros europeos y hasta de sus propios compatriotas, los cuales no desaparecen con el hecho de hacer una estancia en el extranjero, al contrario, hay estudios que indican que estos estereotipos vuelven reforzados después de un período de inmersión (Coleman, 1996; 1998). Lo anterior porque los alumnos suelen centrar sus observaciones precisamente en aquello que confirma lo que ellos ya creían desde antes (Morgan, 1993).

Tanto Coleman (1996) como Willis et al. (1977) hallaron en sus respectivos estudios que la estancia en el extranjero tiene un importante efecto en las actitudes:

Coleman's repeated cross-sectional study elicited data on attitudes through a question asking respondents to rate L1landers (compatriots) and, separately, L2landers on a Likert type scale, against a series of personal and inter-personal qualities. The qualities were listed individually, in contrast to the traditional semantic differential technique. The study found consistently, but counter-intuitively, across eight sample populations totaling over ten thousand students, that postresidence abroad students had significantly more negative perceptions of L2landers than did pre-residence abroad students, with the shift towards a less positive view noticeable in between 8% and over 30 of respondents (Coleman, 1998:194).

Todavía más significativo resultó el cambio en las actitudes de alumnos que estudiaron la lengua rusa en contexto de inmersión. Fue más notorio el cambio en las cualidades interpersonales tales como la ayuda mutua o la tolerancia hacia otras personalidades. Con frecuencia se encontró un aumento del ser etnocéntricos, por ejemplo en cuanto encontrar que se habían incrementado las mismas cualidades de los compatriotas. También se encontró una relación entre el tipo de estancia y los cambios de actitud de los estudiantes, por ejemplo, *"Britons studying at a French university are less likely than are assistants or peers on work placements to find the French helpful, gook humoured, tolerant and friendly, but are more likely to find them hardworking, serious and arrogant"* (Coleman, 1996).

C) LA MOTIVACIÓN.

Estudios sobre la motivación en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas por parte de los estudiantes de universidades europeas, han mostrado, de manera consistente, una orientación integral e instrumental, como un factor ligado al gusto por estudiar la lengua como sujeto de estudio y a la manera de percibir el éxito en el aprendizaje (Schröder y Macth, 1983; Evans, 1988; Coleman, 1996). Una orientación instrumental parece ser un factor no demasiado fiable en lo que se refiere a otros idiomas que no sean el inglés (Gomes da Costa et al., 1975; Coleman, 1996). Ha sido

demostrado en varios estudios que el modelo a seguir para buscar el factor motivacional es muy variable en las diferentes naciones europeas (Coleman, 1996; 1998; Kennedy y Schröder, 1992). Coleman (1996), comparó la motivación de los estudiantes antes y después de la experiencia de inmersión y halló una diferencia muy pequeña de aumento en la segunda.

D) LA PREPARACIÓN Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.

La preparación para la estancia en el extranjero, aunque todavía está en aras de ser perfeccionada, no suele ser obviada en los programas europeos ni norteamericanos. Se prepara a los estudiantes a través de reuniones, folletos, libros y paquetes, así como se dan también cursos modulares específicamente diseñados para ello. La preparación, de manera natural, se da en los aspectos que habrán de servir a los estudiantes para que su estancia sea provechosa y cumpla con los objetivos trazados: cultural, lingüístico, académico, intercultural, profesional y personal. Una adecuada preparación sociolingüística hacia la dimensión cultural del discurso puede evitar una serie de problemas durante la estancia (Mauranen y Markkanen, 1994).

En los últimos años se ha dado una particular importancia al desarrollo de la competencia intercultural: la combinación de actitudes, sentimientos, conocimiento y estrategias que permitirán a los estudiantes obtener muchos beneficios de la estancia en el extranjero.

Students' openness to other cultures will clearly influence their attitudes and actions in L2land, which in turn will impact upon their language learning. A French doctoral thesis studying school pupils' perceptions of the English language, English native speakers and the language learning process (Berger, 1997) even argues that inappropriate social representations of the Other are the major obstacle to successful language learning (Coleman, 1998:196).

Como lo han mencionado varios autores (Byram y Zarate, 1997; Coleman, 1998), la adquisición de la competencia intercultural requiere más que el simple enfoque cognitivo, sino que hay muchos ejemplos de aprendizaje experiencial (véase apartado siguiente de esta tesis), diseñados para que los aprendices comprendan la subjetividad de los estudios culturales, de los valores, los comportamientos y que adopten las estrategias adecuadas durante su estancia en el extranjero. Lillie (1994) describe una encuesta realizada a estudiantes en Irlanda del Norte, antes y después de su estancia en el extranjero, y señala que toda una generación de estudiantes fue sometida a cursos intensivos de dos días, antes de su estancia en el extranjero, para capacitarlos acerca de la nueva realidad cultural que los esperaba. El autor señala que ello está fuera de la realidad, es decir, que un curso de ese tipo no es para nada suficiente para que el alumno comprenda e intente incorporar las diferencias culturales a que se habrá de enfrentar en la nueva comunidad. Un estudio semejante, más enfocado hacia la

capacitación de los docentes participantes de un programa de inmersión, fue realizado por Sercu (1995), llegando más o menos a las mismas conclusiones.

Otras sugerencias para el desarrollo de la competencia intercultural, a menudo se construyen a partir de la analogía entre el aprendizaje cultural y la investigación etnográfica. Un proyecto a gran escala, también relativo a las dimensiones cognitiva y afectiva, incluyó la iniciativa de que los estudiantes condujeran un proyecto etnográfico al llegar a la comunidad meta (Barro y Grimm, 1993; Jordan y Barro, 1995; Barro, Jordan y Roberts, 1998). Lo anterior fomenta la rapidez en la inserción inicial, intensifica la participación, desarrolla sistemáticamente la habilidad de comprensión y de observación y desarrolla la propia confianza en relación a las actitudes y a las diferencias culturales.

Los aprendices son sensibles a la pluralidad cultural y aprenden a tolerar la ambigüedad (Jordan y Barro (1995). Por vía de la necesidad de comunicarse y el propósito de comenzar de manera adecuada su estancia, adoptan el papel “ideal” del estudiante que llega al extranjero que se traduce en un observador participante. Existen muchos estudios relacionados que se han centrado en la cuestión de cómo el aprendiz, conforme va avanzando en su experiencia de inmersión, que reconoce las diferencias entre las culturas, va tomando cada vez más confianza y superando los obstáculos, en otras palabras, “*the outsider begins to become insider*” (Byram, 1989; Baumgratz-Gangl, 1990; Byram y Essarte-Sarries, 1991; Byram y Morgan, 1994).

En resumen, podemos afirmar que es una idea generalizada y apoyada por diferentes estudios al respecto, que una estancia en el extranjero es, sin lugar a dudas, una oportunidad para elevar el nivel y la competencia lingüística y cultural de cada alumno en particular. En Europa, la investigación también va relacionada con los aspectos ideológicos y con los beneficios que se obtienen en lo social y cultural, dejando últimamente de lado los elementos claves de la adquisición de la segunda lengua o lengua extranjera. Concluimos con una cita de Coleman (1998:197), que sintetiza la situación europea y la preocupación por ciertos aspectos concretos del tema de la inmersión en el extranjero:

For European students, residence abroad is a complex experience with many overlapping objectives: linguistic ones certainly, but equally cultural, academic, personal and professional ones. Research into residence abroad must equally embrace complexity, as an attempt (Coleman, 1998) to include all relevant variables in a single diagrammatic model shows. To limit residence abroad research to the linguistic outcomes is to distort the experience. Language skills are not merely mechanical: sociocultural and intercultural experiences are essential elements of the true linguistic proficiency which residence abroad is expected to enhance. At the same time, without intercultural competence students cannot adopt the attitudes, strategies and behaviors in their interactions with L2landers which alone will enhance their language learning. Intercultural competence is thus both the outcome and the essential prerequisite of student residence abroad.

1.3. Estudios internacionales y aprendizaje experiencial.

En este apartado nos proponemos hacer una relación entre las teorías del aprendizaje experiencial y las estancias con objetivos lingüísticos y culturales, que serían una parte de aquéllas. Consideramos importante repasar algunos aspectos importantes del aprendizaje experiencial ya que uno de los problemas que acusan los programas de inmersión, tal y como están diseñados en la actualidad, es que requieren de una mayor seriedad en cuanto al desarrollo de los objetivos académicos. Tratar de minimizar lo más posible la creencia por parte de muchos estudiantes de que cuando están frente a una experiencia de inmersión, tienen la oportunidad de hacer turismo, conocer una nueva comunidad, estar fuera de su realidad como una vacación, y considerar el crecimiento lingüístico y cultural sólo como algo accesorio y no como el objetivo principal. Un ejemplo de esto lo señala Montrose (2002:1), autora que realizó diversos análisis de lo que es la educación experiencial y de quien retomaremos algunos aspectos que se relacionan con el tema que nos ocupa.

Recently a student returned from a semester in Ireland and enthusiastically reported that it was 'an amazing learning experience'. Intrigued, I asked her, 'What did you learn?' She began to describe the trip, her residential situation, some humorous events that had occurred, and then she stopped. She had a relatively easy time recounting the concrete experiences of the semester, reflecting about key events that had meaning for her, but when it came time to put what she had experienced over the semester into an educational context she didn't know where to begin.

Una experiencia de inmersión en el extranjero constituye una de las formas más ricas y provechosas de aprendizaje experiencial, tanto para los estudiantes como para los propios docentes. Sin embargo, hay contradicción en el entendimiento, tanto en la práctica como en la teoría, de este tipo de aprendizaje. La situación de una fase de estudio en el extranjero a menudo no deja satisfechos a docentes y administrados de programas, debido en gran medida a que no está claro cuál debe ser el conocimiento a evaluar y acreditar, es decir, ¿cómo debe entenderse el aprendizaje derivado de una experiencia en el extranjero? Además, ¿cómo debe ser comparado y llevado a la práctica el aprendizaje tradicional en el aula con el aprendizaje en contexto de inmersión?

Montrose (2002), explica que la misión de la educación tradicional es la estandarización del conocimiento para que los estudiantes puedan graduarse e insertarse (*to fit*) en las instituciones sociales existentes y encontrar oportunidades de empleo dentro de lo que está establecido socialmente como digno de un universitario graduado. Es decir, las lecciones están hechas a medida de lo que la sociedad necesita, o cree necesitar. Así lo describe Montrose (2002:2):

In most traditional college classrooms, a 'one size fits all' syllabus is produced for the entire classroom. The instructor determines the content of the course and develops the learning goals, chooses the texts, and designs the methods of evaluating the students in the course. Of course, there is a legitimate place for channeling and directing minds. Traditional classroom learning has a long history, with outcomes that are valid and

predictable, in a time honored paradigm that is familiar to those of us in academe. It is by far the most common learning mode, anticipated by students and practiced in most educational settings in the United States and around the world.

Entonces, la educación experiencial surge como un complemento de los modelos educativos tradicionales, como un método de enseñanza aprendizaje que fomente y coadyuve a que el conocimiento individual que se obtiene fuera de las aulas sea apreciado de manera diferente por los estudiantes, es decir, que se canalice en el aspecto académico y se redirija hacia el aspecto creativo del propio conocimiento. Además, es un tipo de aprendizaje que expone a los aprendices hacia experiencias concretas y a diferentes maneras de obtener ese conocimiento. Un elemento muy importante es que el aprendizaje tiene lugar fuera del aula, va más allá de la “comodidad” y el tedio del ambiente de aprendizaje normal de los estudiantes. Por lo tanto, hay que echar a andar más habilidades para poder insertarse en una nueva cultura y sociedad que nos son extrañas.

Experiential learning sends students out of the classroom into a world that is complex and interconnected, challenging their prevailing world view and their ability to take responsibility for their own learning. In experiential learning it is the student who determines intentional, measurable learning objectives. Learning is evaluated based on reading, writing, presenting, or producing projects that measures achievement based on direct experience (Montrose,2002:3).

Claramente la estancia en el extranjero no funcionará si se toma como un simple viaje, tour o aventura turística para vivirse en un país extranjero. Entender la teoría y la práctica de la educación experiencial nos servirá mucho para poder legitimar la integración académica con el rigor y la credibilidad que tienen las tradicionales disciplinas que sirven de base para la educación tradicional. Es importante destacar que en una experiencia internacional los aprendices no solamente interiorizan y memorizan conocimientos sino que generan sus propias ideas y trabajan en las posibles soluciones a problemas complejos que se les presentan. Esta integración de acciones concretas y pensamiento reflexivo hace posible una evaluación del aprendizaje a través de objetivos intencionales y metas obtenidas de conocimiento que puede ser medido.

1.3.1. Teorías sobre el aprendizaje experiencial.

Por considerarlo fundamental para poder entender todo lo relacionado con el contexto de inmersión en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, repasaremos brevemente algunos de los principales teóricos del aprendizaje experiencial, haciendo un mayor énfasis en los aspectos que más se relacionen con nuestro tema debido a que, como ya lo dijimos en el apartado anterior, el aprendizaje experiencial no incluye solamente las estancias para aprender o perfeccionar la lengua sino que describe toda estancia en el extranjero complementaria a la educación universitaria del estudiante.

En primer lugar mencionamos a Dewey (1938), quien está considerado el padre de la pedagogía de la educación experiencial y cuyos fundamentos todavía son la base de lo que ahora conocemos como estancias en el extranjero. Señala que una actividad cualquiera no constituye por sí misma experiencia, porque la experiencia incluye cambios de mentalidad, una transición creativa de la consciencia. Agrega que, aunque la genuina educación proviene de la experiencia, no todas las experiencias son educativas de la misma manera, porque:

There is, I think, no point in the philosophy of progressive education which is sounder than its emphasis upon the importance of the participation of the learner in the formation of the purposes which direct his activities in the learning process, just as there is no defect in traditional education greater than its failure to secure the active cooperation of the pupil in construction of the purposes involved in his studying (Dewey, 1938, citado por Melrose, 2002:4).

Más adelante, Freire (1970), analiza también las diferencias entre una educación tradicional de manera única y otra donde se incluya la experiencia. Nos recuerda que el objetivo de la educación tradicional dentro del aula tiene como objetivo hacer que los estudiantes se reciban y almacenen “depósitos” de contenidos educativos. Establece: *“The teacher leads the students to memorize mechanically the narrated content (of the lesson). This turns the students into “containers”, receptacles to be “filled” by the teacher. Instead of communicating, the teacher issues communiqués and makes deposits, which the students patiently receive, memorize, and repeat”* (Freire, 1970:38). El conocimiento para un ser humano no consiste solamente en teoría y práctica, sino que emerge gracias a la invención y la reinversión.

Para Perry (1970), el aprendizaje experiencial es aquél en el cual el aprendiz está en contacto directo con la realidad que está siendo estudiada, sin embargo, este enfoque de aprendizaje del individuo, paradójicamente, no surge de manera natural en los estudiantes. Según el autor, (Perry, 1970, citado por Melrose, 2002:5) *“all students can benefit from direct learning opportunities. [...] Most college teaching is vicarious in nature (reading, writing, talking about ideas) and students often have a difficult time making connections between their learning and their own lives”*.

Uno de los investigadores contemporáneos más importantes en materia de aprendizaje experiencial es Kolb (1984), quien realizó la llamada *“simple description of the learning cycle”*, donde hace hincapié en la importancia del aprendizaje experiencial aunado al resto del ciclo de aprendizaje. El ciclo comienza con una experiencia concreta, seguida de la observación y de la reflexión, las cuales son asimiladas en forma de conceptos abstractos y generalizaciones, y de éstas, a su vez, se deducen las acciones que implican esos conceptos. Finalmente, se examinan implicaciones de los conceptos en nuevas situaciones, seguidas de otra experiencia concreta con lo cual, el ciclo, comienza de nuevo.



Usando el modelo del ciclo del aprendizaje de Kolb (1984), se han podido estructurar objetivos de aprendizaje y estrategias de evaluación. Este modelo ha resultado ser una herramienta muy útil para entender el proceso a través del cual los estudiantes que realizan una estancia en el extranjero integran la experiencia con el análisis de su propia experiencia. Una interesante explicación del ciclo de Kolb, nos la proporciona Montrose (2002:6):

The cycle meant to be a continuing spiral, where the learning achieved from nes knowledge gained is formulated into a prediction for the next concrete experience. Within study abroad learning, as the student approaches a new international experience, the first part of the cycle is the immersion in the actual “doing”, or concrete experience of study abroad. The reflection stage is stepping back from the experience and noticing differences, comparing and contrasting what is familiar with experiences that are new. The most important stage for academic assessment is the conceptualization stage, where student generalize and interpret events. This stage is where students ask, “What does this mean?” This is essential to the integration and understanding of relationships or general principles and theories that explain the experience. The final step is testing the new theory or principle in new situations. This is the critical stage, where the student has an opportunity to change behaviors or thinking and apply these changes to a new set of circumstances. This process requires intentional planning and the transfer of new knowledge into concrete actions. Such actions are taken after observations have been refined based on the abstract concepts deduced form reflection on the initial concrete experience.

La educación experiencial involucra a los aprendices en situaciones concretas, agrega conocimientos predeterminados y hace que el aprendiz analice críticamente la situación para poder formar conocimiento que pueda ser utilizado la próxima vez que se encuentre en una situación similar. De la misma manera, el estudiante de la lengua extranjera en contexto de inmersión, gracias a esta experiencia, podrá utilizar estrategias efectivas cuando aprenda otra lengua en otro país diferente, o cuando pretenda perfeccionar esa misma lengua pero cambiando de país. Para Montrose (2002), el hecho de dejar su lugar de origen no es lo que constituye el aprendizaje, sino el análisis subsecuente de toda la actividad. Ahí es donde se da realmente el aprendizaje. Por ello, es importante dotar a la estancia en el extranjero de un método, de un modelo o paradigma de aprendizaje para que pueda ser efectivo dicho conocimiento. Como concluye la propia autora:

Many study abroad programs simply transfer academic credits from one traditional discipline-based educational institution to another without intentionally utilizing the international experience itself as the basis for learning. When the international experience becomes the foundation for academic credit and grades, the tools of experiential learning and practice may be used to assess study abroad learning (Montrose, 2002:7).

1.3.2. Principios básicos de la educación experiencial.

Por considerarlo estrechamente relacionado con nuestro tema, retomaremos aquí los principios que propone la *National Society for Experiential Education* (NSEE), que denomina principios para la buena práctica de la educación experiencial. Dichos principios, como ya explicamos en apartados anteriores, no se refieren solamente a las estancias en el extranjero para el aprendizaje de lenguas, sino a las estancias en el extranjero en general, aunque sí referidas a los estudiantes universitarios y donde, prácticamente siempre, el componente de aprendizaje de la lengua resulta fundamental y más el componente cultural. En el análisis de cada principio podemos notar cómo se puede y se debe de tomar en cuenta esta información, sobre todo en la fase de diseño y planeación de una estancia en el extranjero para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Los principios son los siguientes:

A) La intención.

El estudiante, los docentes y los coordinadores del programa de inmersión deben determinar cuál es el aprendizaje específico que se quiere obtener como resultado de la experiencia. ¿Por qué el estudiante está realizando la estancia en el extranjero? ¿Qué es lo que va a obtener como ganancia, en un contexto académico, con esta experiencia?

B) La autenticidad.

Las situaciones que vive el aprendiz en contexto de inmersión son reales, no simuladas. Hay varias situaciones que pueden ser definidas como auténticas, como la experiencia física y emocional de viajar a otro país, lejos de la comodidad y seguridad que nos da la familiaridad de nuestro entorno.

C) La planeación.

Las actividades de aprendizaje o programa, deben ser reales, intencionales y, muy importante, deben poder ser medidos en sus objetivos y metas.

D) La claridad.

La comunicación entre los estudiantes, los docentes, los coordinadores del programa en el extranjero y los coordinadores del programa de la universidad de origen debe ser clara, constante y fluida, lo cual es esencial. Debe haber un común acuerdo entre todas las partes en cuanto a la orientación, las actividades, la evaluación, etc. Se necesitan definir protocolos y procedimientos desde antes y todos estar de acuerdo con ellos y con su aplicación.

E) La evaluación y monitorización.

Es importante definir el rol que cada persona va a desempeñar, cuáles son las expectativas y cuáles los instrumentos de evaluación. Este proceso podría incluir diarios de aprendizaje, reportes periódicos, ensayos, grupos de discusión, comunicación por correo electrónico con profesores de la institución de origen o con los coordinadores del programa también en la institución de origen.

F) La reflexión.

El proceso continuo de auto examen personal, ayudará al aprendiz al análisis de sus acciones y su aprendizaje contrastándolas con las que tenía antes de iniciar la experiencia. Estas reflexiones pueden ser hechas a través de un diario de aprendizaje e incluso sería positivo utilizar varias sesiones de clase al regreso para analizar todas esas reflexiones surgidas durante el período de la estancia.

G) La evaluación.

Puede ser cuantitativa o cualitativa. Lo ideal es que los estudiantes evalúen su experiencia, pero también las demás partes tengan un papel de evaluadores, es decir, profesores, coordinadores, supervisores, etc. Los alumnos pueden ser evaluados a través de tareas escritas asignadas específicamente para ello, ensayos de reflexión que incluyan todas las observaciones relativas a la experiencia del contacto de inmersión. Al regreso, una vez concluida la experiencia, se deben de realizar presentaciones orales para ser evaluadas o proyectos que incluyan todo material interesante que sirva de retroalimentación de la experiencia.

1.3.3. Objetivos del aprendizaje *in situ*.

Una etapa fundamental, siempre de acuerdo con las teorías del aprendizaje experiencial, es la elaboración de objetivos de aprendizaje que sean lo más adecuados posible a lo que se pretende alcanzar. Es importante destacar que en muchas ocasiones los estudiantes no quieren ser partícipes en el diseño de los objetivos antes de la experiencia porque, según ellos, les crea confusión y ansiedad el hecho de pretender buscar objetivos de aprendizaje previos a la estancia. Se preguntan: ¿Cómo puedo saber lo que quiero aprender de la experiencia, antes de que inicie la experiencia? (Montrose, 2002:9).

Cates y Jones (1999:44), definieron los objetivos de aprendizaje de una estancia en el extranjero en cuatro categorías: el conocimiento que se va a adquirir, las habilidades que van a ser desarrolladas, los problemas que han de resolverse y los valores que deben ser clarificados. Montrose (2002:10-11), los analiza y explica de la siguiente manera:

- ✓ El conocimiento que debe ser adquirido.- Este objetivo se trata de integrar el conocimiento académico de las disciplinas con la experiencia internacional, para incrementar el conocimiento técnico relacionado con una disciplina académica específica, para poder utilizar un nivel más alto de habilidades de razonamiento a través del descubrimiento de los principios de una o más disciplinas académicas para poder resolver problemas durante la experiencia de estudio en el extranjero.
- ✓ Las habilidades que han de resolverse.- Esta categoría de objetivos se refiere al desarrollo de habilidades como el liderazgo, la negociación y la autogestión. Este tipo de objetivos, de manera particular, contribuyen en los estudiantes el desarrollo de la creatividad para resolver problemas, la capacidad de decisión, la capacidad para generar soluciones alternativas, evaluación de riesgos y la implementación de acciones y planes específicos.
- ✓ Los problemas que han de resolverse y los valores que deben ser clarificados.- Estas dos categorías se centran en el análisis de situaciones, el desarrollo de habilidades interpersonales y el refuerzo de los propios valores y creencias. Estos objetivos de aprendizaje ayudan al estudiante al desarrollo de la sensibilidad intercultural, al reconocimiento de las implicaciones políticas y éticas de las propias decisiones y de la percepción que se tiene de sí mismos.

La elaboración de objetivos de aprendizaje, prácticamente en cualquier ámbito de la educación, es una tarea sumamente compleja y que difícilmente se podría decir que es exhaustiva. En el caso de los objetivos que se deben proponer en una experiencia de inmersión en el extranjero, los cuatro que explicamos antes tampoco podemos decir

que son los únicos, hay toda una serie de factores que pueden siempre complementar o modificar estos objetivos. Para Montrose (2002:10):

On the vertical axis are examples of different study abroad program content areas. Faculty, program coordinators, or students, or any combination of stakeholders, can determine the specific content areas particular to their own program. The idea is to identify and then structure the most important objectives for that particular study abroad program. These might include, for example, subject-specific content knowledge (Spanish language, Greek architecture, Irish archeology, Middle-Eastern history and politics, etc.); cross-cultural communication skills and intercultural awareness; personal growth and development; critical thinking; teamwork, and so forth.

La importancia de una experiencia de inmersión en el extranjero, con el propósito de aprender una segunda lengua o lengua extranjera (o con cualquier otro propósito, como ya lo hacíamos patente), no puede ser subestimada. Aunque haya todavía pequeñas dudas por parte de los investigadores acerca de si todo estudiante debe tener, necesariamente, una experiencia de este tipo, en muchos casos hay todavía dificultad para integrar la experiencia y el aprendizaje, así como el valor educativo que se derive de ello.

La clave para entender el aprendizaje experiencial radica en asumir que no es una actividad por sí misma, sino el análisis crítico de la actividad lo que hará que el estudio en el extranjero se convierta en una experiencia académica provechosa. Un reto importante es superar la dificultad que existe por parte del sector académico tradicional para estructurar la experiencia internacional de manera que maximice el aprendizaje intencional. En muchas universidades e instituciones de educación superior, ha sido una fuerte batalla el lograr que cambien la “comodidad” de sus tradicionales programas con objetivos establecidos por los docentes, por los objetivos establecidos por los aprendices y que se materialicen fuera de las aulas de clase.

2. Estudios sobre el desarrollo de la habilidad oral y escrita en contexto de inmersión.

En la presente tesis, la parte central de la investigación está referida a la competencia sociocultural en el contexto de inmersión, siendo que la gran mayoría de los estudios referentes a las estancias en el extranjero hasta la fecha se han enfocado a la habilidad oral, un poco menos a la escrita y después a otros factores que no son exactamente parte de las competencias. Para entrar en materia, analizaremos en este apartado tres estudios, a nuestro juicio bastante representativos, que se llevaron a cabo para analizar los cambios que se suscitan en el contexto de inmersión, comparados con los que se tuvieron en estudiantes que no participaron en una estancia en el extranjero. Estas investigaciones serán analizadas, con objeto de introducir la presente, de manera breve, destacando los aspectos más relacionados con el estudio que realizamos. Las primeras dos se refieren a la habilidad oral, la de Freed (1995), específicamente a la

fluidez, mientras que la de Isabelli-García (2003) es más general. La tercera, de Martínez Arbelaiz (2005), es sobre la competencia escrita.

2.1.La fluidez oral en Freed (1995).

En el campo de la investigación de lenguas extranjeras y segundas lenguas, hay una creencia, bastante generalizada, de que los estudiantes que realizan una estancia en el extranjero son los que suelen tener un mejor progreso en la lengua que estudian y que además son los que la hablan con mayor fluidez (siempre respecto a otros que también la estudian y que no realizan la estancia). Un primer problema, es la definición de fluidez; parece ser que aquellos que usan la lengua y la analizan, docentes, estudiantes, etc., están de acuerdo con un significado común del término, pero eso está muy alejado de la realidad. Con todo y lo anterior, continuamos a hablar de la mayor fluidez que adquieren los alumnos que regresan de una experiencia de inmersión. Esta creencia, según Freed (1995:123), *“seems to be based on something that is intuitively perceived in the speech of these students, a combination of speaker attributes –perhaps the flow of their language, its intonation and rhythm, its speed or accuracy- all of which interact to create the impression of fluent language use.*

La motivación del estudio que ahora analizaremos, es describir el deseo de encontrar un soporte empírico a esta creencia popular. Los objetivos son: primero verificar si un grupo de “jueces” hablantes nativos puede distinguir entre dos grupos de estudiantes, uno que pasó un semestre en contexto de inmersión en el extranjero y otro que se limitó a estudiar la lengua en su universidad de origen, sin salir de casa. Un segundo objetivo es intentar identificar algunas de las diferencias lingüísticas que pudiesen existir en la lengua de estos dos grupos de estudiantes.

2.1.1. Dificultad para definir la fluidez.

Aunque el propósito del trabajo de Freed (1995) no consiste, explícitamente, en definir la fluidez, resulta importante hacer una breve referencia de las principales discusiones acerca de este tema. Hay gran cantidad de literatura que aborda diversos aspectos del constructo de la fluidez. Entre otros, la autora cita a Sajavaara y Lehtonen (1978); Lehtonen (1978); Fillmore, 1979; Dechert y Raupach (1980, 1987); Pawley y Syder (1983); Sajavaara (1987); Schmidt (1992); Ejzenberg (1992); Koponen (1992).

Hay un importante rango de estudios sobre la fluidez que van desde sus manifestaciones psicológicas, reflexiones sobre la planeación del discurso y los procesos mentales, hasta estudios de producción del discurso, el fenómeno de la interrupción, dimensiones temporales del discurso (Goldman-Eisler, 1961, 1968; Ochs, 1979; Dechert, 1980; Deese, 1980; Chae, 1980; Grosjean, 1980; Kowall y O’Connell, 1980; Raupach, 1980, 1983, 1984; Moehle, 1984; Bialystock, 1990). Otros estudios han estudiado la fluidez dentro de un análisis sociolingüístico, centrado completamente

dentro del contexto comunicativo, con variables como el entorno, los participantes, el tema, cada uno mostrando la influencia que tienen la expresión y la percepción en la fluidez (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977; Jefferson, 1979; Schegloff, 1981; Eitzenberg, 1992). También interesante, en este aspecto, lo que citamos a continuación:

An equally important area is the relationship between fluency and general language ability, communicative competence or language proficiency, three terms which are frequently interchange and which are all subject to multiple and overlapping definitions. Such as discussion occurs particularly with reference to the nonnative speaker where the term fluency assumes numerous meanings. In the non professional context, fluency is frequently used as a loose cover term which represents, as Lennon (1990:38) suggests, 'the highest point on a scale that measures spoken command of a foreign language'' (Freed, 1995:124).

Otro apunte interesante en la investigación de Freed (1995), consiste en señalar que hay ocasiones en que se hace una distinción entre *fluency* y *accuracy*, es decir, entre fluidez y corrección. Una buena competencia lingüística o comunicativa no siempre se encuentra en un discurso hecho con fluidez y viceversa, es común escuchar decir que alguien habla una lengua con fluidez pero comete muchos errores.

En el campo de la adquisición de segundas lenguas, hay numerosos estudios que abordan diferentes aspectos sobre la fluidez. Entre estas investigaciones hay algunas que intentan identificar instrumentos específicos para medir la fluidez en el discurso (Moehle, 1984; Schmidt, 1992).

El panorama general que podemos deducir ante esta breve revisión de los principales estudios sobre la fluidez, es que se trata de un fenómeno complejo, difícil de ser definido, que engloba una gran cantidad de factores lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos. En palabras de Freed (1995:127):

Despite a cluster of agreed-upon components of fluent speech, there appear to be considerable individual differences in both the expression and perception of fluency. Fluency functions as a relatively loose cover term, with both global and restricted interpretations, that vary from context to context, speaker to speaker and listener to listener, depending on a wide range of variables.

2.1.2. Descripción del estudio.

El estudio se dividió en dos partes principales: por un lado, a diferencia de otros análisis sobre la fluidez que elaboraron su noción sobre la misma, comparando dos grupos, uno con mayor y otro con menor fluidez, en éste se decidió por crear un grupo de “jueces” hablantes nativos para que describieran sus percepciones sobre la fluidez en dos grupos de estudiantes norteamericanos: uno que realizó una estancia de un semestre en Francia y otro que se quedó en su universidad de origen estudiando la lengua francesa de manera formal en el aula. Una segunda parte fue intentar identificar los

atributos de la fluidez que pudiesen distinguir entre estas dos categorías de aprendices de la segunda lengua.

El estudio incluyó 30 estudiantes universitarios, en los Estados Unidos, de los cuales 15 realizaron una estancia de inmersión lingüística y cultural en Francia y otros 15 permanecieron en su universidad. Como mencionamos en el punto número 2 de este capítulo, no entraremos en detalles de cada investigación, tales como número de varones y mujeres, edades, conocimientos previos de la lengua, etc., sino que nada más mencionaremos lo que esté directamente relacionado con la investigación que realizamos en este trabajo. En este caso, vale la pena destacar que la autora señala que, como es común en casos como éste, el contacto de los estudiantes que fueron al extranjero con nativos de la lengua es muy variable y depende de cada alumno en particular.

Se recogió una gran cantidad de datos, incluyendo elementos tales como la motivación, la ansiedad, la aptitud en un pre-test y en un post-test de habilidades orales y escritas. No se entró mucho en discusión de los resultados de estos tests, únicamente de los de habilidades orales que eran los que interesaban al estudio. La prueba oral se basó en la OPI (véase apartado 1.1. de este capítulo), la cual se aplicó al inicio de la experiencia y al final del semestre, ambas tanto en los Estados Unidos como en Francia. Otro instrumento fue la evaluación de muestras de discursos de los estudiantes, de manera subjetiva, utilizando una escala del 1 al 7 donde 1 era “ninguna fluidez”, y el 7 “con total fluidez”.

2.1.3. Resultados, discusión y conclusiones.

Los resultados del estudio fueron divididos en tres secciones: la OPI, como medida de aumento de fluidez en los estudiantes, las evaluaciones de los “jueces” en cuanto a su percepción de la fluidez global y el análisis de los factores que provocan el aumento o disminución de la fluidez.

En cuanto a los resultados de la OPI, según Freed (1995:129), *“it appears that there is a slight advantage in terms of progress made, as measured by the OPI, for those who had been abroad [...] This cautious interpretation of slightly more progress made by Abroad students is consistent with prior findings”*. Sobre las evaluaciones de los examinadores nativos y su percepción global de la fluidez, la autora dice: *“of course, the major interest here is the assessment of the mean fluency ratings for each student at the end of semester. It appears that students who went abroad had higher post-fluency scores than did those who stayed at home”* (op.cit.:133). Y del análisis de los factores que inciden en el aumento de la fluidez oral, sus resultados los explica así: *“In most cases, the speech of students in the Abroad group is characterized by more speech markers of this type than is the speech of the At Home group. (The only exception to this pattern is in the case of grammatical self-corrections which the At Home group uses with somewhat more frequency”* (op. cit.:140).

En la discusión de su trabajo, retoma los dos grandes objetivos descritos con anterioridad, es decir, por un lado tener la certeza y demostrar que los hablantes nativos que fungen como examinadores, puedan distinguir entre los estudiantes que pasaron un semestre en Francia y aquellos que se quedaron en su universidad de origen. Se obtuvo una comprobación de ello, aunque aclarando que donde más se pudo percibir un aumento de la fluidez fue en los que tenían un nivel más bajo de competencia de la lengua, antes de iniciar la experiencia en el extranjero. Agrega que algunas diferencias en el *background* de los estudiantes, en ambos grupos, resultaron de mucho interés en la discusión de los resultados. Señala además:

Our position here is not to claim that more extensive classroom instruction is necessarily responsible for greater acquisition in the natural environment, but rather, to suggest that [...] the extent of prior instruction, particularly at this level of study, may have contributed to the lack of significant differences between the two groups. (op.cit.:143)

Por último, entre sus conclusiones, destaca que una descripción más detallada de la lengua oral e incluso escrita de los estudiantes que combinan el estudio formal en el aula con una estancia en el extranjero, nos ayuda a entender cuáles nociones contribuyen a incrementar la fluidez de estos estudiantes y compararla con aquellos que se limitaron a estudiar solo en el aula en su universidad de origen. Su última conclusión la redacta así:

The results of this study might be seen as a confirmation of the fact that the popular notion of fluency is surely far broader than the narrow construct associated with a small cluster of hesitation and repair phenomena. Using the results of this study as a basis for future analyses, situated within a larger communicative event and associated linguistic variables, we will gradually come to understand what it is about the language of students who have been abroad that contributes to the prevailing belief in their fluency (op.cit.:144).

2.2.El desarrollo de la comunicación oral en Isabelli-García (2003).

El estudio que analizamos a continuación, se hizo para examinar el impacto que tuvo una estancia de un semestre en Argentina de tres estudiantes universitarios de español en los Estados Unidos. La meta consistió en medir el desarrollo de dos aspectos dentro de la habilidad de la comunicación oral: la fluidez y la actuación de las funciones orales en la narración, la descripción y la expresión de una opinión.

La investigación, al igual que la de Freed (1995), parte de la premisa de que una estancia de inmersión en la comunidad de la lengua meta, resulta de gran valía para los aprendices de una segunda lengua o lengua extranjera, especialmente en lo que se refiere a la habilidad oral (Freed, 1990, 1995; Ginsberg y Miller, 2000; Liskin-Gasparro y Urdaneta, 1995).

También coincide en que el término “fluidez” resulta difícil de ser definido e incluso nos remite al estudio de Freed (1995), analizado en el apartado anterior. La

autora retoma la definición de fluidez, de acuerdo a los lineamientos de la ACTFL (véase el capítulo 3, apartado 3.1.3. de esta tesis), que resume en tres el concepto de fluidez: (1) *quantity of speech or length of the learner's utterance per response*; (2) *"flow" of the learner's speech measured by pauses, etc.* (3) *evidence of struggle with the language.*

La aportación importante de este trabajo, según la propia autora, es que *"numerous study abroad researchers use an oral proficiency test to evaluate learners' development before and after the study abroad program, which assumes that the student is progressing linearly. But language development does not occur linearly and often is characterized as having instances of seemingly declining performance, or 'backsliding'"* (Isabelli-Garcia, 2003:150-151). Lo que facilita que ella pueda salir de un esquema completamente lineal en su estudio, es el hecho de que sus sujetos son nada más tres, quizá con un trabajo más de grupo, se vuelve más difícil intentar aplicar los instrumentos necesarios para evitar evaluar a los aprendices de una manera totalmente lineal.

2.2.1. Descripción del estudio.

Los participantes el trabajo de Isabelli-García (2003), fueron seleccionados de un grupo de estudiantes que realizaron una estancia de un semestre en Argentina, en contexto de inmersión, para perfeccionar la lengua española, lengua que estudian en los Estados Unidos como lengua extranjera. Es conveniente mencionar que, aunque los estudiantes participantes en el estudio tenían que tener como requisito antes de realizar la estancia, el haber estudiado mínimo dos años de español en el aula, la autora señala que el nivel de habilidades orales entre ellos era bastante variable. Una última cuestión importante es señalar que en el contexto de inmersión, los estudiantes tenían un mecanismo de aprendizaje dual: lecciones formales en un aula de la universidad de destino y el ambiente natural de la comunidad de la lengua meta.

Los datos los obtuvo con dos instrumentos principales: les realizó cinco entrevistas informales en la lengua meta con intervalos de un mes, la primera al llegar y la última justo antes de partir de regreso; el segundo instrumento fue una simulación de la OPI, simulación porque se basó en la OPI pero realizando cambios de manera libre para adecuarla a su contexto de estudio. Estas entrevistas las evaluó y calificó, siguiendo los criterios de la ACTFL, es decir dividiendo los resultados en cinco niveles:

- a) Intermedio bajo
- b) Intermedio medio
- c) Intermedio alto
- d) Avanzado

2.2.2. Discusión y conclusiones.

Entre sus resultados, Isabelli-Garcia (2003) reportó que los tres participantes fueron examinados para conocer el grado de desarrollo de sus habilidades de comunicación oral, definiendo para efectos de esta investigación, la fluidez como el número de palabras por respuesta, el número de pausas por periodo de respuesta y el número de ocasiones en que el aprendiz se encontraba en problemas con la lengua. Un primer resultado fue que dos de los tres participantes tuvieron mejoras en la simulación de la entrevista de habilidad oral. De los dos que obtuvieron mejoras, uno de ellos elevó en dos niveles su habilidad y el otro en un solo nivel.

Una conclusión fiable, a pesar de lo pequeño de la muestra, es la convicción de la autora de que el desarrollo de las habilidades de comunicación oral constituyen uno de los aspectos más complejos en materia de adquisición de lenguas y que son muchos los factores que intervienen en la variabilidad del desarrollo de los aprendices. Explica de la siguiente manera sus conclusiones:

The Oral Communication Skills (OCS), that were developed in the semester abroad were mostly those corresponding to: 1) uncomplicated, basic communicative tasks, such as a simple narration and description, and 2) increase in utterance length, although speech may be characterized by frequent long pauses since the smooth incorporation of even basic conversational strategies is often hindered as the speaker struggles to create appropriate language forms (Isabelli-García, 2003:171).

Aunque la cantidad y el número de palabras por espacio de tiempo variaron en cada uno de los participantes, todos mostraron un aumento cuantitativo y medible de sus habilidades orales. Sus discursos, al final del programa, eran más fluidos con muy pocas pausas, comparados con las constantes pausas que se encontraron en las primeras entrevistas.

2.3.La producción escrita en Martínez Arbleaiz (2005).

Completamos esta breve reseña de tres estudios realizados en contexto de inmersión con estudiantes norteamericanos, alumnos de español como lengua extranjera, con un estudio de Martínez Arbleaiz (2005), que tiene la característica de que su investigación en relación con la mejora, no la realiza respecto a las habilidades orales, sino a la producción escrita. La autora explica que para realizar su estudio se decidió por la producción escrita y no por la habilidad oral, por varias razones:

- 1) Desde un punto de vista práctico, resulta más fácil recoger datos escritos que datos orales, debido a que los segundos requieren del paso intermedio de la transcripción.

- 2) Se pueden obtener datos escritos de clases completas, con varios estudiantes a la vez, a diferencia de los datos orales que requieren de una entrevista individual.
- 3) También desde el punto de vista práctico, el profesor de cada curso puede asignar las redacciones dentro del tiempo de clase, ahorrando tiempo y evitando la alteración o intromisión en los planes de clase.

La autora da, además, otra interesante explicación de las ventajas de analizar la producción escrita: “Desde un punto de vista teórico, la escritura, a diferencia de la producción oral, permite al alumno reflexionar sobre su conocimiento metalingüístico, al mismo tiempo que le permite corregir y alterar aquello que quiera o que no le suena bien. En otras palabras, las diferencias entre adquisición y aprendizaje se minimizan” (Martínez Arbeláiz, 2005:123).

Agrega que, desde ese punto de vista, la producción escrita es más correcta que la lengua oral, debido a que incluye tiempo para reflexionar. Otra ventaja es que la lengua escrita, al ser más elaborada que la lengua oral, fomenta el que puedan aparecer aspectos relacionados con la subordinación tales como el uso de diferentes nexos o el correcto o incorrecto uso del modo subjuntivo (*ibid.*). Con todo eso, otra razón muy importante para realizar este estudio -lo afirma la autora- es que existen pocos datos del progreso de la lengua escrita de los estudiantes en contexto de inmersión.

2.3.1. Descripción del estudio.

El estudio se llevó a cabo con 98 estudiantes norteamericanos de español como lengua extranjera que realizaron una estancia en España. Se realizó con un único instrumento, la redacción de una composición al llegar a la estancia y otra, 3 meses después. En esta redacción se pedía a los alumnos que contaran un viaje o anécdota de 250 palabras, lo cual se hizo para intentar medir la capacidad de narrar y describir en pasado.

Para la codificación de los datos, se tuvieron en cuenta varios índices que funcionaron como variables dependientes y que se agruparon en tres constructos: la fluidez, que se refería a la longitud y a la complejidad de los textos; la corrección gramatical, donde se contaron el número de errores, el uso de los verbos “ser”, “estar” y “haber”, la aparición del pretérito, etc.; el análisis léxico, donde se contaron los errores de vocabulario o de construcción.

2.3.2. Conclusiones e implicaciones pedagógicas.

La conclusión general a la que llega la autora, aunque después realiza un análisis más específico por niveles, es que hay una mejora en la producción escrita con motivo

de una estancia en el extranjero en situación de inmersión, la define así (Martínez Arbeláiz, 2005:137):

En conclusión, realizando pruebas de muestras independientes podemos concluir que, a lo largo de un semestre de estudio de español en el extranjero, se da un progreso en la fluidez y en la corrección gramatical y que este progreso se puede considerar estadísticamente significativo en algunos de los rasgos y en algunos de los niveles que hemos tenido en cuenta. Es decir, que no todos los rasgos gramaticales se desarrollan a la misma velocidad y que en un determinado momento de la adquisición algunos aspectos gramaticales muestran un desarrollo considerable mientras que otros no experimentan variación.

En cuanto a la existencia de aspectos que hacen que mejore la producción escrita en el contexto de inmersión, también se está de acuerdo y coincide con las conclusiones, tanto en los rasgos gramaticales como en los rasgos léxicos.

Hay un elemento interesante encontrado en el estudio: hay rasgos diferentes que progresan pero que no experimentan una mejoría hasta haberse repetido su estudio formal varias veces. Es el caso algunos aspectos gramaticales como la elección aspectual o la concordancia. La autora propone entonces, a los docentes de lengua extranjera, que no desesperen cuando sus alumnos no parecen dominar los particulares matices aspectuales, o los sistemas verbales o la concordancia, sino que intenten propiciar más situaciones comunicativas que motiven a los alumnos a intercambiar de manera oral o escrita narraciones detalladas para que tengan que esforzarse en prestar atención a la forma (op.cit.:139).

Esta última aseveración resulta esencial en todo el proceso de enseñanza aprendizaje en contexto de inmersión, debido a que está demostrado que no es suficiente para elevar la competencia de la lengua (sea oral, escrita o sociocultural), el simple hecho de llevar a los estudiantes a un país donde se habla la lengua que estudian, es necesario también fomentar en las clases formales, en el aula, de manera previa y también cuando regresan de la estancia, situaciones comunicativas para que sea más fácil la adquisición de las competencias *in situ*.

3. La competencia intercultural y el contexto de inmersión.

3.1.La adquisición de la competencia sociolingüística y su relación con la estancia en el extranjero.

Íntimamente relacionado con el tema de la competencia sociocultural, está el análisis de la competencia sociolingüística, tanto es así que para muchos teóricos e investigadores se emplean de la misma manera, se usan incluso como sinónimos, la competencia pragmática, la competencia sociocultural, la competencia sociolingüística, la competencia cultural. Desde nuestro punto de vista, tienen muchos puntos de convergencia, se superponen unos con otros, pero podemos identificar elementos que son propios de uno y otro concepto, como veremos en adelante. En este apartado, nos

centraremos en la adquisición de la competencia sociolingüística por parte de los estudiantes de lengua en una estancia en el extranjero. Se discuten varios de los principales factores que afectan esta competencia y se dará una descripción de ellos. Los factores que afectan la competencia sociolingüística, surgen de la investigación de segundas lenguas en general, es decir, el contexto de la adquisición, el nivel de competencia, el grado de contacto con los hablantes nativos, el del *input*, las diferencias individuales y algunos elementos de las normas del hablante nativo.

En un determinado momento, necesitaremos hacer uso de lo que se sabe hasta ahora en materia de competencia sociolingüística y sociocultural en contexto de inmersión. Haremos una breve revisión de la literatura existente hasta la fecha, incluyendo estudios cuantitativos y cualitativos. Finalmente, se apuntará hacia los beneficios (si es que los hay) de la adquisición de la competencia sociolingüística y sociocultural durante las estancias en el extranjero.

La adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera (también en un contexto formal dentro del aula pero sobre todo en contexto de inmersión), se caracteriza por la voluntad del aprendiz de lograr aproximarse al uso de las normas del hablante nativo. Muchos estudiantes, con el deseo de integrarse en la comunidad de la lengua meta, necesitan entender cómo debe de ser escuchado como un nativo y se motiva para lograr llegar a interiorizar las normas del hablante nativo.

Otra área relacionada con la competencia sociolingüística es el conocimiento de la variación en el discurso del hablante nativo. Dice Regan (1998:62), “*variation in the native speech community is a feature of what the learner must grasp. As much research shows, the learner in a study abroad situation becomes sensitive to the choices the native speaker makes in relation to possible variants of variables the L2*”. La competencia sociolingüística es un aspecto de la adquisición de segundas lenguas, que ha recibido una mayor atención por parte de la investigación hasta hace unos 20 años, a diferencias de los aspectos, por ejemplo, sintácticos o morfológicos que se remontan a los años sesenta y setenta del siglo pasado.

3.1.1. Sociolingüística y adquisición de segundas lenguas.

La conexión entre la sociolingüística y el aprendizaje de lenguas ha sido analizado desde múltiples puntos de vista, y ha habido también gran cantidad de definiciones, diversas, del conocimiento sociolingüístico que ha sido motivo de estudios e investigaciones al respecto. Entre este *continuum* de significados, está la cuestión de la variación de la lengua. Muchos autores, a la vez que se interesan por la adquisición y su relación con la gramática del hablante nativo, también dirigieron su interés hacia la variación sociolingüística (Adamson, 1988; Young, 1991; Bayley, 1994; Bayley y Preston, 1996). La sociolingüística, como disciplina, también analiza una amplia gama de aspectos socio-psicológicos de la lengua. Para Kramsch (1991:57), “*Sociolinguistic*

competence can also be spoken of in terms of a more general knowledge of appropriate linguistic and non-linguistic behavior in a particular context”.

Uno de los problemas que existen con respecto al área de la sociolingüística en relación con la adquisición de segundas lenguas, es la noción de cultura, la cual con mucha frecuencia se presenta, ya sea de manera implícita que explícita, como una discusión del área general de la competencia sociolingüística. En la primera parte de esta tesis, ya hicimos un análisis de la importancia del término cultura y de las múltiples definiciones y vertientes que hay cuando se trata de relacionarlo con la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Para Regan (1998:63), igualmente, es necesario clarificar este complejo significado:

Culture has been understood in many different ways, but is often summarized as the set of beliefs and values held, in common, by a social group. Terms such as the acquisition of “culture” or “cultural competence” or “cultural knowledge” are sometimes used as if they were interchangeable. There has been an assumption that language and “culture” are co-terminous and that there is some simple correspondence between learning a language and learning a “culture”. And “cultural experience” is invoked as if there were some sort of monolithic culture one should acquire when one is learning another language.

La dificultad de la definición, sin embargo, no significa que este aspecto pierda importancia en relación a la adquisición de la segunda lengua. No podemos estar seguros de cuál o de cómo es la cultura que el aprendiz adquiere, pero es ciertamente diferente que su propia cultura y esta diferencia constituye una parte importante de la experiencia de aprendizaje. Es indiscutible que el contexto es un aspecto crucial en materia de adquisición, como establece Kramsch (1991:61), *“the post structuralist revolution in the language sciences has given ever more importance to the notion of context and variability in language acquisition and use”.*

La misma autora nos propone una pregunta, surgida de la inquietud de los administradores de instituciones de educación superior de los Estados Unidos: ¿Cómo se aprende mejor una cultura extranjera, en el contexto formal del aula de clase o mediante una estancia en la comunidad meta? Y responde: *“there is to date no conclusive evidence to show that study abroad ‘per se’ leads to cross-cultural understanding, or to development of the cross-cultural personality”* (Kramsch, 1991:62). Está claro que es necesario buscar más investigación para descubrir qué es exactamente lo que los estudiantes aprenden en aspectos socioculturales y sociolingüísticos, durante una estancia en el extranjero.

La adquisición del conocimiento sociolingüístico en relación con la estancia de inmersión, puede verse afectada por varios factores. Esto puede resumirse, de manera muy general, en el tipo de estancia que habrá de realizarse. La cultura del país meta puede significativamente afectar la adquisición del conocimiento sociolingüístico. El propósito y la motivación del aprendiz pueden también afectar el tipo de conocimiento sociolingüístico adquirido. El nivel de competencia igualmente puede afectar también

esa área. Para Regan (1998), los principales aspectos en relación con la adquisición de la competencia sociolingüística durante una estancia en el extranjero son:

- El contexto de la adquisición
- El grado de contacto con hablantes nativos
- El nivel de competencia
- El rol del *input*
- Las normas sociolingüísticas del hablante nativo
- Las diferencias individuales

3.1.2. El contexto de la adquisición.

El ambiente del aprendizaje es una de las variables causales en la adquisición de segundas lenguas. Muchos estudios han mostrado que el contexto en que se da la adquisición y el grado de contacto con hablantes nativos es importante. Freed (1990) señaló que las actividades y la interacción, sean de naturaleza oral o social, parecen tener beneficios en los estudiantes que tienen un bajo nivel de competencia, mientras que los alumnos con un nivel más avanzado, obtienen más provecho de otro tipo de actividades, más centradas en los medios de comunicación, que los ayudan a incrementar sus habilidades por vía de la lectura y de la comprensión oral. Dewaele (1992) demostró que la cantidad de contacto con hablantes nativos en una estancia de alumnos angloparlantes en Francia, sometidos con cierta frecuencia a la lectura, a la escucha de emisoras de radio, a ver la televisión, determinaron la omisión de la partícula *ne*. En relación con los aspectos sociolingüísticos de la adquisición, hay una serie de investigadores que encontraron, en diferentes grados, que la cantidad de contacto con hablantes nativos constituye un importante factor en la adquisición del conocimiento sociolingüístico y sociocultural (Marriot, 1995; Siegal, 1995; Lapkin, Hart y Swain, 1995; Regan, 1995; Lafford, 1995).

Marriott (1995) realizó un estudio con estudiantes australianos de nivel secundaria que participaron en un programa de intercambio en Japón. Lo interesante, en relación con el contexto de aprendizaje, es que las formas de cortesía constituyen un área crucial en la competencia sociolingüística de la lengua japonesa. Esto incluye un conocimiento del sistema honorífico que involucra conocimientos lingüísticos y no lingüísticos. Conocer esta área es también fundamental en la percepción que tienen los aprendices de los hablantes nativos. En relación a la adquisición de las normas de cortesía, Marriott (1995) se propuso las siguientes tres preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los aspectos de la cortesía que los aprendices deben adquirir?
- ¿Cómo afecta su nivel de competencia previo en la adquisición de la cortesía?

- ¿Cuáles son los factores que contribuyen a la adquisición de la cortesía?

Otro estudio importante es el realizado por Lapkin, Hart y Swain (1991), con más de cien adolescentes angloparlantes de tres provincias canadienses que realizaron una estancia de tres meses en Quebec, como participantes de un programa federal bilingüe de intercambio. Interesante lo que señala Regan (1998), respecto de este estudio, para destacar la importancia de la relación con los hablantes nativos y su incidencia en una mayor adquisición de normas sociolingüísticas:

The fact that they lived in an integrated way in the host community meant that, unlike many older learners in a study abroad situation, they had no difficulty interacting with native speakers. Students in a study abroad program frequently have difficulty accessing native speakers due to the fact that the learners have to live in university residences or in homes where there are other non native speakers (Regan, 1998:68).

La misma autora, en otros estudios (1995, 1996), analizó un grupo de alumnos angloparlantes que estudiaban francés en Francia, concluyó que, aunque no hay datos cuantitativos que establezcan el efecto del contacto con hablantes nativos en la adquisición, el estudio sugiere que la cantidad de contacto conlleva como resultado una mejor actuación en relación a la variable que se estudió en la investigación. Todos estos estudios, atribuyen un relativo éxito en la adquisición de la segunda lengua, parcialmente al hecho de que los aprendices residan temporalmente en la comunidad de la lengua meta y, por otra parte, a la cantidad de contacto que se tengan con los hablantes nativos.

3.1.3. La importancia del *input*.

A finales de la década de los años ochenta y principios de los noventa, hubo varios investigadores que centraron su atención en el papel esencial del *input*. Especialmente, en cuanto a la importancia de negociar el *input* y el aprendizaje a través de la interacción, destacan los trabajos de Day (1986); Doughty (1991); Pica (1992); Gass and Varonis (1994); entre otros. La interacción resulta ser básica en el proceso social de la adquisición de segundas lenguas y está estrechamente relacionado con el contexto del aprendizaje. Está claro que el tipo y la cantidad de *input* disponible está condicionado por el ambiente y la interacción con los interlocutores. En relación con las estancias en el extranjero, el rol del *input* se relaciona con el lugar donde está el sujeto que aprende y la cantidad de contacto y retroalimentación está recibiendo por parte de los hablantes nativos de la comunidad meta en donde se encuentra inserto temporalmente.

Diferentes estudios sobre la adquisición de la competencia sociolingüística coinciden en que el tipo y la cantidad de *input* es un factor muy importante (Hashimoto, 1993; Marriott, 1995; Siegal, 1995). De estas investigaciones se deduce que el *input* y la forma en que se da el contacto con hablantes nativos así como la interacción con ellos,

son factores cruciales en el uso que hacen los aprendices de la lengua segunda o extranjera. Así explica Regan (1998:73) las conclusiones de estos estudios:

All of these studies, then, show the importance of the role of input in the acquisition of sociolinguistic competence. Marriott's study points clearly to an input explanation for lack of mastery in one area of sociolinguistic competence. Regan's shows that contact with native speakers and the consequent nature of the input had an important effect on the acquisition of sociolinguistic native speech norms. It seems also from all of these studies that the input may have to be modified or negotiated for best effect.

3.1.4. El nivel de competencia.

Otro importante factor en relación con la adquisición de la lengua en un contexto de inmersión es el nivel de competencia (*level of proficiency*). En general, la investigación en este aspecto parece coincidir en que los alumnos con menor nivel de competencia son los que obtienen los avances más claros (Bretch et al., 1990; DeKeyser, 1991; Ginsberg, 1992; Hart, Lapkin y Swain, 1994, 1995; Freed, 1995, Marriott, 1995). Todos estos estudios señalan que los aprendices con niveles más bajos de competencia, son los que hacen mayores progresos. Lo que no está claro es si esto es válido también para la adquisición de la competencia sociolingüística y sociocultural. Sugieren la importancia del nivel de competencia como una variable en la adquisición de la lengua durante la estancia en el extranjero. Según DeKeyser (1991), *“there is a differential effect of experience abroad as a function of the students' level of achievement before the period abroad”*.

Otro factor que puede interactuar con el nivel de competencia y jugar un papel en la adquisición de la competencia sociolingüística es el grado de contacto con hablantes nativos. Freed (1995), por ejemplo, se refiere a que los aprendices avanzados son los que tendrán mayor contacto con hablantes nativos. Otros autores que señalan que la cantidad de contacto con hablantes nativos tiene un papel fundamental en la adquisición en general son Bialystok (1990); Dewaele (1992) y Regan (1995).

En general, el nivel de competencia en relación con la adquisición de la competencia sociolingüística es importante de la misma manera que lo es para aumentar las habilidades de otras áreas de la adquisición en una situación de inmersión. *“Lower proficiency learners made the greatest gains and the lower-level learners behave in the same way as the more proficient ones after a stay abroad”* (Ginsberg, 1992; Lapkin, 1995).

3.1.5. Normas sociolingüísticas del hablante nativo.

Es un consenso entre los investigadores el señalar que la adquisición de la segunda lengua o lengua extranjera se caracteriza por la voluntad del aprendiz por aproximarse lo más posible al comportamiento del hablante nativo y por asimilar las

normas que lo rigen como tal. Muchos alumnos con una motivación integrativa, es decir, el deseo de identificarse con los hablantes nativos, quieren llegar a actuar como si fueran verdaderos miembros de esa comunidad lingüística. Cómo encajar en la comunidad del hablante nativo, es con frecuencia el objetivo de los estudiantes que se encuentran realizando una estancia en situación de inmersión. Está claro que esta actitud involucra muchos más aspectos que el simple conocimiento de la gramática o de la estructura. No está claro qué es lo que hará al aprendiz poder escucharse como si fuera nativo de la lengua. En palabras de Regan (1998:77):

Defining the notion of nativeness or “sounding like a native” may be connected with sociolinguistic knowledge, and the perception of the speaker as native-like may be related at least in part to sociolinguistic competence. This competence involves linguistic as well as pragmatic and general cultural knowledge. Issues of fluency, of native speaker norms, dialects, context and style shifting, knowledge of variation in the target language and use of formulaic phrases may all be among the aspects which appear to form part of what is perceived as the improvement after the stay abroad. These are important issues in the perception of non-natives by natives.

Siguiendo a la autora citada, para concluir este apartado, vamos a hacer una breve descripción de tres elementos que intervienen de manera directa en lo que son las normas sociolingüísticas del hablante nativo: la fluidez, la variación y las diferencias individuales.

3.1.5.1.La fluidez.

En apartados anteriores, hicimos un análisis de dos estudios sobre la fluidez y a la habilidad oral en general, de tal manera que aquí nada más haremos referencia a lo que la fluidez tiene que aportar en las normas sociolingüísticas y sin entrar en detalle con su definición y descripción.

Freed (1995), hace notar las dificultades de cuantificar la noción de fluidez cuando se trata de medir si la persona que habla se escucha como nativo de la lengua o no. Lafford (1995) concluyó que aprendices de español como segunda lengua que estudiaron en situación de inmersión desarrollaron un considerable rango de estrategias comunicativas de iniciación, mantenimiento y conclusión de una situación comunicativa, además de que su discurso se hizo más rápido y con más correcciones.

Towell (1995) encontró evidencia de la enorme importancia de una estancia en el extranjero para desarrollar la fluidez en la segunda lengua. Walsh (1994) halló importantes aumentos en la fluidez de aprendices de alemán como segunda lengua durante la situación de inmersión. Clement (1978) y Gardner et al. (1978) reportaron un aumento de la fluidez en estudiantes canadienses que realizaron estancias de inmersión interprovinciales. Una vez más, evidencias desde la sociolingüística, establecen la importancia de la situación de inmersión en el aumento de la fluidez de los participantes.

3.1.5.2.La variación y las normas de los hablantes nativos.

“Variation is central to language and variation in the native speech community is a feature of what the second language learner must grasp. First language literature and variation linguistics tells us that children are sensitive from a very early age to sociolinguistic speech norms” (Roberts y Labov, 1995, citado por Regan, 1998:179). Lo importante de la variación en la adquisición de segundas lenguas es entender que las formas alternativas de los elementos lingüísticos no se dan al azar, sino que ocurren debido a factores sociales, al estilo y al tipo de entidad lingüística. El hablante nativo elige entre diferentes formas lingüísticas de una manera predecible. El aprendiz de la segunda lengua debe pensar hasta el último para elegir la forma que quiere usar. Un adecuado conocimiento de las normas del discurso es importante para el aprendiz, si es que quiere ser aceptado como miembro de la comunidad meta. La autora agrega (Regan, 1998:80):

Other issues related to variation include the question of native speaker prestige norms and second language learners. Are they aware of these? Do they choose to use prestige variants or community vernacular norms? What influences this choice? What is the role of input in relation to this? Does it depend on those with whom they have contact? The sociolinguistic studies discussed will focus on a range of such issues, from sociolinguistic native speech norms to politeness strategies.

Un estudio de Regan (1995), sobre la adquisición de la competencia sociolingüística se centró en el uso de las normas sociolingüísticas de los hablantes nativos. Este estudio utilizó un enfoque variacionista. Esta perspectiva variacionista pone atención en áreas de la adquisición que no son alcanzables para otros enfoques de la adquisición de segundas lenguas. Por ello, Regan (1995:121), sugiere *“the future usefulness of seeing if further time spent in the community would result in a refining of the rule which would take it closer to the native speaker norm”*. En cualquier caso, el estudio señala que el contacto con hablantes nativos por parte de alumnos avanzados es necesario para la adquisición de formas dialectales de la comunidad y de la competencia sociolingüística, además de la integración en la propia comunidad.

3.1.5.3.Las diferencias individuales.

Las diferencias entre los individuos parecen tener una mayor importancia y tener una mayor repercusión en la adquisición de la lengua extranjera o segunda, en el contexto de inmersión. Diversas investigaciones han encontrado que hay un amplio rango de diferencias individuales entre los aprendices que realizan una estancia en el extranjero, mayor que el que hay entre los estudiantes que permanecen en su universidad de origen (DeKeyser, 1986; Huebner, 1995, Freed, 1995, Guntermann, 1995, Regan, 1995).

DeKeyser (1986), en su estudio de alumnos norteamericanos que estudian en el extranjero, halló que las diferencias individuales entre el grupo en situación de

inmersión y el grupo que permaneció, fueron mucho menos significativas que las diferencias individuales entre los estudiantes del grupo que se encontraba en el extranjero. Hubo claras diferencias en el grupo en situación de inmersión, en el estilo y en la preferencia por ciertas estrategias de comunicación. Estas diferencias tienen un importante impacto en la manera en que los aprendices fueron percibidos por los hablantes nativos y, por consecuencia, afectaron la interacción informal.

Específicamente en relación a los estudios de la competencia sociolingüística y la experiencia en el extranjero, las diferencias individuales parecen ser un factor importante, en interacción con otros como el nivel de competencia o la cantidad de contacto con hablantes nativos. DeKeyser (1986) señala que las diferencias de personalidad, por ejemplo, pueden influir en la cantidad de contacto con nativos de la lengua.

El estudio de Regan (1995) sobre la adquisición de las normas sociolingüísticas halló importante variación en los individuos. Esta variación entre hablantes, se puede deber en parte simplemente al hecho de que siempre habrá variación en todo ejemplo sociolingüístico, pero también se da el hecho de que hay diferencias entre la experiencia de los hablantes que tiene que ver con la variación.

3.2.El desarrollo de la sensibilidad intercultural durante la situación de inmersión.

Además de lo que nuestra tesis ha venido sosteniendo en relación a la importancia de desarrollar una competencia intercultural, a través de las estancias en el extranjero, para obtener una mayor competencia general de la lengua, es un hecho que hay muchos ámbitos de la sociedad actual que involucran aspectos muy semejantes y que han motivado muchos estudios e investigaciones. Los mercados globales, las tecnologías de la comunicación, los sistemas de transporte, han incrementado considerablemente el contacto multicultural cotidiano, donde resulta esencial desarrollar habilidades comunicativas que sean apropiadas en una sociedad multicultural y en nuestra vida cotidiana dentro de la “aldea global” (Samovar y Porter, 2000).

Las instituciones de educación superior no pueden sustraerse a esta nueva realidad y están empeñadas en la cobertura de esas necesidades desarrollando y ofreciendo una serie de programas para que los estudiantes tengan la oportunidad de salir al extranjero como parte de su formación universitaria. Engle y Engle (2003) proponen siete requisitos fundamentales a ser incluidos en un programa de inmersión: la duración del programa, la competencia lingüística de los participantes, el uso que se dará a la lengua meta en el programa, el contexto del trabajo académico, el tipo de alojamiento que utilizarán los participantes, actividades guiadas para un aprendizaje cultural y experiencial y, por último, oportunidades estructuradas para que los estudiantes puedan aprovechar sus propias experiencias culturales. De estos siete componentes, por ser de suma importancia para nuestro estudio, nos ocuparemos con

más detenimiento en el apartado 4 de este capítulo. Por ahora, nada más nos referiremos al primero, la duración de la estancia, por constituir una premisa necesaria para el desarrollo de la sensibilidad cultural.

3.2.1. La duración del programa de inmersión y su relación con el desarrollo de la sensibilidad cultural.

Partimos de la idea de que desde que se han implementado estancias de inmersión debidamente estructuradas, la duración de las mismas ha sido uno de los factores que más socorridos han resultado por parte de coordinadores, administradores y de los propios alumnos. Gudykunst (1979:4) concluye que: *“contact of only a short duration does not allow enough time to establish attitudes to change. The short duration of the contact results in an incomplete psychological experience for the participants”*. De manera muy similar, Bennet (1993) señala que para él se necesitan por lo menos dos años de estancia en la comunidad meta para desarrollar los niveles básicos de adaptación, de comportamiento y para adquirir una nueva visión del mundo. Para Leong y Ward, (2000), mientras más larga sea la duración de la estancia en la cultura meta, mayor oportunidad tendrán los aprendices para manejarse en las demandas que le plantee el nuevo ambiente cultural. Un estudio más reciente de Medina-López-Portillo tuvo como principal objetivo: *“builds on this previous work in arguing that program duration is a significant variable in students’ abilities to integrate culturally while abroad and that it may be an important predictor of one specific element of intercultural learning, the development of intercultural sensitivity (Medina-López-Portillo, 2004:179-180).*

Bennett (1993:24) define la sensibilidad intercultural como: *“the construction of reality as increasingly capable of accommodating cultural difference that constitutes development”*. Donde se pueden distinguir los elementos de la sensibilidad intercultural, en primer lugar la “construcción de la realidad” porque los individuos interiorizan un significado del fenómeno mundial; “incrementa su capacidad” porque se trata de un proceso que va desarrollándose hacia una determinada dirección; la “capacidad por adaptarse a la diferencia cultural” es la aptitud innata que tenemos para integrar las diferencias culturales dentro de nuestra visión global del mundo; finalmente, “constituye un desarrollo”, debido a que se trata de un proceso que se lleva a cabo y cuyo avance se presume como voluntario. Para Bennett (1993:24), *“the development of intercultural sensitivity occurs as the constructs and experiences of cultural differences evolve toward an increased awareness and acceptance of those differences.*

Es importante distinguir entre sensibilidad intercultural y competencia intercultural. Si bien estos dos términos no son indistintos, pueden ser entendidos como los dos lados de una misma moneda (Medina-López-Portillo, 2004). La competencia intercultural se refiere a los comportamientos externos que los individuos manifiestan cuando se encuentran en un contexto cultural extranjero, mientras que la sensibilidad intercultural se refiere al proceso de desarrollo que dicta el grado de capacidad

psicológica de un individuo para manejarse dentro de las diferencias culturales. La sensibilidad intercultural de una persona es, por lo tanto, la visión global que establece la manera en que ella experimente el proceso de las diferencias culturales. De acuerdo con Hammer, Bennett y Wiseman (2003), la sensibilidad intercultural se refiere a la habilidad para discriminar y experimentar las diferencias culturales relevantes, mientras que la competencia intercultural se refiere a la habilidad de pensar y actuar interculturalmente de la manera apropiada a la situación. De lo anterior se puede concluir que si se incrementan los niveles de sensibilidad intercultural de un individuo, también se incrementarán los grados de aprovechamiento de la competencia intercultural.

3.2.2. Modelos teóricos de la sensibilidad intercultural.

Hay tres grandes grupos de teorías o modelos para la investigación de la sensibilidad cultural, los cuales aportan contextos intelectuales que permiten a los docentes, administradores y coordinadores interpretar qué es lo que experimentan los estudiantes que realizan una estancia en situación de inmersión, cuando se exponen a una cultura que no es la suya. Los tres modelos son: la Teoría del Contacto Intergrupal, el Modelo del Proceso de Transformación y el Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural. A continuación haremos una breve referencia a los dos primeros modelos, deteniéndonos un poco más en el tercero por ser el que tiene muchos paralelismos con la investigación que hemos realizado y por ser también el que ha sido más socorrido por investigadores y estudios en el contexto de los Estados Unidos.

La teoría del contacto intergrupal (Allport, 1979), argumenta en contra de la creencia común de que el simple contacto entre personas de diferentes culturas, tenderá de manera natural a relacionarse de manera armoniosa y sin conflictos. Investigaciones basadas en esta teoría han intentado identificar las condiciones que, cuando estén presentes, permitan que los prejuicios y conflictos culturales entre las personas o grupos, sean reducidos considerablemente. Esta teoría señala que la manera en que se estructuran los programas de estudio en el extranjero, en términos de duración, lengua que se hable, cantidad de lecciones, ambientes, etc., serán los factores fundamentales para el desarrollo de la sensibilidad intercultural de los estudiantes y su entendimiento hacia la cultura meta.

El modelo del proceso de transformación (Kauffman, Martin y Weaver, 1992), explica, describe e interrelaciona tres áreas de desarrollo humano: cognitivo, cultural y psicológico. Este modelo sostiene que el desarrollo que se da en estudiantes que pasan por una situación de inmersión en el extranjero se “mueve” desde una inconsciente identificación por los valores de la cultura propia, hasta la inclusión, consciente, y la negociación de sus valores personales con los valores de la cultura meta.

3.2.2.1.El modelo de desarrollo de la sensibilidad cultural de Bennett (1993), en relación con el contexto de inmersión.

Desarrollado por Bennett (1993), este modelo, conocido en la investigación por DMIS, por las siglas en inglés de *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, busca explicar el proceso por el cual pasa un individuo para después estar listo para aceptar las diferencias culturales. Gaskins (1997), señala: “*This model provides clear stages of development from which ‘categories for the organization of student responses’ can be drawn, and it provides a map for understanding the processes of developing intercultural sensitivity and the challenges involved in implementing these* (citado por Medina-López-Portillo, 2004:181).

Los conceptos de etnocentrismo y etnorelativismo son aspectos centrales del DMIS. Bennett (1993) define el etnocentrismo como la creencia de que la visión del mundo de la propia cultura es el centro de toda realidad, mientras que el etnorelativismo, como el entendimiento de que las culturas son relativas entre sí y que cada contexto cultural es diferente pero ni mejor ni peor uno que el otro. Este modelo describe seis etapas de desarrollo, progresivas, que se insertan en una de esas dos grandes categorías. Los individuos que son etnocéntricos experimentan el mundo, construyen su realidad, teniendo como marco de referencia su propia cultura. Los individuos que son etnorelativos experimentan su propia cultura solo como una parte de un universo de múltiples culturas. Bennett (1993) identifica tres etapas etnocéntricas (la negación, la defensa y la minimización) y tres etnorelativas (la aceptación, la adaptación y la integración).

En otro estudio, Bennett et. al. (2001) indican que cada etapa del DMIS es representativa de una configuración de la visión global de un individuo, y ciertas clases de actitudes y comportamiento son típicamente asociadas a cada configuración. Por ejemplo, los individuos en la etapa de la negación, experimentan cualquier situación a través de su propia cultural, negando cualquier diferencia cultural porque no la considera como tal, sino que para esa persona solo existe la propia. Por otro lado, un individuo en la etapa de defensa comprende que existe una cultura diferente, actúa pensando en que es así, pero experimenta estas diferencias de manera polarizada, o siente que su propia cultura es superior a la de otros o, por el contrario, cree que la cultura de otros es mejor que la de ellos. Finalmente, los individuos en la etapa de minimización, enfatizan las similitudes entre individuos de diferente cultura a expensas de las diferencias. A pesar de reconocer las diferencias culturales, en el fondo consideran que cualquier otra cultura es esencialmente similar a la propia.

En el otro lado, los individuos que se encuentran en la fase de la aceptación reconocen la complejidad de otras culturas y las aceptan como construcciones diferentes de la realidad. Estos individuos ven otras culturas de la misma manera que la propia, de igual a igual. Por su parte, los que se encuentran en la etapa de adaptación son capaces de entender, a un nivel consciente, los comportamientos y perspectivas diferentes a las propias, conviviendo en su entorno. Puede actuar de acuerdo a las reglas dictadas por

otros. Los individuos en etapa de integración también pueden moverse fácilmente entre uno y otro contexto pero, al contrario de aquellos que de la etapa de adaptación, sus actos dentro de la otra cultura se vuelven más naturales. Estos individuos desarrollan una identidad multicultural y sienten de manera normal el hecho de que no pertenecen exclusivamente a ningún grupo cultural en particular. El modelo, como puede verse, está tomado como un *continuum* donde la negación es el nivel más bajo de la sensibilidad intercultural y la integración es el nivel más alto (Medina-López-Portillo, 2004:181-182).

3.2.3. Otras variables que impactan en la competencia intercultural durante la estancia en el extranjero.

Además de la sensibilidad cultural, hay otras variables importantes que inciden en la adquisición de la competencia intercultural en contexto de inmersión. No podemos dejar de mencionarlas aquí, aunque han sido descritas en otros apartados de esta tesis, en referencia a aspectos diferentes que el que aquí se trata. Estas cuatro variables son: el nivel de competencia de la lengua, las percepciones que tienen de sí mismos los estudiantes respecto de su sensibilidad intercultural, la raza y aspectos étnicos y las relaciones sociales de poder.

- 1) El nivel de competencia de la lengua.- Muchos estudios sugieren que el nivel de competencia de la lengua tiene relevancia en el aprendizaje intercultural. La competencia que se tenga antes de realizar la estancia en el extranjero está claramente implicada en las elecciones que el estudiante haga: el tipo de programa que tomará o las actividades extracurriculares que escoja y otros objetivos específicos de la estancia. Hokanson (2000) halló que mientras mayor sea la fluidez y el nivel intelectual de los estudiantes, mejor será su desarrollo en las áreas de la cultura y la sociolingüística y, por tanto, desplegarán una mayor sensibilidad cultural. Gudykunst (1979) explica que la carencia de un buen nivel de aprovechamiento de la lengua, resulta en una mala calidad del contacto con los nativos de la cultura meta y eso afectará necesariamente el desarrollo de la cultura y sus implicaciones. El problema de que haya muy poca o nula adaptación a la cultura meta tiene como consecuencia una carencia de sensibilidad cultural y, peor aún, el reforzamiento de estereotipos negativos que se tenían ya con anterioridad respecto de los nativos de esa cultura.
- 2) Las percepciones de los mismos estudiantes de su propia sensibilidad intercultural.- Medina-López-Portillo (2004) sugiere que haya más investigación sobre la disparidad entre las percepciones de los alumnos y su propia sensibilidad intercultural ya que es muy común, como en el estudio que la autora condujo, que se impongan a sí mismos niveles más altos de los que realmente tienen. Es importante comprender que una percepción fuera de la realidad de la propia sensibilidad intercultural, afecta necesariamente el aprendizaje en situación de inmersión.

- 3) Raza y etnias.- Definitivamente un adecuado conocimiento de la situación racial étnica del país o comunidad que se va a visitar constituye una variable importante para la adecuada adquisición de la competencia intercultural. Martin, Bradford y Rohrllich (1995) realizaron un estudio donde alumnos de los Estados Unidos especularon que la cultura inglesa era similar a la de ellos y, cuando se percataron de que la cultura, e incluso la lengua, son diferentes, encontraron muchas dificultades para ajustarse a los comportamientos culturales adecuados. De igual forma, en el estudio de Medina-López-Portillo (2004), un aprendiz originario de Puerto Rico, reportó que no tendría problema en realizar su estancia en México por ser hispana. Encontró numerosas diferencias entre ambas culturas que le impidieron, durante un período de tiempo, poder interactuar con hablantes nativos de manera correcta.
- 4) Las clases sociales y las relaciones de poder.- Según Medina-López-Portillo (2004), ciertos temas relacionados con las diferencias de poder que emergen en los datos de numerosos estudios del contexto de inmersión requieren de una investigación más profunda. Las diferencias económicas, la pobreza, los estereotipos que tienen los nativos de la cultura de los participantes, hacen que, en muchas ocasiones, el trato no sea de igual a igual. Esto es inevitable sobre todo cuando es una combinación de estudiantes de un país desarrollado que van a un país con notorias diferencias socioeconómicas a realizar su estancia. Los aprendices suelen responder emocionalmente a este tipo de experiencias de múltiples maneras: han reportado que sienten enojo, rabia, frustración, tristeza o hasta culpabilidad cuando se enfrentan a este tipo de trato desigual. Una vez más, podemos apreciar que las fuertes reacciones emocionales tienen un impacto significativo en el aprendizaje en contexto de inmersión.

4. Los programas de inmersión lingüística en el contexto de los Estados Unidos.

Todos los involucrados en los programas de educación internacional, educadores, administradores, auxiliares, familias, etc., están en un constante proceso de orientación y reorientación de sus enfoques y visiones, debido al constante aumento de estudiantes que desean participar en un programa de inmersión y que consideran que las estancias en el extranjero son una parte importante para elevar la calidad de la educación que están obteniendo por parte de sus respectivas universidades. Es un hecho que cada vez es más frecuente hablar de adquisición del lenguaje y de competencia intercultural en contexto de inmersión.

Sin embargo, este incremento constituye todo un desafío para el perfeccionamiento de los actuales programas de inmersión y de la creación de nuevos. De ahí que en los últimos años se haya incrementado la investigación en materia de diseño y planeación de programas de inmersión en el extranjero por parte de las

instituciones de educación superior, las cuales son perfectamente conscientes de la necesidad de que estamos en un período donde la redefinición del *study abroad context* es un imperativo que no puede esperar más. Como lo describen Engle y Engle (2003:2):

Each year, as the statistics reveal, overall numbers of U.S. study participants have increased steadily and, at times, impressively during the last two decades. And, with study abroad becoming each year a more attractive “recruiting tool” in the “market” for prospective students, such increases in numbers will likely continue. Unfortunately, the road toward rising student participation is insufficiently mapped and signposted as it traverses an international education landscape made ever more complex by choices in program focus, destination, duration, participant preparation and ideal outcome. To articulate and refine our understanding of the differences that characterize this terrain, we will need guides of greater precision.

Está claro que es imprescindible hacer una sistematización de todo lo concerniente a los programas de inmersión, involucrando a todos sus actores y considerando seriamente la elaboración y adopción de una clasificación jerárquica de los tipos de programas que pudieran darse. Esta clasificación se llevaría a cabo a partir de un análisis de los programas existentes, examinando todas sus vertientes y ordenándolas de acuerdo a una serie de elementos que veremos a continuación. Una de las propuestas de clasificación más importantes en la época reciente, es la realizada por Engle y Engle (2003), la cual a continuación describimos para después poder caracterizar los diferentes programas incluyendo los que sirven de base para la presente investigación.

4.1.Situación actual y necesidad de una clasificación por niveles.

En un estudio realizado por Engle y Engle (2003), fueron seleccionadas, al azar, cinco instituciones universitarias norteamericanas, a cuyos representantes se les preguntó que cuántos alumnos habían realizado estancias en el extranjero en el último año, encontrando como resultado que, estadísticamente, el porcentaje es el mismo: un 3% del total de su población estudiantil. También hubo coincidencia en responder que dichas instituciones tenían un cierto sistema para examinar, siempre desde el punto de vista de la medición, sus programas de inmersión, pero que ninguna tenía una clasificación de los tipos de programa. La única clasificación, si es que puede ser llamada así, es la que se refiere a las materias sobre las que versa la estancia, en una de las cuatro también la duración, sin embargo no se encontró ningún otro tipo de sistematización de los programas. Para los autores, hay una notoria laguna académica porque *“raw participant numbers and simple percentages have unquestionable utility in public relations, trustee meetings, faculty committees and annual reports. Are they not, though, symptomatic of a certain pressure for numbers in an administrative and campus environment newly receptive to things international?”* (Engle y Engle, 2003:2).

En los últimos años, se intenta cada vez con mayor énfasis, encontrar la relación entre la publicación de simples números y la tendencia para implementar, de manera

progresiva pero a la vez rápida, iniciativas hacia los estudios internacionales como los viajes educativos cortos. Este tipo de programas intentan que, aunque su duración no es mayor a un semestre, lograr el objetivo de que el estudiante salga de su entorno para poder integrarse y lograr sus objetivos en otra comunidad, objetivos tanto lingüísticos como culturales, lo cual lo podrá hacer en relativamente poco tiempo. No en vano, según la “Guía del estudio en el extranjero para coordinadores y administradores”, los programas cortos (*short-term programs*), representan el sector de mayor crecimiento. Con todo y que no hay nada malo en el hecho de que se de este desarrollo es importante destacar lo que opinan de ello Engle y Engle (2003:3):

While there is, perhaps, nothing wrong with this development, it does seem inappropriate that such programs be grouped indiscriminately under an umbrella term like “study abroad” with a full spectrum of vastly different overseas-study options, up to and including those based upon widely varied forms of intensive, longer-term cultural, linguistic and professional immersion.

Los propios autores citados, con los argumentos que esgrimidos anteriormente, proponen una clasificación de los programas de estudio en el extranjero en contexto de inmersión. Es innegable que existen diferencias sustanciales en cuanto a la experiencia cultural y académica en cada programa que hay actualmente. Por eso es que Engle y Engle (2003) sugieren un sistema clasificatorio que organice esta situación de manera honesta y responsable. Para reforzar esto, nos remiten a una comparación, a manera de ejemplo, entre dos tipos de programas. En primer lugar, una estancia de un mes, normalmente de verano, que requiera un nivel de competencia mínimo de la lengua meta, o incluso ninguno, con clases principalmente dictadas en el idioma de origen (en este caso hablaron siempre del inglés por tratarse de estudiantes de universidades de los Estados Unidos), con alojamiento colectivo en habitaciones con compañeros también estadounidenses; comparado con un segundo programa de inmersión, con duración de un año lectivo, para estudiantes con un conocimiento lingüístico avanzado, alojado cada estudiante de manera individual con familias de la comunidad meta, directamente matriculado en una universidad local, siguiendo cursos en la lengua meta y realizando además trabajo social o proyectos de servicios social de aprendizaje.

Como se desprende de lo anterior, una clasificación, basada en niveles, tendría que distinguir cada programa, no en base a juicios subjetivos como podría ser la noción de “calidad”, sino en base a criterios de comparación objetivos como la duración del programa, el tipo de alojamiento que tendrán los estudiantes, la lengua en que se tomarán los cursos presenciales, el nivel de competencia de la lengua previo que se requiere para hacer la estancia y otros componentes que pueden ser igualmente fáciles de medir objetivamente. Por último, es conveniente señalar que para obtener un sistema de clasificación, hoy en día, se debe de llegar por vía del diálogo, del consenso entre los profesionales involucrados, los cuales, como señalan Engle y Engle (2003:3): *“provide additional, and needed, signposts for prospective participants and their advisers in their vital efforts to define priorities and select programs that are most appropriate to students’ academic, personal and career goals”*.

4.2.Diferencias a considerar en las estancias en el extranjero.

Lo primero que hay que entender, en materia de inmersión en el extranjero, es que hay ciertas áreas donde, aunque técnicamente estemos en presencia de una situación de inmersión, en realidad lo único es que hay una transferencia de conocimiento igual al que obtienen en su universidad de origen, pero no hay un contacto cultural importante. Este es el caso de algunas ciencias como los estudios de campo de la Biología, intercambios científicos, ingenierías o estudios sobre las aplicaciones tecnológicas. En estos casos, la perspectiva intercultural pasa a un segundo plano dentro del hecho de estar en situación de inmersión. Esto fue analizado también por Bennett (1994: 154), que señala:

While in this vision of study abroad the balance tips decisively toward what was called 'subjective culture' learning – that is, emphasis upon the assumptions, values and patterns of thinking and behaving... learned, shared and maintained by groups of interacting people – this model certainly does not devalue the learning of 'objective culture' via the traditional academic course work in history, literature, politics, the arts, etc., that is still at the heart of most overseas learning experiences.

Por lo tanto, insistimos en que, aunque podamos encontrar algunas contadas excepciones como ciertas formas de estudios científicos de campo o intercambio de información, una interacción reflexiva y centrada con la cultura meta es, finalmente, lo que separa el estudio en el extranjero con el estudio en la comunidad de origen. Y en la medida en que el diseño de cada programa facilite o no que la experiencia logre la incursión de los aprendices en la cultura meta, es lo que va a distinguir un programa de otro. Debido al amplio rango que hay en la caracterización de cada programa en particular, no es recomendable generalizar los tipos de programas, así como tampoco se puede generalizar en cuanto a las experiencias de sus participantes como entes individuales.

Otra cuestión importante a considerar antes de proponer la clasificación de los tipos de programas, es tener siempre muy presente el verdadero significado de una estancia en situación de inmersión. Comenzando por una premisa, tan simple aparentemente pero fundamental para el éxito de los programas, de que nosotros en este campo somos educadores, no proveedores de servicio. Nuestros deberes no incluyen, desde este punto de vista, velar por la comodidad o satisfacción del “cliente”, sino que son estimular, encaminar, orientar a los estudiantes para que ellos mismos encuentren en la experiencia la mejor manera de obtener un crecimiento personal, tanto intelectual como emocional. (Engle y Engle, 2003).

En este mismo orden de ideas, Kim (1988: 144) señala:

In all forms and at all levels of education, of course, gain only comes at the expense of a certain pain; in education abroad, we find this even more unarguably the case. Sojourners grow beyond the psychological parameters of the original culture, in spite of, or rather because of, the adversarial nature of the cross-cultural adaptation process. The reflexive response of most of us to any new environment, and particularly to the adversarially

unfamiliar foreign environment, is to struggle for control by seeking or reconstructing the familiar.

Tratar a los estudiantes como clientes que pagan y que tienen necesidades por virtud de esos pagos, es demeritarlos a la ambigüedad y falta de familiaridad. La interacción que es la parte medular de una estancia exitosa se estaría perdiendo en su esencia. Es por ello que es criticable el hecho de que muchos estudiantes, así como están diseñados muchos programas en la actualidad, comienzan su experiencia en el extranjero cuando se les recoge en el aeropuerto, provenientes de un vuelo de grupo organizado especialmente para ellos; luego, una vez en el país de llegada, se les proporciona la última tecnología electrónica y de comunicación y la facilidad para estar en contacto permanente con familia y amigos de su país de origen. Luego, su estancia sigue transcurriendo en la misma línea, siempre velando por sus necesidades, no académicas, sino de comunicación o de satisfacción incluso turística, lo cual va en detrimento total del verdadero espíritu de una estancia en situación de inmersión.

Así como debemos estar ciertos de no confundir la labor educativa con la de ser proveedores de servicio, también es imprescindible hacer una segunda y muy importante distinción, entre el ambiente o entorno sociocultural que no debe confundirse con el escenario de la experiencia. Así los distinguen Engle y Engle (2003:6), para explicar lo que al respecto opina Hall (1983), cuando dice que sin un cambio de ambiente, las formas complejas de vida no pueden evolucionar:

Environmental change, though, is something entirely different from a change of scenery. Scenery provides a backdrop but remains separate from the individual; an environment is charged with the dynamics of interaction.

4.3.El ideal de la competencia intercultural.

Un sistema clasificatorio de los programas de inmersión, que refleje el grado de inmersión cultural que pueda alcanzarse dependiendo del tipo de programa individual que se elija, puede ayudarnos a determinar que hay ciertos programas que ayudan más a la consecución del ideal de alcanzar la competencia cultural deseada. Cuando se estudia una lengua, la meta que se quiere alcanzar está clara: la competencia de esa lengua, lo cual proporciona al alumno una claridad para poder ver en cada programa los elementos que lo hagan alcanzar esos objetivos. Esto lo puede distinguir fácilmente y más si se le provee de un rango clasificatorio bien definido entre los niveles elemental, intermedio y avanzado. Exactamente de la misma manera, cuando se está en una situación de inmersión, el objetivo que se desea alcanzar, que consiste en la adquisición de una competencia sociocultural, debería tener la misma claridad que acabamos de citar. Como hemos visto en apartados anteriores, un intento bastante fiable de lograr esto es la creación del DMIS, de Bennett (1993).

4.4. La planeación en la situación de inmersión.

Las estancias en el extranjero y los programas que las contemplan se pueden, según Engle y Engle (2003), clasificar según una escala similar al DMIS, no tanto en los diferentes tipos de niveles, pero sí en la organización y jerarquía, ya sea utilizando un criterio horizontal o vertical, el mensaje es el mismo: la cultura es un proceso, el progreso se va ganando, esta ganancia es producto de una inversión razonable de trabajo previo y preparación, y los aprendices deben comenzar sus estancias lo más cerca posible de los factores que contribuyan al logro de sus objetivos personales.

A continuación vamos a hacer una breve reseña de la versión simplificada del modelo que proponen los citados autores de la clasificación de los programas de inmersión. Este resumen se presenta con la finalidad de que los involucrados en estos procesos, tomen consideración de la importancia de que se establezca esta tipificación. Se centra la discusión en aquellos programas en situación de inmersión que se basan en la adquisición de la lengua y la cultura extranjeras y que requieren que se tenga un nivel medio de conocimiento de la lengua meta para poder participar en ellos.

Como sustento básico para hacer esta ejemplificación está lo que los mencionados autores consideran que son los siete presupuestos básicos para la elaboración de un programa de inmersión. Estas variables constituyen una parte esencial del inicio para cualquier forma de programa de este tipo, aunque éstas se entrelacen e interactúen de manera variada y compleja, según el tipo de programa de que se trate, a lo largo de todo el mundo. Los componentes básicos son:

- a) La duración del programa de estudio
- b) La competencia previa de la lengua meta
- c) La lengua que habrá de usarse durante los cursos académicos
- d) El contexto del trabajo académico
- e) Los tipos de alojamiento de los estudiantes
- f) Los elementos que se otorguen para fomentar la interacción cultural y el aprendizaje experiencial
- g) Una reflexión guiada de la experiencia cultural

Con estos elementos, los tutores y coordinadores pueden tener una buena base para asesorar a sus estudiantes, así como aconsejarles el mejor programa de acuerdo a lo que ellos buscan y necesitan. A esto, desde luego, también se le deben agregar los factores de calidad y consideraciones de contenido curricular. Como los propios autores lo explican (Engle y Engle, 2003:9):

The key organizing factor within our sample classification system is the compatibility of program components, which we define as the degree to which these variables work

together to favor thoughtful interaction with the host culture appropriate to the participant's goals and prior preparation.

Tomemos por ejemplo el elemento del alojamiento. Cuando se planea un nuevo programa, los administradores sopesan los pros y los contras de que los estudiantes se alojen en departamentos compartidos o en familias de acogida. A menudo la decisión se toma por consideraciones financieras más que por conveniencia de los estudiantes y sus objetivos. Sin embargo, hay que recordar que es esencial tomar en consideración el nivel de la lengua de los aprendices y su necesidad de interactuar para desarrollar las habilidades que lo hagan acercarse a sus objetivos de lograr una adecuada competencia intercultural. Está claro que, si este es el camino, se debería de elegir que los aprendices se alojen en casas de familias de acogida donde estarían mucho más motivados de usar la lengua meta que si están compartiendo apartamentos con sus propios compañeros.

4.5.Propuesta de los niveles y su posible acreditación.

Hay que tener en cuenta que, en esta materia, no se puede encontrar un sistema de clasificación que pudiera contemplar la prácticamente ilimitada variedad de combinaciones que existe en los programas de estudio en el extranjero, aunque todos estén dentro de los siete elementos que se mencionaban en el apartado anterior. La clasificación que se propone distingue entre cinco tipos de programas. A continuación los mencionamos con una pequeña explicación de cada uno de ellos:

- Nivel uno: *Tour de estudio (Study Tour)*
- Nivel dos: *Estudio de período corto (Short-Term Study)*
- Nivel tres: *Programa de contacto intercultural (Cross-Cultural Contact Program)*
- Nivel cuatro: *Programa de encuentro intercultural (Cross-Cultural Encounter Program)*
- Nivel cinco: *Programa de inmersión intercultural (Cross-Cultural Immersion Program)*

En este orden de ideas, el nivel uno incluye esos viajes de campo y otro tipo de visitas con una duración muy limitada, donde la lengua que se usa es la lengua de origen y el alojamiento suele ser colectivo entre los propios participantes del programa. Tener encuentros culturales o buscar una adaptación en la nueva cultura no son objetivos principales en este tipo de experiencias de estudio. Un ejemplo bastante típico de este tipo de programas son aquellos de Historia del Arte donde se organiza para el grupo desde la estancia en un hotel, la visita a museos, el asistir a conferencias en su propia lengua, visitas guiadas y excursiones.

El segundo nivel, un programa corto de estudio, se refiere a esos programas que generalmente son de verano, que ofrecen la enseñanza de la lengua meta a nivel elemental o intermedio pero con asistencia a lecciones de clase en la lengua de origen. En estos programas el trabajo académico se organiza dentro del grupo de participantes o con estudiantes de la comunidad meta. El alojamiento es también colectivo, aunque se buscan familias de la comunidad meta. Se les da una orientación previa que es muy limitada, algunas consideraciones técnicas para la vida práctica, una lista de lo que se puede y lo que no se puede hacer o decir. Debido a la duración limitada, es muy poca la interacción cultural y el aprendizaje experiencial. Entre estos programas se encuentran aquellos de cuatro a seis semanas, casi siempre en verano, que permiten a los participantes tener su primer contacto con la lengua y la cultura que estudian de una manera más directa. Un subgrupo, mucho menos frecuente, de este nivel, sería un programa de corta duración para estudiantes avanzados de la lengua pero que todavía no están familiarizados con los aspectos socioculturales de las comunidades donde se habla esa lengua.

El siguiente nivel, el programa de contacto intercultural, tiene como principal diferencia con el anterior la duración del mismo. Por lo mismo, el trabajo académico se organiza de manera conjunta entre el grupo de participantes y estudiantes de la comunidad meta. Todavía en este nivel se entremezclan lecciones en la lengua meta con lecciones en la lengua de origen. El alojamiento está más encaminado a que los alumnos logren una interacción con las familias de acogida más profunda. Hay más integración con personas de la cultura meta. En este tercer nivel los estudiantes se pueden beneficiar de una orientación cultural más elaborada.

El cuarto nivel es el programa de encuentro intercultural, y se distingue de los anteriores, en primer lugar, porque se requiere de una mayor competencia de la lengua meta, un nivel que vaya del intermedio-avanzado al avanzado. Son muy limitados los cursos a los que puedan acceder y que sean dados en la lengua de origen, casi todos ya son en la lengua meta; el período también suele ser más amplio, va desde un semestre hasta un año académico y todo este tiempo el alojamiento es exclusivamente con familias locales. En la medida en que los alumnos vayan adoptando en este nivel un comportamiento que, como dice Citron (1996), sea el de la “tercera cultura”, ellos harán progresos significativos para el reconocimiento y la adaptación a los ritmos de la cultura local.

El último y más avanzado nivel es el quinto, denominado programa de inmersión intercultural. Aquí los estudiantes realizan absolutamente todo su trabajo y sus cursos en la lengua meta. Esta lengua sustituye a la lengua de origen en todos los ámbitos, tanto curriculares como extracurriculares. Los aprendices prefieren el contacto y la integración directa con la otra cultura, al trabajo académico en el aula; buscan mucha más integración e interacción; realizan proyectos de servicio social y de trabajo en las comunidades donde se desenvuelven bien gracias a un avanzado conocimiento de la lengua meta. Los estudiantes se alojan directamente en la comunidad, normalmente de manera individual en el contexto familiar y, gracias a que poseen una buena

competencia lingüística y cultural, se desenvuelven de manera coherente y juegan un papel activo en la dinámica familiar. En cuanto a la duración, al igual que el nivel anterior, un mínimo de un semestre es lo ideal para este tipo de programa, aunque normalmente es de un año académico. Los estudiantes en esta situación es común que después de haber hecho un programa, se matriculen para otro no consecutivo, en otro país donde se hable la misma lengua meta, para perfeccionar todavía más sus habilidades. El rol de los tutores es muy importante en este nivel, como dicen Engle y Engle (2003: 13): *“The mentor or cross-cultural facilitator accompanies the adaptation process with concrete orientation information and guides reflection upon the students’ direct cultural encounters by helping to analyze the cross-cultural dynamic they reveal”*.

4.6. Ventajas de la clasificación por niveles.

Como hemos venido señalando en este apartado, ofrecer un sistema de clasificación por niveles de los diferentes programas de inmersión, otorga una serie de ventajas, tanto al aprendiz como a las instituciones involucradas en el proceso. Además de las que ya se han establecido anteriormente, describimos ahora cuatro ventajas más que, a nuestro juicio, hacen que sea fundamental la creación de un sistema unificado por niveles. Dichas ventajas se pueden sintetizar en cuatro: una mayor claridad para la elección de los estudiantes, un adecuado sistema de acreditación, una mayor calidad en los programas y una coherencia institucional. Veamos brevemente cada uno de ellos.

- a) Claridad para la elección del programa.- El hecho de que exista una tipología clara y que ayude a distinguir fácilmente entre un tipo de programa y otro, ofrece numerosas ventajas a los estudiantes que desean realizar una estancia de inmersión. Incluso a sus padres, los cuales también juegan un papel importante en la decisión porque son quienes todavía aportan el dinero y otras decisiones durante el período universitario. Si tenemos una lista, bien clasificada jerárquicamente, de los programas de inmersión, entonces también los tutores y docentes de los estudiantes pueden ayudar mucho más a elegir el programa, refinando las prioridades individuales para seleccionar el programa que más se ajuste a los objetivos académicos que se están siguiendo. Es muy común que antes de la estancia, los estudiantes pidan consejo a sus tutores y asesores. Para ello, la existencia de una escala como la que se propone, es necesaria para contextualizar los programas y animar a que los alumnos sean capaces de entender la verdadera naturaleza de un programa para saber si se adapta o no a lo que el estudiante considera que necesita de un programa de inmersión en el extranjero. Esto también resulta imprescindible para que el aprendiz pueda desde antes prepararse, tanto lingüística como culturalmente, para su estancia.
- b) Un adecuado sistema de acreditación.- Es indudable que una experiencia académica en el extranjero es de suma importancia para el estudiante cuando regresa a su universidad de origen para continuar sus estudios. Por eso, también

las instituciones deben de tener la seriedad de reforzar esta dimensión internacional con un sistema de acreditación y de retroalimentación que estimule y premie el esfuerzo hecho por el alumno. Muchas veces el argumento de la universidad para no otorgar créditos, premios o estímulos es que no están bien tipificados los programas, por lo tanto esta es otra ventaja de este sistema clasificatorio. Para Engle y Engle (2003), la falta de este tipo de acreditación es una desafortunada injusticia académica, y agregan: *“study abroad grades rarely are reproduced on home-university transcripts but anonymously disappear as bulk credit. This should stop, especially since many students consider their time abroad to be the most significant, worthwhile and memorable education experiences of their colleges careers”* (Engle y Engle, 2003:16).

- c) Mayor calidad en los programas y en los participantes.- Si hay una clasificación que establezca las diferencias esenciales entre programa y programa, propiciando la reflexión objetiva de todos, habrá más calidad en el programa pero también entre quienes pretendan participar en él. Puede ayudar a centrar y focalizar la publicidad dentro y fuera de las universidades. Se trata de una escala que es pedagógicamente útil porque mientras más esquematizadas estén las opciones, más fácil será para estudiantes y asesores conocer qué tipo de alumnos son adecuados para qué tipo de programa elevando con ello la calidad. En este sentido es muy interesante la reflexión que hacen Engle y Engle (2003:16-17) sobre ello:

While we resist viewing education as another consumer product, it has long struck us as odd that so many parents are willing to finance study abroad experiences overseas that, in terms of what we identify as the goals of study abroad, offer very little in the way of “value”. Yet the widespread image of study abroad as dressed-up vacation time will persist as long as we allow it to.

Una manera de ganar esta “batalla”, donde la imagen de los estudios en el extranjero se reduce a una vacación, ampliada por la forma en que en la actualidad se trata de captar “clientes”/alumnos, es reeducar tanto a estudiantes como a sus padres en la finalidad y el significado académico de una estancia en situación de inmersión. Presentando un abanico completo de la tipología de los programas, ayudaría a clasificar objetivamente cada programa de acuerdo con las propias capacidades y posibilidades culturales de los estudiantes, antes de pensar si el lugar les gusta o si uno es económicamente más conveniente que otro. Otro grupo que hay que sensibilizar en este sentido es el de los docentes, coordinadores y administradores que todavía se muestran escépticos en la creación de una clasificación.

- d) Una mayor coherencia institucional.- Es precisamente en el ámbito de las instituciones universitarias participantes, donde esta clasificación debe de surtir uno de sus efectos más trascendentes. Imaginemos que algún día los miles de programas que existen alrededor del mundo puedan ser contenidos, con relativa precisión, dentro de uno de los niveles que se proponen, es decir, en un número

muy pequeño de categorías, pero sumamente esquemático y claro. Lógicamente, para la coherencia institucional sería un paso importante, puesto que toda institución universitaria tiene entre sus metas incrementar los horizontes culturales de los estudiantes, lo cual se logra con mayor énfasis a través de las estancias en el extranjero. Como ejemplo de esto, citemos que en una estadística informal, realizada por Engle y Engle (2003), durante el año 2000, el ochenta por ciento de los participantes en programas de inmersión en el extranjero estarían situados entre los niveles uno y dos de la clasificación que se propone, es decir entre un simple *tour* de estudio y una estancia corta; y solamente un cinco por ciento habría realizado una estancia en un programa del quinto nivel, un programa de inmersión sociocultural completo. Para dichos autores, una solución consiste en “*one thinks of changes in administrative and curricular policies up to and including reinforcing campus-wide foreign languages prerequisites, changing major requirements and actively encouraging forms of overseas study for certain majors*” (Engle y Engle, 2003:18).

5. El contexto de inmersión sociocultural y el método etnográfico.

En los últimos diez años, el crecimiento de las estancias en el extranjero en los Estados Unidos, ha alcanzado el 9% anual (IIE, 2005). Según este organismo, entre el 2003 y el 2004 más de 190,000 estudiantes de universidades norteamericanas realizaron una o más estancias de inmersión en el extranjero. De acuerdo con proyecciones a futuro (Mitch Leventhal Strategies, 2005), para el año 2023 más de un millón de norteamericanos habrán realizado estancias en el extranjero en contexto de inmersión durante el mismo año. Lo anterior, desde el punto de vista educativo, es alentador pero a la vez constituye un gran reto que debe ir desarrollándose desde ahora.

5.1.Perspectivas interculturales en situación de inmersión.

Hoy en día, en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas, el énfasis está centrado en la interculturalidad y en reconceptualizar los objetivos en función de producir hablantes interculturales que sean actores capaces de entender y de adaptarse como mediadores culturales en contextos globalizados (Buttjes y Byram, 1991; Byram y Zarate, 1994; Kramsch, 1993, 1998). Está ya muy claro que una adecuada competencia lingüística es insuficiente; la comunicación es holística y por ello requiere el adecuado conocimiento de cómo funciona la interacción entre lengua y cultura y el entendimiento de cómo interactúan entre sí las culturas.

Nuevas perspectivas del concepto “cultura”, en los estudios universitarios, pone mayor atención a la diversidad y a la pluralidad y se centra más en los procesos, los cambios y la fluctuación de las relaciones de poder. Esto porque sigue habiendo mucha preocupación para evitar caer en estereotipos o prejuicios cuando se tienen que enseñar

los temas relativos a la noción de cultura. Prejuicios que además de crear estereotipos, conciben las culturas como mejores o peores, derivando en una subordinación ideológica. Para evitar esto, las teorías antropológicas y culturales intentan ver el aprendizaje intercultural como un “tercer espacio”, situado entre el aprendizaje de las lenguas y el aprendizaje de las culturas, en el cual el aprendizaje experiencial se forja a través de la negociación del significado (Kramsch, 1995).

Esta tendencia viene a cambiar la posición de los aprendices, dando nuevas vías de entrada a ciertas habilidades de transferencia. Se debe poner mayor atención al proceso cultural que a la cultura misma y también enfatizar más la interacción en lugar del conocimiento de “códigos” lingüísticos. Se evidencian más los aspectos epistemológicos, por ejemplo el cómo vemos nosotros a los demás y sus respectivos procesos culturales. Aquí los cuatro “saberes” de Byram (1997), que hemos analizado antes, describen perfectamente las habilidades que están involucradas en el nuevo paradigma intercultural. Como señala Jordan (2002:78): “*A lively international research culture now centres on interculturality, bringing together scholars from an increasingly wide range of programmes*”.

El desarrollo de las tecnologías de la comunicación, han incrementado el potencial para poder realizar investigaciones sobre el aprendizaje intercultural de larga distancia. En años recientes, la creación de la *Association for Languages and Intercultural Communication*, constituye un importante ente por sus publicaciones y la investigación en curso relativa a todos los aspectos de la interculturalidad.

5.2. Interculturalidad, enseñanza de lenguas e inmersión.

Debido al crecimiento en la participación en programas de inmersión a que nos referíamos en la primera parte de este apartado, el campo de estudio de este contexto también se está desarrollando muy rápidamente, debido incluso a la evolución de las tecnologías de la comunicación. Actualmente ya son cada vez más las instituciones de educación superior que están desarrollando nuevos programas para expandir los consorcios internacionales ya existentes, buscar socios y acuerdos, para permitir a sus alumnos estudiar (ayudados también por la tecnología virtual) a cualquier sujeto, en cualquier parte del mundo, durante cualquier período de tiempo. Lo explica así Ogden (2006:87):

We are developing and implementing clear standards of good practice, establishing models for health and safety education abroad and harnessing new technology to link students to the world in ways never before imagined. We are striving for diversification of destinations, greater participation of underrepresented groups, and to secure private and public resources for financial assistance. Curriculum integration, parental involvement, and visa regulations are among other key areas in which the field of education abroad is actively engaged.

Con todo esto, el mayor desafío es, como decíamos en el apartado anterior, preservar los objetivos fundamentales de la educación en contexto de inmersión, uno de los cuales es que nuestros estudiantes obtengan experiencias académicas e interculturales significativas. Estos programas no han resultado inmunes al constante crecimiento del consumismo que se ha ido introduciendo en la educación superior de los Estados Unidos. Como resultado, muchos programas intentan que los estudiantes realicen una estancia en el extranjero pero sin salir de lo que se denomina su “zona cómoda”, es decir, alojamientos donde tienen todas las tecnologías informáticas para no sentirse fuera de casa, teléfono celular, internet; se contratan profesores norteamericanos o se capacita a los docentes locales para que los cursos sean llevados como si los estudiantes no hubiesen salido de su país, se otorgan los créditos de manera idéntica que es su universidad. Está demostrado que esto no permite que los aprendices den el paso importante para obtener una experiencia académica y cultural significativa. Para Ogden (2006:88), este problema está todavía muy arraigado y señala:

Increased emphasis on program logistics and administration has made it progressively more difficult for international educators to remain focused on how programs engage students in cultural learning and exploration. In consequence, students find themselves in closely regulated, ‘US ghettos’ abroad and are often ill-equipped with the social skills or confidence necessary to break away and form relationships within the host culture.

De lo que establece el citado autor, se desprende la metáfora del “ciempiés americano” que suele referirse a esos grupos de estudiantes que van siempre todos juntos, moviéndose en grupo y hablando su propio idioma, aun y cuando se encuentran en situación de inmersión. Esta descripción no debe asombrarnos tampoco hoy en día, ya que los programas de educación en el extranjero están captando cada vez más estudiantes y se encuentran rediseñando sus planes para acoplarse a las expectativas de los aprendices. El resultado es que hay cada vez más programas donde se aísla a los estudiantes en aulas donde se habla solo inglés, se alojan en apartamentos compartidos por ellos mismos sin familias nativas, se adapta la duración de la estancia para que coincida plenamente con el calendario escolar de la universidad de origen. Lo alumnos, en lugar de encontrarse en una experiencia de inmersión, están en campus descentralizados de su propia universidad.

Por eso sigue siendo una concepción falsa la de que una experiencia internacional es mejor que nada para lograr obtener una competencia intercultural. El mejor ejemplo son los cientos y cientos de estudiantes que regresan con estereotipos reforzados o que no concluyen la estancia por no superar los malentendidos culturales a que se enfrentan. Para Rodgers (2002, citado por Ogden, 2006:90), una experiencia en el extranjero puede resultar educativa o no educativa: *“An educative experience is one that broadens the field of experience and knowledge brings awareness to bear, and leads in a constructive direction, toward an intelligent action. A mis-educative experience is one that arrests or distorts growth and can lead one into routine action, thus narrowing the field of further experience”*.

La experiencia de estudiar en el extranjero ayuda a los aprendices a cambiar sus estructuras de aprendizaje, a aprender nuevos paradigmas y a ser individuos más complejos. Si las estructuras de aprendizaje de un estudiante no están listas para abrirse, entonces tendrá solo su propio marco monocultural en el cual buscar las experiencias. Para LaBrack (1994), la gente en toda cultura alrededor del mundo, por defecto cree que todos los demás ven el mundo e interpretan los eventos de la misma manera en la que ellos lo hacen. Cuando descubren que los demás no comparten sus puntos de vista, hay una tendencia a recelar o denigrar aquello que es diferente y reafirmar que el grupo al que pertenecen es el que está en lo correcto. Insistimos en que aquellos estudiantes que no alcanzan estos ajustes culturales, regresan a menudo con esta actitud monocultural y con esta forma dicotómica de pensar.

Es la apertura hacia lo desconocido y el reconocimiento de las diferencias, lo que hace que el aprendizaje intercultural sea posible. Se debe comenzar a pensar menos en la dualidad de lo que está bien y lo que está mal, por el contrario hay que ser más abiertos en el pensamiento y buscar imaginar cómo sería una determinada situación o evento, si estuviésemos dentro de la otra cultura. Esto tiene perfecta congruencia con el modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural de Bennett (1993), analizado en apartados anteriores, y que establece que los aprendices tienen como objetivo trasladarse de una visión etnocéntrica del mundo a una concepción de etnorelativismo. De manera similar, desde el punto de vista de la Antropología Cultural, se ha formulado el concepto de relativismo cultural, el cual implica que las personas debemos entender que todas las culturas son adecuadas para satisfacer las necesidades de la gente que vive bajo sus propias reglas y que resulta inapropiado realizar juicios morales basados únicamente en lo que nosotros consideramos culturalmente correcto (Crane, 1984).

En virtud de que la educación internacional tiene como objetivo hacer que los estudiantes se vuelvan más etnorelativos, por usar el término de Bennett (1993), o competentes interculturalmente, entonces consideramos conveniente llevar a cabo una revisión de los elementos necesarios para poder desarrollar dicha competencia intercultural. El nivel de competencia y el crecimiento personal de los alumnos en situación de inmersión dependen en gran medida de las características que van mostrando a través de sus comportamientos: la manera en que utilizan el conocimiento. Las actitudes con las que enfrentan una situación y las habilidades que eligen para desarrollar son algunos ejemplos de ello.

Como se establece en los diferentes modelos de orientación que se da antes de la estancia, las competencias se desarrollan a través de la constante interacción intercultural y también a través de la voluntad personal. Gudykunst (1991) identifica cinco elementos específicos (él también los denomina competencias), que se deben desarrollar en situación de inmersión:

- A) Ir con la mente abierta: a un estudiante se le puede enseñar a desarrollar una mente abierta y a estar preparado cognitivamente para poder comunicarse de manera intercultural. Una comunicación intercultural exitosa es aquella donde el

estudiante no mira solamente los productos y las consecuencias, sino que observa los hechos y se cuestiona el por qué de las cosas.

- B) Flexibilidad cognitiva: el estudiante también necesita estar abierto a nuevas informaciones y estar al tanto de múltiples perspectivas. Es necesario crear nuevas categorías, tantas como nuevas experiencias e información puedan ser entendidas.
- C) Flexibilidad comportamental: a los estudiantes debemos guiarlos para que adapten y acomoden su comportamiento al de otros grupos de personas.
- D) Empatía intercultural: el estudiante debe de ser muy participativo y receptivo, respecto de las experiencias de las otras personas, para poder entender y tener sentimientos de emoción hacia otras perspectivas.
- E) Tolerancia por la ambigüedad: para el autor, una de las más importantes características que debe tener un alumno en situación de inmersión es la habilidad de poder estar en una situación que no comprenda o que sea ambigua sin desarrollar ansiedad o rechazo. Al contrario, debe determinar con paciencia, qué es lo apropiado en el contexto. Aquellos estudiantes con poca tolerancia hacia la ambigüedad tienden a buscar información que apoye sus propias creencias.

Así como la teoría de Gudykunst (1991), y otras más que han buscado dar pasos para articular una serie de competencias interculturales que son desarrolladas en un programa de inmersión, también debemos hacer un análisis de cómo están diseñados actualmente los programas y si en realidad ayudan a desarrollar estas competencias. En este sentido, Ogden (2006:92), se plantea las siguientes tres preguntas:

- *How can an education abroad experience be enhanced to enable students to more actively learn about culture, focusing not just on the host culture, but also on themselves and their interactions with and within the new culture?*
- *How can they become more fully present to each experience or rather, more mindful of how their values and ways of thinking and believing impact his interpretations of experiences?*
- *How can education abroad support students in developing deeper and more accurate interpretations of new experiences, and to reflect on each experience so that it better serves their intercultural learning?*

Estas preguntas no son nuevas en el terreno de la investigación del contexto de inmersión, sin embargo todavía es difícil encontrar programas que las lleven a la práctica de manera adecuada, además de que también se ha dificultado el consenso en lo

cómo deben tratarse los temas relativos a la interculturalidad en dos contextos diferentes: dentro del aula de clase y en la comunidad meta durante la estancia. El enfoque etnográfico nos ayuda a determinar estas cuestiones.

5.2.1. El método etnográfico dentro del aula de lenguas.

El enfoque etnográfico ha sido especialmente productivo para poder enseñar aspectos interculturales a los estudiantes, tanto dentro del aula de clase como durante una estancia en el extranjero. Dos autores que estudiaron esta dinámica establecen: *“Ideally these approaches involve a protracted process of preparation and thus result in durable and conscious change”*(Jordan, 2002:84). *“They have usually been taught in a separate course, as complementary to language learning and bringing their own distinctive emphasis to the study of informants’ language use by drawing on sociolinguistics and ethnosemantics”* (Roberts et al. 2001, citado por Jordan, 2002:91).

Dentro del aula de clase, en sus universidades de origen, los estudiantes comienzan su contacto con aspectos interculturales realizando pequeños ejercicios de recolección de datos de campo en su misma comunidad para empezar a desarrollar el hábito de un pensamiento crítico y reflexivo que comience siempre por sí mismos. Los valores familiares y las prácticas cotidianas se ponen a prueba cuando se les pide que hagan el ejercicio de volverse extraños dentro de su propio entorno. En otras palabras, los estudiantes intentan sistemáticamente simular estar fuera de su vida normal y verse a sí mismos pero con ojos de alguien que proviene de otra cultura.

Los cursos se dictan con menos contenidos teóricos y más a través de un proceso heurístico para descubrir lo que más tarde puede ser teorizado. Se emplean métodos como la observación participante y conversaciones etnográficas que son practicadas por los estudiantes hasta llegar a ser buenos informantes. El sentido conceptual se logra a través de un análisis de lo que se necesitaría cuando se lleva a cabo una experiencia fuera del país (socialización, familia, educación, relaciones entre géneros, el uso de la interacción, hábitos de alimentación y comidas, lengua e identidad social, etc.), relacionando estos temas con la antropología social y con la sociolingüística.

Los estudiantes también comienzan a identificarse con la particularidad del escrito etnográfico, también ensayan con la interpretación cultural, la diferencia entre interpretación y descripción, así como de los diferentes niveles de la generalización. Para Jordan (2002:92): *“Although assessing slippery notions such as reflexivity or empathy is difficult, the stress on processes of meaning-making and negotiation in ethnographic projects does give an opportunity for such skills to be demonstrated”*.

Dentro del aula de clase, en términos de asesoría, el trabajo debe hacerse continuado, debido a que muchos estudiantes no están familiarizados con los métodos cualitativos de investigación. Para eso, debe comenzarse por hacer ejercicios que incluyan recolecciones de datos, aun en pequeña escala, diarios de clase, realizar

entrevistas etnográficas y otros que se consideren oportunos para que el estudiante vaya conociendo el enfoque etnográfico. Siempre, uno de los aspectos más importantes para llevar a cabo un proyecto etnográfico, sea en el aula o sea durante la estancia, es el resultado de un trabajo de campo.

5.2.2. El método etnográfico durante la estancia en el extranjero.

Si el hecho de realizar una estancia de estudio fuera de su país es para los estudiantes una gran oportunidad para poder desarrollar de manera adecuada un proyecto etnográfico, también es importante que sepan organizar su experiencia de aprendizaje para obtener el mayor provecho. Un primer paso es posicionar a los aprendices como “observadores participantes”, lo cual les va a dar una visión racional de su nuevo entorno social. Esto les crea una situación de identidad positiva y los empuja a establecer el contacto y relacionarse con personas que, si no hubiera sido por esta experiencia, no habrían encontrado nunca.

El método etnográfico constituye un trabajo que debe comenzar desde antes de iniciada la estancia. Lo ideal es que los aprendices accedan al “escenario” con una preparación acerca de la cultura local y con una visión abierta sobre la gente que habrán de encontrar y con quienes habrán de relacionarse. Se necesita tiempo para establecer relación con quienes habrán de fungir de informantes, para generar descripciones de aspectos de sus vidas, para observar (mientras más participante sea la observación, mejor es) sus rutinas, sus actividades e ir creando lo más objetivamente posible, una identidad, tanto de ellos como investigadores como de los sujetos a estudio, a través del diálogo y la conversación (Jordan, 2002).

Es recomendable que la recolección de datos se haga de la manera más organizada posible, vinculando las entrevistas que se hagan por escrito con grabaciones en audio o vídeo. Las conversaciones grabadas deben ser escuchadas varias veces para clasificarlas por secciones o a través de ciertas claves que el propio estudiante lleve a cabo para entenderse mejor. El proceso debe ser realizado metódicamente para que todo documento que se genere, pueda ser altamente reflexivo, inquisitivo, personal y, a menudo, determinante para el éxito de la estancia. Es fundamental durante todo el trayecto académico que haya una guía y un apoyo de los docentes expertos en etnografía, instando a que los estudiantes sean precisos en sus actos. Así lo describe Jordan (2002:92):

In terms of support, students require a degree of supervision and guidance. They may be required to submit periodic framework reports or diaries. They may need help in determining the final focus of study since ethnographic accounts grow out of the field situation and are not the result of attempts to find answers to an already existing question.

De acuerdo con investigaciones hechas por la propia autora, los aprendices que han utilizado el enfoque etnográfico, están más preparados en cuanto a metodología de estudio en general, que otros estudiantes que igualmente hayan hecho una estancia en el

extranjero pero sin utilizar este método. Quienes han realizado trabajo etnográfico de este tipo, hablan de la etnografía como una nueva manera de ver y escuchar. Piensan de una manera diferente acerca de ellos mismos y de las relaciones con los demás y, por consecuencia, también ven de manera diferente su propia lengua, la lengua que aprenden y el hecho de ser un aprendiz de lenguas. Precisamente cuando se trata de estudiantes de lenguas, es posible trabajar de manera intensiva con ellos en las conversaciones etnográficas si no hay el tiempo suficiente para entrar a explorar toda la gama de métodos.

5.3.El uso del enfoque etnográfico *in situ*.

La etnografía como método de estudio tiene una larga historia en el terreno de la antropología cultural, desde hace ya muchos años que se cuentan trabajos de campo como los realizados por Mead, Malinowsky y Geertz. Como método de investigación cualitativa, la etnografía busca describir y entender otras formas de vida desde el punto de vista del propio nativo. Para Malinowsky (1922:140), el objetivo de la etnografía es *“to grasp the native’s point of view, his relation to life, to realize his vision of his world”*. En el mismo sentido, Spradley (1980:198), complementa lo anterior: *“ethnography offers us the chance to step outside of our narrow cultural backgrounds, to set aside our socially inherited ethnocentrism, if only for a brief period, and to apprehend the world from the viewpoint of other human beings who live by different meaning systems”*.

El punto central de la etnografía es descubrir el conocimiento cultural que las personas usamos para organizar nuestro comportamiento e interpretar nuestra experiencia. En otras palabras, la etnografía intenta comprender el significado de las acciones o eventos que se refieren a las personas que queremos comprender. Es importante destacar que en el método etnográfico no es importante formular hipótesis ni manipular variables, sino que esas respuestas las encontraremos dentro del contexto social que estamos investigando. Por lo tanto, una de las claves de este enfoque consiste en una observación detallada, extensa y sistemática del entorno que se estudia. Es por ello que el trabajo de campo del método etnográfico tiene como característica importante el vivir entre los miembros de la cultura que se estudia para obtener una visión más completa de dicha cultura. Complementando lo que señalábamos anteriormente acerca de los principales instrumentos que se deben usar en este enfoque, Ogden (2006:100) enumera los siguientes: *“Though used in varying degrees, fieldwork includes observation, interviewing informants, note-taking, making maps, collecting life histories, analyzing folklore, charting kinship, keeping diary, audio- and videotaping, collection of relevant materials and documents, keeping a field journal, and taking photographs”*.

Es importante señalar que la enumeración anterior se refiere a todas las posibilidades existentes para llevar a cabo un estudio etnográfico. Sin embargo, no siempre pueden ni deben utilizarse todos los elementos en una investigación.

Dependiendo de la duración de la estancia, del tipo de proyecto, del tipo de sujetos, etc., elegiremos los instrumentos adecuados. Ya veíamos anteriormente cómo, en el caso del aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, el método etnográfico se suele llevar a cabo a través de pocos instrumentos. Nosotros consideramos que un instrumento que es imprescindible para el estudio de las lenguas a través de la etnografía, es la entrevista o cuestionario etnográficos. Obviamente que elementos como la observación participante o el análisis del entorno deberán ir casi de manera automática, llevándose a cabo por los estudiantes.

La observación participante es, por lo tanto, un método dentro del enfoque etnográfico que no sólo es el más común cuando se hace un reporte académico, sino que debe darse de manera natural como parte inherente de un proyecto de estancia en el extranjero. Incluye la interacción con el entorno o contexto social y, simultáneamente, observar todo lo que ocurre en él. Spradley (1980), sugiere que el observador participante tiene dos objetivos: involucrarse en actividades apropiadas para la situación y, al mismo tiempo, observar las actividades, a la gente y a los demás aspectos físicos donde se desarrolla esa actividad. Un poco más elaborado es el objetivo que para Ogden (2006: 93), debe alcanzar la observación participante:

A major goal of participant observation is to discover the insider's understanding of things, or rather to gain an "emic" perspective. The participant-observer seeks to understand the worldviews of those from whom they are learning, putting aside one's own predetermined classification systems and models. He/she must be mindful of his/her own input and cultural biases and how one's mere physical presence may impact the environment and interpretation of experiences.

Un reporte etnográfico busca proporcionar una descripción de lo que las personas hacen en su propio entorno, los resultados de sus interacciones y la manera en que ellos entienden lo que están haciendo así como el significado que para ellos mismos tienen esas interacciones. Consiste en una retroalimentación del comportamiento observado, sin olvidarnos de que se intenta redactar en términos de valores, actitudes y creencias que consideramos que explican los comportamientos. En razón de que las culturas, por definición, están en constante transformación, los reportes etnográficos son tomados con cautela y señalando que son válidos para el tiempo y el lugar en que se llevó a cabo el estudio.

Aunque el enfoque etnográfico ha sido desde hace mucho la piedra angular de la antropología cultural, sus principios metodológicos han podido ser adaptados como objetivos para la educación en situación de inmersión por parte de estudiantes universitarios. Pionero en esta cuestión lo fue el Earlham College donde, a finales de los años setenta se reestructuró el plan de educación internacional para dar un mayor peso específico a las estancias en el extranjero, creando objetivos dentro de sus planes para que los estudiantes obtuvieran niveles más profundos de conocimiento cultural. Lo describen así Jurasek, Lamson y O'Maley:

Their institutional response to this challenge was to integrate ethnographic field components based on participant observation and reflection into their education abroad programs, and to design a pre-departure orientation program that introduces the methods and issues of ethnographic exploration and inquiry. Fifteen years of field data collection eventually led Earlham to conclude that ethnographic learning leads students to an enriched language experience, greater insight into the complexity of cultures and societies, more involvement and investment in the cultural learning process, meaningful interaction with members of other cultures, and increased flexibility of thought, reflection, and self reflection (Jurasek, Lamson y O'Maley, 1996, citado por Ogden, 2006: 94).

5.4.La etnografía. Alternativa para la investigación en contexto de inmersión.

El enfoque etnográfico podría definirse en su más amplio sentido como un descubrimiento cultural. El etnógrafo aprende a través de la observación sistemática en la práctica y anotando cuidadosamente lo que escucha y lo que ve, las cosas que hace y hacen los demás, todo ello mientras descubre el significado que las personas atribuyen a esas cosas que hacen y dicen (LeCompte y Schensul, 1999). Cuando se utiliza el método etnográfico, el investigador observa lo que la gente hace y las razones que tiene para realizar determinadas cosas antes de asignar una interpretación de los hechos, debido a que esta interpretación partiría de su experiencia personal y profesional en las disciplinas que pretende estudiar. El etnógrafo debe ser una persona con la mente abierta, ser receptivo porque su presencia en el sitio que va a estudiar va a provocar necesariamente cambios en sus ideas preconcebidas. Dichas ideas y la cultura previa frecuentemente llevan a interpretaciones erróneas de los hechos. En el mejor de los casos, la etnografía generará explicaciones de lo que la gente piensa, cree y cómo se comporta y provocará las teorías relacionadas al cómo se ha ido construyendo una determinada cultura.

Para Ogden (2006:98), es necesario hacer la aclaración siguiente:

While ethnography is more of a cognitive, descriptive process for learning about culture, interculturalists advocate that achieving intercultural competence minimizes, though not completely, the need to be knowledgeable about any one culture in particular. Instead, the learner has to become more aware of how his/her own values, assumptions and beliefs are understood in relation to other cultures, or to be ethnorelative.

De cierta manera, para poder tener una adecuada competencia intercultural se requiere comprender bien lo que significa ser “uno mismo”, en la misma medida que se comprende lo que es “el otro”. Cuando el aprendiz cuestiona o emite prejuicios acerca del “otro”, tampoco está creciendo en lo que se refiere a “él mismo”. A diferencia del etnógrafo, el estudiante que se encuentra realizando una estancia de inmersión en otra cultura, debe aprender a asimilar lo que para él sea nuevo de esa cultura, agregándolo a su repertorio de experiencias y comportamientos. Poco a poco, el estudiante podrá intercambiar sus propias actitudes y comportamientos con los que el nuevo contexto cultural considera como apropiados. Solamente después de muchos años de inmersión

cultural, el aprendiz podrá interiorizar los nuevos comportamientos y actitudes, volviéndose bicultural. Para llegar a este nivel también se habrá vuelto completamente fluido en la lengua meta y podrá interactuar en todo el nuevo sistema cultural.

Como explica el mencionado autor: *“Unlike the ethnographer engaged in serious research but not necessarily transformed by it, or the sojourner learning how to assimilate into a new culture, the education abroad student is present in the new culture for a predetermined period of time, is often not fluent in the host language, and is engaged in a structured program that may minimize cultural contact”* (Ogden, 2006:99). El estudiante promedio, en contexto de inmersión, aunque sabe que tres de sus principales objetivos deberían de ser: aprender todo lo que pueda sobre la nueva cultura, obtener un adecuado nivel para poder comunicarse en el día a día del entorno donde está inmerso y lograr un nivel aceptable de competencia de la lengua meta, en la práctica nos hemos podido percatar que un elevado porcentaje de estudiantes están más interesados en adquirir un conocimiento global de ese entorno, ganar experiencia en su carrera profesional a través de la práctica, tener un crecimiento personal y también una experiencia de vida.

En términos generales, los alumnos que estudian una segunda lengua en contexto de inmersión, consideran que estudiar y vivir una cultura diferente a la propia constituye un reto constante para entender y sobrevivir a las diferencias. Cada experiencia nueva presenta una o más oportunidades para aprender, aunque también se corra el riesgo de fallar en la interpretación debido a los prejuicios y a los estereotipos. Para Jurasek (1995, citado por Ogden, 2006:99), *“When students are met with too much complexity without interpretative skills, they may attempt to negotiate complex meanings by falling back on superficial or stereotypical interpretations, dismissing or demeaning the ‘other’ as irrelevant or insignificant, or deferring to authorities who tell them what to think”*. Si los estudiantes son llevados más allá de su “zona cómoda” sin que entren en pánico, los resultados serán muy buenos, incluso transformadores. Si no es así, los alumnos se retraen en una especie de burbuja y se encierran en sí mismos, evitando así futuros encuentros con las diferencias culturales (Citron, 2001). Al estar en esta situación, el estudiante obtendrá una experiencia poco educativa.

El enfoque etnográfico, ayuda a que los alumnos modifiquen los naturales mecanismos de defensa monoculturales y que puedan ir interesándose por las diferencias culturales y saberlas apreciar. Además, la etnografía hace que los estudiantes desarrollen herramientas de aprendizaje sobre la nueva cultura, además de realizar observaciones más cuidadosas y generar interpretaciones más correctas y menos distorsionadas de dicha cultura. Cuando a los estudiantes se les enseña a interactuar con una nueva realidad, aprenden de una manera mucho más reflexiva, también ven de manera diferente sus propios valores, creencias y comportamientos. De esta manera, irán gradualmente desarrollando una empatía transcultural, sobre todo cuando comiencen a reconocer cómo es que se ven las cosas desde el punto de vista de los miembros de la otra cultura. Conforme se van desplazando hacia la otra cultura, los aprendices desarrollan la habilidad de negociar más inteligentemente y con mayor

sensibilidad cuando existen diferencias entre su cultura y la nueva; están más abiertos a recibir todo tipo de información sin caer en el estereotipo o el prejuicio. *“At this point, students can choose to recognize this cognitively or adapt to newly-expanded behavioral repertoires. It is this ability to navigate successfully unscripted situations and to alter behavior and thinking when necessary that makes intercultural competence possible”* (Ogden, 2006:99).

Las cuestiones que hemos venido mencionando sobre la importancia del enfoque etnográfico, se pueden observar y desarrollar dentro de los cinco elementos para la adquisición de la competencia intercultural en situación de inmersión que propone Gudykunst (1991), y que hemos ya analizado anteriormente: tener una visión amplia, la flexibilidad cognitiva, la flexibilidad comportamental, la empatía intercultural y la tolerancia hacia la ambigüedad. A través del paradigma etnográfico de aprendizaje, los estudiantes aprenden a tener una amplia visión del mundo, analizando cómo la sola presencia física y el estilo de comunicación, impactan directamente en las observaciones e interacciones en la nueva cultura, ayudando a no actuar de manera que se puedan dar interpretaciones equivocadas o estereotipos. Si al estudiante no se le enseña a observarse a sí mismo y sus interacciones, no podrá lograr sus objetivos. De manera similar, las entrevistas etnográficas y las conversaciones informales coadyuvan al desarrollo de la flexibilidad cognitiva, animando a los estudiantes a estar abiertos hacia la nueva información y estar conscientes de que todo acto o toda situación puede ser vista desde múltiples perspectivas. Saben que es necesario hacer a un lado los propios puntos de vista y empezar a considerar la visión de los nativos de la cultura meta como igualmente válida, simplemente correspondiente a sistemas culturales diferentes. En lugar de que las nuevas experiencias sean categorizadas dentro de las ya existentes, lo cual reforzaría ciertos estereotipos y prejuicios, los estudiantes crean nuevas categorías de aprendizaje.

Como ya lo señalamos, a través de la observación participante, el aprendiz interactúa en el nuevo entorno al mismo tiempo que lo observa. Cuando desarrolla una mayor sensibilidad hacia la importancia de adaptar su comportamiento hacia lo que es aceptable para las personas de otros grupos sociales, decimos que ha obtenido una flexibilidad comportamental. Así explica esta parte Ogden (2006:100): *“In effect, students become skilled at modifying their behavior so as to participate appropriately in a different cultural context. As students are taught to interact with a new culture in the attempt to learn about the new culture, they gradually develop cross-cultural empathy by beginning to recognize what things might look like from the view point of those whom they are learning”*.

Sin embargo, sin restar importancia a los factores que hemos descrito, el mayor desafío para que un estudiante en situación de inmersión pueda desarrollar una competencia intercultural adecuada, es el quinto de los elementos: la tolerancia por la ambigüedad. El objetivo central de la etnografía es descubrir el conocimiento cultural de otras personas y cómo lo usan para organizar su comportamiento e interpretar su experiencia. Por esto, el etnógrafo debe aprender a estar abierto hacia situaciones

ambiguas y enfocarlas con detenimiento y paciencia, siempre dentro del contexto en que ocurren. “*As students become familiar with ethnographic learning they become more resilient and open to ambiguous situations, and are thus less likely to retreat to the perceived safety of the ‘American bubble’*” (Ogden, 2006:100).

Definitivamente, una experiencia de estudio en el extranjero, en contexto de inmersión, implica el que los aprendices cambien sus estructuras, aprendan nuevas formas de pensamiento y se vuelvan individuos más complejos e interculturalmente competentes. En este sentido, el enfoque etnográfico, ofrece al campo de la educación en el extranjero, un paradigma de aprendizaje en el cual podemos involucrar a los estudiantes en un ambiente de estudio de la cultura bastante fidedigno y sin caer en malentendidos, prejuicios o estereotipos. Debido a que el método etnográfico surgió fundamentalmente como un enfoque de aprendizaje de la cultura, tiene la ventaja de que, en el contexto de la enseñanza de lenguas y culturas en situación de inmersión, puede ser integrado en prácticamente cualquier tipo de planeación, sin importar el tipo de programa, el lugar o la duración, como veremos a continuación.

5.5. Integrando el enfoque etnográfico en un programa de inmersión.

La utilización del paradigma etnográfico se puede integrar perfectamente en todos los aspectos que están involucrados en el estudio en situación de inmersión, desde los temas que se deberán tratar en la orientación, los programas académicos y de enseñanza de la lengua, la implementación de los servicios estudiantiles e incluso en la manera en que se arregla y se facilita el alojamiento y residencia de los alumnos. Para que esto se haga de manera efectiva, es necesario que profesionales de la educación internacional comprendan los conceptos básicos de la etnografía y se propongan considerar la incorporación del enfoque etnográfico en los aspectos ya existentes de la programación. Aunque en la actualidad los métodos de investigación etnográficos se utilizan cada vez más y, en su esencia, son considerados siempre útiles, la integración efectiva dentro del contexto de inmersión requiere que los programas de formación de docentes y otros relativos a la educación internacional, sean correctamente diseñados y empleados con seriedad. En cuanto a este último aspecto, Ogden (2006: 101) señala lo siguiente:

Training initiatives will require education abroad professionals, both faculty and program staff, to review and reshape the central goals of their courses and programming. If education abroad were an academic course, it would be natural to review periodically and adjust the course description, its requirements, outline and so on. In the same way, training should draw attention to the importance of demonstrating to faculty and program staff the need to explore ways to integrate the basic ideas of ethnographic inquiry into existing courses and programming.

Lo que debemos comprender con claridad es que la planeación de un curso en el contexto de inmersión en el extranjero es diferente que hacerlo en nuestra universidad

de origen. Se requiere de una familiaridad con la cultura meta y también de la voluntad del profesor para incorporar aspectos de la cultura de acogida en las discusiones y análisis de clase, así como de las experiencias vividas por los estudiantes durante la estancia. Es muy importante destacar que el rol del profesor dentro de la situación de inmersión es el de una especie de guía cultural e intelectual que provee a sus estudiantes de nuevos conocimientos y experiencias culturales que sean congruentes con el sentido teórico que se le da estos mismos aspectos, ya sea antes o después de experiencia. Profundizando más, los directores y coordinadores de los programas deben dar al profesor los elementos para la introducción del enfoque etnográfico en la experiencia académica de la situación de inmersión.

Tanto en la universidad de origen, antes de partir, como en el país meta, se debe establecer un ambiente que propicie la aplicación del método etnográfico. A través de la orientación, de los servicios estudiantiles y del sistema de alojamiento, los encargados de la logística del programa, deben trabajar de cerca con el alumnado pasando por las diferentes fases del proceso de aprendizaje en situación de inmersión. Esto no quiere decir que los estudiantes que van a realizar una estancia en el extranjero tengan que convertirse en expertos etnógrafos y que siempre vayan a obtener un resultado significativo en su trabajo de campo.

Los alumnos deben ser instruidos con los fundamentos básicos de la etnografía a través de cursos secuenciales antes y durante la estancia de inmersión, con la finalidad de que vayan explorando y adaptándose a este enfoque de aprendizaje cultural. Aunque en principio sea algo nuevo para el alumnado, y que inicialmente haya un poco de recelo en su conocimiento y aplicación, con una preparación adecuada y la ayuda institucional, incluso el más reticente de los estudiantes podrá desarrollar la confianza y las habilidades necesarias para explorar estos ambientes extraños. Con el transcurso de la experiencia, los aprendices se volverán inevitablemente más competentes para describir, entender, analizar y apreciar sus experiencias interculturales.

A continuación, siguiendo a varios autores expertos en el tema (Jurasek, 1991; Spindler, 1994; Davidson, 1994; Wagner y Magistrale, 1997; Ogden, 2006), haremos una breve descripción de los principales componentes de un programa de inmersión señalando cómo el enfoque etnográfico puede ser utilizado para enriquecer los resultados que se esperan de cada uno de ellos.

5.5.1. El programa académico.

Aprender dentro y acerca de un sistema educativo diferente al nuestro es ya de por sí una experiencia difícil. Los alumnos en ocasiones se frustran y no comprenden diferentes aspectos culturales universitarios, el funcionamiento de los sistemas locales, las expectativas de los profesores y, en ocasiones, la manera en que funcionan o la accesibilidad de las fuentes de aprendizaje y las nuevas tecnologías. Aunque la tendencia generalizada es que estudiar en un ambiente diferente es una cuestión de

experiencia y aprendizaje positivos, es muy común que los estudiantes se quejen o critiquen de manera negativa, a veces hasta denigrante, los aspectos educativos. Restan valor a los cursos, desoyen los consejos de los profesores, no los consideran lo suficientemente preparados, etc. Una respuesta a esta problemática ha sido llevar profesores de la propia universidad de origen o de otra pero del mismo sistema educativo de los alumnos, adecuar los planes de acuerdo a los que ellos llevan, otorgar los créditos también sin modificar nada, es decir, en lugar de que el programa sea abierto y pueda hasta funcionar con alumnos de otros países, lo diseñan de manera en que solamente alumnos con determinadas características lo puedan solventar.

Sin embargo, si durante la orientación se ofrece a los estudiantes una explicación amplia sobre el sistema educativo local, estaremos contribuyendo a que conozcan y aprecien más claramente la filosofía y las vertientes pedagógicas en las que estará inserto el programa. Los temas que deben tratarse, además de dicha visión panorámica, son los formatos de clase, el estilo de aprendizaje, la manera en que se interactúa, tanto entre alumnos como alumnos y profesores, la forma en que se abordan las discusiones, el grado de retroalimentación que suele abordarse y que entiendan si se trata de un tipo de aprendizaje dependiente o independiente. Durante esa orientación es bueno también que se discutan las expectativas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes que realizarán la estancia, para después poder adecuar el nuevo contexto cultural a dichas expectativas.

En el caso de los programas académicos, el enfoque etnográfico resulta de mucha ayuda porque *“through ethnographic inquiry students can be taught to recognize academic or formal learning as a vehicle to learn more about their new society –its language, history, politics, and culture. In a sense, the academic program can be reframed as a means through which students can take the new culture and society as a subject of serious study and to explore other ways of knowing”* (Ogden, 2006:103). El uso de ensayos y escritos críticos por parte de los alumnos, relacionados con lo que aprenden directamente del entorno en el cual están inmersos, son otras áreas en las cuales el enfoque etnográfico puede ser utilizado para incrementar el aprendizaje cultural e intelectual. A través del estudio de campo, los estudiantes están expuestos a lo que podríamos llamar “extensión de la vida real” que bien puede ser discutida posteriormente en clase. Los cursos también deben integrar excursiones asociadas a los temas vistos en clase tales como visitas a museos, teatros, negocios o centros comunitarios.

En un programa de estancia en el extranjero en situación de inmersión es necesario enfatizar en la importancia de estar desarrollando continuamente la habilidad escrita, la realización de composiciones y ensayos, ya que la producción escrita no es solamente una herramienta para desplegar conocimientos sino que es una manera de adquirir conocimientos en sí misma (Wagner y Magisrale, 1997). Cuando los aprendices escriben sus observaciones del día a día, profundizan su entendimiento cultural y dan más sentido a todos los eventos y situaciones. Escribir involucra un proceso cognitivo más riguroso que el que se emplea en una conversación normal, el estudiante se vuelve

más analítico y puede ir más allá de los límites tradicionales que se le han impuesto hasta ese momento, esto quiere decir que trasciende a los malentendidos culturales y al choque cultural.

5.5.2. El uso de la lengua meta.

Lograr una comunicación efectiva en un nuevo entorno cultural, requiere mucho más que un alto nivel de competencia lingüístico del idioma meta. Una adecuada comunicación es una cuestión mucho más compleja que el simple acomodo de las estructuras lingüísticas o tener un amplio conocimiento del vocabulario de la lengua meta. Los participantes en el programa saben que es mucho más importante el uso correcto de la lengua que el intercambio de palabras, deben ser lo suficientemente capaces de identificar las posibles barreras culturales de la comunicación. Lo anterior incluye la comprensión de que la comunicación está integrada tanto por las formas verbales como por las no verbales, incluyendo la escucha y los silencios. Como explica Ogden (2006: 104):

Communicating across cultures requires one to develop for refine skill areas that will promote effective communication, such as understanding how pace, stress, and vocabulary are used to convey implicit meaning. Focusing on language use and communication are important research themes within cultural anthropology. In a similar fashion, students who are learning a new language should also focus on how the language is constructed and how meaning is conveyed within the new culture.

Dentro de los Estados Unidos, como en muchos lugares más dentro del mundo occidental, la instrucción primaria de las lenguas extranjeras, busca enfatizar la importancia de la competencia comunicativa. Los estudiantes suelen aprender oraciones, discursos, estructuras, vocabulario, pronunciación, etc. En los programas de inmersión, sin embargo, los programas de lengua se diseñan introduciendo a los alumnos en la lengua meta en relación a los diferentes niveles necesarios para que exista una comunicación efectiva con los nativos de la lengua. Esto quiere decir que, adicionalmente a la competencia lingüístico-estructural, debe de hacerseles adquirir una competencia sociolingüística y sociocultural. La competencia sociolingüística, como hemos ya visto en otros capítulos de esta tesis, incluye el uso de la lengua de manera acorde con los usos, las normas locales, por ejemplo el saber lo que es políticamente correcto en ese entorno, las costumbres de contacto, los temas que pueden o no pueden tratarse en determinadas situaciones y saber manejar precisamente el surgimiento de problemas de expresión o de comprensión. Por otro lado, la competencia sociocultural requiere que los aprendices sepan cómo presentarse y comportarse como miembros de esa nueva cultura, demostrar conocimiento de la cultura meta, tales como la vida diaria, los patrones de entretenimiento o las jerarquías dominantes en la familia o en el trabajo.

Por tanto es un aspecto fundamental la inclusión de un aprendizaje sociolingüístico y sociocultural en el diseño del programa de lengua en situación de

inmersión, más allá de los temas de competencia lingüística, porque eso garantiza que los estudiantes obtengan una mejor competencia comunicativa y que puedan desenvolverse de una manera más natural dentro de la nueva cultura. La orientación es el mejor momento para iniciar la discusión de cómo se usa la lengua en la cultura meta y para que los aprendices entiendan que cuando se está en situación de inmersión, el entender el uso de la lengua es también una clave para entender una cultura.

5.5.3. La orientación previa a la estancia.

Cuando se prepara una estancia en el extranjero, los estudiantes saben de antemano que vivir en un nuevo país y dentro de una nueva cultura implica encontrar diferentes maneras de pensar y de vivir, y que esta experiencia requerirá que tengan, al menos durante ese período de tiempo, cambios significativos en sus respectivos estilos de vida. La orientación constituye un verdadero foro para explorar esas expectativas y poder preparar a los alumnos de manera que su experiencia de inmersión se vea enriquecida al máximo. Generalmente en la orientación se les da una visión general del programa, una revisión del programa académico, las opciones de alojamiento y residencia, los sistemas locales y regionales de transporte, los servicios médicos, las medidas de seguridad y otras cuestiones básicas y generales que habrán de servir para que el inicio de la experiencia en su nuevo entorno sea lo menos problemática posible. Pero la orientación, pensando en la importancia del desarrollo de la competencia sociocultural, debe ser mucho más completa y acorde a la satisfacción de otras necesidades, adicionales a las ya mencionadas, pero igualmente básicas para la consecución de los fines del programa.

Multi-phase, ongoing orientation programs are more holistically designed to support students over the course of the study abroad experience. As students encounter different challenges and related needs at varying stages of their intercultural adjustment, ongoing orientation can help students navigate difficult situations more successfully and to process experiences in ways that will lead to deeper and more meaningful intercultural learning (Ogden, 2006:105).

Una efectiva orientación encaminada a la adquisición de la competencia sociocultural ya no debe de ser la típica orientación donde a los alumnos se les dice lo que se puede y lo que no se puede hacer, o lo que se debe y no se debe de hacer (*the do's and don'ts of international travels*), sino que el objetivo principal será hacer que el estudiante sepa con anterioridad distinguir lo que él ve de lo que siente y piensa. Debe comenzar a ver a la otra cultura a partir de la propia pero no en contraposición de la misma. Se les debe de hacer conscientes, en una adecuada orientación, de sus propias tendencias etnocéntricas y de cómo su manera de interpretar y de reaccionar en determinadas situaciones, es producto de los valores culturales que posee. La consecuencia es lograr que los estudiantes se vuelvan unos “exploradores” culturales más pacientes, objetivos e introspectivos.

La orientación constituye una excelente oportunidad para que los alumnos reflexionen acerca de sus propias ideas culturales y de lo que para ellos es la diversidad cultural. Encontrarán una gran cantidad de actitudes y situaciones que tienen relación con valores culturales y entenderán que esas diferencias culturales están influidas por la forma en que los demás percibimos la realidad e interactuamos en el nuevo entorno. Será importante recordar en dicha orientación que la sola presencia física en una nueva cultura ya es cuestión de impacto en el nuevo entorno, tanto para el que llega como para el que recibe. *“The heightened awareness of self can naturally lead students to reflect on their own self-identities and their appreciation of cultural diversity”* (Spindler y Spindler, 1994:66). En el mismo sentido va la aportación de Davidson (1994:128): *“In doing so, the student becomes more conscious of how he/she is expected to maneuver within the culture and the impact that not doing so many have on their role as learner and participant-observer”*.

Con la integración del enfoque etnográfico, la orientación ayudará para que los estudiantes aprendan más acerca de sus propias concepciones culturales, estén más informados de los diferentes caminos culturales de una determinada población y que sepan de la enorme utilidad que tiene para ellos la observación y la descripción cuando se hace desde el punto de vista etnorelativo. De esta manera será más fácil la adquisición de la competencia intercultural como objetivo fundamental de la estancia y se evitarán los negativos choques y malentendidos culturales. Como dice Ogden (2006:106): *“When effective and ongoing, orientation can move students further along the developmental learning trajectory toward becoming more patient, objective and introspective cultural explorers”*.

5.5.4. Los servicios estudiantiles.

El aprendizaje que se obtiene fuera del aula de clase, constituye uno de las experiencias más importantes y enriquecedoras para los alumnos que realizan una estancia en situación de inmersión. Por eso es necesario que haya una buena oferta de servicios a los estudiantes y de actividades extracurriculares, para poder asistirlos en la adaptación y la exploración de aspectos de la nueva cultura que ellos no son capaces de manejar o entender por sí mismos. Recordemos que la interacción con personas de diferente nivel cultural o con diferentes antecedentes académicos requiere de la potenciación de nuestra capacidad de entender y de aceptar las diferencias. Los servicios estudiantiles deben incorporar los principios etnográficos, particularmente en lo que se refiere a facilitar a los estudiantes la interacción con los locales, a través de trabajo voluntario y servicio a la comunidad.

El que los aprendices se integren en trabajos de voluntariado y servicio comunitario presentará la oportunidad de interactuar con personas de la cultura meta que de otra manera no hubiesen encontrado en sus actividades académicas diarias, lo que llamamos la “población escondida”. Estas categorías pueden ser personas de la tercera edad, discapacitados, indigentes, vagabundos, o ciertas subculturas minoritarias.

Más allá de enfocarse al cambio social o al activismo, lo importante de esta interacción es que los estudiantes, desde el punto de vista etnográfico, puedan aprender mucho de estos grupos sociales, ser enseñados por ellos, para desarrollar un aprendizaje más holístico y subjetivo de la cultura meta.

En razón de que los valores y características que se le da a la amistad y a las relaciones interpersonales varían de cultura a cultura, en este tipo de programas es común que un encuentro por un período corto de tiempo y en las condiciones en que lo permite la estancia, para un estudiante no sea algo significativo mientras que para la persona de la otra cultura es el inicio de una relación muy romántica y duradera. Los servicios estudiantiles deben ayudar a los alumnos a reconocer estos patrones de comportamiento y de interacción en los que se construye la socialización de la cultura meta, para evitar que se vean atrapados en su propia “burbuja”, desmotivados e incapaces de desarrollar relaciones humanas satisfactorias con los estudiantes locales.

En un interesante estudio realizado por Barnlund (1975), examinó la interacción y los patrones de comunicación entre estudiantes universitarios japoneses y norteamericanos, encontrando que es fundamental la elección de los temas o las áreas de conversación para la adecuada interacción entre ambas culturas, enfatizando que hay gran cantidad de situaciones que son apropiadas para una cultura pero intrusivas u ofensivas para la otra. En palabras del propio autor: *“By understanding friendship norms and acceptable patterns of socialization, students develop culturally appropriate strategies for developing meaningful relationships within the host culture. In doing so, students become more aware of their own values and develop an appreciation for interpersonal relationships”* (Barnlund, 1975:211).

5.5.5. Residencia y familia durante la estancia.

Para poder utilizar el método etnográfico en la decisión sobre el alojamiento de los estudiantes durante la experiencia de inmersión, se requiere previamente conocer cuál es el concepto que tienen de la vida en el extranjero tanto los propios alumnos como quienes coordinan los programas. A menudo el tema del alojamiento es visto como algo que no tiene mucho impacto en la experiencia global de la estancia. Nada más alejado de la realidad. Se ha demostrado la enorme importancia que tiene para el estudiante el lugar donde residió durante el periodo de estudio, no solo en cuanto lugar físico, sino la diferencia que existe entre alojarse con una familia o en residencias o apartamentos con otros estudiantes de su mismo programa y de su misma lengua, por poner un ejemplo.

En la actualidad, desafortunadamente, no podemos sustraernos al hecho de que la oferta por parte de una universidad de un programa de estudio en el extranjero tiene bastantes características similares a la oferta de una estancia vacacional que ofreciese alguna agencia de viajes. A los estudiantes y sus padres o tutores se les da la oportunidad de elegir su casa en base a la ubicación, el costo, las facilidades o

comodidades tecnológicas como el internet, con cables o sin cables, la televisión satelital o el teléfono. En cuanto a las familias de acogida, se les da también la libertad de escoger en cuanto a la cantidad de miembros de la familia que desean, si es numerosa o no, la presencia de mascotas, los niños pequeños, incluso si es una casa donde hay fumadores o no. Lógicamente esto se hace para que haya una relación armoniosa entre el estudiante y su familia de acogida, minimizando cualquier problema que pudiese surgir en el transcurso de la experiencia. Por desgracia, cuando se prioriza en estos arreglos prácticos y logísticos, tiende a perderse de vista el importante potencial que tiene para el aprendizaje intercultural el alojamiento de los estudiantes.

Con todo, son pocos los investigadores que no estarán de acuerdo en que a través de una reflexión y experimentación activas, el aprendizaje que tiene lugar en los hogares asignados a los aprendices, constituyen elementos clave para entender la “vida real” de la sociedad en que están inmersos, las normas, los valores y las expectativas. En el diseño del programa se debe dar una adecuada orientación acerca de lo importante que es para el aprendizaje el alojamiento, enseñar a los alumnos a saber interpretar y relatar las experiencias obtenidas en las casas donde se alojan. Ogden (2006:108) propone esta manera de afrontar la situación del alojamiento:

If offered approximately two weeks after students enter their housing placements, a follow-up housing workshop can provide students with the opportunity to discuss in a large group setting their first experiences with housing and to ask lingering questions about living with local families or interacting with local students in dormitories. Discussions may include issues relating to family life, communication styles, intercultural conflict resolution, private/public issues, and developing relationships with family members and within the community. Students with homestay placements can, in particular, benefit from activities designed to promote significant dialogue between the student and family.

Con la ayuda del enfoque etnográfico, los estudiantes aprenden a ver el alojamiento como un tema de estudio cultural, que requiere de ellos el que asuman el rol etnográfico de observadores participantes para poder entender la cultura meta como si fueran miembros de la misma. Además, verán que el lugar de residencia tiene un enorme potencial para aprender nuevos comportamientos y actitudes de la comunidad meta. Se les debe enseñar a utilizar a los integrantes de su familia de acogida como informantes, a entender la visión que tienen como miembros de la cultura que estudian y a ser tratados como etnógrafos que intentan interpretar y describir todo lo que observan y descubren a partir de la interacción.

5.6. La etnografía en el modelo de sinergia cultural de Jin y Cortazzi (1998).

En un intento de aglutinar todo lo mencionado en el presente capítulo, es conveniente encontrar un modelo, centrado específicamente en la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras, que sugiera la necesidad de que exista entendimiento mutuo entre las distintas culturas, estilos de comunicación y culturas académicas. Derivado del enfoque etnográfico, la propuesta que consideramos es la que sirve como puente entre las diferentes percepciones y actitudes que hemos desarrollando en este capítulo, es el Modelo de Sinergia Cultural de Jin y Cortazzi (1998). En este modelo, no se pretende señalar que la diversidad y la variedad se van a fusionar como parte de un todo, sino que hay ciertas divisiones naturales y que los académicos culturales debemos ser conscientes del funcionamiento de otros estilos y apreciar su influencia. “La sinergia cultural significa aquí que existen otras ventajas derivadas de la colaboración, las cuales son de mayor importancia que los beneficios puntuales para ambas partes en el contexto intercultural (Jin y Cortazzi, 2001:123).

Tanto los profesores como los alumnos de culturas diferentes necesitan desarrollar una actitud que se base en el deseo de aprender, entender y apreciar la otra cultura sin que por eso deban perder su propia posición social, su papel o su identidad cultural. Es más importante la adaptación y el entendimiento mutuo que la asimilación porque esta última puede hacer que surjan barreras psicológicas y el miedo a perder la identidad no sólo cultural sino de la L1 (Clement, 1980, citado por Jin y Cortazzi, 2001).



<p>Congruencia</p> <p>Similar/diferente familiaridad social/aislamiento</p>	<p>Rasgos característicos atribuidos a las culturas L1/L2</p> <p>Estereotipados/realistas positivos/negativos</p>	<p>Uso lingüístico académico</p> <p>Escuchar, hablar, entonación, escritura, vocabulario, patrones de discurso, pausas, notas, turnos de intervenciones, citas, referencias</p>
<p>Orientación cultural</p> <p>Individual/colectiva pedir ayuda/esperar ayuda respeto de la privacidad/ oferta de ayuda</p>	<p>Choque cultural</p>	<p>Relaciones profesor-alumno</p> <p>Personal, social, académica</p>
<p>Conocimiento de la sociedad y cultura de L1 y L2</p>	<p>Economía</p> <p>Ansiedad consecuencias sociales</p>	<p>Orientación cultura académica</p> <p>Participación activa/pasiva alternativas/solución única evaluación crítica/aceptación sin crítica individual/colectivo independencia/dependencia responsabilidad del hablante escritor y de oyente-lector</p>
<p>Racismo</p> <p>Superioridad/inferioridad racismo a la inversa</p>	<p>Mantenimiento de la identidad</p> <p>Tolerancia/agresión amor propio reputación</p>	<p>Choque cultural académico</p> <p>Expectativas académicas presentación académica conocimiento de sistemas educativos motivación para el estudio procesos de investigación estrategias de aprendizaje enseñanza choque cultural a la inversa</p>
	<p>Choque lingüístico</p> <p>Actitudes hacia el aprendizaje</p>	

	equilibrio competencia lingüística/aculturación confianza/falta de confianza fatiga lingüística interacción socioemocional procesos lingüísticos	
--	--	--

Figura. Modelo de sinergia cultural de Jin y Cortazzi para el aprendizaje de las lenguas extranjeras y para usos de la lengua en contextos académicos.

Para los propios autores del modelo, deben seguirse cuatro nociones básicas para el entendimiento del mismo, sin perder de vista que, aunque está cimentado en el enfoque etnográfico, se refiere específicamente a la obtención de la competencia intercultural en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Así mismo, y porque lo consideran igualmente aplicable, además de que es otra área que se está desarrollando con los mismos parámetros, hacen referencia al modelo de sinergia cultural en la adquisición de la L2 con fines académicos. Los cuatro elementos fundamentales son: el movimiento hacia la congruencia mutua, las tendencias colectivas e individuales, la adquisición de la segunda lengua y el uso de la lengua y la cultura académica, el mantenimiento de la identidad. A continuación, haremos un breve análisis de cada uno de estos factores.

- 1) El movimiento hacia la congruencia mutua.- Al hablar de congruencia no es posible pensar de manera unilateral. La congruencia debe ser mutua, es decir, un proceso de sinergia dinámica. En lugar de que pretendamos una aculturación unívoca, debemos pensar siempre en la aculturación doble. Lo anterior significa que los participantes deben ser mutuamente conscientes y deben comprender la cultura del otro: del estudiante de lengua extranjera o segunda lengua al hablante de L2 y viceversa (Jin y Cortazzi, 2001:123).
- 2) Las tendencias colectivas/individuales.- Aquí es importante distinguir que hay culturas que dan más importancia a la orientación colectiva y otras que son individualistas. La tendencia a centrarse más en el grupo “interno”, son las primeras, aunque en las individualistas también existan grupos así. De hecho, tienen muchos grupos internos los cuales ejercen menos influencia en los individuos que los grupos internos de las culturas colectivistas (Triandis, 1995). Por ejemplo, la cultura académica china, netamente colectivista, se denomina como “sociedad de alta sinergia”, caracterizada por un gran sentimiento de pertenencia al grupo, la cooperación y la reciprocidad mutua. Definitivamente lo anterior influye sobre sus actividades y sobre su rendimiento académico en relación a personas de otra cultura que deben relacionarse con ellos.

- 3) La adquisición de la L2, el uso académico y la cultura académica.- Como lo comentamos antes, este modelo de sinergia cultural también tiene relevancia para la adquisición de segundas lenguas y para el uso de dichas lenguas con fines académicos. Esto es especialmente marcado en los casos en que hay un alto nivel de competencia lingüística y un bajo nivel de aculturación (Jin y Cortazzi, 2001). Es el caso de estudiantes que llegan a adquirir un nivel bastante alto de la lengua meta, comprobado a través de los instrumentos de evaluación y selección de las lenguas, pero cuyo entendimiento de la cultura de esa lengua segunda y también la cultura académica no se corresponden con el nivel de competencia lingüística.
- 4) El mantenimiento de la identidad.- Ya se señalaba que este modelo de sinergia cultural no quiere decir que dos culturas se fundan en una sola, ni tampoco que deba haber una asimilación por parte de los individuos de una cultura hacia la otra. Lo que en realidad significa es el entendimiento de la otra cultura, el tener un comportamiento adecuado en ese entorno cultural pero sin que se pierda la identidad cultural propia. Los participantes deben ser conscientes de sus culturas de origen, en cuanto al aprendizaje y a la comunicación, y deben poder ser capaces de explicarlas a otros de diferente cultura. Es importante estar abiertos al entendimiento de los puntos de vista, las percepciones y el comportamiento de la gente de otras culturas y sus estilos de aprendizaje y comunicación, para poder establecer las diferencias o ser capaces de negociar un punto de equilibrio para que pueda ser aceptado por las dos partes.

Este modelo de sinergia cultural está diseñado para fomentar la competencia intercultural para que los que participan puedan actuar correctamente, desde el punto de vista social y educativo, en culturas diferentes. Para Meyer (1991) y Martin (1993), el alumno debe ser capaz de comunicarse en contextos interculturales pero también debe saber comprender los patrones de comunicación, las expectativas y las interpretaciones de otros. Aparentemente esto constituye una amenaza para la identidad cultural de los aprendices, porque si se llega a aprender una lengua extranjera hasta llegar al nivel de poder identificar e identificarse con las intenciones de otros y con los significados culturales, entonces estaremos a un paso de la pérdida de una identidad propia. Pero no es así, ya que el anterior sería un razonamiento basado en el concepto de “identidad” como una entidad única, lo cual ya no se considera así en la actualidad. La psicología social, en el estudio de la comunicación intercultural, señala que la identidad no puede ser establecida como un ente único, sino que es una especie de “mosaico” en el que las personas se identifican no sólo en términos de estabilidad (la nacionalidad, la lengua materna, el grupo étnico, la edad, el género, etc.), sino también en términos dinámicos. Según Collier y Thomas (1988), aspectos importantes de la identidad “se van fijando, negociando, modificando, confirmando y cuestionando a través de la comunicación y del contacto con otros” (Citado por Jin y Cortazzi, 2001:124).

Las culturas, por ello, son recursos muy importantes tanto en el aula de lenguas como en el perfeccionamiento de las mismas a través del estudio en contexto de

inmersión. Por cultura como recurso nos referimos tanto a la cultura de los alumnos como a la del profesor o profesores. De hecho, “la cultura de los estudiantes queda salvaguardada cuando los profesores la respetan y consideran que tiene una función importante en un sistema de opciones para la negociación de la identidad” (Jin y Cortazzi, 2001:125). Dicha negociación se puede dar en condiciones óptimas, que es cuando se da en entornos interculturales, porque son los que pueden sacar a relucir las diferencias para que sea dentro de ellas donde los estudiantes confirmen su identidad preferida, por decirlo de alguna manera, negocien los significados mutuos y logren un entendimiento gradual de la identidad de los demás (Meyer, 1991, citado por Jin y Cortazzi, 2001:126): “la comunicación intercultural, en términos de sinergia, es probable que establezca la autoidentidad de los estudiantes.

De acuerdo a las investigaciones de Jin y Cortazzi (1998, 2001), este modelo ofrece las siguientes ventajas para lograr la competencia comunicativa intercultural:

- a) Elude toda connotación de imperialismo cultural o de predominancia asumida de la cultura meta sobre la cultura de origen, o viceversa. Al contrario, se centra en el hecho de que el aprendizaje es mutuo y que existe la negociación, cosa que parece evidente en cualquier sociedad multicultural.
- b) Enfoca su atención en los procesos discursivos que se dan dentro la interacción cuando actúan las culturas de aprendizaje, normalmente a un nivel que tanto los profesores como los alumnos conocen muy poco.
- c) Este modelo se puede presentar a estudiantes con niveles más avanzados de la lengua en contextos de uso más profesional, con lo cual toman conciencia de las variables más comunes que existen en la cultura del aprendizaje y de la comunicación.
- d) Por lo anterior, este modelo es muy útil también para el desarrollo profesional de los profesores, les ayuda a resolver algunos de los problemas típicos que se presentan en la clase intercultural. También, de una manera más significativa, muestra a los docentes directrices de aprendizaje sobre la dinámica de los procesos interculturales, al mismo tiempo que constituye una herramienta que facilita la visión de cómo los procesos de comunicación intercultural pueden ayudar a los alumnos para que establezcan su propia identidad.

SEGUNDA PARTE.- INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

CAPÍTULO 5.- Metodología y diseño del estudio.

1. Preguntas de investigación.

De manera coherente con el enfoque etnográfico que se plantea en esta investigación, no hemos formulado hipótesis de manera previa, más propias de una investigación cuantitativa, donde se intentaría posteriormente su comprobación mediante los datos que se recogiesen. Lo que hacemos en el presente estudio es plantear una serie de preguntas de investigación, que serán respondidas por medio de procedimientos descriptivos e interpretativos. En otras palabras, no partimos de ideas que hayan sido previamente establecidas que intentan ser confirmadas, sino que buscamos generar teoría partiendo de los datos recogidos y analizados (Nunan, 1992; LeCompte y Preissle, 1993; Colás Bravo y Buendía, 1994).

Las preguntas de investigación que surgen en cualquier estudio que tenga estas características han sido analizadas para descubrir las fuentes de las que surgen, por parte de diferentes autores (Seliger y Shohamy, 1989; Hatch y Lazaraton, 1991; Nunan, 1992). Dichas preguntas suelen derivarse, muy comúnmente, de intereses muy variados, tales como la motivación del investigador, la experiencia previa en ese ámbito, la docencia o las lecturas llevadas a cabo en esos temas (Ramos, 2005). Podemos afirmar que estas últimas coinciden con los intereses que nos ha llevado a la realización de este trabajo doctoral.

Como ocurre con frecuencia, dentro del método etnográfico, que explicaremos con profundidad un poco más adelante, hemos ido replanteando, revisando y modificando las preguntas originales de investigación. Este es un proceso normal y cíclico que se denomina “recurrencia” (Le Compte y Preissle, 1993), a través del cual los marcos teóricos y conceptuales se encuentran en constante revisión y, si es preciso, de modificación.

Por tanto, las preguntas de investigación iniciales, en nuestro caso, han sido refinadas y enriquecidas durante el proceso de la tesis, por diferentes razones que detallaremos. Como señalan LeCompte y Preissle (1993:38): “*A good research report describes both the questions which the study actually answered and the initial questions which were found inappropriate, unmanageable, or irrelevant*”.

Estas son nuestras preguntas originales de investigación. Las reproducimos aquí, y conforme avancemos con el análisis del estudio cualitativo, iremos mencionando los cambios que han sufrido y las razones por las que se han dado tales cambios.

A menudo, se considera que los estudiantes de lengua extranjera en un contexto de inmersión en la cultura meta lograrán un mayor enriquecimiento en todas las habilidades y competencias debido a su interacción con hablantes nativos; sin embargo

hay estudios que encontraron que, con mucha frecuencia, los estudiantes no se relacionan el tiempo debido con nativos de la lengua (mucho menos de lo que se esperaban antes de iniciar la estancia), comportamiento que en principio se pensó sería por indisciplina o pereza de algunos de los participantes. Pero las propias investigaciones fueron demostrando que esa explicación no era correcta sino que existen una gran variedad de razones sociales, culturales y psicológicas por las que los estudiantes no interactúan lo suficiente con los hablantes nativos.

Por otro lado, hay también diversas investigaciones que han concluido que la inmersión en la cultura meta es de gran valía para los aprendices de la lengua extranjera, especialmente en lo que se refiere a la habilidad de la producción oral (Freed, 1990a, 1990b; Milleret, 1990; Breth *et al.*, 1993; Polanyi, 1995; Isabelli-García, 2003; Collentine, 2004). Hay otros estudios que han demostrado que hubo una mayor adquisición de conocimientos socioculturales y sociolingüísticos mientras mayor fue la cantidad de tiempo y contacto de los estudiantes con hablantes nativos (Lafford, 1995; Lapkin *et al.*, 1995; Marriott, 1995).

De lo anterior podemos detectar que hay una gran cantidad de factores que vuelven sumamente inconsistente la investigación en materia de competencia intercultural en un contexto de inmersión. Factores tanto objetivos como subjetivos que van desde la duración del programa al nivel de competencia en la segunda lengua de los estudiantes, la edad, los estudios previos, la duración de la interacción con hablantes nativos, la motivación, la cultura y la actitud; es decir, factores tanto intrínsecos como extrínsecos que son definitivos en el momento de realizar la investigación y obtener conclusiones.

Derivado del análisis de los estudios mencionados, nuestro trabajo propone como principales preguntas de investigación las siguientes:

1. ¿Cuál es el tratamiento que se hace hoy en día de los aspectos culturales en el programa de inmersión en el extranjero *Advanced Spanish Language, Literature and Culture* del Kentucky Institute for International Studies (KIIS), primavera de 2008, en Segovia, España y en el programa *Language and Society* del Education Abroad Program, verano de 2009 de la Universidad de California con sede en Morelia, México?
2. Desde la perspectiva del investigador y de los docentes participantes en el programa, ¿hay una relación directa entre la mejora de las habilidades lingüísticas de los estudiantes y el desarrollo de la competencia cultural en el contexto de inmersión? ¿Se puede medir esta evolución positiva antes de la estancia, durante la misma y al terminar el programa de inmersión?
3. ¿Cómo deben tratarse los contenidos socioculturales de la lengua meta en un programa de inmersión total para poder evitar choques y malentendidos culturales? Desde la perspectiva de investigadores, docentes y discentes, ¿cuál es el criterio a seguir, desde el punto de vista teórico, en que deben incluirse dichos elementos culturales?

4. ¿Cómo podemos sistematizar y categorizar los elementos culturales que deben ser incluidos en un programa de inmersión para que incidan de manera positiva en el aumento de las competencias de la LM?

2. Metodología de la investigación.

En este apartado lo que pretendemos hacer es una descripción detallada del paradigma que hemos elegido para la realización de esta investigación, que es el enfoque cualitativo. Retomando la metáfora empleada por Long (1983), en el sentido de que esta parte debe proponerse dejar registrado en la “caja negra” el proceso que habrá de seguirse en el estudio, es importante analizar a fondo todas las características de la investigación cualitativa y, dentro de ella, del enfoque etnográfico, para facilitar el seguimiento metodológico. También consideramos necesario este análisis por otra importante razón, en la que coincidimos con Ramos (2005), en el sentido de que una gran cantidad de bibliografía relacionada con la investigación cualitativa y la etnografía en la didáctica de las lenguas, contiene muchas lagunas, sobre todo en cuanto trabajos que se extienden en el análisis de datos y en las discusiones pero donde la aplicación de la metodología no resulta del todo clara. Es todavía muy común que haya una superpolación entre los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos.

Debido a las características del tema general que planteamos en este trabajo, hemos optado por un paradigma de investigación cualitativa, ya que es totalmente congruente con el afán descriptivo e interpretativo de esta investigación.

Es difícil que las perspectivas interculturales y la sensibilidad cultural de alumnos, docentes y demás implicados en la enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras, puedan ser medidas o investigadas con medios experimentales. Lo que se puede es intentar descubrirlas, describirlas, explicarlas, relacionarlas e interpretarlas.

Como hemos venido señalando, dentro del paradigma de la investigación cualitativa, nos decantamos por la utilización del enfoque etnográfico para la recolección y el análisis de los datos. Este enfoque se caracteriza porque intenta comprender e interpretar los datos que se obtienen, desde una perspectiva de quienes participan en la investigación (Hymes, 1974; Watson-Gegeo, 1988), y tiene la cualidad de poder agrupar no sólo los datos referentes a determinados conceptos, sino que también puede incluir los datos subjetivos, porque a partir de ellos podemos definir el “acto interpretativo” (Duranti, 2000).

Hemos hecho una revisión bastante amplia de la bibliografía referente a las diferentes opciones que existen en la metodología de la investigación educativa y de las lenguas, no sólo para definir el esquema metodológico, sino para conformar una verdadera “filosofía investigativa”, que nos habrá de regir durante el proceso. Como señala Husén (1999:31): “*A paradigm determines the criteria according to which one selects and defines problems for inquiry and how one approaches the theoretically and methodologically*”. Entre los autores más importantes consultados destacan Chaudron

(1988, 2000); Brumfit y Mitchell (1989); Seliger y Shohamy (1989); Wittrock (1989); Cohen y Manion (1989); Hatch y Lazaraton (1991); Johnson (1992); Nunan (1991, 1992); Pérez Serrano, 1994); Carrasco y Calderero (2000).

Para la mayoría de los autores mencionados, el optar por un paradigma de investigación cualitativa en contraposición a un paradigma cuantitativo, es una decisión importante y que no debe ser tomada sin un concienzudo análisis, porque de esa decisión depende la forma en que concebimos la realidad educativa, la cual para Cohen y Manion (1989), estaría dividida en dos: Por un lado, el punto de vista ontológico, epistemológico; por el otro, el de la relación entre los seres humanos y su entorno.

Desde una visión ontológica, la realidad se considera como externa al individuo, es decir, existe independientemente de él; en el caso opuesto, la realidad será producto de la percepción y de la conciencia individual. En el primer caso, se tiende a elegir un paradigma de investigación cuantitativo y experimental, mientras que en el segundo es mejor optar por el paradigma cualitativo, interpretativo y descriptivo (Ramos, 2005). En otras palabras, desde un punto de vista epistemológico, la cuestión versa sobre si el conocimiento puede transmitirse de manera tangible o si, por el contrario, se basa en una experiencia única e individual. Desde el punto de vista de la relación del ser humano con su entorno, se considera al individuo como una respuesta directa de su ambiente y como iniciador y responsable de sus acciones.

Para Husén (1999), la elección del paradigma, o la interrelación de los mismos, depende definitivamente del tipo de conocimiento que estamos buscando. Si lo que se quiere es reformar la estructura del sistema de educación, por ejemplo, un enfoque funcional – estructural será el adecuado, pero si lo que queremos es resolver un problema específico que tiene un grupo de profesores, un enfoque interpretativo será el elegido porque las generalizaciones, en ese caso, no les ayudan mucho. El mencionado autor distingue dos paradigmas fundamentales:

- Paradigma de la explicación: que sigue siendo el modelo de las ciencias naturales y que se centra en observaciones que pueden ser empíricamente cuantificables, basándose para esto en el análisis de datos por medios matemáticos y estadísticos. Tiene como finalidad el establecer relaciones causales y explicarlas.
- Paradigma de la comprensión: es el que se deriva de las humanidades y está basado en la información holística y cualitativa, poniendo énfasis en la interpretación. Su finalidad principal es comprender el contexto y las interacciones que ocurren dentro de él.

Por su parte Habermas (1973), apuesta por la existencia de un marco metodológico concreto para las ciencias humanas, que no debe estar supeditado al pragmatismo de las ciencias naturales. Este marco metodológico, debe reflejar el contexto cultural centrándose en la intersubjetividad. También destaca que un paradigma de investigación específico para las humanidades debe recurrir a lo que

establece la sociología crítica, por la importancia que tienen en esa disciplina tanto la medición como los análisis de datos. Es una propuesta que consideramos muy oportuna porque enfoca la investigación como una forma de comunicación y no como una manera de observar pasivamente los fenómenos, como es el caso, quizá, de las ciencias naturales.

En lugar de la observación controlada, que garantiza el anonimato (intercambiabilidad) del sujeto observado y, por tanto, la reproducibilidad de la observación, surge una relación participante del sujeto entendedor con un “otro” (*alter ego*). El paradigma ya no consiste en observar, sino en preguntar; es, por tanto, una comunicación a la que el entendedor tiene que aportar, como siempre, partes controlables de su subjetividad para poder encontrar al “otro” en el nivel de intersubjetividad de un posible entendimiento (Habermas, 1973:18, citado por Ramos, 2005:123).

Para efectos de lo que estamos analizando en este trabajo, las teorías de Habermas (1982) son bastante adecuadas porque considera que en las ciencias sociales, no hay que perder de vista que lo que nos dedicamos a estudiar es a personas y no a objetos, lo cual se hace además en un contexto comunicativo en el que las perspectivas y los roles tienen un carácter recíproco, desde el momento en que actuamos y hablamos los unos con los otros. Los sujetos sociales aportan interpretaciones acordes con su contexto de actuación y su comportamiento puede considerarse como una parte de la actuación comunicativa general. Por lo anterior, es necesario realizar una interpretación con carácter subjetivo, desde el punto de vista metodológico.

Es importante, por lo tanto, que primero entendamos bien las diferencias que existen en la tradicional distinción que hay entre la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. Para Cohen y Manion (1989), la primera trata el mundo social de la misma manera que el mundo natural, como una realidad externa al investigador, utilizando aproximaciones normativas y con un diseño propenso al descubrimiento de leyes de carácter general. En cambio, la investigación cualitativa estaría centrada en la experiencia subjetiva de las personas que son quienes crean la realidad social, utilizando un método ideográfico para intentar comprender el comportamiento individual de las personas.

De acuerdo a lo anterior, estamos en presencia de dos paradigmas investigativos, según las propias denominaciones de los citados autores: uno normativo y otro interpretativo. El primero, considera que el comportamiento humano está regido por ciertas reglas y que, por ello, debe ser investigado con los métodos con los que se investigan las ciencias naturales; el segundo se preocupa directamente por el individuo y no por su generalidad. Por lo tanto, la principal diferencia entre estos dos paradigmas, estriba en que en el normativo, el comportamiento está directamente condicionado por estímulos, mientras que el interpretativo está centrado en la acción como acto voluntario y de la cual es responsable el individuo mismo (Cohen y Manion, 1989). El investigador normativo quiere llegar a teorías generales del comportamiento humano, mientras que el interpretativo, busca que la teoría emerja de los datos que se generan cuando se investiga al individuo.

Esta distinción fundamental entre la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa, también ha tenido injerencia en los paradigmas investigativos de la educación, ajustándola y refinándola. En el caso concreto de la investigación en materia de lenguas, destaca la distinción de los cuatro enfoques de Chaudron (1988:66):

- 1) Enfoque psicométrico: Según el autor, este es el más tradicional. Compara los efectos de la instrucción en situaciones controladas y determinadas con lo que aprenden los alumnos, utilizando tests estandarizados para medir el conocimiento.
- 2) Análisis de la interacción: Basado en investigaciones sobre la lengua materna en términos de significados sociales y el clima imperante en la clase. Este enfoque se basa en que el comportamiento de los alumnos depende de la situación del aula y de las interacciones que sepa generar el docente.
- 3) Análisis del discurso: Constituye un intento de analizar por completo el discurso de la interacción en el aula en términos lingüísticos de carácter estructural/funcional. La interacción viene planteada como una serie de factores en movimiento secuencial, como el estructurar, solicitar, responder y reaccionar. El sustento de este enfoque es la idea de que el contexto es el que le da el significado a las palabras.
- 4) Enfoque etnográfico: Derivado de las tradiciones investigativas sociológicas y antropológicas. Su principal finalidad es entender e interpretar los datos obtenidos desde la perspectiva de los participantes en la investigación.

Para Chaudron (1988), de los cuatro enfoques por él propuestos, el más cuantitativo es el psicométrico, mientras que los otros tres están más asociados con métodos de tipo cualitativo, aunque con frecuencia aplican también métodos cuantitativos. Lo anterior porque, para el mencionado teórico, entre la investigación cuantitativa y la cualitativa no hay contraposición, sino complementariedad, como por ejemplo, cuando se trata de comprobar hipótesis utilizando un método cuantitativo, hay que recordar que esas hipótesis surgieron o fueron planteadas con un trabajo de tipo cualitativo.

Cada vez son más los estudiosos que coinciden en que la distinción entre metodología cuantitativa y cualitativa es una disyuntiva muy simplista, porque, en su mayoría, los enfoques o concepciones de la investigación se complementan unos a otros. Por ejemplo, Grotjahn (1987) se niega a hablar de una sola distinción entre los paradigmas de la investigación, y propone diferentes enfoques: por un lado, dos paradigmas que llama “formas puras”, y otros seis que llama “formas mixtas”. De las primeras, señala el paradigma analítico-nomológico, cuya característica fundamental es que no genera hipótesis, sino que solamente las comprueba; y el paradigma exploratorio-interpretativo, que formula las hipótesis y también las comprueba en el mismo proceso. En cuanto a las formas mixtas, los seis paradigmas que propone, los enuncia así:

- Paradigma experimental-cualitativo-interpretativo.
- Paradigma experimental-cualitativo-estadístico.
- Paradigma exploratorio-cualitativo-estadístico.
- Paradigma exploratorio-cuantitativo-estadístico.
- Paradigma exploratorio-cuantitativo-interpretativo.
- Paradigma experimental-cuantitativo-interpretativo.

Otro autor que propugna por el “pluralismo metodológico” es Fenstermacher (1986), quien señala que no debe haber incursiones arbitrarias en uno u otro paradigma de investigación, sino que es necesario establecer una distinción clara entre la producción del conocimiento y el uso o aplicación del mismo, sin perder de vista la cuestión fundamental que es el hecho de que el objeto de la investigación en educación son las personas:

Debido a que en educación tratamos con personas, con entidades que poseen intencionalidad y pasión, no podemos tener una ciencia que nos trate como si fuéramos átomos, moléculas, cojinetes de bola o planetas. Sin embargo, estas diferencias no implican que no podemos tener una ciencia en absoluto. Podemos y debemos. Pero es importante que comprendamos cómo funciona la ciencia cuando trabaja con seres dotados de intencionalidad y constituidos en parte por sus emociones y sentimientos (Fenstermacher, 1986:176).

Un último modelo metodológico, antes de realizar una descripción detallada de la metodología cualitativa que se emplea en este trabajo, es el de van Lier (1998), que es un enfoque muy abierto y flexible (Ramos, 2005). Para el autor, los paradigmas tampoco constituyen entes autónomos e independientes entre sí, sino que se podrían ubicar en cuatro cuadrantes, divididos por dos ejes, uno que va desde la no intervención hasta la intervención del investigador, y el otro que parte de la no estructuración a la estructuración del objeto que va a ser investigado (van Lier, 1998). Este es un modelo muy dinámico y que otorga muchas posibilidades de variación en todas las fases de la investigación.

2.1.La investigación cualitativa.

En la actualidad existe una amplia bibliografía sobre la metodología cualitativa de la investigación, que ofrece muchos puntos de vista y diferentes formas de sistematizarla (Taylor y Bogdan, 1984; Wittrock, 1986; Burgess, 1988; Millroy y Preissle, 1992; Densin y Lincoln, 1994; Maykut y Morehouse, 1994; Smith, 1994; Pérez Serrano, 1994; Davis, 1995; Freeman, 1995; Hitchcock y Hughes, 1995; Lazaraton, 1995; Bailey y Nunan, 1996; Mason, 1996; Renkl, 1999; Brüsemeister, 2000; Carrasco y Calderero, 2000; Müller-Hartmann y Schocker-v. Ditfurth, 2001).

Se trata de un tipo de investigación pluridimensional. Sus diferentes enfoques, han sido relacionados con diversas concepciones de la teoría de las ciencias. Para Mayring (1999:146), estos son algunos de esos enfoques:

- a. Empirismo inocente o positivismo: establece que, mediante el descubrimiento de leyes y reglas, podemos obtener una imagen de la realidad. Existen enfoques cualitativos que buscan llegar a dicha imagen por medio de una descripción que consideran exacta y objetiva, por lo que no puede ser replicada u objetada.
- b. Racionalismo crítico: mediante la falsificación de hipótesis, busca comprobar supuestos erróneos sobre la realidad. De acuerdo a muchos enfoques cualitativos, para poder falsificar las conclusiones globales de una teoría, es suficiente con el hecho de contradecir ciertos casos específicos.
- c. Teoría crítica: bajo este enfoque encontramos muchos estudios cualitativos, como pueden ser aquellos que versan sobre feminismo, etnicidad o sociología crítica.
- d. Teoría constructivista: de acuerdo a esta dimensión, la realidad es dependiente del lenguaje y se negocia mediante el discurso de los implicados, siempre refiriéndose a la situación en concreto. El papel del investigador en este tipo de enfoque es intentar comprender y reconstruir el proceso.
- e. Teoría del caos: aquí se señala que la realidad debe ser comprendida básicamente en contextos no lineales. Surgen así algunos conceptos que se relacionan directamente con la metodología cualitativa, como el enfoque holístico, la orientación a los procesos o la complejidad.
- f. Estudio de las humanidades: parte de la idea de que solamente puede ser considerado como verdad aquello que el ser humano ha producido de forma histórico-cultural. Al igual que el enfoque anterior, existen conceptos que son inherentes al método cualitativo: la descripción ideográfica, la fenomenología, la hermenéutica, la crítica textual, etc.

Al igual que muchos de los autores citados, también Mayring (1999), coincide en que la investigación cualitativa no posee un único fondo de la teoría de la ciencia, sino que en todas sus aproximaciones podemos encontrar componentes tanto cuantitativos como cualitativos.

La investigación cualitativa, como cualquier otro enfoque metodológico, posee una serie de principios básicos. Para Cambra Giné (1998, 2003), los principales son los siguientes cinco:

- i. Rigor.- Este elemento se exige en todo estudio científico.

- ii. Naturalidad.- Se deriva del principio holístico que sigue el método cualitativo. Esto quiere decir que la investigación se da en el contexto en el cual se producen los acontecimientos que se quieren estudiar.
- iii. Credibilidad.- Para lograr este principio, la investigación debe consistir en una profunda y prolongada observación; utilizar la triangulación de datos, o sea, aportar datos de diversas fuentes para sustentar una interpretación.
- iv. Transferibilidad.- Las conclusiones a las que lleguemos, deben poder ser transferibles a otros contextos similares, aunque teniendo el cuidado de que no se generalice a partir del estudio en el contexto en que se realizó.
- v. Confirmabilidad.- De igual forma, las conclusiones tienen que tener la característica de poder ser confirmadas por otros investigadores, utilizando los mismos datos o los de un contexto semejante.

En otro orden de ideas, Colás Bravo y Buendía (1994:49) enuncian algunas de las características que consideran como más relevantes de la metodología cualitativa:

- Constituye una concepción múltiple de la realidad.
- Sólo puede ser estudiada desde el enfoque holístico.
- El objetivo científico primordial es la comprensión de los fenómenos y de sus relaciones internas y profundas.
- El investigador y su objeto de investigación interactúan y se influyen mutuamente.
- Su propósito es desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos intentando llegar a universalidades concretas y específicas y no a abstracciones universales.
- Las interrelaciones entre los fenómenos hacen que no se puedan distinguir causas de efectos.

Las propias autoras nos recuerdan que, dependiendo de las decisiones que el investigador toma en relación a la metodología, se derivan una serie de valores implícitos. Cuando se lleva a cabo una investigación de este tipo, se desprenden una serie de rasgos metodológicos que hay que tomar en cuenta (Colás Bravo y Buendía, 1994:52):

- Los datos deben ser recogidos en situaciones naturales, que no estén manipuladas ni fuera del contexto principal.
- El instrumento de recogida de datos más importante es el investigador mismo.
- El investigador utiliza todas las estrategias relativas a sus conocimientos tácitos.

- Las técnicas de recogida de datos que se emplean son abiertas, flexibles y capaces de reflejar modelos de comportamiento.
- La selección de los datos no se lleva a cabo para generalizar, sino para proponer una teoría adecuada para el grupo que se está analizando.
- Se utiliza un método de análisis de los datos de tipo inductivo.
- Es la teoría la que se genera a partir de los datos y no lo contrario.
- El diseño de la investigación se va realizando conforme la misma va avanzando. Es posible ir cuestionándola constantemente y adaptándola a nuevos datos y constataciones.
- Se deben aplicar criterios de validez para garantizar la credibilidad de los resultados.

Aunque cada estudioso de la investigación cualitativa procura dar un estilo propio a las teorías relativas a este tema, podemos considerar que prácticamente todos están de acuerdo en señalar que en toda investigación donde se utilice un paradigma cualitativo se distinguen cuatro etapas básicas: la recogida de los datos, el análisis de los mismos, la generación de teoría y la redacción del informe de investigación (Ramos, 2005).

La primera fase, la de la recogida de los datos, es muy importante que se lleve a cabo en el contexto natural en el que los mismos se encuentran, y nunca realizarla en una situación “de laboratorio”. Para Colás Bravo y Buendía (1994), existen técnicas directas o interactivas de recogida de datos y técnicas indirectas o no interactivas. Entre las primeras están, por ejemplo, la observación participante, las entrevistas cualitativas o las historias de vida; en las segundas están los análisis de documentos oficiales, como planes de estudio o currículos y también los análisis de documentos personales como diarios o cartas.

Es importante destacar, que la llamada recolección de datos es una cuestión terminológica, porque en la investigación cualitativa, más que recoger datos, lo que se hace es generarlos a partir de la interacción, como sucede con las entrevistas semi-estructuradas.

La segunda fase es el análisis de los datos. La principal diferencia entre el método cualitativo y otros paradigmas, en este sentido, es el hecho de que el análisis de datos no se deja para el final, sino que se va alimentando durante todo el proceso investigativo. De hecho la codificación misma de los datos, es ya una primera etapa del análisis, después se intentan establecer categorías que se van adaptando y modificando y que generan, a su vez, la necesidad de recoger otros datos para complementar las lagunas que se van haciendo. La recogida de datos, el análisis y la teoría que surge durante el proceso, constituyen una interacción continua en la investigación cualitativa.

Una revisión muy interesante de este tema, lo realizan Gil, García y Rodríguez (1995), en el sentido de que destacan que la obtención de datos no es un proceso lineal, sino que unas etapas se superponen con otras y pueden durar incluso durante todo el proceso de investigación. Establecen una serie de recursos informáticos para realizar un análisis etnográfico que pueda facilitar la tarea de manejar grandes cantidades de datos. No obstante, a pesar de los citados programas informáticos, hay muchos autores que se inclinan por la necesidad de tener el corpus de datos cerca, anotado, releído, con los investigadores familiarizados con cada apartado y episodio, dispuestos a releerlo una y otra vez, de acuerdo a las informaciones facilitadas por los propios sujetos. “Este manejo manual y reiterado del corpus es una característica artesanal que muchos investigadores subrayan una y otra vez en sus declaraciones y escritos y que no podemos por menos de confirmar a la luz de nuestra experiencia” (Ramos, 2005:129).

Para Hitchcock y Hughes (1995:131), las principales características del análisis de los datos cualitativos son:

- 1) Es un proceso inductivo, innovativo, emergente, exploratorio y creativo.
- 2) Implica trabajar una y otra vez los materiales.
- 3) Si es necesario, se deben re-escribir las notas de campo.
- 4) Supone la producción de códigos, de los cuales surgen categorizaciones.
- 5) Hace necesaria la comparación de acontecimientos a lo largo del tiempo y del espacio.
- 6) Se maneja en un *continuum* entre la descripción y el análisis.
- 7) Se ocupa de la clasificación de datos y la creación de tipologías.

En un intento de profundizar y sistematizar los procedimientos metodológicos que implican el análisis de los datos, Colás Bravo y Buendía (1994), hacen una explicación más formal. Se comienza con el proceso de teorización, que no es otra cosa que el descubrimiento y la sistematización de categorías abstractas por medio de la exploración, la descripción, la interpretación y, finalmente, la teorización misma. Este proceso es cíclico, se retroalimenta constantemente a sí mismo porque la recogida de datos y su exposición, se deriva en conclusiones que luego pueden llevar a la recogida de más datos con otros enfoques. Así, el proceso se reinicia.

LeCompte (2000:68), en un marco de ideas más prácticas acerca del desarrollo de la investigación, plantea una serie de cinco fases de las que estaría compuesto el análisis de los datos:

- Ordenar y clasificar los datos obtenidos.
- Identificar unidades de análisis a base de manejar reiteradamente los datos.

- Crear grupos estables de unidades contrastándolas y comparándolas repetidamente.
- Encontrar modelos o taxonomías de unidades de análisis relacionadas entre sí.
- Unir los modelos para formar estructuras con el objeto de llegar a una descripción general del problema que se está analizando.

La tercera etapa de la investigación cualitativa es la que se refiere a la generación de teoría. Una investigación cualitativa bien realizada, no debe quedarse en una simple descripción, aunque ésta sea muy detallada, sino que su objetivo es el de generar teoría a partir del fenómeno empírico que se está estudiando que no es otra cosa que los datos que se han recogido. La generación de teoría es un proceso, no un producto (Glaser y Strauss, 1967). El investigador dispone en un origen de una base teórica que va modificando y adecuando durante la investigación, por virtud de los datos que recoge y las conclusiones y reflexiones que sobre la marcha va obteniendo.

Para Woods (1992), la teoría va surgiendo a partir de ciertos indicadores que se van encontrando cuando se realiza el análisis de los datos. Dichos indicadores nos alertan de que hay ciertas conexiones que harán que podamos ir perfilando un modelo determinado. Una vez que se establecen y corrigen las categorías, se realiza un “muestreo teórico”, que tiene como finalidad asegurar que todas las categorías han sido identificadas y analizadas. El proceso debe continuar hasta que ya no se puedan generar nuevas teorías ni se puedan aportar nuevos datos a los que ya existen. Este fenómeno se denomina “saturación”.

El propio Woods (1992:36), establece una serie de criterios a través de los cuales nos podemos dar cuenta de que se ha generado una buena teoría, producto de un buen análisis de los datos. Estos criterios son:

- a) La teoría debe ajustarse a los datos que pretende explicar.
- b) Debe de tener poder de explicación y ser capaz de predecir resultados en determinadas circunstancias.
- c) Debe ser relevante y estar dirigida a aspectos centrales del área investigada.
- d) Debe de tener flexibilidad y ser capaz de tomar en cuenta material nuevo y diferente.
- e) Debe ser densa y abarcar pocos constructos teóricos que engloben gran cantidad de propiedades y categorías.
- f) Debe ser integrativa, es decir, establecer una relación fuerte entre los constructos.

Para Taft (1999), aunque se llegue a la saturación, la teoría que ha ido surgiendo y que es generalizada en términos de transferibilidad, no tiene porque ser algo definitivo

y conclusivo, sino que puede perfectamente constituir una hipótesis de trabajo para otros estudios posteriores.

La cuarta y última fase de la investigación cualitativa es la redacción del informe final de investigación, que tiene que estar conformado por la descripción detallada del contexto y la metodología. La forma en que se recogieron los datos, la descripción detallada de los informantes, la descripción de los procedimientos que se siguieron y una justificación del porqué se empleó una determinada metodología. Una cuestión importante del informe final es que sea rica en detalles, bien descrita, holística, contextualizada, con ejemplos representativos de las afirmaciones y con una perspectiva desde el punto de vista de los participantes. Todo esto para que se haga llegar la mayor cantidad de información posible y el lector pueda juzgar la credibilidad de la investigación (Ramos, 2005).

Además, como señala van Lier (1990), el informe de investigación, además de presentar los elementos que hemos señalado, debe contener todas las situaciones surgidas durante el proceso, es decir, no solamente las cosas positivas, sino también las dificultades, las limitaciones, los obstáculos, tanto los que se pudieron superar como los que no. Como lo dice el mencionado autor, *“the worker in the field is essentially alone, and inevitably learns as much from opportunities missed, false leads too strenuously pursued, and insights by-passed in inexplicable ways, as from routine description and categorization”*. (van Lier, 1990:41).

2.2. Criterios de rigor científico.

Nuestra investigación tiene un carácter y una naturaleza eminentemente cualitativa. Por ello, los criterios de rigor científico estarán condicionados en gran medida por esta realidad. Como señala Ruiz Olabuénaga (1999), no tiene caso evaluar la validez de una investigación realizada con metodología cualitativa siguiendo los criterios tradicionales propios de la investigación positivista, como la validez interna, la validez externa, la fiabilidad y la objetividad. En el caso del paradigma cualitativo, los criterios de rigor científico han sufrido una evolución, que parte desde propuestas que están relacionadas con la objetividad positivista, hasta un replanteamiento completo derivado del concepto de “solidaridad” (Sandín, 2003).

En este sentido, el concepto de validez en la investigación cualitativa, se ha ido reformulando, vinculándose con la construcción social del conocimiento, dando una mayor importancia a la interpretación y a la comprensión, originando el término de “validez interpretativa” (Altheide y Johnson, 1994). Por su parte, Sandín (2003), señala cinco tipos de validez relacionados con la comprensión en la investigación cualitativa: validez descriptiva, interpretativa, teórica, de generalización y evaluativa.

Guba y Lincoln (1981:87), motivados por lo que consideraban como la inadecuación de aplicar los criterios convencionales de rigor científico, propusieron cuatro, de manera paralela, que tendrían más repercusión en una investigación de corte cualitativo:

- 1) La credibilidad, que se refiere al valor de la verdad en la investigación, producto de la semejanza formal que puede llegar a darse entre los datos recogidos y la realidad de lo investigado.
- 2) La transferibilidad, o el hecho de que las conclusiones puedan ser aplicadas a otras personas y contextos.
- 3) La dependencia, traducido como la consistencia de los datos.
- 4) La confirmabilidad, que consiste en la garantía de que los resultados no estén distorsionados por virtud de la existencia de perspectivas selectivas, de intereses particulares o del pensamiento de quien los formula.

Sin embargo, la investigación cualitativa, además de estos criterios paralelos a los tradicionales de la investigación cuantitativa, tiene inherentes otros elementos éticos que subyacen a su metodología (Sandín, 2000, 2003). Derivado de lo anterior, también hay estudiosos que proponen este tipo de criterios, describiéndolos y adecuándolos a este enfoque. Por ejemplo, Guba (1990:9) y Lincoln (1995:118) establecen los siguientes:

- a. La autenticidad, donde los argumentos se alejen de los postulados positivistas y que surjan directamente de supuestos del constructivismo.
- b. La equidad, es decir, alcanzar la justicia presentando las diversas perspectivas y visiones de todas las personas implicadas en la investigación.
- c. La autenticidad ontológica, que se basa en las mejoras de la conciencia sobre determinados aspectos.
- d. La autenticidad educativa, donde se contrastan valores alternativos para proponer diferentes soluciones.
- e. La autenticidad catalítica, que consiste en el estímulo de una acción por medio de la evaluación.
- f. La autenticidad táctica, que establece un mayor potencial de las personas hacia la acción educativa.

En un enfoque postmoderno, se plantea que la investigación cualitativa no puede desarrollar criterios específicos para juzgar sus acciones, porque hay una gran cantidad de realidades que se construyen en ella. En este sentido, los referentes de rigor se plantean alejándose de las tradiciones positivistas. Lincoln (1995:122), propone así, algunos de estos criterios emergentes:

- Se deben superar determinados estándares establecidos en la comunidad investigadora y que legitiman la exclusión.
- Mostrar una perspectiva epistemológica de la investigación, es decir, poner énfasis en aspectos históricos, culturales, sociales, raciales o de género.
- Reivindicar las repercusiones de la investigación, dentro de la comunidad educativa.
- Permitir la expresión de otros puntos de vista que a menudo son ignorados o reprimidos.
- Reconocer la implicación de la persona que investiga en el contexto o subjetividad crítica.
- Favorecer la reciprocidad entre los implicados en la investigación, lo cual se lleva a cabo desarrollando un sentido de confianza, de comprensión y de acuerdo.
- Preocuparse por las consecuencias sociales que tenga la investigación.
- Compartir los privilegios que se deriven de la investigación misma.

Coincidimos con la serie de autores que admiten la especificidad de los criterios de calidad en la investigación cualitativa (Guba y Lincoln, 1981; Bartolomé, 1997; Ruiz Olebuénaga, 1999; Sandín, 2000; Sabariego, 2002), con la anotación de que también deben seguirse otros criterios propios y emergentes que dependerán de la investigación misma. En seguida, analizamos algunas de las estrategias que se deben seguir para que los criterios de rigor científico de la investigación cualitativa, puedan verse reflejados en los resultados del estudio.

2.2.1. Fiabilidad y validez.

Una de las críticas más recurrentes que se suele hacer a los estudios de tipo cualitativo es su carácter subjetivo, argumentando que presentan sus resultados acerca de un grupo muy específico y en circunstancias muy concretas, que no podrían tener aplicación en otros contextos o en otros grupos. Estas críticas también suelen ir encaminadas a dudar de su utilidad debido a que sus resultados no podrías se extrapolados ni generalizados (Ramos, 2005).

Pero precisamente una de las cuestiones importantes de una investigación cualitativa es el hecho de que no pretende ser “objetiva”, de acuerdo a lo que sugieren como objetividad las ciencias naturales y experimentales. Justamente uno de los elementos más valiosos de este enfoque consiste en su permeabilidad al conjunto de conocimientos y experiencias del investigador. Este bagaje lo utiliza desde el principio de la investigación hasta el final, o sea, desde que localiza el contexto hasta que analiza

los datos, discute los resultados y propone sus conclusiones. Con mucha frecuencia, el investigador cualitativo podrá comprender e interpretar los datos solamente mediante los datos que obtuvo de los conocimientos que posee del contexto que analiza.

Lo anterior no quiere decir que no podamos encontrar criterios para poder distinguir una investigación cualitativa realizada con calidad de la que no la tiene. Los primeros dos aspectos que pueden considerarse son la fiabilidad y la validez. La fiabilidad se refiere al hecho de determinar si los resultados obtenidos son consistentes o no lo son. En este aspecto, encontramos dos tipos de fiabilidad: interna y externa. La primera es la que determina si la recogida de datos, el análisis y la interpretación de los mismos, son consistentes; la segunda se cuestiona si es posible que otros investigadores, ajenos al estudio, puedan reproducirlo obteniendo resultados similares.

La fiabilidad interna se puede lograr, aumentando el uso de descriptores de baja referencia, como conceptos que no dependan de la influencia del investigador, recurriendo a varios investigadores o a la revisión de los resultados por parte de otros investigadores que se relacionen con el tema. En cuanto a la fiabilidad externa, se recomienda hacer lo más explícito posible el estatus del investigador; describir con detalle a los implicados en la investigación, el contexto y las condiciones en las que habrá de llevarse a cabo; definir también claramente los constructos y las premisas, así como detallar los procedimientos de análisis y recogida de datos (Nunan, 1992).

La validez, por su parte, es un criterio que determina si durante el estudio se investiga verdaderamente lo que se ha propuesto estudiar. También encontramos una concepción bipartita de la validez en interna y externa (Nunan, 1992). La validez interna, buscará saber si los resultados obtenidos tienen que ver con el tratamiento que se les ha dado a los datos, mientras que la validez externa buscará comprobar si existen fenómenos que sean propios de un grupo específico y, por lo tanto, que no puedan ser comparados o, en su defecto, se puedan realizar comparaciones cruzadas si los grupos comparten o no algunos términos abstractos y constructos.

Por su parte, Eisenhart y Howe (1992:208), señalan desde su punto de vista, cinco criterios esenciales para que pueda ser asegurada la validez en una investigación educativa:

- a. Coherencia entre las preguntas de investigación, los procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis. Lo anterior para que la metodología de investigación que estemos aplicando estudie realmente lo que se ha propuesto el investigador.
- b. La aplicación efectiva de la recogida de datos y de las técnicas de análisis, para poder asegurar un alto grado de credibilidad en esa fase de la investigación.
- c. Poner la debida atención a los conocimientos previos y a la coherencia de los mismos. Esto quiere decir que el investigador deberá colocar el conocimiento nuevo en el contexto que ya existe, ya sea teórico o práctico. También se debe

de aplicar este principio al conocimiento previo del investigador, que engloba su propia subjetividad.

- d. Atender los valores que afectan a la investigación a través de discusión sobre la importancia, utilidad y riesgos de los resultados del trabajo.
- e. Desarrollar la comprensión global, es decir, el tratamiento holístico de los cuatro primeros criterios, para lograr un equilibrio y consistencia entre ellos.

2.2.2. Credibilidad.

Consiste en uno de los aspectos más apreciados en toda la investigación cualitativa (Bartolomé, 1997), debido a la manifestación de la voluntad de aproximación de la realidad de una manera holística, para poder comprenderla en profundidad. Para poder lograr que las conclusiones no estén influidas por la perspectiva del investigador, se plantean una serie de estrategias, tales como el trabajo prolongado, la triangulación, el material referenciado, la coherencia estructural y la comprobación de datos con los participantes en la investigación.

Una observación prolongada y persistente, en la base que configura la muestra definitiva, es fundamental. Es conveniente que la observación se lleve a cabo durante la totalidad de las sesiones en que se aplicará el programa, para poder permitir un conocimiento vital y directo de la situación, del contexto y de los implicados en el estudio (Vilá, 2005).

La triangulación es uno de los elementos más importantes para contribuir al aumento de la credibilidad de la investigación cualitativa. Consiste en el uso de varios métodos de recogida de datos cuando se estudia un tema. Cohen y Manion (1989), lo denominan “propuesta multimétodo”. Con ello se pretende poder equilibrar las posibles carencias de una u otra fuente o de cada método de recogida y análisis de datos. Grotjahn (1991), define así la triangulación:

Triangulation is the combination and use of several research methodologies in the study of the same phenomenon. It is employed to overcome the built-in weaknesses or biases of a specific methodology, and is considered to be an important research procedure, especially in humanistic research methodology (Grotjahn, 1991:201).

Por tanto la triangulación permite la relación de unos grupos de datos con otros, además de contribuir al aumento de la credibilidad de la investigación y de facilitar la fase de análisis y de interpretación de los datos, otorgando más cantidad y calidad de criterios para esto.

La triangulación constituye un elemento fundamental para dar autenticidad a la investigación educativa (Bartolomé, 1992:175). Se distinguen tres tipos de triangulación:

- La triangulación temporal, que es una estrategia muy importante para dar credibilidad al estudio, lo recomendable es realizar la observación constante en las aulas o el contexto seleccionado en la muestra.
- La triangulación de espacio, donde un análisis exploratorio, llevado a cabo en diferentes grupos como el del estudio, o si se trata del aula, en diferentes centros educativos, es una estrategia muy útil.
- La triangulación de métodos, donde lo que se debe hacer es alternar las diferentes técnicas e instrumentos para que se garantice al máximo la credibilidad.

Otra estrategia para alcanzar el criterio de credibilidad, es la recogida de material de referencia, que pueden ser desde grabaciones de audio con su correspondiente transcripción o las fotografías. Constituyen estrategias de contraste de la información para evitar la distorsión en los datos.

La coherencia estructural de la información se refiere al mantenimiento de la lógica interna entre los diferentes componentes de la investigación, como los objetivos, el método, los participantes, etc.

Por último, se propone la realización de las comprobaciones con las personas sujetas a la investigación, basadas en un método de retorno de datos y verificando que siempre estén contenidas en los informes que se elaboran.

2.2.3. Transferibilidad.

El criterio de transferibilidad, se refiere a la posibilidad de aplicación de las conclusiones surgidas durante la investigación, a nuevas situaciones que tengan determinadas características. Las estrategias deben encaminarse a la determinación y explicación de las características que ayudaran a esa transferencia de las conclusiones a otras realidades. En nuestro caso, la transferibilidad se puede llevar a cabo aplicando el estudio en muchos otros programas de inmersión, de estudiantes de español en universidades norteamericanas y que pasan un período de tiempo en un país hispanoparlante.

Para que se dé este criterio, es recomendable una recogida abundante de información, para que se pueda explicar el contexto cultural con mayor detalle. También el uso de datos descriptivos en abundancia, resultará de mucha utilidad para lograr este criterio, porque nos ofrece especificaciones y aclaraciones sobre las condiciones de aplicación de las conclusiones a las características concretas del grupo que se está estudiando.

2.2.4. Dependencia.

Este criterio, también denominado de fiabilidad convencional, intenta garantizar el rigor científico partiendo de la consistencia de los datos. Para muchos autores, este es el criterio que conlleva mayor dificultad en la metodología cualitativa. Para salvar este criterio, se proponen tres estrategias:

- La auditoría de dependencia, que consiste en la revisión de la calidad de las decisiones que se toman en relación a muchos aspectos de la tesis, por parte de investigadores externos. En casos como el nuestro, contar con dos directores de tesis ayuda a que esta auditoría se lleve a cabo con más seriedad y consistencia. Constituye una garantía de aceptación.
- La réplica, que consiste en todas aquellas revisiones y explicaciones que se hacen de cada paso y de cada proceso que se ha seguido, así como de las dificultades, de los avances y de los retrocesos.
- Los métodos solapados, que se refieren a la obtención de información sobre un sujeto, sobre un objeto, situación, contexto, acontecimiento, etc., para interpretarlo de diferentes maneras y bajo diferentes esquemas. En nuestra investigación, esto se lleva a cabo desde la perspectiva nuestra, como investigadores, de los profesores y del alumnado.

2.2.5. Confirmabilidad.

Este criterio, también llamado criterio de objetividad de los datos, establece la superación del riesgo de caer en interpretaciones demasiado personales y no totalmente acordes con la realidad. Las estrategias metodológicas para poder lograr la confirmabilidad son: el uso de descriptores de baja inferencia, la auditoría de confirmabilidad y la reflexión.

Cuando utilizamos indicadores que están bien delimitados, se obtienen descriptores de bajo nivel de inferencia y, como consecuencia, el criterio de confirmabilidad se puede conseguir; sin embargo, hay varias situaciones donde esto no es tan fácil de lograr en investigaciones como la nuestra, debido a que hay una gran variedad de indicadores dentro del análisis de la comunicación intercultural.

La auditoría de confirmabilidad es una herramienta para controlar la relación entre los datos y las deducciones e interpretaciones del investigador, lo cual se hace mediante agentes externos a la investigación. Los directores de la tesis, en nuestro caso, pueden identificar las cuestiones que resulten confusas o ambiguas, para clarificar el análisis. Así mismo, el proceso de lectura y defensa final de la tesis doctoral constituye

per se una medida para verificar la coherencia y el rigor con el que se ha llevado a cabo el trabajo.

Otra estrategia que nos aproxima al criterio de confirmabilidad es la reflexión, tomada como un ejercicio de rigor científico. Se refiere a la autocrítica y la conciencia reflexiva del investigador en relación a las posibles distorsiones que pudiesen haber interferido en la investigación.

2.2.6. Otros criterios de calidad en la investigación cualitativa.

Para Lincoln (1995:202), existen además un conjunto de criterios emergentes de calidad en la investigación cualitativa, los cuales provienen de teorías epistemológicas y de una concepción investigativa que se enfoque en la justicia social, la diversidad y el discurso crítico. Esta aproximación se encuentra muy cercana a cuestiones éticas de la investigación. Dichos criterios son:

- 1) La superación de algunos estándares de la comunidad investigadora.
- 2) La perspectiva epistemológica.
- 3) La comunidad como árbitro de calidad.
- 4) La voz.
- 5) La subjetividad crítica.
- 6) La reciprocidad.
- 7) La preocupación por las consecuencias sociales de la investigación.
- 8) El compartir privilegios.

Resulta muy importante, desde este enfoque, desarrollar una metodología que sea colaborativa, es decir, donde se compartan muchos elementos de la investigación con los implicados en la misma. Lo anterior para conseguir eliminar el estatus social del conocimiento, evitando prácticas de poder que justifiquen la exclusión de algún sector. Para ello es necesario, según Lincoln (1995), la superación de los estándares establecidos desde la comunidad investigadora, que fomentan la citada exclusión.

Una condición esencial en este tipo de investigación es reconocer la perspectiva epistemológica del investigador, entendiéndose esto como el planteamiento de las conclusiones desde la perspectiva investigadora, contrastándola con otras posibles interpretaciones, provenientes de otros enfoques posibles en el resto de los participantes.

A través de un clima de colaboración y de implicación, se llega a entender que el investigador es también parte del contexto de análisis. No se trata de un elemento

aislado del contexto y de las dinámicas que trata de comprender, sino que desempeña un papel activo, de participación, con lo que se promueve la “subjetividad crítica”.

Ahora bien, si el investigador forma parte del contexto, entonces puede fomentar el desarrollo de relaciones interpersonales entre sí mismo y los demás implicados, basándose en el principio de reciprocidad. Con esto se logra obtener un ambiente de confianza, de sensibilidad, de acuerdo, de comprensión, que son muy benéficos para la consecución de los objetivos que se persiguen.

Una investigación cualitativa, de carácter educativo, se plantea involucrar a todos los agentes implicados, no solo en el proceso educativo objeto de estudio, sino a todos aquellos que de una u otra manera pertenecen a la comunidad educativa. Con ello, dicha comunidad, se convierte en un agente de calidad muy importante, porque colabora en la investigación también a través del diálogo y de sus consideraciones sobre la práctica educativa.

De lo anterior se desprende el siguiente criterio emergente de calidad que es el compartir los beneficios y los privilegios que se derivan del trabajo, con el resto de los que participan en él. Para Vilá (2005), este factor no siempre es factible de ser alcanzado, pero el investigador no debe renunciar a él. Es importante “ofrecer el reconocimiento y explicitación de la propia postura de la persona investigadora que comporta la negación a una única verdad, aceptando las múltiples interpretaciones posibles desde diversas posiciones sociales, culturales, históricas, de género, generacionales, etc.” (Vilá, 2005:246).

Para favorecer la desaparición de dinámicas de exclusión, tan frecuentes en las investigaciones científicas, con mayor presencia en las de tipo cualitativo, es importante presentar alternativas variadas y múltiples voces en los textos de investigación. Poder obtener las diferentes visiones y posiciones, en el caso de la presente investigación, de todos los implicados como los alumnos, el profesorado, los coordinadores de la estancia de inmersión y hasta las familias de acogida como agentes de aprendizaje de la lengua y la cultura.

Un último criterio importante es la preocupación por las consecuencias sociales de la investigación. Esto se traduce como una obligación por la dignidad humana, la justicia y el respeto entre las personas implicadas. Un componente importante derivado de lo anterior es la honestidad en la presentación de los objetivos y de los planteamientos de la investigación. Relacionado con esto, Patton (1987), señala la conveniencia de establecer criterios de confidencialidad para todos los implicados en la investigación, evitando dar nombres propios, localización u otros elementos que puedan hacer que disminuya la espontaneidad y la sinceridad con que puedan conducirse los sujetos de estudio.

2.3.El enfoque etnográfico.

Se considera que los primeros intentos por estudiar a fondo y sistematizar el enfoque etnográfico en las ciencias surgen entre finales del siglo XIX y principios del XX, con los trabajos de Malinowsky (1923, 1935), pero en un principio en el ámbito de la sociología y de la antropología. En lo que concierne a la educación, es hasta la mitad de los años sesenta que se comienzan a aplicar métodos etnográficos en este rubro (Ramos, 2005). Se pone como punto de partida para ello la Conferencia de Stanford (1954), que plasmó, entre otras cosas, las bases de la antropología de la educación, de donde se desprenden los métodos etnográficos. Para Pulido (1995), hay cuatro ideas fundamentales en relación con la etnografía, que se derivan de la citada conferencia:

- 1) La necesidad de establecer una contextualización sociocultural en el estudio de todo lo que implica la educación.
- 2) La necesidad de encuadrar, dentro de un marco filosófico, una relación estrecha entre la antropología y la educación.
- 3) Establecer una relación entre la educación con las etapas, “culturalmente definidas”, del ciclo de la vida, en virtud de que se considera que el desarrollo de una persona se encuentra dividido en fases que están definidas por la cultura.
- 4) Fomentar la naturaleza eminentemente intercultural que existe en el entendimiento y en el aprendizaje.

En sus inicios como método para ser aplicado en la educación, aunque también en general en otras áreas de investigación, el enfoque etnográfico se plantea como una metodología que es adecuada para diagnosticar, juzgar, evaluar, pronosticar, proponer y mejorar los procesos educativos. Es por esta razón que muchos de los estudios etnográficos que se llevan a cabo, se refieren a la evaluación de programas. No obstante, hay autores que contradicen que lo anterior implique un imperativo metodológico (Pulido, 1995). Este autor realiza una distinción entre investigar lo “que es” en la educación y “lo que debe de ser”.

En ese sentido, existen voces (Pulido, 1995) que señalan que la tradición etnográfica británica y la norteamericana difieren en algunos puntos esenciales. Para la primera, la etnografía es solamente un método, como pueden serlo muchos otros, tales como la encuesta o los experimentos; mientras que para los segundos, esta idea resulta demasiado simplista, porque hace caso omiso de otras importantes disciplinas que tienen mucha influencia en este campo como pueden ser la antropología cultural o la psicología.

Más adelante, Woods (1992), realiza interesantes y profundos estudios sobre la etnografía, destacando el hecho de que este enfoque consiste en un conjunto de métodos de investigación, en sus propias palabras, “*the research methods most appropriate for symbolic interactionism fall under the general term ‘ethnography’.*” (Woods, 1992:369). Agrega que la etnografía cobra especial importancia cuando intenta salvar la

enorme brecha que hay entre la teoría de la investigación y la de la práctica docente en las aulas, ya que realiza sus observaciones a partir de la perspectiva del propio grupo que se está investigando.

La etnografía tiene como una de sus principales características, el hecho de que constituye en sí misma un proceso de aprendizaje, como señala Woods (1986) en su famosa metáfora del viaje: “la etnografía entraña siempre la excitación propia de un viaje de descubrimiento por nuevos territorios, junto con los intereses humanos básicos de búsqueda y comprensión de la gente que en ellos encontremos”.

Una definición de etnografía, todavía muy básica y pensada únicamente como método de investigación y no como una ciencia autónoma, es la que establecen Hammersley y Atkinson (1983), en este tenor:

For us ethnography (or participant observation, a cognate term) is simply one social research method, albeit a somewhat unusual one, drawing as it does on a wide range of sources of information. The ethnographer participates, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact collecting whatever data are available to throw light on the issues with which he or she is concerned"... "It should be clear that we do not regard ethnography as an 'alternative paradigm' to experimental, survey, or documentary research. Rather it is simply one method with characteristic advantages and disadvantages" (Hammersley y Atkinson, 1983:23).

No obstante lo anterior, existen una gran cantidad de estudios donde el enfoque etnográfico está considerado como una de las formas de investigación cualitativa que concierne a todas las etapas del procedimientos, desde la recogida de datos hasta su interpretación. Nuestro trabajo lo enmarcamos también, dentro de este contexto. Es importante hacer hincapié en la distinción que hace van Lier (1988) para justificar su defensa de la etnografía en educación. En primer lugar considera que el conocimiento que tenemos de lo que sucede en el contexto educativo, específicamente en las aulas, es muy limitado, por lo que en primera instancia, se tiene que aumentar. Este aumento se obtiene recogiendo los datos justamente donde se generan, dentro de las aulas, e interpretarlos ahí mismo, considerando este contexto no solo en el aspecto lingüístico sino también cognitivo. La distinción a que hace referencia el mencionado autor es entre lo que él llama una visión “fuerte” de la etnografía y una visión “débil”. La primera (*strong view*), a la que él se adhiere, considera la etnografía como un paradigma científico independiente y autónomo, mientras que la segunda visión (*weak view*), limita las ventajas de la etnografía a una simple generación de hipótesis. Para van Lier (1990), la etnografía debe tener un carácter exploratorio, pero de igual manera debe afirmarse como generadora y comprobadora de teorías.

En este sentido, Ramos (2005), ejemplifica la gran variedad de usos que puede tener la etnografía en la educación, específicamente en el rubro de la enseñanza de lenguas extranjeras, revisando una serie de estudios etnográficos realizados por Halliday (1996), quien se inclina por una actitud de los docentes para ser sensibles a las

influencias e implicaciones sociales de su quehacer, que denomina “imaginación sociológica”.

Una sencilla definición, que se ha convertido en clásica en este ámbito, es la que ofrece Watson-Gegeo (1988), que en su pequeña redacción encierra las principales ideas de una investigación etnográfica con las características como la que estamos presentando en este estudio: “*Ethnography is the study of people’s behavior in naturally occurring, ongoing settings, with a focus on the cultural interpretation of behavior*” (Watson-Gegeo, 1988:576). Definición que toma sus bases de los estudios realizados por Geertz (1973), quien estableció una serie de elementos para explicar lo que él llamó una teoría interpretativa de la cultura. El citado autor señala:

La descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar “lo dicho” en ese discurso de sus ocasiones precedidas y fijarlo en términos susceptibles de consulta (Geertz, 1973:32).

Una concepción de la etnografía, tomada como el estudio de las personas que pertenecen a un determinado grupo, y que posee su propia cultura, en una manera de acercamiento a la cultura de aprendizaje y, por ende, a la cultura de los aprendices que participan en la investigación. Dicha concepción, que enfatiza el aspecto cultural, se plasma en la siguiente definición:

Ethnographic research consists essentially of a description of events that occur within the life of a group with special regard to social structures and the behavior of individuals with respect to their group membership, and an interpretation of the meaning of these for the culture of the group (Taft, 1999:113).

Como complemento a la definición anteriormente planteada, está lo que señala Duranti (1997), en el sentido de que “podemos decir que la etnografía es la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos”. Esta parte, como hemos visto en el transcurso del presente trabajo de investigación, es uno de los fundamentos de los que hemos hecho uso para el planteamiento del estudio.

Desde una perspectiva práctica, David y Nunan (1992:98), proponen cinco características que debe tener una buena investigación etnográfica, derivada de los elementos que se encuentran en las diversas concepciones analizadas. Estos elementos son:

- a) Debe ser contextual, que quiere decir que el trabajo debe ser desarrollado en la situación específica y natural donde se llevan a cabo los acontecimientos, en este caso, el del programa de inmersión lingüística, tanto dentro del aula como en el entorno ambiental.
- b) No debe ser ni invasiva ni obstrusiva, es decir, que el investigador debe abstenerse de manipular los fenómenos que está investigando.

- c) Debe ser colaborativa, porque el investigador no se encuentra nada más como ente pasivo, sino que coadyuva a la generación de conocimientos en colaboración con los implicados en el estudio.
- d) Debe ser interpretativa, ya que el análisis de los datos de este tipo de investigaciones es eminentemente de interpretación, de reflexión y crítica sobre los datos que se recogen.
- e) Debe ser orgánica, que se refiere a la interacción entre la etapa en la cual se formulan las preguntas o hipótesis de investigación y la fase en que se recogen los datos para interpretarlos posteriormente.

En cuanto al proceso que debe seguir una investigación etnográfica, Hitchcock y Hughes (1995:48), proponen el seguimiento de las siguientes fases:

- 1) Localización del campo de investigación.
- 2) Acceso al mismo.
- 3) Localización de los informantes.
- 4) Desarrollo de las relaciones de campo.
- 5) Recogida de los datos de campo.
- 6) Recogida de los datos fuera del campo.
- 7) Análisis de los datos.

Aquí hay que recordar que toda propuesta que existe sobre las fases o etapas en que ha de desarrollarse una investigación con un enfoque etnográfico no puede ni debe considerarse de manera lineal, ni como acciones consecutivas, porque, como hemos visto anteriormente, uno de los elementos fundamentales de la etnografía es su carácter cíclico, de tal manera que *“a good ethnographer will never claim to have found sufficient ore ven adequate clues to knowledge about the people studied. Every insight generates futher questions, and every question suggests further avenues for exploration* (van Lier, 1990:47).

Durante el proceso, el investigador desempeña un rol esencial, porque es el principal instrumento de recogida de datos y para conseguirlos, lo que hace es participar directamente en la vida social del grupo que estudia. Este papel dentro del grupo influye en los datos que recopila y, como consecuencia, en los resultados y discusiones de la investigación. Se corre, por lo tanto, el riesgo de que, al estar inmerso en la vida de los participantes, el investigador se involucre cada vez más, y su estatus peligre. Según Taft (1999), es inevitable que se dé un proceso de aculturación del investigador dentro del grupo que estudia.

Una de las definiciones que nos parece más importantes para efectos de un trabajo como el que estamos elaborando, es decir, donde está de por medio el estudio de

las lenguas extranjeras y la influencia del contexto sociocultural, es la concepción del etnógrafo como “mediador cultural” (Duranti, 1997), que se mueve básicamente en dos vertientes: su propia formación teórica y la que se encuentra en el grupo que estudia. En este sentido, el etnógrafo escucha, observa y aprende de las personas que investiga, estableciéndose un verdadero “nexo cultural”. Existe un dilema entre el acercamiento y el distanciamiento del investigador respecto a los implicados en su investigación (Duranti, 1997), para lo cual desarrolla dos habilidades que aparentemente son contradictorias, pero que le son imprescindibles para solucionar la disyuntiva: por un lado, la destreza para saber tomar distancia de las reacciones imprevistas de los implicados en la investigación; por el otro, la intención de identificarse o alcanzar un cierto nivel de empatía con los participantes, todo para poder llegar a una perspectiva global de lo investigado.

El dilema explicado anteriormente, también lo planteó Woods (1992), en el sentido de que *“the researcher must try to maintain a delicate balance between achieving as complete an understanding of insiders’ perspectives as possible and sociological distance, thus permitting rigorous analysis of them”* (Woods, 1992:355). Claramente se puede observar que uno de los puntos fundamentales para que el investigador etnográfico haga su trabajo de manera exitosa, es, entre otros, lograr guardar el adecuado equilibrio entre ambos extremos.

Otro componente de enorme importancia dentro del método etnográfico, está constituido por el contexto. Como vemos en nuestra investigación, una clave de la etnografía consiste en no descontextualizarla en ningún momento. Es muy importante que sea siempre dentro de ese marco contextual donde se recojan los datos, se analicen y se extraigan las conclusiones, tal y como lo hemos realizado en este trabajo. Las bases de esta premisa, se encuentran en los primeros estudios de Malinowsky (1923), sobre el problema del significado y el contexto en lo que él llamó las lenguas primitivas:

La clara comprensión del íntimo vínculo existente entre la interpretación lingüística y el análisis de la cultura a la que pertenece el lenguaje muestra en forma convincente que ni una palabra ni su significado tienen una existencia independiente y autosuficiente (Malinowsky, 1923:323).

Estamos igualmente de acuerdo con Ramos (2005), cuando establece que cuando estudiamos a un grupo particular de individuos, tratándose de una descripción densa (Geertz, 1973), debemos tener en cuenta la función esencial que juega el lenguaje, específicamente la relación entre el lenguaje y el contexto del cual se desprende. Otro ejemplo que clarifica esta relación y el contexto, concretamente en materia del lenguaje, lo encontramos en Wittgenstein (1989), el cual, en un estudio sobre el lenguaje cotidiano al que se tiene que atener la filosofía, señala que el sentido de las palabras cambia según el contexto en que aparecen, razón por la que no se puede dar una definición filosófica unívoca de una palabra. No se puede adivinar cómo funciona una palabra, sino que lo que tenemos que hacer es analizar su uso y aprender de él. “El medio en el cual los significados se dividen no sólo en el sentido cognitivo, sino

también en el sentido global de una trascendencia que abarca también aspectos afectivos y normativos. El lenguaje es el fondo de la intersubjetividad que surge entre las personas que interactúan en un grupo social, intersubjetividad que es precisamente uno de los objetivos que deberían plantearse las ciencias sociales (Habermas, 1973).

Vemos entonces que la etnografía estudia una cultura, que puede ser un grupo dentro del aula o el grupo dentro de un contexto natural no experimental, supuestos que, en ambos casos, existen en nuestra tesis doctoral. Aquí el investigador se muestra como un atento observador pero no debe manipular el entorno. Tiene como objetivo entender esa cultura o ese grupo, mediante un análisis de interpretación y de descripción de los datos, presupuestos a través de los cuales va surgiendo la teoría compuesta de códigos y categorías.

En lo que se refiere a la presentación de los datos, es importante recordar tres características señaladas en un principio por Geertz (1973) y retomadas por Watson-Gegeo (1988): deben ser presentados como una descripción densa; mantener una perspectiva émica, es decir, desde dentro, desde el punto de vista de los implicados; por último, mantener siempre el principio holístico, que concibe el contexto como un todo integral y no como algo segmentado. Esto nos remite nuevamente al principio de que la investigación etnográfica debe ser una investigación contextualizada, contrastando las perspectivas, tanto émica como ética, procurando dando mayor validez a la primera de ellas, como señala Hymes (1974:11): *“An ‘emic’ account is one in terms of features relevant in the behavior in question; an ‘etic’ account, however useful as a preliminary grid and input to an emic (structural) account, and as a framework for comparing different emic accounts, lacks the emic account’s validity”*.

Una perspectiva ética, se la que se ocuparía de la descripción y de la generalización, pero sin hacer ninguna referencia a contexto alguno (van Lier, 1990). En contraposición, una perspectiva émica, se referirá a conceptos, normas, reglas, significados y creencias de los sujetos investigados y que forman parte de un grupo. Para el citado autor, estas dos perspectivas no tienen porqué estar en conflicto, sino que se complementan gracias al principio holístico que se señalaba.

De lo anteriormente expuesto, se puede concluir que la etnografía contiene un valor mucho más amplio que el de consistir únicamente en un simple método de investigación (Ramos, 2005). Como señala Geertz (1973): *“el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de esta cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”* (Geertz, 1973:20).

En palabras del mismo autor, y en respuesta al rigor científico de la investigación etnográfica, debido a que no se basa en estudios de causa y efecto, ni en datos estadísticos, señalamos lo siguiente:

The outsider view of anthropology as a powerful regenerative force in social sciences and humane studies is an indication that “the anthropological way of looking at things”, as well as “the anthropological way of finding things out” and “the anthropological way of writing about things” do have something to offer the late twentieth century (Geertz, 2000:97).

Finalmente, en este recorrido teórico sobre el método etnográfico, debemos hacer referencia a un aspecto muy importante, que es el compromiso ético que posee. En toda investigación hay una exigencia moral que es imprescindible; sin embargo, en la etnografía, dicha exigencia se hace aún mayor, porque es un método basado en la subjetividad y en los procesos sociales, razón por la que a este tipo de investigaciones siempre se les exige más, en cuanto a su calidad ética (Arnaus y Contreras, 1995).

Desde el momento en que las personas que se investigan están consideradas como sujetos y no como objetos de investigación, se hace necesario establecer acuerdos comunicativos sobre los contenidos y los procesos de la investigación. Esto se deriva en la conveniencia de profundizar en la subjetividad de los individuos investigados y hacer esto desde el punto de vista de la subjetividad del investigador. De la destreza que se tenga para crear un ambiente de confianza y una empatía, dependerá en gran medida el éxito de un estudio etnográfico como proceso social que es.

3. Diseño y fases del estudio. Descripción general.

Como hemos venido señalando, esta tesis doctoral se propone indagar sobre el amplio panorama que nos ofrece la cultura y sus implicaciones en un programa de enseñanza de español como lengua extranjera en un contexto de inmersión. Por ello, el método de investigación que seguiremos es el de la investigación cualitativa. Para Maycut y Morehouse (1994), la investigación cualitativa pretende describir e interpretar los fenómenos educativos como parte de los fenómenos sociales, estudiando los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios interesados (citado por Carrasco y Calderero, 2000:94).

Como afirman Marshall y Rossman (1989), el investigador cualitativo intenta penetrar en el interior de las personas y entenderlas desde dentro, realizando una especie de inmersión en la situación y en el fenómeno estudiado. Como parte de este estudio cualitativo, utilizaremos como base el método etnográfico. La etnografía constituye un medio muy eficaz para el análisis crítico y reflexivo de la práctica docente (Carrasco y Calderero, 2000:113). Su objetivo es aportar valiosos datos descriptivos de los escenarios educativos, actividades y creencias de los participantes en ellos (Goetz y LeComte, 1988). En este caso los participantes son los estudiantes, los docentes y el propio investigador.

Siguiendo a Carrasco y Calderero (2000:94-127), hemos elaborado nuestro diseño de investigación tomando como base las diferentes etapas que proponen los

citados autores y otros más que han analizados estas técnicas (Buendía y Hernández, 1997; Pérez Serrano, 1998; Latorre *et al.*, 1999):

1. **Escenario de la investigación.** El presente estudio se ha llevado a cabo en el programa de inmersión que ofrece el Kentucky Institute for International Studies (KIIS) a estudiantes de algunas universidades norteamericanas en la ciudad de Segovia, España y en el programa de inmersión de la University of California, en Morelia, México. El programa *Advanced Spanish Language, Literature and Culture* tiene una duración de 5 semanas, durante el verano, en un contexto de inmersión total y está dirigido a estudiantes de español como lengua extranjera que tienen un nivel que va del intermedio al avanzado del idioma, mientras que el de la Universidad de California, con las mismas características generales, difiere en la duración ya que son 10 semanas.

Por considerarlo fundamental para poder contextualizar nuestra investigación, ofrecemos una descripción de cada uno de los programas que fueron objetos de la tesis, obtenidos directamente de la información oficial que se proporciona a los alumnos y docentes que participan en dichos programas. De igual manera dicha información se encuentra en las respectivas páginas *web* de cada institución y que están debidamente señalizadas en la bibliografía de este trabajo. Nos centramos en los puntos más importantes que son: una descripción general del programa, los objetivos generales y los contenidos académicos. Durante el análisis de los datos, estaremos ampliando la información referente al trato real que cada programa da a los aspectos culturales, aunque en esta primera descripción podemos observar algunos de los objetivos que se plantean en este sentido.

a) KIIS (*Kentucky Institute for International Studies*).

Descripción del programa:

Since 1979, the Kentucky Institute for International Studies has sponsored a program in Spain. The program takes place in Segovia, a charming provincial capital in the foothills of the Guadarrama Mountains, only 60 miles to the north of Madrid. The pleasantly warm, dry, late-summer weather and the congeniality of the Spanish people lend a spirit of cordial hospitality. Segovia retains the strong, traditional Spanish character of Old Castile and has a visible history that goes back to pre-Roman times.

The program in Spain will last one month. During the academic program, students will attend classes five days a week. There will be weekly excursions. Segovia's location makes it ideal for excursions, and the pleasant early-summer weather and congeniality of the Spanish people lend a spirit of cordial hospitality to the city. In Segovia, students may explore the city's Roman and medieval past and venture into the surrounding areas of Old Castile. Segovia also has a lively nightlife.

Las asignaturas que son impartidas, se describen de la siguiente manera, señalamos el nombre y la explicación de sus contenidos, siempre de acuerdo a la propia organización del programa:

- *Spanish civilization and culture.- Survey of historical background of Spain and its people from the Roman colonization to the present.*
- *Topics in Hispanic literary and Culture studies: Spanish language in context.- Examines different literary and cultural topics of interest of Hispanic studies.*
- *Advanced oral Spanish.- Conversation units, dramatic sketches, original oral topics.*

b) EAP (*Education Abroad Program*). Universidad de California.

Descripción del programa:

This ten-week summer program is designed for UC students who have completed the first year of university-level Spanish. The program is held at the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, and there is a required three-day group excursion to Guanajuato.

The program is designed to facilitate maximum language acquisition, through immersion in Mexican society, using your Spanish both in class and out. In class you practice grammar and language structure while studying Mexican history, society, and literature. Outside of class you engage in a variety of interview projects with local people, and you report these experiences back to class.

Las asignaturas que se imparten, en este caso solo se enuncian sin ofrecer ninguna descripción adicional:

- *Grammar and Composition.*
- *Mexican Culture and Civilization.*
- *Conversation and composition: contemporary society.*
- *Latin American Literature.*

Para el acceso al escenario se siguieron las recomendaciones de Carrasco y Calderero (2000:100) en el sentido de negociar la entrada con el debido tacto y sensibilidad hacia los ritmos y normas de quienes participan en el programa; el investigador seleccionó a los participantes que se consideraron más idóneos para el propósito de la investigación.

2. Análisis de los diseños curriculares. Una vez que accedimos al escenario se realizó un breve estudio de la manera en la que se tratan los aspectos culturales en dicho programa. En el análisis nos centramos en registrar cómo, cuándo y dónde se incluyen los aspectos culturales que se pretenden dar a los estudiantes y que se contemplan en los siguientes apartados:

- El currículo de la lengua
- Los objetivos que se persiguen
- Los conocimientos previos
- La tipología de actividades. Aquí se incluyen las excursiones y demás visitas a lugares considerados de interés cultural.
- El hogar de acogida
- Los mecanismos de evaluación
- El tratamiento de estereotipos, tópicos y prejuicios

Con la información recabada estamos en condiciones de realizar nuestra propuesta para la inclusión de las estrategias necesarias para que los estudiantes adquieran la competencia intercultural, la cual se describe en el informe final y en los ejes para futuras investigaciones.

3. Recogida de datos. Ya hemos señalado que las características de esta investigación hacen que el método de investigación cualitativo, en su vertiente etnográfica, sea la mejor manera de obtener los resultados propuestos. Dentro de las diferentes técnicas que existen para recabar información, nos centramos en la observación participante. El investigador participa en la vida del grupo que se estudia, manteniendo entrevistas con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos, de manera que su presencia no perturbe o interfiera de algún modo el curso natural de los acontecimientos (Carrasco y Calderero, 2000:115).

De los diferentes tipos de observación participante, optamos por una observación moderada, ni total y completamente activa ni tampoco pasiva. Sin perjuicio de que conforme se fue desarrollando la investigación pudimos hacer alguna adecuación al respecto.

Nos sometimos a las reglas formales e informales del grupo social, participando en los distintos momentos en que intervengan los factores culturales pues, como señala Woods (1987), la observación participante es un medio para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador participa de la situación que quiere observar, penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución.

Spradley (1980) propone lo que denomina *secuencia de investigación de desarrollo*, la cual es una gran ayuda para el investigador en lo que a técnicas etnográficas se refiere. Las principales etapas que propone y que son adecuadas para nuestro estudio son:

- localizar la situación socio-educativa
- realizar la observación participante
- mantener una estadística etnográfica
- adelantar observaciones descriptivas
- analizar el dominio

- realizar observaciones enfocadas o puntuales
- desarrollar un análisis taxonómico
- llevar a cabo observaciones específicas
- analizar los componentes
- descubrir temas culturales
- hacer un inventario cultural
- redacción de la etnografía

La virtud de esta observación participante es que nos permite englobar todo en el mismo rubro, aunque empleemos también otras técnicas de recogida de datos como la entrevista, la encuesta, la grabación de conversaciones, los vídeos. Nosotros utilizamos también esos medios ya que la observación participante se considera la forma arquetípica de investigación empleada por los etnógrafos y se concibe más como una estrategia de investigación que como un método de investigación unitario ya que se compone de varios métodos: encuestas, entrevistas, vídeos, grabaciones, etc.

Esta multiplicidad de formas de realizar observación participante son las que le brindan a esta técnica su validez en cuanto a resultados comparada con otras técnicas de recolección de información.

4. Análisis de la información obtenida. De acuerdo con lo que sugieren Carrasco y Calderero (2000:102), la información se ha ido analizando conforme la vayamos obteniendo. Nuestro análisis comenzó con la recogida de los primeros datos y continuó hasta finalizar el proceso. Después, resulta útil recurrir, como estrategia intelectual, al método comparativo para conceptualizar, categorizar y relacionar lo observado (vídeograbaciones, entrevistas, observaciones, etc.) para poder determinar las evidencias y las discrepancias (Carrasco y Calderero, 2000:102). En este análisis incluimos la transcripción de los puntos más importantes de las entrevistas (a docentes y estudiantes), de las grabaciones en vídeo (realizada en una clase en el programa de Segovia) así como de las observaciones (por parte del investigador).

5. Terminación del estudio y sugerencias didácticas. Al finalizar el estudio, una vez retirados del escenario, se procede a realizar un nuevo análisis de los datos más en profundidad, para que de ahí puedan partir las recomendaciones para que en un programa de este tipo podamos incluir las estrategias necesarias a fin de que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa intercultural.

Entre las principales sugerencias didácticas habrá de destacar probablemente un nuevo diseño curricular específicamente elaborado para un determinado programa de inmersión, pero sobre todo la propuesta de implementar un programa para el desarrollo intercultural de los docentes que se verán implicados en la enseñanza de la lengua extranjera en contexto de inmersión. Podrá ser tomado en cuenta para otros programas de características similares y adaptando los resultados que encontraremos a las variaciones que contengan esos otros programas: duración de la estancia, lugar de la

estancia, nivel de la lengua, nivel cultural, homogeneidad o heterogeneidad de los estudiantes, etc.

6. Elaboración del informe de investigación. La tesis doctoral que surge de todo el proceso debe someterse al contenido de los elementos necesarios para hacer de este trabajo un estudio científico que sea fiable, veraz, aplicable, transferible y consistente. Nuestra redacción se debe, entonces, plasmar todo lo acontecido durante la investigación y siguiendo lo que varios investigadores, entre ellos Erlandson (1993), señalan como partes importantes del informe:

- Explicación del problema y de la entidad que se estudió, en este caso el referido programa de inmersión y el estado que guarda el componente cultural en el mismo.
- La revisión de la literatura, la cual está contenida prácticamente en toda la bibliografía que estamos consultando para elaborar este proyecto.
- La metodología utilizada, donde haremos una amplia referencia al método cuantitativo y su aplicación a través de la etnografía, debido a que es el más adecuado para una investigación como la que proponemos.
- La parte descriptiva, que contendrá los temas más importantes, los procesos observados, las tendencias y patrones que se estudiaron. También incluirá la discusión y análisis de las diferentes afirmaciones y planteamientos que estamos proponiendo así como las realidades que habrán de construirse por parte de todos los participantes en la investigación.
- La discusión de los resultados y limitaciones, que son las conclusiones, implicaciones e ideas para futuras investigaciones.

3.1.El investigador en el estudio etnográfico.

En una investigación cualitativa como la presente, se hace alusión a los diferentes elementos que la integran, los cuales hemos venido desglosando hasta el momento, tales como el contexto institucional, el corpus de datos, los alumnos participantes, las condiciones y elementos de aprendizaje, tanto del aula como fuera de ella, incluso las familias de acogida, etc., pero ahora se hace necesario dedicar un apartado para reflexionar sobre el investigador. En este rubro se debe de hacer un análisis sobre nuestra propia experiencia y papel dentro del contexto del estudio, así como reflexionar sobre cómo ha sido nuestra relación con los participantes del mismo, alumnos, profesores y demás sujetos implicados.

Tal como razonábamos anteriormente, en la etnografía el investigador es el principal instrumento de recogida y análisis de los datos. Por ello, debemos ser cuidadosos en la forma en que desempeñamos nuestro papel al interpretar documentos como las entrevistas o el análisis de las encuestas, porque somos precisamente nosotros quienes propiciamos la interacción. Debido a que el etnógrafo, según las teorías positivistas, no realiza un trabajo del todo objetivo, resulta importante conocer la

información relativa a la persona que lleva a cabo la investigación y el rol que desempeña en la misma.

Para Geertz (1988), el antropólogo/etnógrafo, lleva a cabo un papel de “yo-testifical”, que realiza descripciones culturales, completamente inmerso en el contexto que estudia. Dicho estudioso analiza este ir y venir entre lo que se investiga y la sensibilidad del investigador como algo inherente a la escritura etnográfica, porque se trata de “hacer creíble lo descrito mediante la credibilidad de la propia persona” (Geertz, 1988:88). Por lo anterior, mientras más elementos tengamos para conocer a fondo la persona del investigador, así como sobre sus ideas, sentimientos, la manera en que aborda el proceso de investigación y su relación con los implicados, tendremos una visión más amplia para comprender la interpretación que hace de los datos y las conclusiones que arguye. Esto tiene como objetivo lograr que el “acto interpretativo” sea más transparente y, por lo tanto, más convincente y creíble.

Una característica que debe adoptar un investigador, en este sentido, es la mostrarse de manera que otros, desde fuera, puedan distinguir entre sus actividades y las actividades de los sujetos a los que investiga, sobre todo si tenemos en cuenta que todos los implicados forman parte de ese grupo social que se investiga (Hammersley y Atkinson, 1983).

Para Woods (1992: 353), el investigador debe poseer dos habilidades mínimas para desarrollar su trabajo: las habilidades interpersonales, que le servirán para fomentar la confianza mutua entre él y los demás implicados, y las habilidades de observación. Entre éstas, destaca las siguientes:

- La capacidad de visión, en cuanto observar y captar un amplio tipo de actividades durante un periodo de tiempo determinado (*cultivate power of scanning*).
- La capacidad de discernimiento, que se refiere a la selección de elementos concretos para que puedan ser observados de una manera más específica.
- La capacidad de retener todo tipo de material, no solamente con medios técnicos, sino que recordándolos en su memoria y plasmándolos posteriormente en un papel.
- La capacidad para entrevistar, que se traduce como el saber escuchar de forma activa, de mantener al entrevistado en el tema, de completar, explicar e interpretar sobre la marcha cuando surgen conflictos o ambigüedades en la información y corroborar la precisión de lo que el entrevistado dice, esto último a través de la reformulación, la síntesis, el resumen, la oposición simulada, etc.

En virtud de que el investigador tiene como condición imprescindible la de ganarse la confianza de los informantes, basándose en la colaboración mutua, se coloca ante la disyuntiva entre involucrarse en el contexto en el que va a investigar, para no resultar como alguien ajeno al grupo y para generar datos de mayor calidad por la

cercanía con el objeto, y, a la vez, lograr el suficiente distanciamiento para poder analizar los datos con la frialdad y el rigor necesarios. Woods (1992:355) explica así esta disyuntiva: “*The researcher must try to maintain a delicate balance between achieving as complete an understanding of insiders’ perspectives as possible and sociological distance, thus permitting rigorous analysis of them*”.

Dentro del dilema entre involucrarse y distanciarse, lo primero es establecer bien las diferencias entre uno y otro: por un lado, involucrarse implica una inmersión total en el contexto de la investigación y en los datos, también desarrollar una cierta empatía con los implicados en ella. En contraposición, el distanciamiento se refiere al enjuiciamiento científico y a la objetividad en la investigación. La solución que propone Woods (1992) es en el sentido de no exagerar al involucrarse y también sostener un cierto distanciamiento social, quedando claro que el papel del investigador y sus posturas son diferentes de las de los investigados.

Para Taft (1999), el etnógrafo precisa de dos factores: primero, la conciencia y la sensibilidad de sí mismo y segundo, la comprensión de los procesos que se dan entre los implicados en el estudio.

Concluimos esta parte con una interesante explicación, por parte de Woods (1992), acerca de la dificultad que encierra el papel del investigador en etnografía, debido a la tensión constante que existe en la disyuntiva a la que hemos hecho alusión. El autor lo explica en función de que, por un lado está el “yo” que actúa (*I*, en inglés) y por el otro está el “yo” que reflexiona sobre sí mismo (*me*). El “*I*”, del investigador, desarrolla una curiosidad y motivación, además de que sostiene una apertura de mente, crea oportunidades de interacción, fomenta las relaciones, está dispuesto a asumir riesgos, conceptualiza, crea ideas, identifica modelos, expresa creencias, detecta problemas, se preocupa por solucionarlos, es decir, constituye ese “yo” en acción. Mientras que el “*me*” del investigador es el que contiene los cánones típicos de la comunidad científica y los habituales en la investigación, toma muy en cuenta la bibliografía, realiza tests para comprobar las hipótesis, controla los métodos y la recogida de datos, compara su estudio con el de otros, lo cual constituye el “yo” reflexivo. El primer “yo”, está más cercano al arte, mientras que el segundo se acerca más a la ciencia. El investigador ideal sería el que logra una interacción constante y una retroalimentación entre estos dos mundos, sin que exista predominancia por parte de ninguno de los dos. Solo con esta postura, se tendrá como resultado la unión de esos dos “yo”, en uno solo que se denominaría “*self*”.

3.2.Descripción de los instrumentos de recogida de datos.

En la presente investigación nos hemos basado esencialmente en tres instrumentos de recogida de datos, o dos si consideramos a la observación no como instrumento sino como un método en sí, derivado de la investigación cualitativa. De cualquier manera, en este apartado, para darle un mayor orden al análisis de los

instrumentos usados para la recolección de los datos, nos referiremos a tres: La entrevista etnográfica, el test de sensibilidad cultural y la citada observación participante. A pesar de que estamos utilizando la terminología tradicional de “recogida de datos”, recordemos que la investigación cualitativa se propone ser más una generadora de datos que recolectora de los mismos. De ahí que nuestras dos herramientas principales para el análisis, la discusión y las conclusiones de esta tesis doctoral serán las dos primeras, la entrevista y la observación. El test de sensibilidad cultural, por ser un instrumento más de medición, nos ayudará nada más a intentar realizar un diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural de nuestros investigados, pero para efectos interpretativos y descriptivos, para nada pensamos utilizar este test para realizar estadísticas, mucho menos para proponer hipótesis o realizar estadísticas.

La postura del investigador en el enfoque etnográfico es, como señala Mason (1996), no de mero recopilador de información, sino como participante activo y reflexivo del mundo social: *“The researcher is seen as actively constructing knowledge about that world according to certain principles and using certain methods derived from their epistemological position”* (Mason, 1996:36).

Debemos hacer la aclaración de que nuestras entrevistas tenían en un origen un diseño que se podría identificar con el de un cuestionario. Sin embargo, surgen varios problemas si lo que se quiere con estos grupos es aplicar cuestionarios. El principal, y que de alguna manera es lo que trata de explicar este trabajo, es el conflicto, no solo lingüístico, sino más bien intercultural que surgen para adaptar los cuestionarios de una lengua a la otra. Por esta razón, optamos por aplicar en lugar de cuestionarios, entrevistas en la lengua meta, aunque algunas con respuestas por escrito, pero solamente para poder darle cierto formato a la misma y para tener una mayor facilidad de organización de la información. En cambio, el test de sensibilidad cultural, por las mismas razones ya expresadas, optamos por aplicarlo en la lengua materna de los estudiantes, ya que no necesitamos en ese caso de respuestas abiertas o largas, sino solamente de elegir una entre múltiples opciones.

Además, los participantes, al provenir de diferentes tradiciones pedagógicas, es probable que interpreten las preguntas del cuestionario de manera muy distinta uno de otro, lo cual ocasionaría que los resultados no podrían ser comparables aunque se usase la misma escala. En cambio, los conflictos o dificultades interculturales pueden ser solucionados más fácilmente a través de la entrevista, porque el entrevistador-investigador es competente en la lengua del entrevistado y además consideramos que posee una competencia intercultural que le permita sortear esos obstáculos.

3.2.1. La entrevista etnográfica.

Coherentes con la metodología que estamos empleando en esta investigación, las entrevistas etnográficas que se han aplicado son de carácter semi-estructural, que

también se denominan entrevistas cualitativas (Spradley, 1979; Burgess, 1988; Saville-Troike, 1989; Mason, 1996), que tienen como propósito fundamental el análisis y la profundización sobre las percepciones culturales tanto de profesores como de alumnos. Para ampliar la explicación de lo que es una entrevista semi-estructurada, seguiremos lo que señalan Cohen y Manion (1989), cuando dicen que consisten en un punto medio entre una entrevista formal o dirigida, es decir, estructurada, donde se establece un patrón fijo de preguntas y cuyas respuestas se registran de manera estandarizada, y la entrevista no dirigida en la que el entrevistador prácticamente no aparece, y donde se deja en total libertad al entrevistado para que exprese su discurso y sus pensamientos.

Hay posturas que prefieren la entrevista estructurada y formal (Cohen y Manion, 1989), y otras que se inclinan claramente por la no estructurada (Burgess, 1988), aduciendo que nos permite entablar una conversación sin límite que ayuda a entender mejor la vida y el sentir del entrevistado. En ese sentido Nunan (1992), establece:

The interviewer has a general idea of where he or she wants to interview to go, and what should come out of it, but does not enter the interview with a list of predetermined questions. Topics and issues rather than questions determine the course of the interview (Nunan, 1992:149).

Las entrevistas son un instrumento de recogida de datos dentro de la investigación que posee una gran tradición en el ámbito de la educación, particularmente en la cualitativa con los enfoques etnográficos. Son muchos los autores que la han analizado (Spradley, 1979; Hammersley y Atkinson, 1983; Biddle, 1986; Wood, 1986; Burgess, 1988; Cohen y Manion, 1989; Bisquerra, 1989; Saville-Troike, 1989; Bruner, 1990; Huber, 1992; Fontana y Frey, 1994; Maykut y Morehouse, 1994; Kvale, 1996; Mason, 1996; Demazière y Dubar, 1997; Duranti, 1997; Del Rincón y Arnal, 1997; Brüsemeister, 2000; Caspari, 2001, 2003).

En el hecho donde hay coincidencia plena es que consiste en un sistema muy abierto, que fomenta la existencia de una interacción muy provechosa entre el entrevistado y el entrevistador, de forma tal que es posible analizar no solo lo que está diciendo, sino también el cómo lo dice, lo cual ayuda a deducir y a describir con más detalle la posición del entrevistado respecto de los temas que se le plantean. Otra ventaja muy importante es que la entrevista constituye una forma de comunicación con la que estamos muy familiarizados, por lo que resulta más accesible y sencilla de aplicar (Kallenbach, 1996).

Podríamos definir de la manera más simple una entrevista: el diálogo que se establece entre dos personas interesadas en uno o varios temas (Ramos, 2005). Es una conversación que se basa en la participación y que posee un propósito específico (Burgess, 1988). Para Kvale (1996), la entrevista etnográfica es una situación comunicativa participativa e igualitaria en la que un entrevistador y un entrevistado dan cuerpo a un proceso de construcción de conocimiento. Woods (1992), va un poco más allá y defiende que la entrevista no es solo un simple instrumento para recoger información, sino que es un proceso de construcción de la realidad, en el que

contribuyen tanto el entrevistado como el entrevistador, y donde ambos resultan afectados durante la misma.

Derivado de lo anterior, podemos deducir que es fundamental que el entrevistador favorezca una relación de confianza con el entrevistado, para que pueda surgir una interacción adecuada, y para que el entrevistado pueda dar forma a su pensamiento a través de su discurso. De ahí que para Woods (1992), en lo que coincide también Ramos (2005), el entrevistador debe tener tres características esenciales: la confianza, la curiosidad y la naturalidad.

Ahora bien, aún con el hecho de que se trata de una conversación, la entrevista debe planificarse, analizarse, predeterminarse, debe haber una preparación social, intelectual y práctica (Mason, 1996). Para Kvale (1996:136), hay siete pasos a seguir para llevar a cabo una investigación teniendo en las entrevistas su instrumento de recogida de datos principal:

- Tematización: donde se establece el propósito de la investigación y el tema que se va a estudiar durante la misma.
- Diseño: hay que planificar el estudio para poder obtener el conocimiento que necesitamos utilizar, contemplando todas las implicaciones derivadas de estos temas.
- Realización de las entrevistas: tomando como base una guía de orientación, poniendo cuidado siempre en que la relación con la persona entrevistada sea la adecuada.
- Transcripción: el discurso debe trasladarse al texto escrito, para poder tenerlo preparado a la hora en que deberá ser analizado.
- Análisis: aquí se toman decisiones acerca del método de análisis que se aplicará y que sea el más adecuado para los fines de la investigación, así como derivado también de las características mismas del material que hemos conformado.
- Verificación: es una etapa necesaria de fiabilidad y validez del análisis que hemos realizado.
- Redacción del informe final: por último, hay que dar a conocer los resultados del estudio, de una manera comprensible pero con el rigor científico que requiere, es decir, cumpliendo los criterios que conforma la investigación científica.

Para Kvale (1996:138), la entrevista es una actividad científica y de construcción del conocimiento, que requiere ser analizada en profundidad, en todas sus vertientes: teórica, técnica, metodológica y ética. Al tratar con mucha amplitud este tema, el autor expone seis criterios de calidad para llevar a cabo una entrevista que al final resulte provechosa para la investigación:

- 1) Es necesario que las respuestas que nos da la persona entrevistada sean espontáneas, ricas, relevantes y específicas.
- 2) Es mejor procurar que las preguntas sean cortas y que las respuestas sean largas.
- 3) Es bueno que el entrevistador vaya siguiendo la conversación y que en todo momento clarifique el significado de aspectos que considere de relevancia en las respuestas del entrevistado.
- 4) Una entrevista ideal se considera la que va interpretándose durante la misma.
- 5) Así mismo, el entrevistador va verificando lo que interpreta, de las propias respuestas del entrevistado durante la conversación.
- 6) La entrevista debe ser lo suficientemente clara para hablar y explicarse por sí misma. Esto significa que el documento no necesite prácticamente de descripciones o aclaraciones adicionales.

De igual forma, Kvale (1996), nos dice una definición de lo que sería un buen entrevistado, es decir, aquel que debido a sus características personales, logra que aumente la calidad de la entrevista:

Good interviewees are cooperative and well motivated, they are eloquent and knowledgeable. They are truthful and consistent; they give concise and precise answers to the interviewer's questions, they provide coherent accounts and do not continually contradict themselves, they stick to the interview topic and do not repeatedly wander off. Good subjects can give long and lively descriptions of their life situation, they tell capturing stories well suited for reporting (Kvale, 1996:146).

Claro que, al no existir un entrevistado ideal, es bueno intentar ajustar la actitud de la persona de acuerdo al tipo de entrevista que le hacemos, por ello el entrevistador tiene la responsabilidad de motivar a quien entrevista para facilitar la interacción.

Así mismo, Kvale (1996:147-148), establece lo que serían los criterios de calidad para el entrevistador, entre los que destacan:

- Que tenga amplios conocimientos del tema sobre el que se tratará la entrevista.
- Que sea hábil para estructurarla.
- Que elabore preguntas sencillas y específicas en un registro estándar y de una manera que sea retóricamente adecuada.
- Que sea amable, cortés y de trato agradable, que no haga interrupciones durante la entrevista y que lo deje a su propio ritmo tanto de pensamiento como de conversación.
- Que sea sensible y escuche de manera activa y diferenciada, tratando de desarrollar la empatía con su entrevistado.

- Que muestre una postura abierta, para poder captar todas las cuestiones nuevas que surjan en la entrevista y que no estuviesen previstos.
- Que siempre tenga presente la finalidad de la entrevista para no desviarse del objetivo, controlando la forma en que transcurre y tratando los temas que se propusieron.
- Que vaya cuestionando de una manera crítica lo que dice el entrevistado, haciendo sus propios juicios de validez y de fiabilidad.
- Que siempre tenga presente lo que el entrevistado va diciendo durante la entrevista para ir estableciendo relaciones sobre la marcha.
- Que intente interpretar, aclarar y ampliar los temas durante la entrevista para que el entrevistado pueda también expresar su acuerdo o desacuerdo con lo que el entrevistado interpreta o aclara.

En relación al aspecto ético de la entrevista (Burgess, 1988; Kvale, 1996; Mason, 1996), es imprescindible obtener el consentimiento expreso e informado de quien vamos a entrevistar, además de preservar el anonimato y respetar la función que cumple como participante en la investigación. Para ello el entrevistador deberá tener un comportamiento atento, abierto y sensible a la forma en que se establezca la interacción, si bien dándole la estructura adecuada, procurando que el entrevistado en ningún momento se sienta presionado. En nuestras entrevistas hemos respetado estos principios de una manera muy puntual y responsable.

Por último, cabe señalar una de las principales limitaciones de la entrevista como técnica de recogida de datos: la gran cantidad de información que se genera y lo complejo que resulta analizarla (Brüsmeister, 2000). Esto se refiere a que tendremos enfrente una masa enorme de papel con una serie de datos y que tenemos que organizar para poder analizarlos. Como señala Ramos (2000), para solventar esta dificultad, es importante que las entrevistas hayan sido preparadas de manera exhaustiva, y teniendo en mente el tipo de análisis que deseamos hacer, antes de aplicar esas entrevistas. Si hacemos esto, tendremos la posibilidad de prepararnos para la interacción y también poder llevar a cabo ciertos análisis durante la entrevista, intentado que el entrevistador clarifique, modifique sus interpretaciones durante el proceso.

En este sentido, resulta muy elocuente la reflexión que hace Ramos (2005), en este sentido y que consideramos importante transcribirla aquí:

No obstante, toda la preparación y todas las precauciones que se tomen no evitarán el considerable esfuerzo y la importante inversión de tiempo y energía que supone la grabación, transcripción y análisis meticuloso de documentos con lo que precisamente se pretende generar abundancia de datos, complejidad discursiva y riqueza de interacción. Sin embargo, estamos convencidos de que tanto cantidad como calidad de información, de reflexión y de introspección que nos proporcionan las entrevistas realizadas merecen con creces el esfuerzo que han supuesto (Ramos, 2005:160).

3.2.2. La observación participante.

Como señala Pérez Serrano (1994), el “mirar” es una cualidad innata que tenemos todos los seres humanos, pero el “observar”, con un fin determinado, no lo es, porque requiere de un esquema de trabajo para poder aprehender aspectos y manifestaciones específicas de lo que queremos estudiar.

Para De Ketele (1984), la observación consiste en “un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información”. Esto nos indica que, en un primer momento, la observación puede ser aplicada a cualquier conducta o situación; sin embargo, se requiere que dicha observación se plantee un tema o un objeto para observar, para que no sea indiscriminada. Debemos contar con una estructura teórica previa y con un esquema conceptual (Arnau, 1979). Para Pérez Serrano (1994:23), la observación se convierte en una técnica muy importante de investigación social, si reúne cuatro características principales:

- a. Que esté orientada hacia un objetivo de investigación que haya sido elaborado previamente.
- b. Que se planifique de manera sistemática en fases, aspectos, lugares y personas.
- c. Que esté controlada y relacionada con temas principales, en lugar de que se presente como una serie de curiosidades interesantes.
- d. Que pueda ser sometida a criterios de fiabilidad y validez.

Por lo tanto, entendida en un sentido amplio, la observación encierra todos los procesos que se usan en las ciencias sociales, no sólo en cuanto al análisis de las fuentes donde se encuentran los hechos y datos que queremos estudiar, sino también para poder obtenerlos y registrarlos, a fin de que nos faciliten el conocimiento de la realidad (Sierra Bravo, 1985). Existen en la teoría de la investigación cualitativa diferentes clasificaciones de la observación, aunque las más coincidentes y sencillas son las que hacen alusión al grado de participación del observador. Éstas serían de dos tipos: la observación externa o no participante y la interna o participante. La primera es aquella en la que el observador no pertenece al grupo que estudia; mientras que en la segunda el observador “participa en la vida del grupo u organización que estudia, entrando en la conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos, de manera que su presencia no perturbe o interfiera de algún modo el curso natural de los acontecimientos” (Pérez Serrano, 1994:25).

En virtud de que la técnica que nosotros hemos utilizado en la presente investigación es la de la observación participante, exclusivamente, ya que en ambos grupos estudiados (el de Segovia y el de Morelia) nos hemos involucrado en la vida del grupo, interactuado con ellos y estableciendo ese contacto estrecho, entonces nos centraremos aquí en el análisis de este tipo de observación, dejando de lado la externa.

Para Woods (1987), la observación participante constituye un medio para llegar de una manera profunda a la comprensión y a la explicación de la realidad, por medio de la cual el investigador es participe de los hechos que quiere observar y “penetra en la experiencia de otros”. Lo importante es saber dominar sus emociones, es decir, al pretender convertirse en uno más del grupo, analizando a su vez sus propias reacciones, intenciones y motivos con los demás, por consecuencia debe tratar de combinar esa profunda implicación con un cierto distanciamiento.

Para Pérez Serrano (1994:25), existen cuatro pasos de análisis de esta técnica de investigación:

- La selección y definición de problemas.
- El establecimiento de los conceptos e índices a seguir.
- La incorporación de los hallazgos individuales en un modelo de organización.
- La recolección e interpretación de datos.

Ahora bien, los datos que se van recogiendo (o más bien, generando), dependerán del tipo de participación del observador. Se distingue entre una participación pasiva, donde el observador interactúa lo menos posible, obteniendo con ello mayor objetividad pero con el riesgo de provocar cierta hostilidad en los miembros del grupo; y una participación activa, donde el observador hace que su intervención en la integración al rol con los demás sea lo más alta posible, se adentre en las tareas cotidianas de los individuos del grupo, conozca más de cerca las expectativas, las actitudes y las conductas de los miembros, las situaciones que los llevan a actuar de una manera o de otra y la forma de solucionar los problemas, ya sea a nivel de comunidad en general o entre amigos o familiares. Siguiendo el mismo razonamiento, esta forma de participación tiene el riesgo de la subjetividad.

Una de las grandes ventajas de la observación participante es la de permitir que el investigador entre sin complicaciones en la situación social del grupo que estudia (Hargreaves (1967). Cuando disminuye la resistencia por parte de los sujetos del grupo, se reduce la sensación de perturbación que el investigador introduce en ese ambiente, permitiéndole así, experimentar y observar normas, valores, conflictos y presiones del grupo.

Otra ventaja, para Pérez Serrano (1994:26), consiste en “recordar que la existencia de un mayor número de oportunidades de observación facilita el conocimiento de datos guardados secretamente en el grupo”. Este tipo de observación sería un ejemplo típico de investigación cualitativa.

Como inconveniente de la observación participante, está, como ya lo mencionábamos, la subjetividad que desarrolla el observador, la cual provoca la atribución al grupo de sus sentimientos y prejuicios.

Pérez Serrano (1994:26-27) realiza una amplia enumeración de lo que considera como una “guía práctica para realizar una escala de observación”, que reproducimos aquí, debido a que en nuestras propias observaciones hemos procurado que dichas fases estuviesen presentes. Entonces, para la mencionada autora, la técnica de la observación comprende:

1. Una definición de objetivos. Un planteamiento, observación y registro de los comportamientos que se observan y, finalmente, un análisis y recomendaciones a seguir.
2. Que el tema objeto de observación sea concreto.
3. La delimitación específica del problema que habrá de estudiarse.
4. Determinar el lugar, el proceso de observación, el tiempo y el contexto de la observación.
5. Que las personas que van a ser observadas no tengan ninguna sospecha del observador, con el propósito de que su comportamiento sea natural y espontáneo.
6. La planificación de todas las etapas que se necesiten para realizar la observación, aclarando todos los puntos que habrán de tomarse en cuenta y señalar las posibles alternativas de planteamiento.
7. Elegir y definir las unidades de observación, de acuerdo al grado de sistematización y de lo específico de cada situación.
8. Establecer los criterios de categorización que habrán de seguirse durante el estudio.
9. Definir de una manera precisa y correcta las categorías que se utilizarán en la investigación.
10. Señalar los tipos de registros que se usarán durante el período de recogida de los datos.
11. Elaborar listas de comportamiento y guías que orienten su trabajo como observador.
12. Realizar un muestreo convencional que establezca los fragmentos de flujo continuo de conducta a seleccionar, ya sea cuantitativa como cualitativamente, para llevar a cabo la observación.
13. Recordar que un hecho aislado solamente tendrá validez cuando esté relacionado con otros que puedan corroborarlo.

14. El observador debe registrar de inmediato los datos que ha observado y no dejarlo a la memoria por el riesgo que eso conlleva. Recordar que “más vale la tinta más débil que la memoria más fuerte”.
15. Conforme se observe una mayor cantidad de situaciones e incidentes, durante los diferentes períodos de la observación, emergerán patrones consistentes de comportamiento.
16. Es recomendable representar los datos de una manera gráfica, siempre tomando en cuenta la naturaleza de los mismos.
17. El análisis de los datos realizarlo en función del objetivo de la investigación, buscando la posible existencia de patrones de conducta, análisis de tendencia y situaciones similares.
18. Intentar encontrar todas las posibilidades de generalización.
19. La valoración e interpretación de los resultados, también realizarlas de acuerdo a los objetivos propuestos.
20. Llevar a cabo una autocrítica metodológica.
21. Realizar sugerencias de nuevas investigaciones o campos de trabajo, derivados de los resultados del estudio.

Una última consideración respecto de la observación participante, es en relación a la manera en que se registrarán los datos obtenidos. En este sentido, como ya lo hemos manifestado, los estudiosos del tema están de acuerdo en la necesidad de registrar lo observado, para poder reducir los errores al mínimo. Habrá ocasiones en que el registro deberá llevarse a cabo un tiempo después de la observación, sin embargo lo más conveniente es registrar cuando todavía están recientes las manifestaciones del fenómeno observado (Pérez Serrano 1994). Existen diferentes tipos de registros, no sistematizados por tratarse de este enfoque etnográfico, entre los que destacan los documentos personales como herramienta de mucha ayuda en el ámbito de la investigación en el campo educativo.

Los documentos personales se definen como “todo aquel documento que sea autorrevelador y produzca información, intencionada o no, que contemple la estructura, dinámica y el funcionamiento de la vida mental del autor” (Pérez Serrano, 1994:32). Existen diferentes clases de documentos con estas características (autobiografías, cartas, diarios, respuestas abiertas a cuestionarios o entrevistas, recuerdos, composiciones, ensayos, confesiones personales, etc.). Normalmente están escritos en primera persona y aportan una gran cantidad de información para el estudio de casos.

Señalamos lo anterior porque en nuestra investigación, se ha producido un registro no sistematizado de este tipo, específicamente en cuanto a la respuesta por escrito de la entrevista o cuestionario, de cuyo análisis nos ocupamos en el apartado

correspondiente. Nada más haremos referencia a la importancia de los mismos, en palabras de Pérez Serrano (1994), y que se ajustan a lo que hemos pretendido lograr con nuestras observaciones en este trabajo, de forma conjunta con la aplicación de una serie de encuestas con formato de entrevista etnográfica:

Los documentos personales generan numerosos datos de incalculable valor, que no sería posible obtener por otras vías. A través de ellos se puede reconstruir la vida de una persona, así como las grandes directrices que la han movido y las distintas etapas que la han ido configurando. Todos estos documentos proporcionan datos de sumo interés que permiten describir, explicar e interpretar el comportamiento actual a la luz de los mismos (Pérez Serrano, 1994:32).

3.2.3. El test de sensibilidad cultural.

Hemos tratado con bastante profundidad en este trabajo los aspectos referentes a la importancia de contar con algún instrumento que nos ayude a encontrar todas aquellas actitudes, destrezas o habilidades que indiquen una medida de lo que sería un comportamiento intercultural adecuado, que incluya la adaptación intercultural, y la interacción efectiva y apropiada entre individuos con referentes culturales distintos. En ese aspecto, para llegar a decidirnos por el test de sensibilidad cultural de Chen y Starosta (2000), llevamos a cabo una exhaustiva revisión de estudios relativos a este ámbito. Por ejemplo, Gudykunst, Wiseman y Hammer (1977); Hammer, Gudykunst y Wiseman (1978); Abe y Wiseman (1983); Wiseman y Abe (1984); Hammer (1987, 1989); y Wiseman, Hammer y Nishida (1987, 1989), se centraron en el análisis de las actitudes interculturales para discriminar entre las dimensiones afectivas, cognitiva y comportamentales de la competencia comunicativa intercultural. Desde estas perspectivas, la competencia comunicativa intercultural se concibe como la habilidad de los individuos para desarrollar una actitud positiva hacia la cultura extranjera.

Por otra parte, Ruben (1976, 1977, 1987); Ruben y Kealey (1979); Hawes y Kealey (1981); y Kealey (1989), siguieron un enfoque basado en el desarrollo del comportamiento como habilidad fundamental para adquirir la competencia intercultural. Estos autores argumentan que, cuando se tienen las adecuadas destrezas comportamentales, se facilita la interacción intercultural, gracias a que se ponen en funcionamiento habilidades como una postura interactiva, la empatía, el respeto, la tolerancia por la ambigüedad y la orientación hacia el conocimiento, entre otras.

Otros enfoques posteriores sobre el estudio de la adquisición de la competencia comunicativa intercultural toman en consideración otros componentes, como, por ejemplo, la importancia que tiene el contexto o el entorno cultural donde se lleva a cabo la interacción, para afectar el grado de desarrollo de la competencia intercultural (Dinges y Lieberman, 1989; Park y McEvoy, 1993; Hammer, Nishida y Wiseman, 1996). También hay quienes se centran en la negociación de los comportamientos recíprocos, como factor esencial para medir el nivel de competencia intercultural. Entre

los autores que desarrollaron esta última idea están Spitzberg y Cupach (1984, 1989); Imahori y Lanigan (1989); Spitzberg (1997).

La crítica que surge hacia todos los modelos anteriores, desde el modelo de Chen y Starosta (1990, 1996, 2000), va encaminada al hecho de que todos ellos tienen la limitación de sufrir una “ambigüedad conceptual”. Para estos autores, las investigaciones no explican claramente el concepto de competencia comunicativa y los constructos relacionados con ella. Esta confusión conceptual tiene como consecuencia una especial dificultad para evaluar los programas de formación intercultural y, también la medición objetiva de la competencia comunicativa intercultural (Chen y Starosta, 2000).

Por lo anterior, los mencionados autores desarrollaron su modelo de competencia intercultural, integrando elementos de los enfoques previos, sobre todo de los que proponen el análisis de las habilidades interculturales y los que defienden el modelo de destrezas comportamentales. Para Chen y Starosta (1996, 2000), la competencia comunicativa intercultural estaría integrada por tres dimensiones: la conciencia intercultural, la sensibilidad intercultural y la destreza intercultural. Cada una de estas dimensiones contiene una serie de elementos y componentes para su análisis.

La conciencia intercultural es la dimensión cognitiva de la competencia comunicativa intercultural, y se refiere a la habilidad de la persona para entender las similitudes y las diferencias entre su propia cultura y la cultura extranjera. Esta dimensión, a su vez, incluye dos elementos: la autoconciencia y la conciencia cultural. Por otra parte, la sensibilidad intercultural es la dimensión afectiva y se refiere a los deseos y emociones que posee una persona para aprender, conocer, apreciar y aceptar las diferencias culturales. Esta dimensión, contendría seis aspectos o componentes: la autoestima, la automonitorización, la empatía, la apertura mental, la autocrítica y la distracción social. Finalmente, la destreza intercultural, es la dimensión comportamental de la competencia comunicativa intercultural y consiste en la habilidad individual para alcanzar los objetivos comunicativos mientras se está interactuando con personas de otras culturas. Esta dimensión contiene cuatro componentes que son: la destreza para enviar mensajes coherentes, la autorrevelación, la flexibilidad comportamental y el manejo de la interacción (Chen y Starosta, 1996, 1998, 1999, 2000).

Con las bases expuestas anteriormente, Chen y Starosta (2000) desarrollaron la escala de sensibilidad intercultural, con el propósito de medir las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural, lo cual se considera el primer instrumento desarrollado para medir la sensibilidad intercultural. La validez empírica y estructural de este instrumento se llevó a cabo en tres etapas: primero, un estudio previo (*pre-study*), que se aplicó para generar los ítems que representarían el significado conceptual de la sensibilidad intercultural; después, este modelo fue examinado a través de un factor de análisis exploratorio; y finalmente, se evaluó la validez y fiabilidad del instrumento.

Es muy importante señalar aquí que nosotros aplicamos este test de sensibilidad intercultural a nuestros grupos de sujetos investigados únicamente con la finalidad de tener un punto de partida conceptual, descriptivo e interpretativo, de las necesidades y sentires de los participantes en este rubro, es decir, que no lo hemos aplicado en absoluto con la intención de realizar una medición, estadística y cuantitativa de los diferentes factores o dimensiones que se pueden encontrar en el instrumento.

Aclarado lo anterior, podemos afirmar que ha resultado de gran utilidad el análisis cualitativo que hemos realizado de dicho instrumento, ya que nos ayudó a establecer una serie de recursos conceptuales que constituyen la parte fundamental de la discusión de los datos que hemos obtenido, porque son precisamente esos componentes o dimensiones los que constituyen la mayor preocupación y el análisis más profundo de este estudio, como se verá en el apartado siguiente, donde se desarrollan estos recursos surgidos de la aplicación del instrumento de medida de la sensibilidad cultural de Chen y Starosta (2000).

4. Análisis en profundidad, interpretación y discusión de los resultados.

4.1. Corpus de datos.

En este apartado realizaremos una descripción más específica de nuestro estudio, para contextualizarlo y facilitar su seguimiento. Establecemos información más detallada acerca del escenario de nuestra investigación, los participantes, los documentos a los que tuvimos acceso y los datos que han surgido en el propio estudio. Recordemos que, como señala Geertz (1988), el investigador etnográfico debe ser considerado como un “yo testimonial” y como un “mediador intercultural”, para lograr que el resultado pueda centrarse en un acto interpretativo, tanto por parte del etnógrafo como realizador del estudio, como de quien lo lee.

Comenzaremos diciendo que la presente investigación cualitativa la hemos llevado a cabo en dos escenarios de investigación, que hemos descrito ya en el apartado correspondiente (véase apartado 3, diseño general y descripción de las fases de estudio en este mismo capítulo). El primer estudio se llevó a cabo del 7 de julio al 8 de agosto de 2008, en el curso de verano que se imparte en la ciudad de Segovia. En este primer estudio los participantes fueron 33 alumnos, todos ellos de nacionalidad norteamericana, aunque varios de ellos, como se desprende de las entrevistas, tienen orígenes de alguna otra nacionalidad. Dichos alumnos provienen de un consorcio de universidades del centro de los Estados Unidos, específicamente de los estados de Kentucky, Tennessee, Indiana y Arkansas. Hay que señalar que de los 33 estudiantes analizados, 26 son de género masculino y 7 del femenino. En este mismo estudio también formaron parte 3 docentes, que son los que imparten las asignaturas del programa.

En el caso de los estudiantes, se llevaron a cabo las 33 entrevistas etnográficas y se aplicaron los 33 tests de sensibilidad cultural, mientras que a los 3 docentes solamente se les hicieron las entrevistas, con preguntas diferentes que detallamos en el apartado que le corresponde. De lo que sí fueron objeto ambos grupos (alumnos y profesores) fue de la observación participantes, observación que llevamos a cabo tanto en el aula de clase como en las diferentes actividades culturales que tienen los estudiantes como parte del programa. Entre dichas actividades se encuentra una excursión que hicieron a las ciudades de Salamanca y Ávila, misma de la que formamos parte para continuar las observaciones y por tratarse de una de las actividades más relacionadas con el aprendizaje de la cultura, según lo establece la planificación del programa.

La observación participante nos ocupó prácticamente desde que entramos al escenario de investigación hasta que salimos, es decir, las cinco semanas de duración del programa. El test de sensibilidad cultural lo aplicamos al mismo tiempo a todos los participantes, el día 10 de julio. Mientras que las entrevistas al alumnado las llevamos a cabo en la semana del 21 al 25 de julio de 2008, en grupos de 6 personas por día y las de los docentes en los días 28 y 29 del mismo mes y año. La excursión fue el día 16 de julio de 2008.

El segundo estudio práctico, se realizó en México, en la ciudad de Morelia, en el programa cuya duración total fue del 15 de junio al 28 de agosto de 2009. En esta investigación los estudiantes analizados fueron 18 en total, de los cuales 13 mujeres y 5 hombres. También los 18 alumnos son de nacionalidad norteamericana, estudiantes de la Universidad de California, en alguno de los campus de dicha universidad. Al igual que el programa anterior, en este también se realizaron entrevistas y observaciones a 3 docentes. También se incluye una excursión, con fines didáctico-culturales, que se llevó a cabo del 16 al 18 de junio de 2009 y de la cual igualmente formamos parte para continuar con nuestras observaciones. La observación también se constituyó de forma permanente, desde el inicio hasta la finalización del curso. El test de sensibilidad cultural se aplicó el día 22 de junio, mientras que las entrevistas etnográficas se aplicaron, en grupos de 4 alumnos cada día, del 6 al 9 de junio de 2009. A los docentes les realizamos las respectivas entrevistas los días 3 y 4 de agosto de 2009.

Cabe señalar que, si bien la sede del programa KIIS en Segovia, es una sede propia y autónoma del consorcio, un edificio en el centro histórico de la ciudad, con el adecuado equipamiento para la impartición de las clases y el estudio del idioma, en el caso del programa de la Universidad de California en Morelia, se cuenta con la sede de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, específicamente en los edificios que ocupa el Departamento de Idiomas, que es donde se imparten las clases y se llevan a cabo las actividades académicas, grupos de conversación, consulta de material, biblioteca, etc.

Por último, hemos de destacar que el investigador ha sido docente de las asignaturas relacionadas con la lengua y la cultura en ambos programas, aunque en el de

KIIS, no lo ha sido en la ciudad de Segovia sino en Morelia, México, donde se imparte un curso con las mismas características que el que hemos estudiado, pero durante el otoño. Sin embargo, para llevar a cabo esta investigación, se consideró más conveniente que el investigador, en esta ocasión, no formara parte del personal docente, sino que fungiera únicamente como realizador del estudio, para no restarle independencia, objetividad, validez y fiabilidad al estudio. Sobre todo, para tener una implicación menor en las observaciones.

Una cuestión muy importante para efectos de este trabajo es el hecho de que en ambos programas, los docentes implicados en la investigación nos facilitaron los programas y diseños curriculares completos que siguen para impartir sus clases. Esto nos resultó de mucha ayuda puesto que en ellos podemos observar el tratamiento que se hace de los aspectos culturales, los materiales que se emplean para lograr tal fin, así como los libros de texto y la metodología general para la enseñanza de la lengua y la cultura, española y mexicana, respectivamente. En los anexos de esta investigación encontramos los ejemplares que nos fueron proporcionados por el profesorado.

Para no perder de vista las premisas en las que se basa la investigación etnográfica, nos referiremos un poco más específicamente a los sujetos participantes del estudio, es decir, a los alumnos y a los profesores que fueron entrevistados y observados. Mencionamos que esta referencia específica la hacemos de manera coherente con el método etnográfico, porque hacemos la aclaración de que la descripción que viene a continuación no tiene una finalidad estadística, ni cuantitativa, mucho menos la de establecer variables. Ya lo hemos señalado, no es el objetivo de esta tesis ni tampoco tendría sentido ahora hacer un análisis estadístico cuantitativo.

De los 33 alumnos que se sometieron al estudio, en el programa de Segovia, ya lo decíamos, 26 son mujeres y solamente 7 son varones. Sus edades oscilan entre los 19 y los 23 años, siendo la mayoría alumnos con 20 y 21 años de edad. Uno solo con 24 años y otro más con 39, son los que elevan un poco el promedio de edad. Todos son universitarios, la mayoría en el último año de universidad (*senior*). Aunque lo que más nos interesa respecto de los sujetos investigados son sus respuestas a las entrevistas, no queremos dejar de señalar, muy brevemente y solo como referencia, algunos otros datos que encontramos. De los 33 alumnos, 13 respondieron poseer conocimientos (mínimo de un nivel intermedio bajo, es decir, lo equivalente al B1 del MCERL (2001), de otra lengua, destacando el francés (4), el alemán (2) e incluso, debido a lo que explicábamos anteriormente acerca de sus orígenes, tenemos un alumno que habla swahili, una que habla yaruba y otro que conoce el tamil. Una última cuestión que les preguntamos, antes de entrar directamente a la entrevista, fue si habían tenido alguna otra experiencia de inmersión lingüística en otro país que no fuese los Estados Unidos ni España, a lo que tuvimos una alumna que vivió 15 años en el Perú, otro en Polonia, 13 años y una más en Kenia, 12 años, y de ahí muy pocas experiencias, y con tiempos de permanencia menores. Significativa resulta una estancia de dos años en Alemania, de una estudiante y otra en Nigeria, de un año. Por último, los años previos de estudio del español, van desde los 2 años hasta los 15. Siendo la mayoría quienes han estudiado español desde

los últimos años del bachillerato y lo que llevan de la universidad, es decir, entre 4 y 6 años.

En el grupo de Morelia, tenemos a 18 estudiantes, de los cuales 13 son mujeres y 5 hombres. Por virtud de que este programa es más flexible, tuvimos en cuanto a la edad una mayor flexibilidad, siendo que iban desde los 19 años hasta los 27, pero con dos alumnos con edades atípicas para efectos de nuestro estudio: 60 y 65 años respectivamente. Todos universitarios, también en su mayoría en el último año de la carrera. Nada más 3 alumnos contestaron tener algo de competencia en otra lengua, que en los tres casos fue el francés, más dos de ellos que también señalaron tener conocimientos del alemán. De estancias en otro país, o en otra cultura, fueron nada más dos, una alumna que vivió 1 año en Guatemala y otro que vivió 2 años en Alemania. Finalmente, un dato bastante diferente que el estudio de Segovia, fue el relativo a los años previos de español, donde la mayoría llegó con menos conocimiento del español, ya que en su mayoría fueron 2 los años previos de estudio antes de la experiencia de inmersión.

En cuanto a los docentes, las entrevistas fueron idénticas para los dos grupos, donde también el número de entrevistados fue el mismo, 3 en cada programa, correspondiente a los docentes de cada asignatura. En el caso del grupo de Morelia, donde eran 4 las asignaturas que cursaban, se dio el caso de que uno de los docentes tenía a su cargo dos asignaturas, de ahí que el número fuera el mismo. Cabe señalar que en el grupo de Segovia, dos de los docentes son profesores de nacionalidad norteamericana y uno puertorriqueño, y todos profesores de alguna universidad norteamericana perteneciente al consorcio, mientras que en el de Morelia, los tres son de nacionalidad mexicana y profesores de la universidad que funge como sede del programa.

4.2.El test de sensibilidad cultural como elemento diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural.

Al igual que lo señalado en la parte final del corpus de datos, el objetivo de haber aplicado el test de sensibilidad cultural de Chen y Starosta (2000) es meramente descriptivo-interpretativo. No pretendemos para nada elaborar un análisis de tipo experimental o cuantitativo, sino simplemente conocer la manera que tienen los estudiantes de percibir su propia cultura, la cultura meta, las maneras en que pueden conseguir esa competencia cultural, las herramientas o componentes que necesitan para alcanzar esa finalidad, etc.

Este test, que constituye un instrumento creado especialmente para medir aspectos relacionados con la percepción intercultural de un alumno, mide nada más aspectos relacionados con la dimensión afectiva de la competencia intercultural. Cada uno de los ítems de que está compuesto, busca encontrar una escala relacionada con dicha dimensión afectiva. Esto ocasiona también que sea un instrumento completamente

subjetivo y que, para efectos de lo que queremos nosotros encontrar con su aplicación, lo único que podemos hacer es encontrar medias aritméticas y únicamente si hay alguna de las respuestas que se sale demasiado de dicha media, que esté completamente desfasada, analizarla con más detenimiento. Esto último es justamente lo que queremos determinar a través de este instrumento, el grado de homogeneidad que en este sentido tienen los sujetos investigados y, una vez analizados los ítems, el grado de discriminación que hacen en determinadas respuestas.

Esta escala de sensibilidad cultural, derivada del test, es una escala de actitudes tipo Likert, de 5 puntos, que consta de 24 ítems, que se pueden observar en el apartado de los anexos, donde dejamos un ejemplo del que aplicamos. Este test se les aplicó a los alumnos en su lengua materna, el inglés, debido a que lo que queríamos encontrar no era nada relacionado con la competencia lingüística, sino simplemente la apreciación cultural que se podría desprender de ello, por lo cual era mejor que lo leyesen en su propia lengua para evitar cualquier laguna que nos impidiese ver la respuesta real. Los ítems, a su vez, se pueden dividir en cinco competencias afectivas básicas:

- Implicación en la interacción (*Interaction engagement*), que corresponde a los ítems 1, 11, 13, 21, 22, 23 y 24.
- El respeto hacia las diferencias culturales (*Respect for cultural differences*), que son los ítems 2, 7, 8, 16, 18 y 20.
- La confianza en la interacción (*Interaction confidence*), que corresponde a los ítems 3, 4, 5, 6 y 10.
- El grado de saber disfrutar de la interacción (*Interaction enjoyment*), cuyos ítems son 9, 12 y 15.
- La atención en la interacción (*Interaction attentiveness*), que son los ítems 14, 17 y 19.

Un análisis muy breve, de carácter descriptivo-interpretativo, nos indica que, cada uno de los ítems arrojó una media aritmética muy parecida entre los dos grupos, el de Segovia y el de Morelia, medias que además no tienen una diferencia significativa en relación a la media total, de los dos programas. En este sentido, podemos afirmar que todos los participantes en un programa de inmersión, se matriculan en él con una apreciación homogénea acerca de lo que consideran que es conocer una nueva cultura, las actitudes que se deben desarrollar para aprenderla y lo que no se debe de hacer si se quieren alcanzar las metas fijadas. Encontramos en el test de sensibilidad cultural una serie de factores que, insistimos, nos arrojan una media homogénea y que nos hace suponer que los alumnos vienen muy abiertos y con sumo interés por culturas que son distintas a la propia; tienen una elevada motivación por la comunicación intercultural; manifiestan abiertamente su voluntad de relacionarse, tanto a nivel académico como laboral, con personas que tienen referentes culturales distintos a los suyos; saben que deben desarrollar una capacidad de atención y respeto hacia las personas con cultura

diferente a la propia; de igual forma, piensan que es bueno desarrollar actitudes de expresión física, para dar a entender que comprenden o que son sensibles a las dificultades que surgen en la comunicación intercultural; y finalmente, también encontramos homogeneidad en el hecho de que el alumnado manifiesta la seguridad de saber disfrutar de la interacción cultural.

4.3.Las entrevistas.

Tal y como afirma Burgess (1988), podemos reducir la definición de una entrevista, simplemente con señalar que se trata de una “conversación con un propósito” (*conversation with a purpose*), y desde un punto de vista etnográfico, nos quedamos con la que aportan Cambra et al. (2000:30, citado por Palou, 2002:111): “La entrevista etnográfica es un acto comunicativo que se inicia con un propósito concreto, durante el cual los interlocutores colaboran de manera asimétrica en la construcción de un contenido, a la vez que establecen un tipo de relación social”.

Recordemos lo que mencionamos en el apartado correspondiente a la descripción de las entrevistas etnográficas, en el sentido de que nosotros como investigadores no intentamos obtener datos, sino que buscamos que éstos emerjan. Por lo tanto, de las tres modalidades de entrevista cualitativa que propone Patton (1984), hemos optado por la que se encuentra en un nivel intermedio de influencia con el entrevistado, es decir, una clase de entrevista denominada “entrevista focalizada”, o basada en directrices. Esta entrevista se distingue de la entrevista no directiva o “conversación informal”, y de la “entrevista estandarizada”, que estarían en los dos extremos entre una conversación que no sigue ningún guión ni secuencia y la que está perfectamente definida antes de su inicio y que no puede salir de lo previamente establecido.

Nosotros optamos por una entrevista que parte de una serie de temas que nos interesa tratar, pero con la flexibilidad suficiente para que, durante la misma, podamos ampliar o modificar la información, decidir otra secuencia u otro estilo de preguntas, todo para que se pueda tratar lo más relevante para efectos de nuestra investigación. Se realizaron dos modelos de preguntas para la entrevista, una para el alumnado y otra para los docentes. A continuación, está una guía de las preguntas o temas que elaboramos para las entrevistas que se realizaron a los alumnos:

MODELO DE ENTREVISTA AL ALUMNADO:

1.- ¿Qué tan importante consideras que son los elementos culturales para tu aprendizaje del español?

2.- ¿Qué aspectos conocías de la cultura española/mexicana antes de venir a Segovia/Morelia, y a través de qué medios los aprendiste?

3.- En lo que has conocido hasta el momento en España/México, ¿cuáles son los aspectos culturales que más te han sorprendido? Explica si se trata de situaciones muy diferentes, poco diferentes, casi iguales o iguales que lo que tú concibes culturalmente de esas cuestiones.

4.- Háblame de tu percepción, también en términos comparativos con tu cultura, o de tu experiencia (buena o mala) en relación a los siguientes aspectos culturales: el aspecto exterior de la gente, el carácter de la gente, el mundo laboral, las relaciones sociales, las relaciones de pareja, la comida, la bebida, los horarios, la actitud con el dinero, la oferta cultural, la religión, el transporte público, la ciudad en general, lugares para salir, la forma de vestir, los gestos que hacen las personas al hablar, la gente joven, la gente mayor, y otros que te hayan impactado de alguna manera.

5.- Dime, por favor, un mínimo de dos situaciones culturales donde te hayas dado cuenta de que te habías creado un estereotipo negativo, ya sea por creencia tuya, por comentarios de amigos, porque lo viste en un libro de texto, en la televisión, etc., y que ahora te das cuenta de que no es así en la realidad. Por ejemplo: “Yo creía que todos los españoles iban a las corridas de toros y que la mayoría de las chicas se vestía con ropa flamenca”. O quizá: “Pensé que la mayoría de los españoles bebían vino en las comidas y ahora veo que no es así, toman también cerveza o agua”.

6.- ¿Consideras que, después de tener una experiencia en contexto de inmersión como la que estás haciendo, te sería más fácil ir a visitar otro país, con una lengua y una cultura diferente, en el futuro, ya sea por cuestiones académicas, laborales, turísticas, etc.?

Como podemos observar, no se trata técnicamente de preguntas que requieren respuestas cerradas, sino que más bien hemos elaborado una guía referencial para dar a la entrevista el sesgo que necesitamos. Con ello hemos querido abarcar los seis puntos a los que se refiere Patton (1987:36), de formulación de preguntas etnográficas:

- Preguntas demográficas y contextuales.
- Preguntas sobre comportamientos y experiencias.
- Preguntas de opinión y de valores.
- Preguntas sobre sentimientos y emociones.

- Preguntas sobre conocimientos.
- Preguntas sensoriales, acerca de cosas que hayan visto, oído, tocado, probado u olido los estudiantes entrevistados.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos por estudiante, y consideramos que todas ellas cumplieron, en primer término, con la función de establecer una adecuada comunicación social, es decir, tuvimos éxito en cuanto a que por medio de la entrevista logramos fomentar la motivación, el interés, la confianza de los entrevistados. Potenciamos la empatía, la capacidad de persuasión y la comunicación no verbal, para hacer más fácil la entrevista. En todo momento procuramos evitar cualquier forma de invasión a la intimidad, sin preguntas demasiado directas o provocadoras, sin expresar juicios negativos de las personas, evitando toda actitud autoritaria, paternalista o inquisitoria. Siempre fuimos conscientes de la diferencia lingüística y cultural de nuestros entrevistados, considerándolo como el elemento fundamental para alcanzar los objetivos.

El proceso de recogida de información lo llevamos a cabo, en primer término, registrando todos los elementos sustanciales de las respuestas y comentarios. Utilizamos la técnica denominada “bola de nieve”, donde los temas se pueden ir expandiendo de acuerdo a los datos que se van obteniendo. Utilizamos tanto preguntas abiertas, aunque centradas en los temas de referencia, para que se sintiese con la libertad de ahondar en sus apreciaciones, procurando poco a poco que fuese realizando procesos comunicativos más detallados. En nuestro proceso de recogida, hicimos un “filtro”, eliminando todas aquellas respuestas que consideramos inútiles para nuestro estudio, o reiterativas. Durante la propia entrevista y para recoger con mayor efectividad los datos, estuvimos repitiendo la información, resumiendo, sintetizando, construyendo y clasificando periódicamente las principales ideas de los entrevistados.

Cuando existían bloqueos o interrupciones, que se podían deber a diversas causas, tales como el cansancio, la distracción, el desinterés, el agotamiento del tema, etc., utilizamos estrategias como la estimulación, la oportunidad para la pausa o la interrupción, la insistencia moderada. Para efecto de tener un mayor control de los datos obtenidos, debido a que se trata de muchas apreciaciones subjetivas, transcribimos por grupos de factores culturales las citas que nos parecieron más importantes (algunas de las cuales se encuentran en el apartado de los anexos, para su consulta); intentamos, en base a nuestra experiencia y a nuestra competencia intercultural, llenar ciertas lagunas o interpretar ciertas respuestas que, a nuestro juicio, eran expresadas de una manera diferente a la que en realidad se proponía hacer el alumno.

Es muy importante señalar que, en el análisis y discusión de los resultados de las entrevistas, tanto las que se realizaron al alumnado y que acabamos de describir, como las que se hicieron a los docentes y que señalaremos en seguida, podemos afirmar que se trata de resultados a los que se ha llegado por virtud de una serie de factores, ya descritos, y que eso hace que dichos resultados sean relativos.

Sin embargo, esta idea de la relativización de los resultados, es completamente coherente con el marco de la investigación cualitativa, específicamente a través del enfoque etnográfico, ya que defiende, desde la concepción constructivista, la validez de las ideas y pensamientos de los sujetos, siempre y cuando la explicación se realice sabiendo que las formulaciones deben orientarse en función de las percepciones de los entrevistados.

Para poder analizar estos datos, recurrimos a un tipo de análisis del discurso, que describe la construcción de las referencias por parte del entrevistado y las relaciones que se establecen frente a esa referencia. Es un modelo de análisis cualitativo, basado en la etnometodología, que se ajusta a nuestras necesidades de investigación porque, en resumen, lo que se hace es tomar la palabra como fuente esencial del análisis para así llegar a los significados, para eso hay que intentar penetrar en lo que los sujetos entrevistados dicen y en la manera en que lo dicen.

Del análisis de las respuestas de los alumnos, en ambos grupos, se desprende una homogeneidad marcada, en cuanto a la percepción que tiene hoy en día, el acercamiento a la cultura meta para, a través de ella, incrementar también la competencia lingüística. Llama la atención, de manera significativa para este estudio, una percepción generalizada sobre las diferencias en una serie de aspectos, entre su cultura y la cultura meta. Diferencias que, según las respuestas del alumnado, son grandes en muchos de los elementos propuestos. Donde encontramos que los alumnos consideran que hay mucha diferencia entre la cultura norteamericana y la española (en el caso del programa de Segovia) es en los rubros referentes al aspecto exterior de la gente, los horarios de comida y de trabajo, la manera en que se abordan las relaciones sociales y la religión. Por otro lado, encontraron pocas diferencias significativas en el ámbito de citarse para salir con alguien, la actitud hacia el dinero y las relaciones económicas o la oferta cultural y de ocio.

Nos interesaba bastante lo que respondiesen en relación a los estereotipos negativos y si dicho concepto cambia durante la estancia, y encontramos que solo dos alumnos, del grupo de treinta y tres, respondió que no tenía estereotipos o prejuicios en algún aspecto de la cultura española. En el caso del programa de México, todos los entrevistados señalaron por lo menos una creencia o estereotipo que, para ellos, después resultó no ser cierto o diferir considerablemente de lo que ellos pretendían. Por ejemplo, encontramos respuestas que se referían desde la apariencia física, que muchos de ellos creían que los españoles eran, o bien más altos, o de tez más blanca, o que vestían diferente, etc., de lo que ellos creían, hasta su forma de analizarlos en su quehacer diario, o conversaciones acerca de diferentes temas.

Nos encontramos con que la mayoría de los alumnos aceptó que estos estereotipos provienen en primer lugar, de los libros de texto que utilizan en sus clases de español en el aula, también de la televisión y de los comentarios de amigos que dicen conocer sobre las culturas de referencia. En el caso específico del programa de Morelia, nos encontramos, tal y como lo esperábamos, con muchos más estereotipos negativos y

conflictos culturales, debido a la enorme inmigración mexicana que hay en los Estados Unidos, especialmente en California que constituye un numerosísimo colectivo. Lo interesante es que estamos hablando de prácticamente otra cultura, es decir, los mexicanos que ellos conocen y con quienes tienen inevitablemente un permanente contacto, no tienen ya los mismos referentes culturales que los mexicanos que están en Morelia, en este caso. Hay gran cantidad de estudios que demuestran esa “tercera cultura”, sobre todo en las zonas fronterizas entre México y los Estados Unidos, que muchos denominan “*texmex*”, o “chicana”. Incluso a nivel lingüístico, se habla de una lengua alternativa, llamada “*spanglish*”, que se utiliza en la comunicación de las familias de origen mexicano, en su mayoría, aunque también de otros países de Hispanoamérica, y que mezcla uno y otro idioma. Sin embargo, aunque ha sido motivo de muchos estudios, investigaciones y debates, no es el tema que nos ocupa, pero sí el hecho de que los alumnos entrevistados cambiaron su percepción de la cultura mexicana cuando la conocieron *in-situ*, y además señalaron que consideran muy importante conocer bien todas las vertientes de una cultura antes de emitir juicios arriesgados o de sucumbir ante los conflictos y malentendidos culturales.

Por otro lado, una parte también fundamental, de esta técnica de recogida de datos, es la entrevista que realizamos a los docentes de ambos programas de inmersión. El mecanismo utilizado, tanto para la realización de la entrevista, como para su registro, análisis, discusión, interpretación y control, fue el mismo que el que realizamos con el alumnado, así que no reproduciremos de nuevo esos elementos. Directamente haremos referencia al modelo que empleamos y a la discusión de las respuestas, mismas que conllevan un análisis más fácil que el del alumnado, por el reducido número de entrevistas realizadas. Estas son las preguntas o cuestiones que sirvieron de guía para la conversación:

MODELO DE ENTREVISTA A LOS DOCENTES:

1.- ¿Cómo destacas la importancia que tiene el aprendizaje de la cultura española/mexicana en el programa?

2.- ¿Cuáles son los principales medios a través de los cuales se aproxima a los estudiantes la cultura española/mexicana antes de venir al programa?

3.- En general, ¿cómo consideras que es la actitud de los estudiantes respecto al aprendizaje de la cultura española/mexicana? ¿Demuestran más interés que al perfeccionamiento de la lengua y la gramática? ¿Menos interés? ¿El mismo interés? Por favor, razona tu respuesta.

4.- Explica el nivel de importancia que, desde tu punto de vista, le otorgan tanto los libros de texto como los materiales didácticos que utilizan los docentes de este programa, en referencia a los siguientes temas culturales: Historia de España/México, Geografía de España/México, comparativos entre México, España y Latinoamérica, gente e interacciones sociales de los españoles/mexicanos, comidas y bebidas, horarios en general, servicios (transporte público, comunicaciones, etc.), ocio y diversión (cines, teatros, espectáculos, lugares para vacacionar, etc.), forma de vestir, relaciones de pareja, religión, deportes y otros que consideres importantes.

5.- ¿Cómo consideras la influencia de los siguientes aspectos en relación al aprendizaje del alumno de la cultura española/mexicana durante su estancia de inmersión? La elección de la ciudad (Segovia/Morelia), las clases que toman presenciales en el aula, las familias donde residen durante su estancia, los amigos mexicanos que van adquiriendo, sus propios compañeros y el intercambio de impresiones, los profesores del programa, las excursiones. Menciona otros que consideres importantes.

En razón de que fueron realizadas seis entrevistas en total, tres por cada programa, que constituyen la totalidad del personal docente de cada grupo, y también debido a la enorme importancia que tiene para nosotros analizar la percepción que tienen dichos profesionales sobre el trato del componente cultural en un programa de inmersión de estas características, hemos decidido transcribir aquí las respuestas que nos dieron, en forma textual, aunque sin hacer alusión a las pausas, gestos, y demás elementos propios de la comunicación oral. Esta transcripción la hacemos porque, como veremos en el apartado correspondiente, la parte medular de nuestra propuesta en este trabajo de investigación va encaminada a una mejora de la pedagogía intercultural de los docentes implicados en programas de este tipo. Para una mejor comprensión, y en virtud del anonimato con el que fueron hechas estas apreciaciones, las hemos clasificados por número y programa al que pertenecen, es decir, tendremos tres transcripciones con el nombre de Segovia (1, 2 y 3) y otras tres con el nombre de Morelia.

- Primera pregunta: ¿Cómo destacas la importancia que tiene el aprendizaje de la cultura española/mexicana en el programa?

Segovia 1: “Es muy importante ya que hace que el estudiante vea la lengua más allá de la gramática y estructuras ‘enlatadas’ (comillas del investigador) aprendidas. Por una parte conectan la comunicación viva con al del salón de clase”.

Segovia 2: “Es fundamental. Llevo bastantes años haciendo esto y, aunque el perfeccionamiento de la lengua es también central, lo que se aprende sobre otra cultura les va a durar mucho más. Y lo que se aprende sobre la cultura del país de origen por medio de comparaciones, análisis, etcétera, es muy importante. Esta visión nueva de las formas de hacer las cosas, los valores, es algo que los estudiantes comentan en las evaluaciones año tras año”.

Segovia 3: “En mis clases, como soy lingüista, de pragmática, enfatizo sobre la influencia que tiene el contexto cultural para poder interpretar los actos comunicativos. Por eso creo que no solo en esta asignatura, sino que en todas, los docentes debemos aclarar a los alumnos que es fundamental para ellos acercarse a la cultura y hacerlo con la mente muy abierta”.

Morelia 1: “Es básico, para asimilar un idioma hay que acercarse a la cultura. Los programas de la Universidad de California están basados en las experiencias culturales; los estudiantes están inmersos en el contexto familiar y profesional cuando se requiere”.

Morelia 2: “Los llevo, a los estudiantes, a restaurantes mexicanos, a lugares históricos. Para mí es importante pero veo que no todos los estudiantes quieren aprender la cultura por igual. Sin embargo, aquí la cultura es lo más importante”.

Morelia 3: “Sí, es muy importante el aprendizaje de la cultura para un mejor aprovechamiento de las actividades ofrecidas por el programa, así como para las mismas clases”.

- Segunda pregunta: ¿Cuáles son los principales medios a través de los cuales se aproxima a los estudiantes con la cultura española/mexicana, antes de venir al programa?

Segovia 1: “Se utilizan muchos medios que estén al alcance en la universidad, por ejemplo se les ponen vídeos, música, se les dan página de internet, libros de texto, etcétera. Buscamos películas españolas que no sean muy comerciales o que no contengan tantos tópicos, les ponemos música española, les mostramos noticias de prensa y los acercamos a través de los libros de texto también”.

Segovia 2: “En cuanto a la preparación académica, como las clases que toman y todo eso, depende de cada universidad y del momento de su carrera, o sea, del año que cursan los estudiantes. Nosotros les damos un manual con información básica y

práctica, creado por nosotros en base a las experiencias. Tienen varias sesiones de orientación para hablar de la estructura del programa y lo que significa vivir con una familia de España. Les hablamos sobre las diferencias culturales, las comidas, etcétera, antes de venir. Luego, al llegar, tenemos otra sesión de orientación”.

Segovia 3: “Mira, como en este programa vienen muy pocos de la universidad donde yo doy clases, no estoy muy enterada. Supongo que en las clases de civilización y cultura, en los Estados Unidos, les hablarán de esto, pero en realidad desconozco cómo lo hacen en cada una de las universidades, antes de venir al programa”.

Morelia 1: “Yo únicamente les doy clases aquí en México, pero tengo entendido que en su universidad los acercan a la cultura por medio de charlas que les dan, y me han dicho que las pláticas con los padres de familia son muy importantes para el desarrollo del programa”.

Morelia 2: “No, no lo hacemos antes de que vengan. Nosotros cuando llegan les damos un manual y otras cosas para que lean. Lo que pasa es que no tenemos contacto con ellos antes de venir aquí”.

Morelia 3: “Pues les ponen películas, les hacen juegos de rol y dramatizaciones, asimiladores, les ponen música y emisoras de radio de México, les hablan sobre cómo es la cultura a dónde van a llegar”.

- Tercera pregunta: En general, ¿cómo consideras que es la actitud de los estudiantes respecto al aprendizaje de la cultura española? ¿Demuestran más interés que el perfeccionamiento de la lengua y la gramática? ¿El mismo interés? Por favor, razona tu respuesta.

Segovia 1: “Yo considero que les interesa más aprender la cultura, pero debido a su condición o costumbre estadounidense de “ser perfecto para no sentirse humillados o de hacer el ridículo”. Por ende, muchos deciden esforzarse en asimilar lo más posible frases o actitudes que ellos consideran que son de sobrevivencia”.

Segovia 2: “Es un asunto algo personal, pero en general tienen más interés en la cultura. Los estudiantes que tienen mucho interés en perfeccionar su español, normalmente demuestran interés en la cultura, es decir, hacen las dos cosas a la vez. Por otro lado, los que son más flojos en términos lingüísticos y a lo mejor hablan bastante inglés todavía, tienen por lo menos un mínimo de interés en los aspectos culturales de su experiencia. A lo mejor observan cosas y preguntan sobre ellas a pesar de tener menos interés en la lengua.

Segovia 3: “Eso depende del aspecto de la cultura española a la que hagamos referencia. Por ejemplo, parece importarles menos conocer sobre la historia o la geografía de España, pero sí se interesan por otros aspectos culturales y sociales que son más propios o más típicos de gente joven como son ellos. En mi opinión el factor edad condiciona el interés por unos u otros aspectos culturales”.

Morelia 1: “Creo que es proporcional. Quien se interesa por conocer la cultura de un país, se interesa por incrementar su fluidez, su comprensión y también el uso de expresiones. Quien se interesa por la cultura, yo veo que quiere aprender, por ejemplo a usar expresiones que usamos en México como ‘¡ándale!’, o ‘¡qué padre!’ . Así lo veo yo”.

Morelia 2: “En general, ya que se matricularon en un programa de estos, se supone que quieren aprender ambas cosas. Yo veo que a veces supera el interés por la cultura que el interés por la lengua. También porque desgraciadamente hay alumnos que no quieren aprender y creen que solo vienen para hacer fiestas y divertirse. Claro, eso no ocurre con todos”.

Morelia 3: “Lo que yo veo es que eso es completamente proporcional. Una actitud positiva al aprendizaje de la cultura, ayuda al aprendizaje de la lengua, invariablemente”.

Un análisis e interpretación de las respuestas anteriormente descritas, nos lleva a concluir, por una parte, la existencia de un consenso en cuanto a la importancia de los aspectos culturales, en general, para el aprendizaje de la lengua, y sobre todo, que en un programa de inmersión, el incluir aspectos culturales no es siquiera un asunto optativo o de estilo, sino que debe constituir una de las partes fundamentales en el diseño curricular. Sin embargo, y esto resulta sumamente interesante, podemos observar una discrepancia marcada, sobre todo en la segunda pregunta, entre las respuestas ofrecidas por los docentes del programa de España y los de México, lo cual obedece, como podemos colegir de las propias respuestas, pero también de lo que ya señalábamos con anterioridad al describir cada programa, que es muy importante que por lo menos una parte del personal docente, haya también formado parte de alguna manera, de las etapas previas al inicio de la estancia de inmersión.

No creemos que sea lo ideal el que un grupo de docentes reciba al alumnado sin saber nada de sus experiencias previas, tanto lingüísticas como culturales, ni de la manera en que se les proporciona información preliminar, o se les acerca, de alguna manera, a la cultura que pretenden aprender. Si interpretamos en este sentido las respuestas de dicha pregunta dos, nos daremos cuenta de que es más fácil abordar los contenidos culturales, o desarrollar la competencia intercultural, para aquellos docentes que ya tuvieron un contacto previo, no solo con el alumnado, sino con la manera en que ellos se preparan para el programa.

Otro aspecto digno de ser comentado en este trabajo, es la concepción, prácticamente unánime, de que lengua y cultura, en un programa de estas características, forman un todo indisoluble. Consideramos, no obstante, que una cosa es el estar de acuerdo en la importancia del componente cultural en los programas de enseñanza de idiomas en contexto de inmersión, y otra es la manera en que los propios docentes consideran que se debe de buscar el desarrollo de esa habilidad en los estudiantes. Se puede deducir que varios de ellos todavía no buscan métodos alternativos que impidan la existencia, por ejemplo, de estereotipos o malentendidos.

Como lo señalaremos más adelante, el análisis de estas entrevistas, confirman nuestro planteamiento de investigación, en el sentido de que debe de surgir una propuesta para que el profesorado adquiera la suficiente competencia comunicativa intercultural, para poder lograr, a su vez, que los alumnos adquieran esas mismas destrezas.

4.4.La observación y sus implicaciones en esta investigación.

La presente investigación tiene como uno de sus puntos angulares, para la confirmación de una serie de supuestos relativos a la competencia comunicativa intercultural en el contexto de inmersión, la realización de una serie de observaciones, a través de las cuales pretendemos encontrar los principios que rigen este trabajo. Esto quiere decir que, aunque no queremos establecer jerarquías en los instrumentos utilizados, sí debemos señalar que la observación participante constituyó el punto de partida mediante el cual los otros dos instrumentos se fortalecieron.

Como hemos señalado, la metodología empleada para llevar a cabo la observación en ambos programas, fue la misma, tanto en Segovia, en el 2008, como en Morelia, en el 2009. Comenzamos a observar, desde que accedimos al escenario de investigación hasta que salimos de él, obteniendo la generación constante y continua de datos, cuya dificultad mayor residió en su registro.

A su vez, dentro de cada programa, podríamos dividir las observaciones en dos grandes partes, dependiendo del contexto donde se situaban los implicados: por un lado, observaciones dentro del aula de clase durante la impartición de las lecciones que en ambos casos se tienen como parte del programa; y en segundo lugar, la observación en el resto de las actividades que lleva a cabo el estudiantes (en grupo o de manera individual), para complementar su aprendizaje de la lengua y la cultura meta. Actividades que consisten en las excursiones que diseña el propio programa, los días libres que se tienen para realizar actividades según elección, su interacción con sus propios compañeros dentro de la vida social de la ciudad, también sus relaciones con otras personas, normalmente nativos, del entorno cultural y, por último pero no menos importante, su interacción con las familias de acogida.

Para llevar a cabo de una manera correcta, fiable y válida, las observaciones, tanto dentro del aula como fuera de ella, nos regimos por las teorías y estudios de diferentes autores expertos en la materia, principios que han servido de base para muchas investigaciones cuya base cualitativa es, también, la observación. Para Patton (1987:73-74), el mejor sistema de registro de datos para la observación es el sistema narrativo, aunque en la actualidad, también es muy conveniente complementarlo con algún sistema tecnológico, como puede ser la grabación de audio o vídeo, o la toma de fotografías. De cualquier manera, para Patton (1987:45), el objetivo de diseñar una buena observación con un eficaz registro de los datos, sirve para:

- a. Facilitar una mayor comprensión del contexto de aplicación del programa.

- b. Dar paso a aproximaciones más inductivas de análisis.
- c. Captar algunos elementos que pasan desapercibidos por el resto de las personas participantes.
- d. Obtener algunos datos que no podrían alcanzarse mediante otras técnicas aisladas.
- e. Hacer que las propias percepciones del investigador formen parte de los datos empíricos, ofreciendo una visión más comprensiva.
- f. Ofrecer conocimientos y experiencias personales para la comprensión e interpretación del programa aplicados.

Existen diferentes tipos de observación, dependiendo de los objetivos de cada investigación, de la naturaleza de los implicados y también del escenario al que accedemos. Patton (1987:47), considera que son cinco los elementos esenciales que deben ser considerados para elegir el tipo de observación:

- El rol participativo que tendrá la persona observadora. En este sentido, existen cinco tipos de roles (Valles, 1997): la ausencia de participación, la participación pasiva, moderada, activa y completa.
- La información explícita que se otorga al resto de los implicados, sobre el rol de la persona observadora. Desde este punto de vista, puede haber una observación abierta, otra conocida sólo por cierta parte de los implicados y otra completamente encubierta.
- La información explícita que se otorga al resto de los implicados, sobre los objetivos de la observación. Aquí puede darse una explicación total, una parcial, una encubierta o una falsa explicación.
- La duración de la observación, que puede ser de duración limitada y corta, o a largo plazo.
- El foco o visión de la observación. En este caso, puede darse una observación de foco estrecho o de foco holístico o global.

En nuestro caso, por las características de esta investigación, nos decantamos por una observación moderada, abierta en cuanto al conocimiento por parte de los implicados, con una explicación total, a corto plazo y de enfoque holístico. Esta técnica suele verse modificada o afectada, dependiendo de la manera en cómo se va estructurando la información y también por el grado de participación de todos, tanto del observador como de los observados, porque durante la duración del proceso van cambiando las actitudes y los comportamientos, que pueden ir de la apertura y disponibilidad total, hasta el recelo y la falta de cooperación.

Nosotros, para seleccionar el grado de participación, que se considera una de los elementos clave de cara al diseño de esta técnica de investigación, nos regimos por lo que establece Patton (1987), al proponer que el grado de participación ideal es aquel que ofrecerá más datos comprensivos, considerando las características de las personas implicadas, la naturaleza de las cuestiones que se estudian y el contexto sociopolítico. En resumen, debemos conocer bien el marco contextual de nuestra investigación para que se lleve a cabo una observación exitosa.

En ese aspecto, debemos señalar que encontramos mucha más dificultad para llevar a cabo nuestras observaciones en el segundo estudio, el de Morelia, que en el primero. En éste, tuvimos una total disponibilidad por parte de los alumnos, para vernos involucrados, moderadamente, en sus actividades y registrar lo que observábamos, mientras que en Morelia, se manifestaron muchas más actitudes colectivas de recelo, de cierto rechazo o de falta de cooperación. Un ejemplo muy claro de ello, es que nada más pudimos llevar a cabo la grabación en vídeo en el primero de los casos, ya que en el segundo los alumnos no autorizaron el empleo de ese instrumento. La transcripción de la clase que se grabó en vídeo está en el apartado correspondiente a los anexos de este trabajo.

Hecha la aclaración anterior, debemos señalar que para llevar a cabo la observación, seguimos también la denominada secuencia de investigación de desarrollo, propuesta por Spradley (1979, 1980), que establece algunas etapas que contienen una sistematicidad bastante efectiva para la aplicación de las observaciones. Según dicho autor, se debe primero localizar una situación social que queremos observar, se lleva a cabo la observación propiamente dicha, se mantiene un récord de lo observado, se adelantan algunas observaciones descriptivas, se analiza el dominio, se realizan observaciones enfocadas o puntuales, se desarrolla un análisis taxonómico, se llevan a cabo observaciones específicas, se analizan los componentes, se descubren temas culturales, se hace un inventario cultural y se redacta la etnografía.

Lógicamente, en razón de existir algunas diferencias sustanciales entre el tipo de investigación que estamos llevando a cabo y el tipo de la que propone Spradley (1980), que se basa más en investigaciones de carácter antropológico, nosotros nada más desarrollamos las etapas que se ajustasen más a un estudio como el nuestro. Accedimos al escenario, observamos en general, mantuvimos un registro de lo que observábamos, adelantamos algunas descripciones y descubrimos los temas culturales. Cuando lo creímos estrictamente necesario, llevamos a cabo alguna observación más específica, pero fue en situaciones contadas, debido a que la generalidad de nuestras observaciones fue con un carácter global u holístico.

Según la citada secuencia de desarrollo, que hemos tomado como base para realizar las observaciones de manera más sistemática, hemos tenido que identificar tres elementos básicos: el lugar, los actores y las actividades. Como observadores participantes, debimos elegir con cuidado el lugar en el que nos ubicaríamos en cada situación que pretendíamos observar, en ocasiones formando parte del grupo y

participando de las actividades, por ejemplo en las excursiones, visitas a museos e incluso en alguna ocasión en las salidas nocturnas a discotecas y bares. En otras situaciones se hacía imposible ubicarnos dentro del contexto, como es el caso de la vida familiar de los observados, en cuyo caso nos acercábamos lo más posible al conocimiento, a través de preguntas a los familiares de acogida o al propio alumno, acerca de su vida y sus comportamientos dentro del núcleo de la familia de acogida. En el caso de las observaciones dentro del aula de clase, simplemente nos ubicábamos en algún fijo, sin movernos de ahí durante toda la lección y sin participar en ningún momento en la dinámica académica.

El segundo elemento, íntimamente relacionado con el anterior, lo desarrollamos en la misma línea, es decir, conscientes de lo que pretendíamos observar, pero sin perder de vista que nuestros objetivos inmediatos eran dos: participar en las actividades que fuesen apropiadas a la situación y observar esas actividades, a las personas y los aspectos físicos de dicha situación. Todo esto, en equilibrio con el interés personal, las restricciones de tiempo y nuestros intereses teóricos. En cuanto al registro de la información, intentamos en la mayoría de los casos llevar el récord en el momento mismo en que se realizaba la observación o inmediatamente después de abandonar la situación social observada. Sin embargo, hubo situaciones donde lo anterior no fue posible, por ejemplo en los citados lugares de ocio y diversión, como los bares o discotecas. Lo que sí podemos concluir es que en todos los casos la participación del observador fue de moderada a moderada-alta, nunca tomamos un rol completamente pasivo (ni siquiera en el aula, porque escuchábamos y tomábamos apuntes), ni tampoco tuvimos un rol de participación total, como si fuésemos un miembro más, ni del personal docente ni del alumnado.

Para llevar a cabo el tercer paso de esta secuencia, tomamos notas de una manera sintética, en primera instancia, luego de una manera más amplia, agregando notas y comentarios. Después revisamos dichas notas varias veces, para poder realizar una observación descriptiva que fuera lo más completa posible. Nos encontramos con frecuencia con el hecho de que, al realizar las revisiones de las anotaciones, nos veíamos en la necesidad de añadir detalles que habían sido olvidados en las primeras notas.

La duración y la cantidad de observaciones fueron sumamente variables, quizá podríamos identificar con claridad de espacio y tiempo, únicamente las que realizamos en el aula de clase y en las sesiones de orientación o de retroalimentación de algunas actividades. Porque en los demás casos, a pesar de que en las notas figuran fechas y horas, podríamos decir que la observación se prolongaba mientras hubiese algún tipo de interacción. Por ejemplo, en el caso de los docentes, a menudo continuábamos conversando después de las actividades de clase, o asistíamos a eventos sociales como obras de teatro, cine y charlas académicas. A menudo, surgían datos nuevos también de este tipo de interacciones.

Para concluir, hay que señalar que se pudo lograr también, debido a todo lo anteriormente descrito, otro de los objetivos que describe Spradley (1979), en relación a que los etnógrafos deben adoptar una posición particular con la gente con quien trabajan. Ya sea de una manera verbal o por medio de acciones, de manera sutil o con observaciones directas, los etnógrafos generalmente dan a entender a los informantes que tienen la intención de entender el mundo desde el punto de vista de ellos, que pretenden saber lo que ellos saben en la manera en que lo saben, que desean entender el significado de su experiencia, estar en su lugar, sentir las cosas de la misma forma en que ellos las sienten y explicarlas de la misma manera en que ellos las explican.

4.5. Análisis conceptual de los datos obtenidos.

Una vez que hemos obtenido los datos, producto de los instrumentos anteriormente descritos, procedemos a realizar un análisis en profundidad de los mismos, lo cual, como hemos mencionado, consistirá en una descripción de los recursos conceptuales que nos arrojaron las respuestas, tanto del alumnado como de los profesores, y que constituyen la base para la propuesta de una formación intercultural del profesorado que presentamos en el apartado siguiente. Este análisis se deriva de la necesidad de tener un mayor entendimiento y comprensión, así como llevar a cabo la descripción y la explicación de los datos de una manera más precisa y con fundamento científico; datos que no son otra cosa que las percepciones acerca de la interculturalidad por parte de docentes y alumnos.

Los conceptos que emergen de este análisis son constructos que ya existen, que han sido aplicados y aceptados en el terreno de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Este análisis, por lo tanto, lo hemos venido haciendo conforme iban surgiendo los datos, y en este apartado le damos una forma más sistemática y estructurada. Esto también facilitó la discusión, la interpretación y, por ende, los resultados y conclusiones de este trabajo de investigación doctoral.

Los conceptos cuyo análisis realizamos enseguida son: los estilos de aprendizaje, la motivación, las estrategias de aprendizaje, la voluntad de comunicarse, la ansiedad, la autoestima, la toma de riesgos, la receptividad, la tolerancia a la ambigüedad y la aptitud. Conceptos o constructos que, como veremos, se sitúan cada uno en alguna de las tres dimensiones de la adquisición de la competencia comunicativa intercultural que han sido piedra angular de la presente investigación: afectiva, cognitiva y comportamental.

a. Los estilos de aprendizaje.

Honey y Mumford (1992:1) definen los estilos de aprendizaje como “*a description of the attitudes and behaviours which determine an individual’s preferred way of learning*”. Se trata de una aproximación genérica que resulta útil como

aproximación originaria a este concepto. En un contexto de análisis cuantitativo, este concepto incluiría variables introspectivas, es decir, no observables, como las actitudes y variables observables, como los comportamientos.

Otra definición de los estilos de aprendizaje es la que otorga Schmeck (1988:7-8), en el sentido de que: *“If we observe that an individual has an inclination to use the same strategy in varied situations, we can suspect the presence of a style.”*. En esta aproximación se incluye entonces un elemento que hace más complejo el análisis de los estilos de aprendizaje, que es la estrategia.

También se analizan los estilos de aprendizaje en su relación con las actividades de aprendizaje: *“A pupil’s learning style refers to their general approach towards using particular types of learning activities”* (Kyriacou, Benmansour y Low, 1996:22). Esto quiere decir que el estilo de aprendizaje se puede observar como derivación de las actitudes y preferencias por ciertas actividades de aprendizaje y en la elección de las mismas. Analizamos al alumno y su forma de encausar el uso de las actividades que escoge.

Una definición que intenta centrarse en la individualidad como factor esencial del estilo de aprendizaje es la de Dunn (1984:12): *“Learning style is the way in which each person absorbs and retains information and/or skills; regardless of how that process is described, it is dramatically different for each person”*. De aquí se derivan varios estudios que han intentado categorizar los estilos de aprendizaje, dándose cuenta de lo complejo que resulta realizar una aproximación de ese tipo.

Según Oxford y Anderson (1995), podemos identificar seis características que integran el estilo de aprendizaje:

- Cognitivo: se refiere a todo tipo de estilo enfocado al conocimiento como medio principal para el aprendizaje.
- Ejecutivo: se refiere a la organización del proceso de aprendizaje.
- Afectivo: otorga la mayor importancia a las actitudes, los valores y creencias.
- Social: de acuerdo al tipo de aprendizaje, si es individual o cooperativo.
- Psicológico: dependerá de las percepciones del alumno.
- De comportamiento: se refiere a la búsqueda activa de todas aquellas situaciones de aprendizaje que estén de acuerdo con su propia tendencia.

Una de las disyuntivas que se plantean en el análisis de los estilos de aprendizaje, es la que pretende distinguir o no entre el estilo de aprendizaje y el estilo cognitivo. Mientras hay autores que los conciben como entes iguales (de la Torre, 1988; Richards y Lockhart, 1994), hay otros que se empeñan en distinguirlos:

La noción de estilo de aprendizaje se superpone a la de estilo cognitivo pero es más comprensiva puesto que incluye comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz (Villanueva, 1997:49)

Existen, como señalábamos anteriormente, numerosos estudios que han intentado realizar la difícil tarea de categorizar los estilos de aprendizaje, aunque prácticamente todos ellos han recibido alguna crítica de sus respectivas clasificaciones. Kolb (1976, 1984), propone cuatro estilos de aprendizaje:

- La experiencia concreta (*feeling*).
- La observación reflexiva (*watching*).
- La conceptualización abstracta (*thinking*).
- La experimentación activa (*doing*).

Por su parte, Honey y Mumford (1992) establecen cuatro tipos de aprendices: activistas, reflexivos, teóricos y pragmáticos. Para Schmeck (1988), solo existen dos tipos de estilos en el alumnado: el estilo global y el estilo analítico. Knowles (1982) también opta por una clasificación de cuatro estilos de aprendizaje: concreto, analítico, comunicativo y basado en la autoridad.

En otro orden de ideas se encuentran las propuestas que parten de una perspectiva constructivista del aprendizaje de una lengua extranjera, de acuerdo a la cual cada persona no forma parte de una categoría estática, sino que se construye su propio proceso de aprendizaje (Williams y Burden, 1997). Esto hace que se centren más en la individualidad del aprendiz para forjar el estilo de aprendizaje que más le convenga.

Tampoco Ellis (1992) está de acuerdo en las categorizaciones rígidas de los procesos de aprendizaje, no cree que sea conveniente confiar en constructos ni en conceptos derivados de la psicología, pero en cambio opta por centrarse en la observación de cómo los alumnos de la lengua extranjera tienen cada uno una manera de aprender diferente entre sí. La distinción que realiza, entonces, el citado autor, es entre aprendices orientados a la norma y aprendices orientados a la comunicación. Los primeros son los que tratan de desarrollar su conocimiento de las reglas lingüísticas y los segundos los que tratan de incrementar su capacidad de comunicarse con eficiencia sin preocuparse tanto si lo hacen de una manera correcta según las normas.

b. La motivación.

Quizás la motivación sea uno de los constructos en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras que, en los últimos años, ha sido objeto de muchos estudios, análisis e investigaciones. *A priori* podemos afirmar que la motivación es la que

ocasiona la inmensa mayoría de las decisiones que tomamos para realizar alguna acción o dejar de llevarla a cabo, en cualquier ámbito de nuestro carácter de seres humanos, haciendo que insistamos en actuar de una manera, aunque en ocasiones encontremos muchos problemas o nos cueste mucho trabajo llevar a cabo esa tarea.

Igualmente, en la decisión de aprender una lengua extranjera, la motivación juega un papel fundamental. Mucho se ha tratado también la interrelación que existe entre la motivación y el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera. Algunos de los autores que han estudiado a fondo la motivación en relación al aprendizaje de las lenguas son Gardner y Lambert (1972); Smythe y Brunet (1977); Ralph (1982); Somecke (1983, 1995); Brown (1987); Spolsky (1989); van der Keilen (1995); Dörnyei (1998, 2001); Williams y Burden (1997); Tragant y Muñoz (2000); Clément y Donovan (2002); Dörnyei y Skehan (2003). Aportaciones que van desde revisiones generales y globales de la motivación, otros sobre la motivación en el marco de las diferencias individuales de los aprendices o la relación entre el concepto de motivación y la actitud, analizando la interdependencia entre ambas.

Definitivamente estamos de acuerdo con Dörnyei (1998, 2001), en el sentido de que, según su experiencia, el 99% de los aprendices que en verdad estén motivados para aprender una lengua extranjera lo consiguen realmente, independientemente de su aptitud o de otros factores como los que se analizan. En el ámbito de la presente investigación, insistimos, no podemos dejar de estar completamente de acuerdo con esto, tal y como lo explicamos en los apartados correspondientes y como se ha podido desprender de los datos que ha arrojado el estudio durante todas sus etapas procesales.

Para Dörnyei (2001), la motivación se define de la siguiente manera:

In a general sense, motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritized, operationalized and (successfully or unsuccessfully) acted out (Dörnyei, 2001:18)

Gardner (1985), propuso un modelo explicativo de la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera, distinguiendo entre una motivación de orientación integrativa y una motivación de orientación instrumental. La primera hace referencia a la actitud positiva del alumno hacia los miembros de la comunidad cuya lengua está aprendiendo y su deseo de ser semejante a ellos; mientras que la segunda es la que se centra en un beneficio práctico, más allá de lo lingüístico, como, por ejemplo, estudiar la lengua extranjera para conseguir un mejor trabajo o para matricularse en alguna universidad del país de la lengua meta.

Otro modelo de explicación de la motivación es el que proponen Williams y Burden (1997), basados en el enfoque del constructivismo social, que se deriva del hecho de que cada persona se motiva de manera diferente, pero es una motivación que estará condicionada por ciertas influencias sociales y contextuales en el que está

integrado el individuo. Para los citados estudiosos, habría tres fases o estadios para motivar a una persona a hacer algo: las razones para hacerlo, la decisión de hacerlo y la persistencia del esfuerzo para hacerlo. Es interesante observar como para ellos la motivación no es sólo una cuestión de empuje inicial, sino que es un proceso basado en el esfuerzo constante.

Dörnyei (2001), intenta explicar la motivación desde un modelo que se denomina procesual, el cual contiene dos dimensiones fundamentales: por un lado la secuencia de acciones, que es la responsable de que los deseos originales se conviertan en las metas que se desean alcanzar, después en intenciones, pase a ser acciones y finalmente, el cumplimiento de las referidas metas; la segunda dimensión es la de las influencias motivacionales, que incluye las fuentes de energía y las fuerzas motivacionales que alimentan el proceso. Es un modelo concebido completamente como un proceso, lineal, que comienza con una fase accional, a su vez dividida en una pre-accional, accional y post-accional, después una etapa de ejecución y concluyendo con una fase de retrospección, tanto crítica como evaluativa (Dörnyei, 2001).

Como hemos podido observar, la conceptualización de la motivación, según los estudios más recientes, está fijada más en términos dinámicos que estáticos, porque atiende más a los procesos que a las características tácitas de cada persona.

c. Las estrategias de aprendizaje.

Este también es uno de los conceptos que más han sido estudiados en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, con mayor énfasis en los últimos veinte años (Brown, 1987; Wenden y Rubin, 1987; Skehan, 1989; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991; Freeman y Long, 1991; Luzón y Coll, 1997; Mayring, 1999). También existen estudios más específicos que relacionan las estrategias de aprendizaje con otros elementos como las estrategias de enseñanza (Monereo, 1997), con los estilos cognitivos (de la Torre, 1988), con los estilos de aprendizaje (Schmeck, 1988), relacionando estilos de aprendizaje y aptitud (Oxford, 1990), con las creencias (Horwitz, 1987) o con la autonomía de aprendizaje (Wenden, 1991).

Para efectos de nuestra investigación, también resulta interesante hacer mención de un estudio sobre las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva intercultural de Oxford (1996); así como otras propuestas, de carácter más práctico, para la aplicación de las estrategias de aprendizaje en el aula (Monereo y Castelló, 1997; López López, 1999).

Veamos ahora algunas de las definiciones sobre las estrategias de aprendizaje. De una manera muy general, O'Malley y Chamot (1990:1), señalan que son "*the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information*". Para Ramos (2005), con la pretensión de ser más específicos y

concretos, las estrategias de aprendizaje son “comportamientos específicos que el aprendiz pone en práctica, muchas veces de forma consciente, para enfrentarse a tareas de aprendizaje concretas; a menudo las estrategias son observables y pueden ser transmitidas por medio de instrucción” (Ramos, 2005:178).

Una definición que no se enfoca nada más a los aspectos técnicos del aprendizaje, sino que hace una referencia específica a la dimensión afectiva, es la siguiente:

One commonly used technical definition says that learning strategies are operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information. This definition, while helpful, does not fully convey the excitement or richness of learning strategies. It is useful to expand this definition by saying that learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations (Oxford, 1990:8).

De manera complementaria a la definición anteriormente señalada, la misma autora nos menciona como los principales elementos de las estrategias de aprendizaje, los que a continuación se señalan (Oxford, 1990:11):

- Coadyuvan a que el aprendiz pueda alcanzar la competencia comunicativa como objetivo esencial de su aprendizaje.
- Vuelven más fácil para el alumno la gestión de su propio aprendizaje.
- Amplían la función del profesorado.
- Se orientan a la resolución de conflictos.
- Se trata de acciones concretas que emprende el alumno.
- Engloban gran cantidad de aspectos que se refieren al aprendiz, no solo en el ámbito cognitivo, sino en otros rubros.
- Constituyen un apoyo hacia el aprendizaje, ya sea de manera directa o indirecta.
- No siempre son observables.
- A menudo se trata de factores identificables de manera consciente.
- Las estrategias de aprendizaje pueden ser enseñadas.
- Son flexibles y se encuentran influenciadas por múltiples factores.

d. Voluntad de comunicarse.

Este elemento o constructo, tiene como característica que, a su vez, relaciona otros de los que estamos aquí analizando como la ansiedad y la toma de riesgos, aunado

a su percepción de la competencia comunicativa y a la falta de temor para hablar. Como señalan MacIntyre y Charos (1996), la voluntad de comunicarse de una persona está directamente influenciada por la percepción que ésta tiene de su propia competencia comunicativa y por la ansiedad que siente con respecto al uso de la lengua. En este sentido, la voluntad de comunicarse, cuando se refiere al aprendizaje de una lengua extranjera, es, de manera positiva, directamente proporcional a la falta de temor a hablar y a la capacidad de asumir riesgos del alumno en cuestión. Es un hecho demostrado que, mientras mayores sean las oportunidades de usar la lengua extranjera, mayor será también la voluntad de comunicarse por parte del estudiante.

Por lo tanto, la mayor interrelación dentro de ese concepto, se da entre la voluntad de comunicarse en la lengua extranjera por parte del alumno y su propia competencia comunicativa. Para diversos autores (MacIntyre, Baker, Clément y Donovan, 2002; Yashima, Zenuk-Nishide y Shimizu, 2004), si el nivel de ansiedad es bajo, el aprendiz percibirá un nivel alto en cuanto a su competencia comunicativa, pero si el grado de ansiedad es más grande, entonces lo que disminuye es la toma de riesgos y también su propia percepción sobre la competencia comunicativa. Por ello, se concluye que la voluntad de comunicarse y el éxito que se percibe en el aprendizaje de una lengua extranjera son elementos que están influidos recíprocamente (Ramos, 2005).

Finalmente, este constructo se puede considerar como un factor para predecir la cantidad y la frecuencia de la comunicación, tanto dentro del aula como en otras situaciones (Yashima, Zenuk-Nishide y Shimizu, 2004).

e. La ansiedad.

Es un elemento, completamente derivado de la dimensión afectiva, que se considera como uno de los más decisivos a la hora de aprender una lengua extranjera. Entre los principales investigadores que han analizado este concepto, están Bailey (1983); Brown (1987); Skehan (1989); Horwitz y Young (1991); MacIntyre, Baker, Clément y Donovan (2002). Este constructo también se encuentra directamente relacionado con otros, como la motivación (Ehrman, Leaver y Oxford, 2003), o con otros elementos tales como la autoestima, la tolerancia a la ambigüedad, la toma de riesgos, la competitividad, la ansiedad social, la identidad, el choque cultural, etc. (Oxford, 1999).

Al igual que otros conceptos con un marcado carácter afectivo y psicológico, resulta difícil establecer una definición de la ansiedad, en ocasiones asociada a sentimientos como el temor o la incomodidad (Ely, 1986). En otra definición, la ansiedad consiste en un estado de aprensión o de temor incierto que está relacionado con la forma indirecta de un objeto (Scovel, 1991). En virtud de tratarse de un elemento eminentemente emocional, se genera en los procesos fisiológicos del cerebro, cuestión que hace difícil su control. Para el último autor mencionado, existirían dos clases de ansiedad: una ansiedad facilitadora, que es la que motiva al alumno para esforzarse en el

poder acceder a las diversas etapas del proceso de aprendizaje, y una ansiedad debilitadora que, por el contrario, impulsa al aprendiz a alejarse de las actividades que tienen relación con el proceso de aprendizaje, haciendo que adopte actitudes derivadas en evitar esas situaciones.

Específicamente en cuanto a la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera, Horwitz y Cope (1991), sugieren la existencia de tres clases de ansiedad: ansiedad hacia la comunicación, ansiedad hacia los exámenes y ansiedad ante el temor de recibir una evaluación negativa. De acuerdo con los estudios citados, esta ansiedad de aprensión a la comunicación y el temor de comunicarse con otros, son esenciales para comprender cómo opera la ansiedad en este ámbito y, es fundamental que el docente desarrolle actitudes con vías a apoyar a los alumnos para que intenten ganar confianza y autoestima.

Para Bailey (1983), es posible concebir una estrecha relación entre ansiedad y competitividad, ya que la ansiedad en el aprendizaje de lengua extranjera es causado en muchas ocasiones por el afán competitivo que percibe el alumno respecto de otros, sobre todo cuando tiene la creencia de que su nivel es menor que el de otros. Hay que aclarar que la autora se refiere a un punto de comparación que hace el aprendiz de una manera emocional y subjetiva y para nada objetiva. Esta competitividad puede derivarse en una ansiedad de tipo facilitador o debilitador según sea el caso de cada aprendiz.

Al igual que la mayoría de los conceptos a los que nos estamos refiriendo, la ansiedad tiene una relación muy estrecha con otros, tales como la autoestima o la toma de riesgos (Brown, 1987). Este autor sugiere dos clases de ansiedad: como rasgo de la personalidad y como estado. La primera, se basa en la predisposición constante a sufrir de ansiedad en frecuentes situaciones, mientras que la ansiedad como estado, sería producto de una situación o de una acción específica y agrega que es importante señalar que no debemos pensar en eliminar totalmente la ansiedad del aula de lenguas extranjeras (o del proceso en general), sino que debemos conseguir que sea lo suficientemente equilibrado para que se lleve a cabo dicho proceso de manera simple y efectiva. Para Brown (1987), los estudiantes de lengua extranjera que tienen un alto nivel de ansiedad general, sumado a un bajo nivel inicial de dominio de la lengua y un bajo nivel de motivación, tendrán la tendencia a desarrollar niveles de ansiedad que inevitablemente dificultarán el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

f. La autoestima.

En el ámbito que nos ocupa, la de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, la definición de Ramos (2005:175) de autoestima la consideramos bastante elocuente, ya que indica que “la autoestima consiste en la valoración personal que un aprendiz hace de sus propias capacidades para aprender una lengua extranjera e incluye las creencias de dicho aprendiz en torno a su aptitud para aprender, es decir, a su capacidad de lograr éxito en su proceso de aprendizaje”.

Una vez más, podemos identificar estos elementos con otros, de manera que se interrelacionan y potencian sus características. Para Allwright y Bailey (1991), la autoestima está relacionada con la competitividad y con la ansiedad. Además aclaran que autoestima y logro en el aprendizaje, constituyen dos elementos que se alimentan recíprocamente. En el caso específico del aprendizaje de la lengua extranjera, resulta relativamente fácil que el alumno se vea envuelto en situaciones donde sienta una disminución de su autoestima, debido a que en el intento de comunicarse y no lograr desenvolverse en esa nueva lengua, le causa pensar que su capacidad disminuye. También está el hecho de que vea que otros compañeros son más competentes o desarrollan sus competencias más rápidamente, o por lo menos eso sea lo que él percibe, lo cual le afectará en su autoestima y, por ende, también le causará ansiedad.

En cuanto a lo positivo de la autoestima, este elemento, aunado a la motivación de orientación integrativa, conlleva un aumento en la toma de riesgos (Beebe, 1983). Retomando el modelo de motivación de Dörnyei (1994), podemos señalar que la autoestima, junto a la necesidad de logro en el aprendizaje, constituyen los dos elementos inherentes al nivel del alumno, dentro de dicho modelo; según esto, si no existe un nivel adecuado de autoestima, no será posible desarrollar la motivación también adecuada.

Según Brown (1987:108), la autoestima se deriva de las experiencias acumuladas y de la valoración que realiza el individuo en relación con el mundo que lo rodea, de ahí que se puedan distinguir tres clases de autoestima:

- La autoestima general, que es ese elemento de la personalidad que comúnmente desarrolla toda persona adulta, en mayor o menor grado.
- La autoestima específica, que se refiere solamente a determinada situación en la vida.
- La autoestima generada en una tarea concreta dentro de esa situación específica.

g. La toma de riesgos.

Hemos ya realizado diferentes referencias a este elemento, porque se encuentra contenido en muchos de los que hemos señalado. Está considerado como un factor que fomenta el aprendizaje de una lengua, porque el aprendiz adopta una posición activa, sin estarse cuidando, siempre con disposición hacia lo nuevo, hacia la experimentación, al tratar de establecer comunicación en la nueva lengua. Beebe (1983:5), define la toma de riesgos de la siguiente manera: *“Risk talking, may be defined as a situation where an individual has to make a decision involving choice between alternatives of different desirability; the outcome of the choice is uncertain; there is a possibility of failure”*.

En cuanto a los otros elementos que puedan tener interrelación con este constructo, están la autoestima y la motivación. Para la citada autora, si se tiene un nivel

de autoestima bajo y una motivación de orientación instrumental, disminuirá claramente la capacidad de toma de riesgos del aprendiz. (Beebe, 1983).

Como muchos de los constructos que aquí se analizan, la toma de riesgos también debe encontrar un justo equilibrio en su desarrollo por parte del alumno, es decir, contrario a lo que se pensaba durante mucho tiempo, de que es ideal poseer una alta capacidad de toma de riesgos, lo mejor es tener una capacidad de este tipo, más moderada. De esta manera el alumno puede sopesar sus posibilidades de éxito en una determinada situación y de acuerdo con el riesgo que él esté dispuesto a asumir.

De acuerdo a lo anterior, no resulta sencillo el convencer a un alumno que asuma riesgos de una forma moderada, debido a que es complicado medir objetivamente el nivel de un riesgo, porque se deben tener en cuenta otros componentes como la percepción individual y las diferencias culturales de los alumnos. De todas maneras, según Brown (1987), es recomendable que el docente intente siempre animar al alumno para que asuma riesgos y apreciar una valoración del mismo en la medida de que lo haga, independientemente del resultado que obtenga al asumirlo. Hay estudios que indican una relación entre la toma de riesgos y el éxito en el aprendizaje (Ely, 1986), aunque han sido criticados por que sugieren una relación indirecta, de tal forma que es necesario que haya más investigación al respecto.

h. La receptividad.

Según Ramos (2005), este es un recurso conceptual que todavía no se puede considerar como de uso generalizado en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, pero hay estudios en este rubro que lo han utilizado para teorizar sobre otros factores de aprendizaje que se relacionan con la motivación (Stevick, 1976; Allwright y Bailey, 1991; Dejuán Espinet, 1996; van Lier, 1996). La definición que nos dan Allwright y Bailey (1991:157) es la siguiente: *“By ‘receptivity’ we mean a state of mind, whether permanent or temporary, that is open to the experience of becoming a speaker of another language, somebody else’s language”*.

Siguiendo esa definición, lo contrario de la receptividad sería el adoptar una actitud defensiva, es decir, un estado mental inherente al individuo que se siente amenazado por una determinada situación y, como consecuencia de ello, intenta defenderse de ella. Tanto la receptividad como la actitud defensiva son estados activos, donde el alumno puede facilitar su experiencia de aprendizaje, pero, a la vez, realizar acciones para evitar esa facilidad, en ambos casos adoptando una postura activa.

Para Allwright y Bailey (1991), existen diferentes clases de receptividad, que están identificados con la experiencia de aprendizaje en el aula, pero que, como hemos podido constatar en nuestra investigación, se traduce también en la receptividad que pueda haber en una situación de aprendizaje por inmersión. Estas clases de receptividad son:

- Ante el profesor como persona, porque está demostrado que el alumno suele asociar experiencias de aprendizaje positivas o negativas con ciertos profesores en específico.
- Ante los compañeros, que es sumamente importante porque tendrá repercusiones pedagógicas, tanto en la interacción que se establece en el aula como cuando se trabaja en grupos y surge la inevitable competitividad.
- Ante el estilo de enseñanza del profesor, que tomando una actitud positiva, puede ser independiente de la valoración y consideración que como persona tenga el alumno de él.
- Ante el contenido del curso, sobre todo cuando sienten los alumnos que no cubre las expectativas que se tenían previamente.
- Ante los materiales didácticos que se utilizan, porque observan tanto la organización como la presentación física y los contenidos de los mismos.
- Ante el éxito en el aprendizaje, porque lógicamente el alumno estará más abierto a una experiencia que implique un logro en el aprendizaje, cuando le reportará también algún tipo de ventaja y sienta que el esfuerzo que ha realizado se vea compensado.
- Ante la idea de comunicarse con otros, debido a que es muy común que, por falta de competencia en la lengua extranjera o por motivos culturales, el alumno sienta cierto temor ante la expectativa de comunicación en esa lengua.

Según van Lier (1996), la receptividad es uno de los elementos que le son más necesarios al aprendizaje de las lenguas extranjeras, debido a que es un proceso gradual y acumulativo, que resulta de otro número de procesos que se encuentran en función de una manera simultánea y sucesiva. Es esencial que para que el alumno pueda verse beneficiado en su contacto con la lengua extranjera, debe ser receptivo a ella. La receptividad se relaciona con ciertas actitudes que van en relación con la curiosidad y la voluntad de descubrir cosas nuevas, cuestiones que son estímulos muy importantes en el aprendizaje (van Lier, 1996). Coincidiendo con Allwright y Bailey (1991), este autor sostiene que la receptividad no es un ente pasivo, sino una forma de actuación activa que desarrolla en el alumno el deseo de prestar atención a los conocimientos sobre la lengua.

i. La tolerancia a la ambigüedad.

Es un constructo que hemos analizado con cierta amplitud en otros apartados de esta tesis, considerado como un elemento que se encuentra subyacente a la aptitud (Ehrman, Leaver y Oxford, 2003). Brown (1987), define la tolerancia a la ambigüedad como un tipo de estilo cognitivo que se refiere al grado en que el alumno se encuentra

conscientemente propenso a tolerar ideas y pensamientos que se encuentran en contraposición con los suyos propios. Como lo hemos constatado, un aprendiz de lengua extranjera que pretenda tener éxito en sus objetivos, debe necesariamente desarrollar un cierto nivel de tolerancia hacia lo ambiguo, sin que por eso llegue a ser excesivo, porque eso le ocasionaría la dificultad para decantarse por una opción específica o por otra.

Una definición de tolerancia a la ambigüedad la encontramos en White (1999:451), quien la enuncia así: “*Tolerance of ambiguity is a response formulated by the learner to feelings of uncertainty or confusion, whereby the uncertainty is accommodated so that it does not obstruct progress*”.

La tolerancia hacia lo ambiguo, está también relacionado con las dimensiones que integran las culturas nacionales, según Hofstede (1997), dichas culturas tienen una influencia importante en las culturas de aprendizaje. Señala que hay una predisposición por evitar la incertidumbre, que determina la manera en que se gestiona todo lo que aparece de improviso. En ocasiones, un obstáculo para desarrollar la tolerancia a la ambigüedad, es el hecho de que los aprendices, al considerar al profesor como un experto en la materia, esperan encontrar respuestas a sus preguntas o aclarar lo que aparentemente es inexplicable o extraño, justamente con el docente.

j. La aptitud.

No por ser el último de los conceptos que analizamos, es el menos importante. Al contrario, podríamos decir en términos generales que la aptitud es la capacidad natural que se puede tener para el aprendizaje de las lenguas. En los últimos tiempos, las investigaciones relacionadas con la aptitud en el aprendizaje de las lenguas, ha intentado Para Rubin (1975), la aptitud, aunada a la motivación y a las oportunidades de aprendizaje, son los tres elementos en los que se basa el éxito de una lengua extranjera.

Hay diferentes concepciones, no solo sobre la definición de aptitud, donde ahí parece haber más consenso, sino en las características o factores que la integran. Por ejemplo, para Skehan (1989), estaría compuesta de tres elementos principales: la habilidad para la codificación morfológica, la habilidad para el análisis del lenguaje y la memoria. Por su parte, Richards, Platt y Platt (1992) señalan que está integrada por la habilidad para identificar patrones fónicos, para reconocer las diversas funciones gramaticales, para aprender de memoria y para deducir las reglas de una lengua nueva. Este desglose de las habilidades que subyacen en la aptitud, es importante porque nos ayudan a investigarlas por separado y así poder elaborar un diagnóstico adecuado de los posibles problemas o de las posibles dificultades que hay en la aptitud de un alumnos determinado.

En este mismo orden de ideas, Spolsky (1989) establece que la aptitud está directamente relacionada con tres factores de aprendizaje de una lengua extranjera: la capacidad de discriminar sonidos, para poder hablar y entender mejor la nueva lengua; la capacidad de memoria, que es útil para aprender y retener el vocabulario; y la sensibilidad gramatical, que favorece el descubrimiento de la estructura física y pragmática de esa lengua y poder así realizar sus propias prácticas. Mientras más alto sea el nivel de desarrollo de estas tres condiciones, más probabilidades de éxito tendrá el alumno en el aprendizaje de la lengua (Spolsky, 1989).

Ramos (2005) nos advierte sobre la atención que debemos tener para no confundir la aptitud de la que dispone una persona para aprender una lengua extranjera, con el nivel de inteligencia general de dicho individuo. Es verdad que un elemento integrante de la aptitud es la capacidad analítica de lenguaje y la propia memoria, que son componentes de la inteligencia, sin embargo, la aptitud se identifica más con conceptos como la motivación, la receptividad o la habilidad, tanto comprensiva como discursiva.

Por último, Oxford (1990), propugna por un marco conceptual más amplio de la aptitud, que salga de lo meramente cognitivo y que incluya aspectos como las estrategias o los estilos de aprendizaje.

5. Hacia una propuesta didáctica intercultural.

La incorporación de la dimensión cultural en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, debe estar orientada al desarrollo de los alumnos como hablantes interculturales o mediadores que sean capaces de percibir al interlocutor como un individuo que posee cualidades propias que superan su consideración de simple representante de una identidad externa a la nuestra. En este sentido, la comunicación intercultural debe concebirse como un tipo de comunicación que se centre en el respeto de la persona y la igualdad de los derechos humanos como base de la interacción social. Lo anterior, aplicado a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras implica dos cuestiones: por una parte, que el alumno debe adquirir la competencia lingüística suficiente para poder comunicarse de una manera correcta y eficaz; por otro lado, implica el desarrollo de una competencia intercultural que sea capaz de garantizar el entendimiento mutuo entre personas con distintos referentes culturales, así como desarrollar la destreza para interactuar con otros individuos, como seres humanos complejos y dotados de una identidad propia.

La presente propuesta de didáctica intercultural, se deriva de todo el estudio que hemos llevado a cabo y está especialmente enfocada a la figura del profesor. Estamos absolutamente convencidos de que la única manera de lograr que una pedagogía, metodología y didáctica de la lengua extranjera sea verdaderamente eficaz para lograr que el alumno adquiera una adecuada competencia intercultural, pasa inevitablemente por el hecho de que tenga profesores bien preparados y que, a su vez, ellos posean una

verdadera competencia comunicativa intercultural. Por lo anterior, más que una propuesta, elaboraremos en este apartado una serie de ideas, derivadas de la presente investigación, que constituyan los marcos teóricos y prácticos necesarios para encontrar el docente ideal en materia de interculturalidad de la lengua extranjera.

En términos generales, el mejor profesor sería aquel que favorece en los aprendices la percepción de las relaciones que existen entre su propia cultura y la que aprenden; también debe saber despertar en ellos el interés y la curiosidad por el otro, además de incentivar la conciencia crítica propia y de su cultura, pensando en el punto de vista de su interlocutor. En un primer análisis, el docente debe focalizar su atención en preparar a los estudiantes para:

- Adquirir una competencia lingüística y cultural adecuada.
- Interactuar con personas de otras culturas.
- Comprender y aceptar a su interlocutor como una persona que posee una individualidad que se manifiesta en una serie de valores, creencias, tradiciones, costumbres, valores y comportamientos, que obtuvo de referentes culturales diferentes a los del aprendiz.
- Saber apreciar y valorar en toda su dimensión la interacción con individuos de distinto referente cultural.

El profesor que pretende lograr que sus estudiantes adquieran una competencia comunicativa intercultural, debe tener en cuenta varios principios. Uno de ellos, muy importante, lo acabamos de mencionar al señalar que se busca la adquisición de una competencia “adecuada”, nunca perfecta, ya que no existe ningún hablante intercultural (para utilizar el término de Kramsch), que tenga una competencia perfecta. No existe tal por dos razones principales: primero, porque no es posible que alguien pueda adquirir todos los conocimientos culturales de una determinada comunidad o país, no se podría anticipar un bagaje cultural de tal magnitud. La cultura es un ente que está en evolución permanente; cada país tiene su propia pluralidad lingüística y cultural. Por otra parte, aunque estrechamente relacionado con lo anterior, es el hecho de que la identidad de los hablantes y los valores que se les atribuyen, también están en evolución constante, lo que origina que la necesidad de adaptación, comprensión y aceptación de nuevas experiencias, sea siempre un proceso incompleto y dinámico.

Por tanto, el profesor de lenguas no debe intentar cambiar o modificar los valores socioculturales de sus alumnos, sino que más bien debe explicarlos y ponerlos de manifiesto durante la interacción comunicativa. Su papel es, entre otras cosas, favorecer el desarrollo de las destrezas y actitudes que fomenten la concienciación de los valores socioculturales, propios y ajenos, como el conocimiento de una nueva cultura distinta a la suya.

Antes de desarrollar con más profundidad las cualidades, tanto afectivas como cognitivas y comportamentales, que debe desarrollar un docente para poder ser eficaz en

su enseñanza, veamos algunos de los principales métodos que intentan, de alguna manera, conciliar de la mejor manera los conceptos de lengua y cultura en este ámbito.

Una metodología para enseñar lengua y cultura, que sea consistente y rigurosa, necesita de una teoría del aprendizaje bastante exhaustiva. En ocasiones las teorías generales de desarrollo psicológico pueden resultar relevantes para observar de qué manera los aprendices pueden comprender y adoptar comportamientos hacia personas con referentes culturales distintos. La relación entre los elementos afectivos, cognitivos y comportamentales y el efecto que éstos tienen en situaciones sociales concretas, no resultan claros y las conclusiones metodológicas las que se llega, tampoco.

Lo que suele ser muy común, es importante señalarlo, es que haya profesores que son sumamente cautelosos a la hora de enfrentarse a nuevos enfoques metodológicos, muchas veces por errores que se hayan cometido o a la inseguridad por haber estado en el pasado en la situación de defender versiones muy simples de nuevas teorías de aprendizaje. Es un hecho que los libros de texto y el tratamiento que dan, en su inmensa mayoría, de los aspectos culturales, han resultado insuficientes y, lo que es peor, hasta contraproducentes en varios aspectos. Uno ejemplo claro de lo anterior son los estereotipos de los extranjeros. Durante mucho tiempo la única manera de combatir el estereotipo negativo era, sin hablar de él directamente, contrarrestando los aspectos negativos de una cultura, abordando aspectos supuestamente positivos y agradables de los países y comunidades donde se habla la lengua meta. Sin embargo, es bien sabido que una característica de los estereotipos, es que muchos de ellos suelen arraigarse a tal grado que no desaparecen tan fácilmente (Cain, 1991).

En este sentido, aunque lo analizaremos más detalladamente en adelante, es muy importante y favorecedor crear programas donde los aprendices puedan visitar los países donde se habla la lengua meta, en contexto de inmersión. Antes, analicemos algunos principios metodológicos que, de acuerdo a nuestra propuesta, deberían ser tomados en cuenta en todo enfoque didáctico intercultural de la enseñanza de las lenguas y las culturas.

5.1.Un enfoque comparativo.

Hemos podido constatar, en este trabajo de investigación, que el uso de un método comparativo en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, tiene muchos beneficios. El análisis contrastivo, dentro de la Lingüística, ha ido perdiendo fuerza e influencia, no obstante, continúa siendo una técnica muy utilizada en las aulas, aunque donde prácticamente ha desaparecido es de los libros de texto. Nosotros tenemos que admitir que los alumnos no pueden evitar comparar y contrastar constantemente. Para ellos eso constituye toda una estrategia (a veces inconsciente) de acomodación y de asimilación. Esto ocurre siempre en materia de percepciones que tengan los aprendices acerca de las otras culturas.

Un método contrastivo se debe de abordar desde tres puntos de vista: la teoría del aprendizaje, las metas educativas de la enseñanza de lenguas y la relación que hay entre el aprendizaje lingüístico y el cultural. En los últimos años hemos podido constatar que una nueva forma de enunciar los objetivos generales de la enseñanza de idiomas extranjeros, es el desarrollo del entendimiento de los estudiantes sobre ellos mismos y de su cultura, afirmación que aduce un punto esencial en la enseñanza de las lenguas y las culturas, que se deriva en la intención de otorgar a los estudiantes los diferentes puntos de vista sobre ellos mismos y que no han estado al alcance de su propia experiencia ni de sus percepciones.

Como señala Byram (1989), los aprendices no pueden deshacerse de su cultura y adoptar una nueva, porque su cultura es parte de ellos mismos y se han formado dentro de ella como seres sociales. Por lo tanto, la nueva cultura intentarán asimilarla a su manera y una forma bastante adecuada de ayudar a los alumnos a darse cuenta de que otros individuos tienen diferentes formas de entender el mundo, es precisamente a través de la comparación y del contraste. Solo así pueden obtener, cognitivamente, la perspectiva que individuos de otras culturas tienen sobre la suya (Ertelt-Vieth, 1990).

Para Melde (1987), la comparación es una confrontación, en el buen sentido de la palabra, y considera que es una técnica para que los aprendices adopten la perspectiva de la cultura y de la sociedad extranjeras, en detrimento de la suya propia. No obstante, hemos visto cómo lo importante es estimular el desarrollo moral de los alumnos y darles un medio para que puedan entender la realidad social ajena, como un requisito indispensable para alcanzar la comunicación intercultural. Ya lo señalábamos en el marco teórico de este trabajo, los aprendices necesitan ser conscientes de su propio esquema cultural, en las dimensiones afectivas y comportamentales, para poder apreciar los esquemas de culturas diferentes a la suya. Por lo tanto, una confrontación con su propia cultura, tomada desde el punto de vista de los demás, es una forma de hacer conscientes las percepciones que están almacenadas en el inconsciente y así considerar la relatividad de esas concepciones.

5.2. Proveer un adecuado *corpus* de conocimiento.

Aunque pudimos percatarnos, en el análisis de los datos obtenidos en esta tesis, de que existe una amplia gama de factores y formas en que los estudiantes han aprendido sobre los países extranjeros (no solo el de su estancia de inmersión), la gente y la cultura en el mundo, para muchos docentes la principal finalidad ha sido la de proporcionar información para el apoyo del aprendizaje de la lengua desde los inicios hasta que, en los niveles avanzados, el aprendizaje de la lengua se encontraba supeditado al estudio de ciencias como la literatura, la historia o la geografía de un país en específico. Aunque ha sido bastante criticado este hecho, lo que es cierto es que tanto el docente como el alumno involucrados en una didáctica intercultural también necesitan poseer información de este tipo, lo que llaman algunos autores “cultura con mayúsculas”. Es verdad que no debemos pensar que esta información es meramente

contextual, porque está demostrado que hay una estrecha conexión entre el aprendizaje de la lengua y la cultura.

Lo que es cierto es que esta información se ha presentado a través del tiempo, tanto por los profesores como en los materiales didácticos, de una manera poco sistemática y poco objetiva (Byram, 1989). Esto tiene como consecuencia que los aprendices adquieran una gran cantidad de información desestructurada, que no constituye técnicamente conocimiento, y no llegan a comprender a los demás ni tampoco los mensajes que provienen de los medios de comunicación u otras fuentes análogas. Entonces, una primera condición es que el *corpus* de conocimiento que se ofrezca a los alumnos, debe haber sido seleccionado cuidadosamente con anterioridad.

El alumno no puede ni debe pretender ser una reproducción (ni lingüística ni cultural) del nativo, porque ha nacido en otra cultura y los valores y significados en los que se ha desarrollado a nivel social son, obviamente, diferentes. El nativo de la lengua y la cultura tiene un conocimiento interiorizado e inconsciente de su cultura (así como de muchas figuras lingüísticas), mientras que el estudiante conoce la nueva cultura de una manera consciente, lo cual hace que use este conocimiento consciente en sustitución del conocimiento inconsciente que tiene de la propia. El conocimiento que se necesita para saber desenvolverse adecuadamente en ciertas situaciones sociales, es un conocimiento aprendido, consciente. Este conocimiento consciente, también lo tiene el nativo, que lo ha adquirido a través de la enseñanza formal, o incluso informal pero externa, como los medios de comunicación.

El conocimiento consciente es un tipo de conocimiento que posee dimensiones históricas, geográficas y sociológicas. Según Risager (1991), los hablantes hacen ilusiones al conocimiento compartido cuando entablan conversaciones. A menudo, durante la conversación, sucede que dichas alusiones se comprenden, porque no todos los hablantes nativos tienen el mismo *corpus* de conocimiento, pero a muchas de ellas se les resta importancia. Este tipo de conocimiento es el que más destaca en los libros de texto de enseñanza de lenguas extranjeras, de hecho el enfoque comunicativo tiene entre sus objetivos preparar a los aprendices en la visita a un país extranjero, otorgando los conocimientos básicos para poder desenvolverse en ciertas situaciones sociales. Podemos concluir que, dadas las limitaciones temporales, los profesores deben procurar otorgar a los alumnos los dos tipos de conocimiento para que puedan controlarlos conscientemente y puedan sustituirlos correctamente por el conocimiento inconsciente, adquirido dentro de la cultura propia.

El reto estará en la selección de un *corpus* de conocimiento adecuado y eficaz. Para ello se deben considerar dos cuestiones importantes: determinar qué tipo de conocimiento debemos elegir de un grupo social o de una comunidad lingüística específica y el orden en que deba ser presentado a los estudiantes. El segundo aspecto, según Bruner (1966), se debe hacer pensando en presentar los conocimientos de manera secuencial, pero teniendo en cuenta los niveles de complejidad, abstracción y aprendizaje lingüístico para que el aprendizaje cultural se desarrolle a través de la

lengua extranjera. Esta selección debe tener estrecha relación con el método de enseñanza, específicamente el de comparación y contraste y también con el objetivo principal ya citado de que pretendemos hacer de los aprendices personas conscientes de sí mismas y de su propia cultura.

La selección de los aspectos culturales que deben formar parte de un *corpus* de esta índole, es una de las tareas más complicadas que hay en este enfoque. Es necesario, por ejemplo, definir muy cuidadosamente cuál es el grupo social de la cultura en la que nos estamos enfocando. Era muy común, encontrar imágenes de grupos sociales monolíticos y homogéneos, sin embargo ahora sabemos que tanto profesores como alumnos deben manejar ejemplos donde esté bien presente la diversidad cultural. Derivado de estas ideas, Martínez Lafuente (2005:15) propone cuatro directrices a seguir, cuando se pretende diseñar el *corpus* de conocimiento que debería considerarse en un curso de lengua y cultura extranjera:

- 1) Los aprendices deben estar en contacto con interpretaciones alternativas del mundo, con fenómenos que expresen significados compartidos de la cultura extranjera y que ellos puedan comparar con los suyos.
- 2) La selección de los aspectos culturales, sobre todo en las primeras etapas, debe estar condicionada por autoestereotipos y heteroestereotipos, tanto del grupo extranjero como del grupo social el que pertenece el alumno.
- 3) Los estudiantes deben tener acceso al conocimiento consciente del mundo cultural compartido del grupo extranjero para adecuarse al comportamiento rutinario y a las referencias comunicativas.
- 4) Debe también tener acceso y analizar lo complejo de los valores y de los significados de la cultura nacional y de otras culturas que existan dentro de los límites de ese país o comunidad, tanto aquellos que estén en proceso de formar parte de una realidad compartida, como aquellos que ya están dentro de ciertas instituciones culturales (literatura, cine, historia, enseñanza, política, etc.).

Las citadas directrices tienen la característica de que se encuentran en constante progresión, tanto en la confrontación con los estereotipos, como en el compromiso con los fenómenos culturales más arraigados. Si se diseña el programa apropiado, con estas bases, los alumnos de un nivel inicial podrán entrar en contacto con dichos fenómenos culturales, primero de una manera un tanto superficial, pero una vez que se encuentren en niveles más avanzados, podrán volver a ellos para analizarlos más en profundidad (Martínez Lafuente, 2005).

Una clasificación de los contenidos del aprendizaje cultural, fue elaborada por Byram y Morgan (1994:149), y consideramos de mucha importancia analizar estas categorías por ellos propuestas, tanto si el contenido se presenta como información estructurada, como si se consagra de manera integrada en el aprendizaje lingüístico:

- Identidad social y grupos sociales: existen grupos dentro de las comunidades que constituyen la base de otras categorías distintas de identidad social, como son la clase social, la identidad regional, las minorías étnicas, la identidad profesional y que demuestran lo complejo que es la identidad de un individuo y también de la sociedad de una nación.
- Interacción social: se trata de convencionalismos de comportamiento verbal y no verbal, en la interacción social y con diferentes grados de familiaridad.
- Creencias y comportamiento: son acciones rutinarias y triviales dentro del grupo social, ya sea a nivel nacional o local, que están unidas a ciertas creencias religiosas y morales. Constituyen también rutinas de comportamiento de la vida cotidiana que no se perciben como marcadores significativos de la identidad del grupo.
- Instituciones sociopolíticas: son las instituciones del estado, que lo caracterizan a él y a sus ciudadanos y que conforman la vida diaria y rutinaria de los grupos nacionales y locales, como pueden ser la salud pública, la educación pública, la seguridad social, la seguridad pública, etc.
- Socialización y ciclo vital: se refiere a las instituciones sociales como la familia o la religión, y las ceremonias que se arraigan a través de las diferentes etapas de la vida social.
- Historia nacional: son los acontecimientos o períodos históricos y actuales que tienen un carácter significativo para la identidad nacional y la conformación de la propia nación.
- Geografía nacional: son los factores geográficos dentro de las fronteras nacionales que favorecen la percepción de pertenencia que los habitantes tienen de su propio país.
- Herencia cultural: son los objetos culturales que se toman como símbolos de la cultura nacional, tanto del pasado como del presente, específicamente los que conocen los miembros de la nación por que se incluyen en programas de enseñanza formal, sin embargo, aquí también deben incluirse los clásicos contemporáneos creados por los medios de comunicación.
- Estereotipos e identidad nacional: aquí entran las nociones que tienen los países acerca de lo que es típicamente nacional. Estas nociones son históricas o contemporáneas, se buscan los orígenes de estos estereotipos, se comparan y se identifican sus significados, tanto explícitos como implícitos.

El objetivo de contar con un *corpus* de conocimiento bien determinado en el contenido de un curso de lengua y cultura, es fundamentar la imagen de una sociedad específica y su cultura dentro de la realidad de la vida contemporánea. En cuanto a las técnicas de presentación, parece haber un cierto consenso en que lo mejor es presentar

los contenidos a través de materiales auténticos, sin embargo, hay concepciones que indican que, siempre y cuando se refiera a la realidad cultural, no importa que se utilicen técnicas realistas o fantásticas o imágenes de lugares reales o de ficción. Lo importante es que el alumnado no se forje la impresión de que una imagen en concreto pueda generalizarse al resto de la sociedad y de toda la cultura que está estudiando. Debe haber una amplia gama de perspectivas y enfoques, tanto desde dentro como desde fuera de la cultura, en cualquier tema que se esté tratando sobre ella. Los materiales didácticos, deben tener representadas de alguna manera, todas las categorías anteriormente señaladas. Lo ideal sería complementar todo esto con una metodología que insista en la existencia de las diferencias dentro de una cultura. Es fundamental que los alumnos eviten caer en la generalización y, por el contrario, desarrollen una variedad de puntos de vista para explicar los fenómenos culturales nuevos.

5.3.El reto de una didáctica intercultural para el profesorado.

Este último apartado de la propuesta didáctica, se refiere al profesor como agente fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Pero esa connotación de actor principal no debe verse desde el punto de vista paternalista y autoritario, donde el docente es el único poseedor del conocimiento y quien tiene todas las herramientas necesarias para transmitirlo a sus alumnos. Es el agente esencial porque debe poseer una serie de cualidades para poder erigirse como un verdadero facilitador del conocimiento, mediador intercultural y motivador para la adquisición de la competencia comunicativa intercultural.

La pregunta estratégica que debemos intentar contestar, es la que formuló Kramsch (2001:206) y que dice: “¿Cómo podemos preparar profesores para que fomenten derechos y responsabilidades interculturales?”. Para entrar a responder esta compleja pregunta, hagamos previamente algunas consideraciones que se desprenden de lo que hemos investigado en este trabajo.

En primer término es bueno aclarar que, desde nuestro punto de vista, el profesor de lengua extranjera no debe necesariamente ser un experto conocedor del país o los países donde se habla esa lengua. Más bien debe tener la capacidad para hacer que sus estudiantes tengan la adecuada capacidad de respuesta, así como los efectos de los modos de percepción que mutuamente se llevan a cabo entre los propios hablantes y, muy importante, los términos en que tiene lugar la interacción intercultural.

Lo que debe tener bien presente el docente, en este ámbito de la interculturalidad, es precisamente que el carácter interdisciplinario de la educación intercultural supera con mucho, la asociación exclusiva con la enseñanza de las lenguas, razón por la que se debe ampliar el intercambio de información, de conocimientos y de experiencias contenidas en el currículo. En este sentido, la selección de los temas debe llevarse a cabo sobre el criterio de las percepciones que tienen los alumnos sobre otros

países y culturas, dejando de lado las disposiciones arcaicas que solían determinar la composición y los contenidos de las disposiciones curriculares tradicionales.

Conscientes de la dificultad para encontrar materiales con contenidos realmente significativos en el aprendizaje intercultural, el docente desarrolla otras habilidades, entre las cuales la de saber incentivar a sus alumnos para que se cuestionen constantemente sobre su propia cultura y sobre la que aprenden para que comprendan la relevancia de las percepciones sobre su propia realidad y sobre la ajena, en los intercambios comunicativos interculturales. En otras palabras, la preocupación docente no debe de radicar en la cantidad de información que se debe de transmitir sobre un país o una cultura, sino en el desarrollo de un conjunto de competencias que posibiliten la interacción de los alumnos con personas de otra cultura o identidad social.

De acuerdo a las respuestas que obtuvimos en las entrevistas realizadas a los docentes implicados en esta tesis, aunado a diferentes estudios sobre el tema, podemos inferir que una de las preocupaciones prioritarias de los profesores de lenguas extranjeras, es lograr erradicar los prejuicios del alumnado. Debido a que tanto el estereotipo como el prejuicio tienen su origen más en motivos afectivos que racionales, es importante que el docente desarrolle las destrezas necesarias para indagar sobre los sentimientos o actitudes, tanto en lo emocional como en lo afectivo, en el espacio del debate intercultural en clase. No es una tarea para nada fácil, claro está. Es más bien una tarea muy delicada que requiere de todo el esfuerzo y la habilidad del profesor para que las diferencias de opinión no se conviertan en conflictos que impidan el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a lo anterior, en virtud de la adquisición de las habilidades necesarias para la comunicación intercultural, requiere que los alumnos expresen sus opiniones ante los diferentes que se debaten en el aula (o fuera de ella), el profesor debe saber buscar las oportunidades que le permitan tomar conciencia de las implicaciones psicológicas de este proceso. Esto tiene que ver con la adquisición de algunos principios pedagógicos básicos y no con conocimientos de psicología general. Esto definitivamente constituye todo un reto para todos los docentes que, tradicionalmente, se han centrado en los aspectos cognitivos y de desarrollo de destrezas de los alumnos de lenguas extranjeras.

Un aspecto importante a señalar, consiste en que debemos estar conscientes de que el profesor, al igual que lo que ocurre con el alumnado en estas situaciones, también trae al aula su propia experiencia personal. Y dentro de su bagaje cultural también se encuentran estereotipos y prejuicios acerca de otras culturas o de otras lenguas. Esto puede llevar a que el docente realice comentarios acerca de la otra cultura que suelen perdurar durante mucho tiempo en la memoria de sus alumnos. Hay que señalar que ese comentario podría ser positivo o negativo, sin embargo el debate está centrado en que si el profesor debe o no incidir en sus alumnos mediante ese tipo de comentarios. Lo verdaderamente importante en este sentido es que profesores y alumnos no se queden estacionados en actitudes positivas o negativas hacia una lengua o cultura extranjera,

sino que desarrollen una actitud personal de curiosidad y apertura hacia lo diferente, con valores como la aceptación, la comprensión o el respeto. Muy elocuente, para ilustrar lo que acabamos de comentar, resulta la siguiente afirmación de Carrasco (2001):

En este sentido, los maestros sujetos-culturales, se pueden encontrar en una posición incómoda, representantes de una cultura mayoritaria o dominante y de su reproducción, críticos delante los valores, prácticas, instituciones de muchos de estos aspectos de esta cultura dominante, y vulnerables delante del consenso que puede inspirar la transmisión o la imposición de estos contenidos desde el grupo de profesionales del que forman parte. En definitiva inseguros entre la negociación intercultural y sus propias distancias personales (Carrasco, 2001:319-320).

Regresando a la pregunta planteada en un origen por Kramsch (2001), acerca de cómo deben de prepararse los docentes para fomentar derechos y responsabilidades culturales, nos remitimos a una interesante reflexión llevada a cabo por Gomes de Maos (2002:46), donde propone cuatro bases que presuponen la preparación intercultural del profesorado de lenguas extranjeras:

- 1) Los derechos y deberes interculturales constituyen una dimensión más amplia y más profunda de derechos y deberes interculturales y, como tales, deben añadirse a la competencia profesional docente.
- 2) La identidad intercultural es estratégica en nuestro mundo, que es cada vez más interactivo, pero poco equitativo e interdependiente.
- 3) El concepto clave “corriente” de “agente intercultural” (aplicado generalmente a los turistas), debería agregarse al profesor de lenguas.
- 4) La promoción de una consciencia intercultural puede resultar de lo que el *Intercultural Communication Institute* denomina programa de capacitación de personas como puentes culturales (*cultural bridge persons*).

Una vez enunciados los presupuestos en los que se fundamentaría la preparación del profesor para que pueda fomentar la competencia intercultural, el mismo autor propone una serie de derechos y deberes interculturales, específicos del profesorado de español como lengua extranjera, y que se relacionan directamente con lo que hemos planteado hasta el momento:

- A) Derechos interculturales.- En su formación, los profesores de español podrían o deberían tener el derecho de aprender a:
- Comparar aspectos, rasgos, manifestaciones de su cultura y de la cultura o culturas de sus alumnos y, por consiguiente, saber explicar convergencias y divergencias entre culturas.
 - Interpretar percepciones de su propia cultura por personas o instituciones nacionales y de otros países.

- Preparar y aplicar entrevistas, cuestionarios, sobre temas como adaptación, choques culturales, malentendidos culturales, estereotipos, con alumnos y familiares suyos, personalmente o a través de internet.
- Conocer variaciones de su propia cultura y de las culturas del mundo hispano, principalmente las que tienen realizaciones pragmáticas distintas.
- Cuestionar valores de su propia cultura y de otros sistemas culturales, de modo prudente, cuidadoso, ponderado y, por encima de todo, pacífico (Gomes de Maos, 2002:47).

B) Deberes interculturales.- Los profesores de español como lengua extranjera podrían o deberían tener el deber de:

- Cultivar, mantener, preservar y fortalecer su identidad cultural, intercultural y planetaria.
- Percibir diferencias interculturales como desafíos y oportunidades para mejorar (humanizar) su propia competencia intercultural.
- Reconocer y respetar la identidad étnico-cultural-lingüística de otras personas en las comunidades donde realizan intercambios, personal o virtualmente.
- Motivar a sus alumnos para que compartan la misión de interculturalistas, promotores de la paz comunicativa mediante el uso del español.
- Contribuir para la universalización de derechos y deberes interculturales o transculturales como un componente humanizador en la didáctica de lenguas en el siglo XXI.

Concluimos con una cita que resume lo anotado hasta ahora en relación al docente como agente intercultural fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras: “Ha llegado la hora de que la profesión de la enseñanza de idiomas investigue sistemáticamente para encontrar la manera de adquirir competencia comunicativa intercultural” (Cooper, 2001:148).

CONCLUSIONES.

Comenzamos la redacción de las conclusiones de esta tesis doctoral, retomando las características fundamentales de la metodología que seguimos en este trabajo. El paradigma de investigación elegido es la investigación cualitativa, utilizando esencialmente el enfoque etnográfico. Lo anterior es muy importante recordarlo, puesto que condiciona de manera significativa las conclusiones que ahora señalamos. De hecho podemos afirmar que no se trata técnicamente de conclusiones, sino de una reflexión final derivada de todo el proceso que se ha llevado a cabo. Durante todo el recorrido de elaboración de la presente investigación, hemos obtenido también conclusiones, que no tienen necesariamente que ser especificadas siempre al final de una redacción etnográfica. Así como la recolección o la aparición de datos, de teorías, de interpretaciones y de descripciones, han estado presentes en prácticamente todas las fases metodológicas, de igual forma estas conclusiones ya han sido enunciadas en diversos momentos, cuando se iba considerando oportuno, y ahora lo único que hacemos es reunir las en un solo apartado.

De manera coherente con el espíritu cíclico de la investigación, el análisis de las conclusiones las haremos en relación con los objetivos propuestos desde el inicio del trabajo y las preguntas de investigación que se encuentran tanto en la introducción de esta tesis, como en los diferentes proyectos y diseños de investigación que se han elaborado durante todo el proceso.

El trabajo se divide en dos grandes ejes temáticos: el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes norteamericanos de español como lengua extranjera y el proceso de enseñanza y aprendizaje de dicha lengua en contexto de inmersión. Partimos de un objetivo general, que en sí mismo encierra la respuesta al porqué fue necesario abordar este estudio a través de una metodología de investigación de tipo cualitativo, con especial apoyo del paradigma etnográfico. Buscamos estudiar, analizar, describir y reflexionar de qué manera se adquiere la competencia comunicativa intercultural en el estudio del español como lengua extranjera; en relación directa con esta primera parte del objetivo, descubrir cómo se obtiene la competencia comunicativa intercultural en un programa de inmersión, en el país de la lengua meta y la relación que existe entre la mejora de la competencia intercultural con la mejora de la competencia lingüística.

En relación a este objetivo general, nos encontramos con una primera necesidad teórica: entender perfectamente qué se entiende por “cultura”, conocer todas las connotaciones de este término y, a través de un método deductivo, reducirlo y delimitarlo lo más adecuadamente posible, para que se constituya como un término funcional para los objetivos que persigue la didáctica las lenguas y las culturas. En este sentido, existen numerosas investigaciones al respecto, las cuales conocimos, analizamos, estructuramos y sistematizamos en el primer capítulo de la tesis.

Pudimos constatar en dicho análisis que la cultura es un término complejo, dinámico, pluridimensional y pluridisciplinar, pero que ha sido bastante bien delimitado en su relación con la enseñanza de las lenguas.

Lengua y cultura forman un ente indisoluble en la didáctica de los idiomas. A esta afirmación se ha llegado por una evolución constante de los métodos de enseñanza de las lenguas, partiendo de los enfoques estructurales y funcionalistas, luego por el auge de los enfoques comunicativos, hasta llegar a lo que podemos considerar el nuevo paradigma metodológico para la enseñanza de las lenguas (segundas y extranjeras), que es el enfoque intercultural.

Una vez que determinamos el concepto “ideal” de cultura que debe regir todo diseño curricular en materia de didáctica de las lenguas, corresponde entrar en uno de los terrenos más investigados y dinámicos en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras: las competencias. Dentro de dichas competencias, en este trabajo fue fundamental definir y analizar la competencia comunicativa intercultural. Por comunicación intercultural entendemos aquella interacción entre personas con referentes culturales distintos, los cuales ocasionan que se vea alterada la eficacia de la comunicación, pero también el adecuado entendimiento metalingüístico que se genera en dicha interacción.

El análisis de la comunicación intercultural implica categorizar los diferentes modelos teóricos que analizan los diferentes factores inherentes a la realidad comunicativa: modelos de diagnóstico de la competencia intercultural, modelos de intervención, teorías sobre la interacción intercultural y modelos sobre el tratamiento de los malentendidos culturales.

En este sentido, los malentendidos culturales, vistos como obstáculos de la comunicación intercultural, merecen un acercamiento y estudio especial en una investigación de este tipo. Estos obstáculos, que pueden ser personales o contextuales, debemos reconocerlos para poder evitarlos. Se trata de estereotipos negativos, prejuicios, barreras lingüísticas y culturales, diferencias de pensamiento político-social o religioso, discriminación, racismo, relaciones asimétricas de poder, entre otros.

Justamente del análisis de los obstáculos para la comunicación intercultural emerge uno de los conceptos principales de esta tesis, que es la competencia comunicativa intercultural. Encontramos que dicha competencia está formada por tres subcompetencias esenciales para la eficaz comunicación intercultural: la dimensión cognitiva, la afectiva y la comportamental. Así, una definición de este esencial constructo es que consiste en el conjunto de habilidades y destrezas, tanto del orden cognitivo como afectivo, a través de las cuales desarrollaremos comportamientos que favorecerán una eficaz interacción, tanto lingüística como cultural, con personas que poseen referentes culturales distintos a los nuestros.

Veamos ahora un primer grupo de objetivos, derivados del objetivo general, mencionando en cada uno de ellos las conclusiones obtenidas. En primer lugar, nos

propusimos explorar y describir cuál es la situación actual de los contenidos socioculturales en los dos programas de inmersión objeto de estudio. Para ello, debimos indagar, en las diferentes fases de los programas de inmersión, si existen unos contenidos y una metodología de tipo intercultural, es decir, verificar si antes del inicio del programa, durante el mismo y después, una vez que regresan los estudiantes a sus países de origen, se aplica un enfoque intercultural para la consecución de los objetivos de cada programa.

Logramos identificar, desde la perspectiva de los docentes y de los alumnos, que la cultura y todo lo que ésta implica, es un elemento esencial para el aprendizaje de la lengua. Tanto el alumnado como el profesorado, es consciente de que lengua y cultura tienen la misma importancia y que no es posible adquirir la competencia de una sin desarrollar la competencia de la otra. No obstante, también pudimos constatar que el tratamiento que se da al componente cultural, no lo consideran todavía suficiente o completamente adecuado para la adquisición de la competencia intercultural, siempre desde la perspectiva docente y del alumnado.

Entre las principales razones por las que se piensa que la cultura no se aborda de una manera eficiente en los programas de inmersión, nos encontramos con que los contenidos no son adecuados ni suficientes para evitar los estereotipos y prejuicios. Incluso uno de los resultados que encontramos es que un porcentaje de alumnos cercano a la mitad de los que participan, regresan a casa con los mismos estereotipos, en muchas ocasiones reforzados. También se hizo énfasis en la falta de una enseñanza más eficiente de las destrezas necesarias para superar los inevitables conflictos, choques y malentendidos culturales.

Estudiantes y profesores consideran fundamental que el diseño de los programas de inmersión incluyan una adecuada formación intercultural, previa al inicio de la estancia y, que una vez iniciada ésta, se implementen todas las medidas necesarias para reducir al máximo los conflictos culturales que surgen. Esto de las medidas necesarias está prácticamente basado en un solo elemento: el profesor como verdadero experto intercultural. De acuerdo a nuestra investigación, es fundamental que el profesorado se erija como un “mediador cultural”, lo cual no indica que tenga que saberlo todo sobre la cultura que se estudia, pero sí que tenga las habilidades necesarias para saber cómo actuar de manera eficaz en el proceso de adquisición de la competencia intercultural. Él sabrá diseñar los materiales adecuados, sabrá aplicar las estrategias oportunas, sabrá identificar los potenciales problemas pero también sabrá cómo enfrentarlos.

En síntesis, para que un programa de inmersión pueda alcanzar sus objetivos de manera exitosa, tiene que allegarse del adecuado personal docente, el cual a su vez, tuvo que tener un periodo de formación en materia de habilidades interculturales.”El profesor no tiene que convertirse en un especialista de la cultura del estudiante ni en un antropólogo profesional. Basta con que tenga los ojos abiertos ante las dos realidades, la extranjera y la propia, para mantener una cierta distancia que le permita realizar una

reflexión permanente sobre los aspectos culturales que inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de sus estudiantes” (Miquel y Sans, 1997:8).

Desde luego que también llevamos a cabo un análisis descriptivo del alumnado. Los objetivos específicos que nos planteamos fueron: elaborar un diagnóstico lo más fiable posible sobre sus competencias interculturales, descubriendo su motivación, su actitud, los estereotipos, los prejuicios y sus experiencias previas; analizar las estrategias para obtener conocimientos culturales, desde su país de origen, pero también las destrezas que adquieren en el nuevo entorno y, finalmente, la valoración que hacen de su experiencia y las expectativas que tienen en su futuro como agentes interculturales.

De manera similar a lo que sucede con el profesorado, los alumnos se mostraron bastante abiertos y receptivos para la adquisición de la competencia intercultural, aunque todavía demuestran una actitud en el proceso de enseñanza/aprendizaje un tanto pasiva o de corte paternalista. Esto quiere decir que continúan creyendo que los encargados de la enseñanza durante el programa son lo que también lo convertirán en un alumno con la adecuada competencia intercultural y que ellos simplemente deben ser receptores del conocimiento. Se resisten, consciente e inconscientemente, a reconocer que ellos desempeñan un papel fundamental para su desarrollo intercultural y que necesitan ser partícipes, no pasivos, sino activos, en la construcción del conocimiento.

Uno más de nuestros objetivos, consistió en determinar si es posible sistematizar y categorizar los elementos culturales que deben de ser incluidos en el diseño curricular de un programa de inmersión con las características de lo que fueron objeto de nuestra investigación, para que incidan de manera positiva en el aumento de la competencia intercultural y también de la competencia lingüística.

Respondiendo a lo anterior, hemos llegado a la conclusión de que aprender una lengua extranjera en contexto de inmersión es una situación especial que requiere igualmente de condiciones especiales para alcanzar sus objetivos. Para poder tomar la decisión adecuada de qué es lo que debe considerarse como importante en el ámbito cultural, nos debemos remitir a las tres dimensiones de la adquisición de las competencias. Tenemos que encontrar el justo equilibrio entre el componente cognitivo, el afectivo y el comportamental. Esto quiere decir que debemos analizar bien los contenidos que queremos incluir, sin abusar de la llamada cultura con mayúsculas, pero tampoco olvidándonos de ella (elemento cognitivo), y al mismo tiempo ser conscientes de que las emociones (elemento afectivo) y las actitudes (elemento comportamental) juegan un papel fundamental para la adquisición de la competencia intercultural.

En la medida en que no perdamos de vista esas tres dimensiones, lograremos encontrar el tratamiento adecuado de los elementos culturales para nuestro programa. Nadie dice que se trate de una tarea fácil, porque para llegar a esta conclusión hemos realizado un análisis muy profundo, en el capítulo 4 de esta tesis, sobre el contexto de inmersión (*study abroad context*) donde pudimos percatarnos de que se ha diversificado y crecido con tal magnitud este ámbito, que lo mejor es intentar diseñar cada programa

de acuerdo a la realidad particular de cada grupo implicado. En este sentido, existen muchas posibilidades y combinaciones de programas de inmersión, por su duración, por el lugar donde se llevan a cabo, por un sinnúmero de variables que puede haber en el alumnado: edad, género, nivel de estudios, nivel de la lengua, experiencias previas, cantidad de los participantes, etc. Eso sin contar que encontramos también muchos programas con carácter mixto, que combinan períodos en el país de origen y luego en el extranjero, otros que se prolongaban a otros país de la misma lengua o de diferente.

Este análisis de múltiples programas de inmersión nos lleva a esta conclusión. Lo ideal es diseñar cada programa de acuerdo a la realidad específica. Es cierto que, dentro de un ámbito tan complejo, se da también el hecho de que haya varios que compartan una o más características (variables), como el caso que nos ocupa, donde elegimos para nuestro estudio dos programas de inmersión que guardan bastante similitud en lo esencial, aunque con todo, pudimos constatar cómo existen diferencias que, al final, inciden de manera significativa en los resultados cuando se aplique una misma metodología. No en vano se ha dado en llamar a esta actividad, una de las “industrias” educativas del siglo XXI con mayor proyección a futuro.

Por tanto, insistimos en afirmar que, de acuerdo a nuestros resultados, un adecuado diseño de un programa de inmersión debe tomar en cuenta los factores cognitivos, afectivos y comportamentales de la propia realidad académica y cultural en que se insertará el programa. Después de experimentar en dicha tarea, hemos concluido que una selección de recursos conceptuales derivados de las tres dimensiones, junto con una adecuada formación del profesorado en la didáctica intercultural, favorecerán la consecución de los objetivos en materia de adquisición de la competencia intercultural en los programas de inmersión objeto de esta tesis.

Los recursos conceptuales que describimos en el capítulo 5 de este trabajo ya existen como constructos en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, y han sido analizados desde diferentes puntos de vista. Sin embargo, nosotros los obtuvimos como recursos, ya que cada uno de ellos tiene, subyacente, una o más de las dimensiones que hemos señalado como básicas (afectiva, cognitiva y comportamental). Los enunciamos nuevamente aquí: los estilos de aprendizaje, la motivación, las estrategias de aprendizaje, la voluntad de comunicarse, la ansiedad, la autoestima, la toma de riesgos, la receptividad, la tolerancia a la ambigüedad y la aptitud.

En cuanto a la segunda cuestión -la necesidad de formar un profesorado competente en materia intercultural- las conclusiones que se derivan de los instrumentos aplicados y analizados nos señalan algunas características mínimas que debe tener el docente que incursione en un programa de este tipo:

- ✓ No resulta tan importante, además de que resulta prácticamente imposible, que posea un conocimiento perfecto o absoluto de todo lo que es la cultura del país o comunidad donde se lleva a cabo la inmersión.

- ✓ Debe de organizar su clase o sus actividades tomando en cuenta criterios que faciliten el desarrollo de ciertas actitudes existenciales, destrezas prácticas y cognitivas y una conciencia crítica de los estudiantes.
- ✓ Desarrollar destrezas para el buen trabajo de grupo, saber establecer normas procedimentales para fomentar el debate y la discusión que permita que el alumno exprese su opinión en un clima de respeto.
- ✓ Utilizar materiales (si es preciso, saber diseñarlos para cada ocasión), que conduzcan a la exploración y al análisis contrastivo más que a la adquisición de la información que se exponga en los contenidos.
- ✓ Asumir perfectamente que su función primordial no es la de proporcionar información, sino la de guiar, orientar y colaborar con los alumnos para que adquieran las habilidades necesarias para poder comprender la información que ellos mismos van descubriendo conforme se adentran en la cultura meta.
- ✓ Contemplar en los programas de formación de profesores de lengua extranjera la organización de actividades de aprendizaje cooperativo y en grupo. Esto porque los objetivos que se pretenden alcanzar durante el aprendizaje están más relacionados con los procesos de adquisición de destrezas que con la información lingüística y cultural que pueda transmitirse en el aula.
- ✓ Por último, es importante que los profesores participen en actividades de formación y cooperación internacional donde se promuevan todos los aspectos de la dimensión intercultural en el aprendizaje de las lenguas. Porque cuando un profesor participa en este tipo de actividades, adopta la posición de un aprendiz intercultural, asume riesgos al expresarse personalmente y analiza y reflexiona sobre su propia experiencia. Con esto obtiene significativas ganancias en la obtención de conclusiones válidas y directas para su propia experiencia y trabajo con los aprendices.

En un ejercicio de madurez científica y de autocrítica, hemos de señalar lo que consideramos son las principales limitaciones de este estudio. En primer lugar, tuvimos bastantes dificultades para acceder a una bibliografía actualizada en materia del contexto de inmersión, en contraposición con los aspectos relacionados con la cultura y la competencia intercultural, donde resultó más fácil. La investigación sobre el contexto de inmersión, sobre todo la más reciente, se encuentra prácticamente reducida a los estudios de la escuela anglosajona, con una gran cantidad de investigaciones relativas al aprendizaje del inglés en situación de inmersión. De tal forma que, si nuestro estudio se refiere a la enseñanza del español como lengua extranjera en España y en México, había poco acceso a investigaciones que se relacionasen con ello, mientras que de enseñanza de inglés en Estados Unidos, Reino Unido, Australia o Canadá, la proporción se multiplicaba. Sin embargo, como el país de proveniencia de los estudiantes objeto de nuestra investigación son los Estados Unidos, quizá pudimos encontrar más bibliografía

que si, por ejemplo, se tratara de un estudio sobre estudiantes franceses que van a Italia a aprender italiano como lengua extranjera.

Consideramos como limitante en este trabajo, el tener que adaptar los instrumentos típicos de la investigación cuantitativa, específicamente el test de sensibilidad cultural de Chen y Starosta (2000), para que funcionase como instrumento de diagnóstico en un estudio descriptivo e interpretativo como el presente. Una de las críticas más constantes en el enfoque etnográfico y en la investigación cualitativa en general, es la subjetividad que ésta encierra. Desde luego que en nuestro estudio no estuvimos exentos de caer, en diferentes etapas del mismo, en el análisis subjetivo de nuestro objeto de estudio. Es prácticamente imposible no involucrarse, sobre todo cuando se utilizan técnicas como la observación participante y la entrevista etnográfica, en los sentimientos, las emociones, las actitudes y las expectativas, tanto de los estudiantes como de los docentes. Somos conscientes de que, al no haber elaborado hipótesis de corte experimental y cuantitativo, en muchos de nuestros actos como investigadores estuvimos motivados por la conciencia subjetiva de pretender encontrar en las respuestas y en el análisis de los datos los presupuestos con los que habíamos partido al inicio.

Concluimos este trabajo, con una cita de Lourdes Miquel (2005), que a nuestro juicio encierra en pocas palabras una de las pretensiones generales de este trabajo, porque conjuga la reflexión sobre la importancia de la cultura en la enseñanza de las lenguas, con la importancia que tiene el específico acto de enseñar la lengua en el contexto de inmersión:

Como profesores de lengua, no podemos conformarnos con que nuestros estudiantes se encuentren con los problemas cuando se desplacen al país de la lengua meta. Por esa razón es conveniente que, además de realizar en clase numerosos trabajos interculturales, que ayuden a los estudiantes a orientarse en la nueva cultura sin juzgarla, realicemos buenas descripciones gramaticales sobre lo que la gente hace, para que realmente sea posible que el proceso de enseñanza/aprendizaje permita al estudiante el conocimiento de todo lo necesario para poder actuar de modo socioculturalmente adecuado en la lengua meta y también, como objetivo secundario, pero no menor, luchar contra el etnocentrismo, contra los juicios hacia las culturas distintas y hacer, así, más viable la comunicación entre los pueblos (Miquel, 2005:14).

D'ACCORDO CON LA NORMATIVA EUROPEA PER IL CONSEGUIMENTO DEL DOTTORATO EUROPEO, SI PRESENTA IL SEGUNTE RIASSUNTO IN LINGUA ITALIANA DELLA TESI DOTTORALE, CONSISTENTE NELL'INTRODUZIONE E LE CONCLUSIONI.

INTRODUZIONE.

Attualmente, la nostra necessità di avere rapporti e comunicarci con persone di culture diverse è più evidente che mai. L'interazione culturale non è derivata soltanto dai rapporti internazionali tradizionali, ma ogni giorno diventa più comune osservare la convivenza tra le differenti culture in uno stesso paese o in una stessa comunità. Ci sono molteplici ragioni per cui la nostra società diventa ogni volta più multiculturale: gli spostamenti per motivi commerciali, di lavoro, turistico, sportivo, scolastico, ecc. Anche possiamo parlare di situazioni socio-politiche molto attuali come le migrazioni da paesi poveri a paesi più ricchi o l'esilio politico. Tuttavia, come dice Oliveras (2000), non interessano tanto le cause come i bisogni. Risulta imprescindibile riuscire ad avere una buona comunicazione ed anche comprensione, con l'aiuto della conoscenza culturale reciproca per evitare i malintesi e problemi nell'interazione.

Per questo, l'iter di insegnare ed imparare una lingua straniera, deve comprendere per forza due dimensioni: la linguistica e la socioculturale. Basta mettere attenzione a quello che facciamo in maniera quotidiana nella nostra vita per renderci conto che siamo in una permanente comunicazione con persone che spesso parlano, pensano, credono, sentono, valutano, interpretano e reagiscono in maniera diversa a noi. Differenze che provengono da aspetti culturali che possediamo tutti gli esseri umani per il solo fatto di esserlo.

Consequentemente, l'inevitabile sorgimento di conflitti, malintesi, lotte e problemi, sia per una serie di comportamenti diversi o per parlare lingue differenti, fanno che negli ultimi anni si sia sviluppato abbastanza un campo di studio nuovo e molto interessante nella didattica delle lingue e le culture: la comunicazione interculturale. Viene dato come un termine di grande importanza sociale, dovuto a la crescente globalizzazione e alla multiculturalità que si vede nel mondo di oggi.

Cominciando diremo che questo lavoro ha una doppia dimensione: da una parte analizziamo ed esploriamo il concetto della comunicazione interculturale come elemento fondamentale per imparare una lingua e poi, inserire questa competenza dentro l'insegnamento delle lingue straniere nel contesto d'immersione.

Prima di spiegare il lavoro di ricerca svolto, nel percorso dei capitoli che comprendono questa tesi, facciamo un breve riferimento alla motivazione, sia personale che scientifica, che hanno dato luogo alla nascita di questo progetto, ragioni che anche ci aiuteranno a mettere la tesi in un contesto accademico e sociale. Devo dire che il mio interesse per la diversità culturale e l'interculturalità, viene dalla mia prima infanzia,

dovuto a questioni famigliari, come il fatto che io sia figlio di padre messicano e madre italiana, siamo andati a vivere in diversi luoghi, non soltanto in paesi diversi come sarebbe il caso del Messico e dell'Italia, ma anche parlando specificamente delle città dove ho avuto la fortuna di abitarci, ci sono grandi città come il caso della Città del Messico, una vera e propria megalopoli, o Guadalajara, sempre nel Messico, o Milano in Italia, ma anche piccole città e perfino paesini di campagna di non più di diecimila abitanti.

Senza dubbio, tutti questi cambiamenti sono accompagnati da un grande sforzo di addattamento culturale, il quale a volte si presenta in maniera coscente, ma altre incoscientemente, i cui risultati positivi o negativi dipendono di molti elementi. Definitivamente, queste situazioni hanno lasciato un'impronta su quello che sarebbe stata la mia vita accademica, sociale e famigliare.

L'idea di realizzare una ricerca di queste caratteristiche, sorse in un primo termine, dalla mia esperienza come docente di italiano come lingua straniera nel Messico e, di seguito, per la mia incursione nell'insegnamento dello spagnolo a studenti americani (degli Stati Uniti, fondamentalmente, ma anche del Canada), che tutti gli anni fanno un soggiorno in un paese di lingua spagnola per imparare la lingua in un contesto d'immersione linguistica e culturale.

Queste esperienze, nel lavoro docente di tutti i giorni, mi hanno fatto riflettere sull'importanza che c'è nello sviluppo della competenza socioculturale, nell'approccio della lingua che si impara, per raggiungere gli obiettivi proposti. Un'altra specifica esperienza costituisce un antecedente di questo lavoro: nell'anno 2004, fui invitato negli Stati Uniti, come *Exchange Visiting Professor*, nella Western Kentucky University, per insegnare cinque corsi di lingua: tre di spagnolo e due di italiano.

In quel momento, ero io che mi trovavo in una situazione d'immersione linguistica e culturale, anche se le lezioni erano di spagnolo e italiano, allo stesso tempo dovevo avere una buona interazione in lingua inglese, nei rapporti con i colleghi e personale dell'università, ed anche nelle situazioni della vita quotidiana. Sono potuto mettermi al posto degli studenti che vanno nel Messico, e mi sono reso conto delle molte difficoltà che ci sono quando ci si trova in una cultura differente, essendo già adulti, e tutti i problemi comunicativi e culturali che emergono quando si parla con persone la cui cultura è diversa alla nostra.

Una riflessione che segna un punto di partenza per questa ricerca, si da nel bisogno di risponderci alla domanda che ancora il giorno d'oggi è motivo di molti studi e teorie: come si può fare perché gli alunni di lingue straniere possano acquisire una sufficiente ed adeguata competenza comunicativa interculturale per potere interagire con persone di cultura diversa? Sembrava che la risposta risiedesse nel fatto di provvedere agli studenti degli elementi culturali che bastassero per che loro non avessero problemi nell'interazione, elementi che dovrebbero essere dati a livello informativo. Però, la riflessione a cui facevo riferimento, si diede quando vedemmo che molti degli studenti che facevano un soggiorno d'immersione nel Messico, ne facevano un'altro in un

periodo immediatamente posteriore, in un'altro paese di lingua spagnola, di solito nella Spagna, ma anche in altri paesi dove l'Università di California, ha programmi uguali, come Cile, Costa Rica o l'Argentina.

L'alunno era convinto (e spesso lo eravamo anche noi docenti) che per ognuno di questi programmi, lui o lei doveva imparare una serie di contenuti culturali, indipendenti fra di sè, nell'ambito culturale (ma a volte anche linguistico). Per esempio, se andava prima nel Messico, era necessario concentrarsi nell'imparare aspetti relativi alla storia del Messico, la letteratura, la geografia, le abitudini e tradizioni messicane, ecc., e dopo fare lo stesso rispetto del paese dove sarebbe andato nel secondo periodo. Allora, la domanda da porgersi è: sarebbe possibile che, invece di ottenere informazione sulla cultura meta e variazioni linguistiche della stessa comunità, per ogni stage, bastasse con il fatto che lo studente dovesse acquisire una competenza interculturale sufficiente, che gli servirebbe per poter interagire in maniera corretta in entrambi ambienti sociali?

Con questo, quando l'alunno sviluppa le abilità interculturali adeguate, potrà affrontare con migliori risultati, non soltanto i due periodi a cui abbiamo fatto riferimento, ma tutti i soggiorni, stage, visite, che potrebbe realizzare, non soltanto per imparare la lingua o la cultura di un paese, ma anche per altri motivi, come potrebbe essere semplicemente il turismo. Il vantaggio è che questa persona si trasforma in un "intermediario culturale", condizione umana la cui importanza e valore nel mondo attuale, sono più chiari che mai.

Questo studio si inquadra nell'ambito metodologico della ricerca qualitativa. Si pretende fare un'analisi descrittiva ed interpretativa, del fenomeno dell'interculturalità nell'insegnamento delle lingue straniere, specificamente nel contesto di immersione socioculturale. L'approccio più conveniente per questo tema, sarebbe il paradigma etnografico. Abbiamo deciso così perchè, secondo noi, ci darà migliori risultati e benefici accademici l'uso delle differenti tecniche qualitative. Ci interessa, soprattutto, analizzare ai soggetti (alunni e docenti) nell'interazione che hanno fuori dall'aula, nella situazione d'immersione in cui si trovano. Con tutto, è necessario anche fare un percorso di ricerca su come si avvicinano gli alunni all'interculturalità quando sono in aula con le lezioni, prima di partire per il loro soggiorno, o anche durante le lezioni che si danno come parte del programma.

La prima parte della tesi si riferisce alla parte teorica. In questi primi quattro capitoli si trova tutta l'argumentazione concettuale, gli studi, le teorie, proposte, documenti e istituzioni che servono come base per delimitare la ricerca e le sue implicazioni.

Nel primo capitolo facciamo un approfondimento del termine "cultura". Si spiega che ci troviamo di fronte ad un concetto molto complesso, che dobbiamo ridurlo in maniera deduttiva, fino trovare una definizione che sia adeguata per il nostro studio. Cominciamo con le concezioni antropologiche di cultura, per passare poco a poco a quelle che si circoscrivono alle scienze e discipline più affini alla didattica delle lingue e

le culture come la psicologia, la linguistica, la filosofia, la sociologia, la pragmatica. Ci sembra molto importante che in questo primo capitolo si possano stabilire le diverse teorie che si riferiscono a quale deve essere il tipo di cultura che dovrebbe essere insegnato in un corso di lingue straniere. Abbiamo studiato le proposte di Miquel e Sans (1992, 1995, 1997, 2002, 2005), di Oliveras (2000), di Byram (1990, 1991, 1997, 2000) e di Kramsch (1987, 1991, 1993, 1997, 2001). Aspetti della cultura che sono relativi alla necessaria categorizzazione del termine, posta su una scala discriminatoria, dove si possono trovare concetti della cultura che sono più “importanti” di altri per effetti della didattica della lingua.

Nella contestualizzazione della cultura e studiando le dimensioni di questo concetto, nel primo capitolo facciamo anche un’approssimazione della dimensione culturale nella teoria americana della didattica delle lingue. Siccome il nostro lavoro si svolge con lo studio dell’insegnamento dello spagnolo a studenti degli Stati Uniti, troveremo nella nostra tesi molti riferimenti e connessioni dei diversi topics mettendoli nel contesto specifico degli Stati Uniti e dei rapporti accademici con i paesi dove si svolge la nostra ricerca: Spagna e Messico. Allo stesso tempo, dopo aver fatto un approfondimento sulle origini e sviluppo delle teorie della cultura negli Stati Uniti, facciamo anche lo stesso nel contesto europeo, dove risulta obbligatorio stabilire quello che contiene il Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue (2001). Nella parte finale del capitolo, vediamo più vicino il rapporto tra lingua e cultura e l’importanza che hanno come elementi di coesione sociale in un ambiente culturale determinato.

Il secondo capitolo ha come obiettivo lo sviluppo, il più dettagliato possibile, del concetto della competenza interculturale. Includiamo, come prima questione, un’analisi sulle competenze generali e l’evoluzione di tali competenze nella didattica delle lingue e le culture. La nostra pretesa qui è inserire la competenza interculturale nel posto più corretto dentro le competenze generali, per che abbia un ruolo fondamentale nell’insegnamento delle lingue straniere. Per raggiungere questo scopo, ancora ci riferiamo al quadro comune europeo e le diverse teorie che si riferiscono alla competenza (grammaticale, discorsiva, strategica, testuale, pragmatica, organizzativa, sociolinguistica, ecc.), che sono analizzati da diversi punti di vista, da dove sorge anche il concetto della competenza comunicativa interculturale. Facciamo una speciale attenzione allo sviluppo della competenza comunicativa, che viene considerato il paradigma dell’insegnamento delle lingue negli ultimi venticinque anni.

Nel terzo capitolo, dedichiamo, con molta profondità, uno spazio allo studio di tutte le implicazioni pedagogiche della comunicazione interculturale. L’interculturalità e la sua didattica, vengono studiate da diversi punti di vista, e noi abbiamo bisogno di conoscere queste teorie per potere fare una connessione con la specifica situazione dell’immersione sociolinguistica.

In un primo termine, facciamo un percorso abbastanza specifico di una serie di teorie e ricerche che si riferiscono alla comunicazione interculturale, il quale lo dividiamo in quattro grandi gruppi: teorie generali sulla comunicazione interculturale; teorie e modelli che studiano le implicazioni della dimensione interculturale nella comunicazione; modelli per la diagnosi della competenza comunicativa interculturale; e, finalmente, modelli d'intervento educativo per la didattica della comunicazione interculturale. Dentro di ognuno di questi gruppi, vedremo le diverse prospettive e approcci, che provengono di differenti autori, scuole linguistiche, origine cronologico e metodologia. Da questo studio, si otterranno alcuni modelli o teorie che ci serviranno come guida nello studio pratico di questa ricerca.

Di seguito, ancora nel capitolo tre, facciamo una descrizione dei principali elementi che compongono la didattica della comunicazione interculturale: gli approcci e principi metodologici, i principali attori dell'incontro interculturale, vale a dire, alunni, docenti, e persone native della comunità meta, così come anche l'ambiente fisico o contesto situazionale dove si svolge l'interazione. Concludiamo questa parte con un approfondimento di quello che dovrebbe essere lo "*intercultural speaker*", concetto molto studiato da Kramsch (2001), e tutto quello che si riferisce allo sviluppo dello studente perchè possa raggiungere questa categoria. L'esistenza dei conflitti e malintesi culturali, gli stereotipi, pregiudizi ed altri ostacoli per la comunicazione interculturale, saranno oggetto dell'analisi finale di questo capitolo, che alla fine ci porterà all'enunciazione di tre elementi essenziali per continuare con il resto di questa tesi dottorale, fattori che sono fondamentali per raggiungere la competenza interculturale e superare gli ostacoli suddetti: il componente affettivo, il cognitivo ed il comportamentale.

Con il capitolo quarto, facciamo una specie di suddivisione della parte teorica di questo lavoro. I primi tre capitoli, come abbiamo già visto, si riferiscono alla teoria della cultura, la competenza interculturale e la didattica, mentre nel capitolo quattro, cerchiamo di introdurre tutti gli elementi visti previamente, nel contesto specifico dell'immersione linguistica e culturale dell'insegnamento delle lingue.

Riprendiamo ancora il doppio analisi a cui facevamo riferimento più su: cominceremo con il conoscere la situazione dell'immersione sociolinguistica in Europa e negli Stati Uniti. Facciamo un percorso sullo *study abroad context*, da diversi punti di vista e approcci. Da una parte, l'origine ed evoluzione, poi la situazione che hanno questi studi attualmente, nel contesto europeo e americano; di seguito, facciamo la valutazione di alcune ricerche specifiche, come lo sviluppo della fluidità orale o dell'abilità della scrittura, nel contesto d'immersione; alla fine, approfondiamo nel ruolo che svolge l'interculturalità in questo caso, così come l'importanza dell'approccio etnografico in questo tipo di studi. Chiudiamo questo capitolo con alcune proposte su come dovrebbero essere i programmi di immersione attualmente, specialmente quelli che hanno più a che vedere con i programmi che sono oggetto della nostra ricerca.

La seconda parte di questo lavoro, che integriamo in un solo capitolo, il numero cinque, è dedicato alla parte empirica. Facciamo enfasi que abbiamo deciso di lavorare nella ricerca con due programmi d'immersione, uno in Spagna, a Segovia, ed un altro in Messico, a Morelia, attraverso un paradigma qualitativo, specificamente usando il metodo etnografico per l'analisi dei dati. Abbiamo seguito le diverse fasi, le quali si descrivono ampiamente, d'accordo con il dovuto rigore metodologico di uno studio di questo tipo. Prima ci siamo posti le domande di ricerca, abbiamo fatto il disegno della metodologia per fare lo studio, spieghiamo le ragioni per cui abbiamo scelto questo approccio e, finalmente, elaboriamo la relazione di tutto quello che è successo durante la ricerca.

Troveremo in questo ultimo capitolo, la descrizione con dettaglio dei due programmi che sono stati soggetto dello studio, l'accesso allo scenario di ricerca, la scelta degli strumenti per l'ottenzione dei dati, il contesto istituzionale, i soggetti implicati, il corpus di dati, l'analisi, discussione ed interpretazione dei dati, le difficoltà che abbiamo trovato, l'uscita dallo scenario di ricerca e l'elaborazione delle conclusioni del lavoro.

Nell'ultima parte della redazione etnografica, facciamo una breve proposta, più teorica che pratica, sul bisogno della formazione di un corpo docente interculturale, il più competente possibile, come una condizione imprescindibile per conseguire gli obiettivi che si propone la didattica della comunicazione interculturale, in situazione d'immersione. Desideriamo che questa proposta, possa servire come punto di base perchè in un futuro possiamo contare con docenti che possiedano le abilità necessarie per formare alunni che siano sufficientemente competenti nell'interazione culturale.

CONCLUSIONI.

Cominciamo la redazione delle conclusioni di questa tesi di dottorato, riprendendo le caratteristiche più importanti della metodologia che abbiamo seguito in questo lavoro: l'approccio di ricerca scelto, consistente in una ricerca di tipo qualitativo, con l'uso di strumenti predominantemente del metodo etnografico. Questo punto è abbastanza importante da ricordare, perchè condiziona in maniera significativa le conclusioni che ora segnaliamo. Infatti, possiamo affermare che non si tratta tecnicamente di conclusioni, ma di una riflessione finale, derivata da tutto il processo svolto in questo lavoro. Durante il nostro percorso, abbiamo ottenuto diverse conclusioni, che non necessariamente dobbiamo aspettare a specificarle nella parte finale della redazione etnografica. Succede lo stesso che con la raccolta e sorgimento dei dati, delle teorie ed interpretazioni, che sono presenti in praticamente tutte le fasi metodologiche, nella stessa maniera che queste conclusioni, che sono state enunciate in

altri momenti dello studio, quando si considerava opportuno, e adesso quello che stiamo facendo è integrarle in una sola sezione.

Essendo coerenti con lo spirito ciclico della ricerca scientifica, le conclusioni le facciamo prendendo come punto di partenza gli obiettivi proposti dal principio della tesi così come le domande di ricerca che si trovano nella parte introduttiva dello studio e nei diversi progetti e disegni che sono stati elaborati in tutto il percorso.

Il lavoro è stato diviso in due grandi linee tematiche: lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale in un gruppo di studenti americani di spagnolo come lingua straniera, e anche il processo di insegnamento della lingua in un contesto di immersione socioculturale. Siamo partiti da un obiettivo generale, il quale ha, in se stesso, la risposta al perchè abbiamo scelto un paradigma qualitativo-etnografico per fare questa ricerca. L'obiettivo è studiare, analizzare, descrivere e riflettere in che maniera si acquisisce la competenza comunicativa interculturale nello studio dello spagnolo come lingua straniera; scoprire come si può ottenere questa competenza in un programma di immersione socioculturale nel paese della lingua meta, ed il rapporto che esiste tra il miglioramento della competenza interculturale con il miglioramento della competenza linguistica.

Seguendo questo obiettivo generale, ci troviamo di fronte ad una prima necessità teorica: dobbiamo stabilire perfettamente che cosa intendiamo come "cultura", conoscere le diverse connotazioni del termine e, applicando un modello deduttivo, ridurlo e delimitarlo il più correttamente possibile, perchè possa costituire un concetto funzionale per gli obiettivi della didattica delle lingue e le culture. In questo senso, esistono diverse ricerche e teorie su questo tema, che le abbiamo conosciute, strutturate e sistematizzate nel primo capitolo di questa tesi.

Abbiamo potuto concludere con l'analisi precedente, che la cultura è un termine complesso, dinamico, pluridimensionale e pluridisciplinare, che però è stato abbastanza bene delimitato nella sua relazione con l'insegnamento delle lingue e le culture.

Lingua e cultura formano un ente indisolubile. A questa affermazione ci siamo potuti arrivare prodotto di un'evoluzione costante dei metodi d'insegnamento, che vanno dai primi approcci strutturalisti e funzionalisti, poi l'enorme successo dei metodi comunicativi, fino ad arrivare alla considerazione di quello che può essere il nuovo paradigma metodologico nell'insegnamento delle lingue: l'approccio interculturale.

Trovato il termine "ideale" di cultura che si dovrebbe usare in tutte le programmazioni della didattica delle lingue, corrisponde entrare in uno dei campi più investigati e dinamici dell'insegnamento delle lingue straniere o seconde: le competenze. Dentro di queste competenze, in questo lavoro è stato essenziale la definizione e l'analisi in profondità della competenza interculturale. Per competenza interculturale si capisce l'interazione tra persone con cultura diversa, differenze che sono sufficienti perche si veda alterata l'efficacia della comunicazione, pero anche la corretta comprensione metalinguistica che viene generata con questa interazione.

L'analisi della comunicazione interculturale ha come premessa il categorizzare i differenti modelli teorici che studiano i fattori derivanti dalla realtà comunicativa. Modelli per fare una diagnosi della competenza interculturale, modelli d'intervento educativo, teorie sull'interazione interculturale e modelli sulla maniera di analizzare i malintesi culturali.

In questo senso, gli ostacoli della comunicazione interculturale meritano un avvicinamento e studio speciale in una ricerca come la nostra. Questi ostacoli, che possono essere personali o contestuali, dobbiamo conoscerli e riconoscerli per evitarli. Sono gli stereotipi negativi, i pregiudizi, le barriere linguistiche e culturali, le differenze ideologiche, la discriminazione, il razzismo, i rapporti disuguali del potere, ecc.

Proprio dall'analisi degli ostacoli della comunicazione interculturale, emerge uno dei concetti principali di questa tesi dottorale che è la competenza comunicativa interculturale. Troviamo che questa competenza si conforma di tre sottocompetenze essenziali per avere una comunicazione interculturale efficace: la dimensione affettiva, la dimensione cognitiva e la dimensione comportamentale. Così, si può definire la competenza comunicativa interculturale come l'insieme di abilità, dell'ordine cognitivo ed affettivo, dalle quali si derivano comportamenti che favoriscono un'adeguata interazione, linguistica e culturale, con persone di culture differenti alla nostra.

Vediamo ora un primo gruppo di obiettivi, che si derivano dall'obiettivo generale, segnalando in ognuno di loro le conclusioni ottenute. Come prima questione, ci siamo proposti di fare un'esplorazione e descrizione della situazione attuale dei contenuti socioculturali che si vedono come parte dei programmi d'immersione oggetto di questo studio, sapere se in realtà esistono dei contenuti e metodologie di tipo interculturale. Questo vuole dire, verificare se, prima dell'inizio del programma, durante il programma o dopo, quando si conclude e gli studenti tornano al loro luogo d'origine, si implementa un approccio interculturale per il conseguimento degli obiettivi di ognuno dei programmi.

In questo senso, abbiamo potuto identificare che, dal punto di vista degli alunni e dei docenti di questi programmi, la cultura e tutte le sue implicazioni, sarebbe un elemento essenziale per imparare la lingua. Sono d'accordo studenti e professori nell'affermare che la lingua e la cultura hanno la stessa importanza e che non è possibile acquisire una senza sviluppare la competenza dell'altra. Nonostante, abbiamo potuto anche accertarci che, sempre dal punto di vista degli alunni e dei docenti, la maniera di vedere il componente culturale, non viene considerato come sufficiente o completamente adeguato per lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

Tra le principali ragioni di questo, ci siamo trovati con risposte come quelle che dicono che i contenuti non sono fatti per evitare gli stereotipi ed i pregiudizi. Abbiamo anche trovato nei nostri risultati che una percentuale di alunni vicino alla metà dei partecipanti, tornano a casa con gli stessi stereotipi, in molti casi anche riaffermati. Anche si è fatto enfasi al bisogno di un insegnamento più efficiente delle abilità necessarie per evitare i conflitti e malintesi culturali.

Studenti e professori intervistati ed analizzati, credono che sia fondamentale che la programmazione di insegnamento di lingue in contesto di immersione, includa una buona formazione interculturale, prima nella fase previa al soggiorno, e dopo quando si inseriscono nella comunità meta, si possano implementare le misure necessarie per ridurre al massimo i conflitti culturali che possano identificarsi. Quando si parla di misure necessarie, tutto si basa in un solo fattore: il docente come un vero e proprio esperto interculturale. D'accordo ai risultati della nostra ricerca, è importantissimo che il docente diventi un "intermediario culturale", il che non indica che lui debba saperlo tutto sulla cultura che si sta studiando, ma che abbia le abilità necessarie per sapere come agire in maniera effettiva nella acquisizione della competenza interculturale. Lui saprà come ottenere i materiali più significativi, saprà come applicare le strategie opportune, saprà identificare i potenziali problemi e saprà anche come affrontarli.

Riassumendo, se vogliamo che un programma d'immersione socioculturale possa raggiungere gli obiettivi con successo, deve avere un personale docente abbastanza preparato, prodotto di un periodo di formazione nell'ambito delle abilità e strategie interculturali. Il professore non deve diventare uno specialista nella cultura dello studente neanche un antropologo professionale. Basta con avere gli occhi bene aperti di fronte a due realtà, la straniera e la propria, per mantenere una certa distanza che gli permetta realizzare una permanente riflessione sugli aspetti culturali che intervengono o possono intervenire nella condotta linguistica degli studenti (Miquel e Sans, 1997).

Anche abbiamo fatto un'analisi descrittiva degli alunni. Gli obiettivi specifici da cui partimmo, furono: elaborare una diagnosi sufficientemente fidabile sulle competenze interculturali, scoprendo la loro motivazione, il comportamento, gli stereotipi, i pregiudizi e le loro esperienze prelieve; osservare quali strategie usano per ottenere i contenuti culturali, cominciando da quando sono nel loro paese d'origine, ma anche le abilità che acquisiscono durante lo stage e, finalmente ma non meno importante, valutare che cosa fanno per mantenere questa competenza nel loro rientro a casa e le loro aspettative come futuri agenti interculturali.

Similarmente a quello che successe con i docenti, gli alunni si mostrarono disponibili e aperti all'acquisizione della competenza interculturale, tuttavia ancora dimostrano, nel processo di acquisizione, un comportamento passivo e di tipo paternalista. Questo vuole dire che continuano a resistersi (coscientemente o incoscientemente) a riconoscere che loro svolgono un ruolo importante per lo sviluppo interculturale e che devono essere partecipativi e non passivi, nella costruzione degli elementi cognitivi.

Un'altro dei nostri obiettivi fu il determinare se è possibile fare una sistematizzazione ed una categorizzazione degli elementi culturali che debbano includersi in una programmazione accademica di questo genere, con lo scopo di influenzare in maniera positiva nell'aumento della competenza interculturale e anche della competenza linguistica.

Per rispondere a questo, siamo arrivati alla conclusione che imparare una lingua straniera in un contesto d'immersione, è una situazione speciale che bisogna anche di condizioni speciali per raggiungere le finalità proposte. Per potere prendere la decisione adeguata sul che cosa dovrebbe essere considerato importante nell'ambito culturale, risulta fondamentale riprendere i tre concetti basici di cui parlavano più indietro: trovare l'equilibrio giusto tra il componente affettivo, il cognitivo ed il comportamentale. Questo si spiega dicendo che si devono analizzare con attenzione i contenuti che vogliamo includere (elemento cognitivo), allo stesso tempo essere coscienti delle emozioni (elemento affettivo) e degli atteggiamenti (elemento comportamentale) che svolgono un ruolo definitivo nell'acquisizione della competenza interculturale.

Se non perdiamo di vista le tre dimensioni elencate, riusciremo senz'altro a trovare la miglior maniera di introdurre gli elementi culturali nella nostra programmazione. Non è detto che sia un compito facile, anzi, per arrivare a questa conclusione abbiamo dovuto fare degli analisi molto profondi, rispetto di altrettanti aspetti, come per esempio tutta la descrizione che si trova nel capitolo quattro di questa tesi, sul tema dell'immersione (*study abroad context*), dove siamo potuti renderci conto della diversificazione e la crescita smisurata di questo ambito della lingua. La miglior soluzione è cercare di elaborare ogni programma secondo la realtà particolare di ciascun gruppo coinvolto. In questo senso, esistono molte possibilità e combinazioni di programmi d'immersione, che vanno dalla durata, il luogo dove si svolge, il livello linguistico degli alunni, il livello culturale, l'età, il genere, il livello di scolarità, le esperienze previe, la quantità dei partecipanti, ecc. Questo senza contare che ci sono molti programmi che hanno un carattere misto, che prendono diversi fattori ed elementi.

Queste osservazioni dei diversi tipi di programmi ci portano ad una altra delle conclusioni: l'ideale è elaborare un programma d'accordo alla realtà specifica di ogni gruppo. È vero che, in una questione così complessa, si può dare il fatto che due o più programmi condividano più caratteristiche comuni, questo è il caso della nostra ricerca. Abbiamo scelto due programmi, anche se di due istituzioni diverse che però hanno molto in comune, ma poi si è anche osservato che possono sembrarci abbastanza simili e nella pratica hanno grandi differenze.

Per quello insistiamo nell'affermare che, sempre d'accordo ai nostri risultati, si devono prendere in considerazione con molta attenzione, i tre fattori importanti della dimensione interculturale: affettivo, cognitivo e comportamentale. Dopo avere sperimentato su questo, abbiamo concluso che viene fatta una selezione di concetti, derivati dai tre elementi descritti, insieme ad una adeguata formazione docente interculturale, per favorire la consecuzione degli scopi in materia di acquisizione della competenza comunicativa interculturale.

Le risorse concettuali, che vengono descritte nel quinto capitolo di questa tesi, esistono già come costruzioni terminologiche della didattica della lingua straniera, e sono state analizzate da diversi punti di vista. Nonostante, noi gli abbiamo mantenuti come concetti principali perché ognuno di loro è costituito a sua volta per una o più

delle tre dimensioni della comunicazione interculturale. Questi concetti sono: lo stile di apprendimento, la motivazione, le strategie di apprendimento, la volontà di comunicazione, l'ansietà, l'autostima, la presa di rischi, la ricettività e la tolleranza all'ambiguo.

Del secondo fatto, la necessità di formare un personale docente competente in materia interculturale, le conclusioni si derivano dagli strumenti applicati e analizzati, che ci suggeriscono alcune caratteristiche minime che dovrebbe avere un docente che vuole formare parte di un programma interculturale:

- ✓ Non risulta tanto importante, anche perchè risulterebbe praticamente impossibile, che il docente possieda una conoscenza perfetta o assoluta di tutto quello che significa la cultura del paese o della comunità dove si svolge il programma.
- ✓ Dovrebbe organizzare le sue lezioni o le sue attività avendo conto di criteri che possano favorire lo sviluppo di certi comportamenti essenziali, le abilità pratiche e cognitive, ed il pensiero critico degli studenti.
- ✓ Sviluppare le strategie per il buon lavoro collettivo, sapere stabilire le regole procedurali per favorire il dibattito e la discussione che permettano che l'allievo possa esprimere la sua opinione in un clima di rispetto.
- ✓ Dovrebbe utilizzare i materiali che portino all'esplorazione ed all'analisi contrastiva più che all'acquisizione d'informazione dove vengano esposti i contenuti.
- ✓ Sapere perfettamente che la sua funzione primordiale non è quella di provvedere informazione ma quella di servire da guida, orientare e collaborare con gli alunni perchè possano sviluppare le abilità necessarie per potere comprendere i fatti e le situazioni che loro stessi scoprono mentre si addentrano nella cultura straniera.
- ✓ Nei programmi di formazione di professori di lingua straniera, avere sempre la possibilità di organizzare attività di apprendimento collettivo. Questo perchè gli obiettivi che si vogliono raggiungere durante il processo, hanno più relazione con l'acquisizione di abilità e di comportamenti che all'informazione linguistica e culturale che possa trasmettersi in aula.
- ✓ È importante che i professori partecipino in attività di formazione e solidarietà internazionale dove si promuovano tutti gli aspetti della dimensione interculturale nell'apprendimento delle lingue. Perché quando un professore forma parte di queste attività, prende la posizione dell'allievo interculturale, si prende dei rischi quando si esprime personalmente e riflette sulla sua propria esperienza. Di questo, ne ottiene guadagni significativi per arrivare a conclusioni valide e dirette per la sua esperienza e lavoro a svolgere con gli alunni.

Come deve essere fatto in tutte le ricerche scientifiche, facciamo ora un esercizio di autocritica per trovare alcune delle principali limitazioni di questa ricerca. Come prima questione, abbiamo avuto non poche difficoltà per accedere a una bibliografia attuale nel ambito del contesto d'immersione, non essendo stato affatto così nel caso degli aspetti relativi alla cultura e la competenza culturale dove è stato più semplice. La ricerca sul contesto d'immersione, sopra tutto quella più recente, si trova praticamente ridotta agli studi della scuola anglosassona, con un'enorme quantità di ricerche riguardanti all'apprendimento dell'inglese. Siccome il nostro studio si riferisce all'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera nella Spagna e nel Messico, c'erano pochi lavori e studi riguardanti a questi, mentre in materia d'insegnamento della lingua inglese in paesi come gli Stati Uniti, il Regno Unito, l'Australia o il Canada, la proporzione aumentava considerevolmente. Nonostante questo, essendo i nostri soggetti di ricerca studenti americani, abbiamo potuto trovare un poco di più di letteratura e teorie riguardanti il tema.

Anche consideriamo come una limitante di questo lavoro, il fatto di avere dovuto adattare alcuni strumenti tipici della ricerca quantitativa, specificamente il test di sensibilità culturale di Chen e Starosta (2000) in maniera che potesse funzionare come strumento per una diagnosi della competenza interculturale in uno studio di tipo descrittivo-interpretativo come questo. Una delle critiche più costanti che vengono fatte all'approccio etnografico e della ricerca qualitativa in generale, riguarda la soggettività che rinchiude. Il nostro studio non è un'eccezione. Siamo perfettamente consapevoli di essere stati, in alcune delle fasi della ricerca, presi da un'analisi soggettiva del nostro oggetto di studio. Quando vengono usate tecniche come l'osservazione o l'intervista etnografica, è praticamente impossibile non venire coinvolti nei sentimenti, le emozioni, i comportamenti e le aspettative degli studenti e dei professori. Siamo coscenti che, il fatto di non avere elaborato delle ipotesi di tipo sperimentale e quantitativo, in molti dei nostri atteggiamenti come ricercatori, siamo stati motivati dalla presunzione soggettiva di pretendere di trovare nelle risposte e nelle analisi dei dati, i presupposti con cui eravamo partiti dall'inizio.

Concludiamo questo lavoro con una riflessione di Lourdes Miquel (2005), che a nostro parere, esprime in queste poche parole una delle pretese del nostro lavoro di tesi, perchè unisce la concezione dell'importanza della cultura nell'insegnamento delle lingue straniere, ma anche l'importanza che ha il fatto specifico di insegnare ed imparare la lingua in un contesto d'immersione. La enunciamo di seguito con il chiarimento che si tratta di una traduzione libera dell'autore:

Come professori di lingua, non possiamo rassegnarci con il fatto che i nostri studenti si trovino con i problemi quando vadano al paese della lingua meta. Per questa ragione è conveniente che, oltre alla realizzazione in aula di numerosi lavori interculturali, aiutino agli studenti ad orientarsi nella nuova cultura senza esprimere giudizi, facciamo buone descrizioni grammaticali su quello che la gente fa, perchè così sia veramente possibile che il processo di insegnamento e apprendimento permetta allo studente la conoscenza di tutto il necessario per potere agire in maniera

socioculturalmente adeguata nella lingua meta e anche, come un obiettivo secondario, pero no minore, lottare contro l'etnocentrismo, contro i giudizi verso le culture diverse e fare, così, più facile la comunicazione fra i popoli (Miquel, 2005).

BIBLIOGRAFÍA

ADLER, N. J. (1997) *Organizational behavior*. Cincinnati: South-Western College Publishing.

ADLER, P. A., y P. ADLER, (1994). "Observational techniques", en. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

ADLER, P. S. (1987) "Culture shock and the cross-cultural learning experience", en L. F. Luce y E. C. Smith (Eds.), *Toward internationalism*. Cambridge: Newbury.

AGUADO, T. (2003) *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

ALLWRIGHT, D. (1996) "Social and pedagogic pressures in the language classroom: The role of socialization", en Coleman, H. (1996) *Society and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 209-228.

ALLWRIGHT, D. y K. M. BAILEY, (1991) *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.

ALONSO, T. (2008) *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales. Una propuesta didáctica*, Memoria de Máster, UIMP, disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/TeresaAlonso.shtml>

ALTAREJOS, F., y A. A. MOYA, (2003) "Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta)". *Estudios sobre educación., Monográfico. Educación intercultural (4)*, 23-34.

ALTHEIDE, D. L., y J.M. JOHNSON, (1994) "Criteria for assessing interpretative validity in qualitative research", en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

AREIZAGA, E. (2003) "La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera", en *Textos n.º 34*, Barcelona, Graó.

ARNAUS, R. (1995) "Decisions al voltant de la construcció d'un informe etnogràfic", *Temps d'Educació, 14*, pp. 83-105.

ARNAUS, R. y J. CONTRERAS, (1995) "El compromís ètic en la investigació etnogràfica", *Temps d'Educació, 14*, pp. 33-60.

ARNOLD, J. (ed.) (1999) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (trad. A. Valero, 2000), Cambridge: Cambridge University Press.

ANAYA, V. (2008) *La didáctica del español como lengua extranjera en la educación secundaria en Francia*, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0404108-085413.

ATKINSON, D. (1989) "Humanistic approaches in the adult classroom: an affective reaction", *ELT Journal, 43 (4)*, pp. 268-273.

ATKINSON, D. (1999) "TESOL and culture", *TESOL Quarterly, 33 (4)*, pp. 625-654.

- BACHMANN, L. F. (2000) "Habilidad lingüística comunicativa", en M. Llobera y otros *Competencia comunicativa*. Madrid, Edelsa.
- BARNA, L. M. (1998) "Stumbling blocks in intercultural communication", en M. J.
- BARTOLOMÉ, M. (1992) "Investigación cualitativa en educación; ¿comprender o transformar?" *Revista de Investigación Educativa*, 20(2º), 7-36.
- BARTOLOMÉ, M. (2002) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.
- BAILEY, K.M. (1980) "An introspective analysis of an individual's language learning experience", en Scarcella, R. C. y Krashen, S. D. (eds.) *Research in Second Language Acquisition* (Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum), Rowley (Mass.): Newbury House, pp. 58-65.
- BAILEY, K.M., M. H. LONG, y S. PECK, (eds.) (1983) *Second Language Acquisition Studies*, Rowley (Mass.): Newbury House.
- BAILEY, K.M. y D. NUNAN, (1996) *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BALLESTEROS, C. y otros (2001) "El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma", en: Camps, A. (ed.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graó, pp. 195-207.
- BARRO, A. Y OTROS, (1993) *Cultural studies for advanced language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BARRO, A., S. JORDAN y C. ROBERTS (2001) "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo", en Byram, M. y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 82-103.
- BARRUTIA, R. (1971) "Study Abroad", *The Modern Language Journal*, 55, 4, 232-234. Disponible en: <http://www.jstor.org/> (28 de mayo, 2006).
- BEEBE, L.M. (1983) "Risk-taking and the language learner", en: Seliger, H.W. y Long, M.H. (eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Cambridge (Mass.): Newbury House, pp. 39-66.
- BENNETT, M. J. (1988) "Student development and experiential Learning Theory", en J. M. Reid (Ed.), *Building the professional dimension of educational exchange*. Yarmouth: Intercultural Press.
- BENNETT, M. J. (1986) "A developmental approach to training for intercultural sensitivity", *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- BENNETT, M. J. (1998) *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- BENNETT, M. J. (1998) "Intercultural communication: a current perspective", en M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.

- BENNETT, M. J. (1998) "Overcoming the golden rule: sympathy and empathy", en M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- BIALYSTOK, E. (1978) "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas", en Muñoz Licerias, J. (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua* (trad. M. Marcos, 1992), Madrid: Visor, pp. 177-192.
- BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, Barcelona: CEAC.
- BLAZ, D. (2002) *Bringing the standards for foreign language learning to life*, Larchmond, NY: Eye on education.
- BRADLEY, J. (2003) *Formulaic language in learner discourse: How study abroad affects oral production*, Tesis Doctoral, University of Tennessee, 2003. Abstract: International-A 64 (6), 2060.
- BREEN, M.P. (1986) "The social context for language learning – a neglected situation?" *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 135-158.
- BREEN, M.P. (1987) "Learner contributions to task design", en Candlin, C.N. y Murphy, D. F. (eds.) *Language Learning Tasks*, London: Prentice-Hall International, pp. 23-46.
- BREEN, M.P. y C. N. CANDLIN, (1980) "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", *Applied Linguistics*, 1 (2), pp. 89-112.
- BREEN, M.P. y A. LITTLEJOHN, (2000) "The significance of negotiation", en Breen, M.P. y Littlejohn, A. (eds.) *Classroom Decision-Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 5-38.
- BRETCH, R.D., D.E. DAVIDSON y R.B. GINSBERG, (1995) "Predictors of foreign language gain during study abroad", en B. F. Freed (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 37-66). Amsterdam: John Benjamins.
- BRISLIN, R. (1975) "Teaching cross-cultural psychology", en J. Berry y W. Lonner (Eds.), *Applied cross-cultural psychology*. Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- BRISLIN, R. (1981) *Cross-cultural encounters: Face-to-face interaction*. New York: Pergamon.
- BRISLIN, R. (1993) *Understanding culture's influence on Behavior*. Philadelphia: Harcourt Brace College Publishers.
- BRISLIN, R., D. LANDIS y M. E. BRANDT (1983) "Conceptualizations of intercultural behavior and training" en D. Landis y R. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training: issues in theory and design* (Vol. 1). New York: Pergamon.
- BRISLIN, R., y T. YOSHIDA (1994) *Intercultural communication training: an introduction*. Thousand Oaks: Sage.
- BRISLIN, R. W. (1989) "Intercultural communication training", en M. K. Asante y W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. London: Sage.

- BRUMFIT, C.J. y K. JOHNSON, (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- BRUMFIT, C.J. y R. MITCHELL, (1989) *Research in the Language Classroom*, London: Modern English Publications & The British Council.
- BRUNER, J. (1996) *The Culture of Education*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- BUENDÍA L., P. COLÁS y F. HERNÁNDEZ, (1997) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*, Madrid: McGraw-Hill.
- BURDEN, R. y M. WILLIAMS, (1998) "Language learners' perceptions of supportive classroom environments", *Language Learning Journal*, 17, pp. 29-32.
- BURGESS, R.G. (1988) "Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research", en Burgess, Robert G. (ed.) *Studies in Qualitative Methodology. Vol. 1: Conducting Qualitative Research*, London/Greenwich (Connect.): Jai Press, pp. 137-155.
- BURGESS, R.G. (1988) (ed.) *Studies in Qualitative Methodology. Vol. 1: Conducting Qualitative Research*, London/Greenwich (Connect.): Jai Press.
- BURNS, A. (1992) "Teacher beliefs and their influence on classroom practice", *Prospect*, 7, pp. 56-66.
- BYRAM, M. y V. ESARTE-SARRIES, (1991) *Investigating cultural studies in foreign language teaching*. London: Multilingual Matters Ltd.
- BYRAM, M. y G. ZARATE, (1994) *Definitions, objectives et evaluation de la competence socio-culturelle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- BYRAM, M. (1989) *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Avon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1996) "Framing the experience of residence abroad: the pedagogical function of the informal interview", *Language, Culture and Curriculum*, 9 (1), pp. 84-98.
- BYRAM, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual matters.
- BYRAM, M., y M. FLEMING (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de Idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- BYRAM, M. (1995) "Acquiring intercultural competence. A Review of learning theories", en L. Sercu (ed.) *Intercultural competence Vol. 1: 53-70* (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- CALLOWAY-THOMAS C., P.J. COOPER, P. J., y C. BLAKE (1999) *Intercultural Communication: roots and routes*. Boston: Allyn and Bacon.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris: Didier.
- CAMERON, L. (1999b) "Identifying and describing metaphor in spoken discourse data", en: Cameron, L. y Low, G. (eds.) *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 105-132.

- CAMERON, L. y LOW, G. (eds.) (1999) *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CANALE, M. y M. SWAIN, (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, Vol. 1,1: 1-47.
- CANALE, M., y M. SWAIN (1996) "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos", *Signos*, 17, 54-62.
- CANALE, M. (1983) "From communicative competence to communicative language Pedagogy", en J. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language communication*. Nueva York: Longman.
- CANALE, M. (2000) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- CANDLIN, C.N. (1987) "Towards task-based language learning", en: Candlin, C.N. y Murphy, D. F. (eds.) *Language Learning Tasks*, London: Prentice-Hall International, pp. 5-22.
- CANAS, A. (2005) *Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua/lengua extranjera: propuesta didáctica*, memoria de Máster. UNED, disponible en redELE en www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/canas.shtml.
- CARRASCO, B. y J. F. CALDERERO, (2000) *Aprendo a investigar en educación*, Madrid, RIALP.
- CASMIR, F. L. (1991) "Introduction: culture, communication, and education", *Communication Education*, 40, 228-234.
- CASMIR, F. L. (1993) "Third-culture building: a paradigm shift for international and intercultural communication", *Communication Yearbook*, 16, 407-428.
- CASMIR, F. L. (1999) "Foundations for the study of intercultural communication based on a third - culture building model", *International Journal of Intercultural Relations*, 23(1), 91-116.
- CEGALA, D. J. (1984) "Affective and cognitive manifestations of interaction involvement during unstructured and competitive interactions", *Communication Monographs*, 51, 320-338.
- CEGALA, D. J. (1989) "A study of selected linguistic components of involvement in Interaction", *Western Journal of Speech Communication*, 53, 311-326.
- CENOZ, J. (2005) "El concepto de competencia comunicativa", en Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp. 449-465.
- CHAMBERS, E. N. (1998) "Pupils' perceptions of the foreign language learning experience", *Language Teaching Research*, 2 (3), pp. 231-259.
- CHAUDRON, C. (1988) *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAUDRON, C. (2000) "Contrasting approaches to classroom research: Qualitative and quantitative analysis of language use and learning", *Second Language Studies*, 19 (1), pp. 1-56.

- CHEN, G.-M. (1989) "Relationships of the Dimensions of Intercultural Communication Competence", *Communication Quarterly*, 37(2), 118-133.
- CHEN, G.-M. (1990) "Intercultural communication competence: some perspectives of Research". *The Howard journal of communications*, 2(3), 243-261.
- CHEN, G.-M. (1992) *A test of intercultural communication competence*. Intercultural Communication Studies, II(2), 63-82.
- CHEN, G.-M. (1993) "Intercultural communication education: a classroom case", *The speech communication annual*, 7, 33-46.
- CHEN, G.-M., y W. STAROSTA, (1996) "Intercultural Communication Competence: a synthesis". *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- CHEN, G.-M., y W. STAROSTA, (1999) "A review of the concept of Intercultural awareness", *Human Communication*, 2(1), 27-54.
- CHEN, G.-M., y W. STAROSTA, (2000) "The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale", *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- CHEN, G.-M., W. STAROSTA, (1998) *Foundations of Intercultural Communication*, Boston: Allyn y Bacon.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.): M.I.T. Press.
- CHOMSKY, N. (1975) *Reflections on language*. New York: Pantheon.
- COHEN, L. y L. MANION, (1989) *Métodos de investigación educativa* (trad. F. Agudo López, 1990), Madrid: La Muralla.
- COLÁS BRAVO, M.P. y L. BUENDÍA (1994) *Investigación educativa*, Sevilla: Alfar, 2ª ed.
- COLECTIVO AMANI (1996) *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- COLEMAN, H. (ed.) (1996) *Society and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COLEMAN, H. (1996) "Autonomy and ideology in the English language classroom", en: Coleman, H. (ed.) *Society and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-15.
- COLEMAN, J. A. (1998) "Language Learning and Study Abroad: the European Perspective", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 4-07, pp. 167-203.
- COLEMAN, J. A. (2001) "Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes", en M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- COLLENTINE, J. (2004) "The effects of learning contexts on morpho-syntactic development", *Studies in Second Language Acquisition* 26 (2), 227-48.
- CONDON, J. C., y F. YOUSEF, (1977) *An introduction to intercultural communication*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Educational Publishing.

- CONSEJO DE EUROPA (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- CORDEIRO, P., T. REAGAN, y L. MARTÍNEZ, (1994) *Recognizing and confronting Prejudice and Discrimination, Multiculturalism and TQE. Addressing cultural diversity in schools*. California: Corwin Press.
- CORONADO GONZÁLEZ, M.L. (1998) "Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación y tareas formales", *Carabela*, 43, pp. 81-93.
- CORROS, J. (2002) "Malentendidos culturales en estudiantes norteamericanos de E/LE", *Forma 4*. Madrid: SGEL, pp. 119-136.
- CORTAZZI, M. y JIN, L. (1996) "Cultures of learning: Language classrooms in China", en Coleman, H. (1996) *Society and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 169-206.
- CORTAZZI, M. y JIN, L. (1999) "Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language", en Cameron, L. y Low, G. (eds.) *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 149-176.
- COULON, A. (1995) *Etnometodología y educación*, Barcelona: Paidós.
- CRANDALL, J. (1999) "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos", en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (trad. A. Valero, 2000), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 243-261.
- CUSHNER, K., y R. W. BRISLIN (1997) *Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs* (Vol. 2). Thousand Oaks: Sage.
- DAVIS, J. A. (1975) *Análisis elemental de encuestas*. México: Trillas.
- DeKEYSER, R.M. (1986) *From learning to acquisition? Foreign language development in a U.S. Classroom and during a semester abroad*, Tesis Doctoral, Stanford University.
- DEL OLMO, M. (2005) "Aportaciones de la etnografía de la comunicación", en Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp. 165-177.
- DEWEY, D.P. (2004) "A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study abroad contexts". *Studies in second language acquisition* 26 (2), 303-27.
- DÍAZ-CAMPOS, M. (2004) "Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology". *Studies in second language acquisition* 26 (2), 249-73).
- DINGES, N. G. (1983) "Intercultural competence", en D. Landis y R. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training. Vol. 1. Issues in theory and design*. New York: Pergamon Press.
- DINGES, N. G., y D. A. LIEBERMAN (1989) "Intercultural communication competence: coping with stressful work situations". *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 371-385.

- DODD, C. H. (1991) *Dynamics of Intercultural Communication*. Dubuque, IA: Wm.C.Brown Publishers.
- DONATO, R. (2000) "Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom", en Lantolf, J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 27-50.
- DÖRNYEI, Z. (1994) "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *The Modern Language Journal*, 78 (3), pp. 273-284.
- DÖRNYEI, Z. (1997) "Psychological processes in co-operative language learning: group dynamics and motivation", *The Modern Language Journal*, 81 (4), pp. 482-493.
- DÖRNYEI, Z. (1998) "Motivation in second and foreign language learning", *Language Teaching*, 31, pp. 117-135.
- DÖRNYEI, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation*, Harlow (Essex): Longman/Pearson.
- DÖRNYEI, Z. y P. SKEHAN, (2003) "Individual differences in second language learning", en Doughty, C.J. y Long, M.H. (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden (Mass.): Blackwell, pp. 589-630.
- DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS, (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DUFON, M.A., (2006) "The socialization of taste during study abroad in Indonesia", en M.A. DuFon and E. Churchill (eds.) *Language learners in a study abroad contexts*.
- DURANTI, A. (1997) *Antropología Lingüística* (trad. P. Tena, 2000), Madrid: Cambridge University Press.
- DWYER, M. (2004) "More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 10-09, pp. 151-164.
- EATON, E.M. (1957) "Language and the experiment in international living", *The modern language journal*, 41, 7, 330-331. Disponible en: <http://www.jstor.org/> (Extraído el 22 de mayo, 2006).
- ELIASON, P. A. (1995) "Difficulties with cross-cultural learning-styles assessment", en Reid, J.M. (ed.) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Boston (MA.): Heinle & Heinle, pp. 19-33.
- ELLIS, G. (1996) "How culturally appropriate is the communicative approach?", *ELT Journal*, 50 (3), pp. 213-218.
- ELLIS, R. (1982) "Informal and formal approaches to communicative language teaching", *ELT Journal*, 36 (2), pp. 73-81.
- ELLIS, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

- ELLIS, R. (1990) *Instructed second language acquisition: learning in the classroom*, Londres, Basil Blackwell.
- ENGLE, J. y L. ENGLE (2003) "Study Abroad Levels: Toward a Classification of Program Types" *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 9-01, pp. 1-20.
- ESCANDELL, V. (1993) *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Anthropos/UNED.
- ESCANDELL, V. (2005) "Aportaciones de la pragmática", en Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp. 179-197.
- FENSTERMACHER, G.D. (1986) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M.C. (comp.) *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos* (trad. O. Castillo, 1989), Barcelona/Buenos Aires: Paidós, pp. 149-179.
- FLAVELL, J.H. (1981) "Monitoring social cognitive enterprises: something else that may develop in the area of social cognition", en Flavell, J.H. y Ross, L. (eds.) *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 272-287.
- FONTANA, A. y FREY, J.H. (1994) "Interviewing. The art of science", en Denzin, N. K. y Y. S. Lincoln, (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage, pp. 361-376.
- FOX, F. F. (2003) "Reducing intercultural friction through fiction: virtual cultural learning", *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 99-123.
- FOX, C. (1993) "Communicative competence and beliefs about language among graduate teaching assistants in French", *The Modern Language Journal*, 77 (3), pp. 313-324.
- FRASER, B. J. (1987) *Classroom Environment*, London: Croom Helm.
- FREED, B.F. (ed.) (1995) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- FREED, B.F. (1995) "Language learning and study abroad", en B. F. Freed (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 3-33). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- FREED, B.F., N. SEGALOWITZ y D.P. DEWEY, (2004) "Context of learning and second language fluency in French: comparing regular classroom, study abroad and intensive domestic immersion programs", *Studies in Second Language Acquisition* 26 (2), 275-301.
- FREEMAN, D. (1992) "Collaboration: constructing shared understandings in a second language classroom", en Nunan, D. (ed.) *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 56-80.
- FREEMAN, D. (1995) "Asking 'good' questions: perspectives from qualitative research on practice, knowledge, and understanding in teacher education", *TESOL Quarterly*, 29 (3), pp. 581-585.
- FRITZ, W., y A. MÖLLENGER, (2001) *Measuring intercultural sensitivity in different cultural context*. Braunschweig.
- GARCÍA-CERVIGÓN, A. (2002) "Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Forma 4*, Madrid: SGEL, pp. 9-26.

- GARCÍA, F. J. (2003) “De la interculturalidad al mestizaje: lenguas, culturas y conocimiento”, en E. Soriano (Ed.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- GARCÍA NIETO, N. (2004) “Diagnóstico en educación: nuevos horizontes”, en L. G. Buendía, Pozo, T (Ed.), *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- GARCÍA, P. (2004) “La cultura: ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas”, *RedELE*, Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995) *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- GARDNER, R. C. (1990) "Attitudes, motivation, and personality as predictors of success in foreign language learning", en Parry, T.S. y Stansfield, C.W. (eds.) *Language Aptitude Reconsidered*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall Regents, pp. 179-221.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Rowley (Mass): Newbury House.
- GARRIDO, A. (2002) “El componente cultural en el aprendizaje de E/LE”, *Forma 4*, Madrid: SGEL, pp. 27-36.
- GEERTZ, C. (1973) *La interpretación de las culturas* (trad. A.L. Bixio, 1997), Barcelona: Gedisa.
- GEERTZ, C. (1988) *El antropólogo como autor* (trad. A. Cardín, 1989), Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- GIL, J. (1994) *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GOETZ, J. P. y M. D. LECOMPTE, (1984) *Ethnography and qualitative design in educational research*, New York: Academic Press.
- GOETZ, J. P. y M. D. LECOMPTE, (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOLDSTEIN, D. L., y D. H. SMITH, (1999) “The analysis of the effects of experiential training on sojourners' cross-cultural adaptability”, *International Journal of Intercultural Relations*, 23(1), 157-173.
- GOMES DE MATOS, F. (2002) “Derechos interculturales y misión humanizadora del profesorado de español como lengua extranjera”, en *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Murcia, del 2 al 5 de octubre de 2002, disponible en redELE en: www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele/02.gomes.pdf
- GONZÁLEZ BLASCO, M. (1999) “Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula”, en Miquel, L. y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera IV*, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid: Expolingua, pp. 109-127.
- GONZÁLEZ BLASCO, M. (2000) *Didáctica intercultural en el aprendizaje de lenguas. Propuestas para el aula de E/LE*, Memoria de Máster E/LE, Universidad Antonio de Nebrija.

GONZÁLEZ DI PIERRO, C. (2008) “El desarrollo de la competencia participativa como objetivo final del proceso de educación intercultural”, en Soriano, E. y A. González (eds.), *revista Estudios 42, ciudadanía, democracia y participación*, Universidad de Almería, pp. 325-334.

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 MCERL”, en Pastor, S. y S. Roca (eds.) *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Universidad de Alicante, pp. 299-305.

GONZÁLEZ DI PIERRO, C. (2009) “La multidisciplinariedad de la educación intercultural. Aportaciones de la escuela italiana a la didáctica de las disciplinas”, en Soriano, E., R. M. Zapata y A. González (eds.), *revista Estudios 52, la formación para el desarrollo de una sociedad intercultural*, Universidad de Almería, pp. 537-542

GONZÁLEZ DI PIERRO, C. (2010) “Interculturalidad y enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto de inmersión. Un enfoque etnográfico”, en García M. y otros eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. GIEL. Universidad de Valencia, pp. 241-248.

GROTJAHN, R. (1987) "On the methodological basis of introspective methods", en Færch, C. y Kasper, G. (eds.) *Introspection in Second Language Research*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 54-81.

GROTJAHN, R. (1991) "The research programme Subjective Theories", *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 187-214.

GUBA, E. G. (1990) *The paradigm dialog*. Londres: Sage.

GUBA, E. G., y Y. S. LINCOLN, (1981) *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey Bass.

GUDYKUNST, W. B. (1989) *Intercultural communication theory. Current perspectives*. Newbury Park: Sage.

GUDYKUNST, W. B. (1992) *Communicating with strangers: an approach to intercultural communication*. New York: McGraw-Hill.

GUDYKUNST, W. B. (1993) “Toward a theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication”, en R. L. Wiseman y J. Koester (Eds.), *Intercultural Communication Competence*. London: Sage.

GUDYKUNST, W. B. (1994) *Bridging differences. Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks: Sage.

GUDYKUNST, W. B., y M.R. HAMMER (1983) “Basic training design: approaches to intercultural training”, en D. Landis y R. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training: issues in theory and design* (Vol. 1). New York: Pergamon.

GUDYKUNST, W. B., M. R. HAMMER y R. L. WISEMAN, (1977) “An analysis of an integrated approach to cross-cultural training”, *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 99-110.

GUDYKUNST W. B., y Y. Y. KIM (1984) *Communicating with strangers. An approach to intercultural communication*. New York: Random House.

GUDYKUNST, W. B., Y. Y. KIM (1984) *Methods for intercultural communication research*. Beverly Hills: Sage.

GUDYKUNST, W. B., y T. NISHIDA (1989) “Theoretical perspectives for the study of intercultural communication”, en M. K. Asante y W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. London: Sage.

GUDYKUNST, W. B., y T. NISHIDA, (2001) “Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures”, *International Journal of Intercultural Relations*, 25(1), 55-71.

GUDYKUNST, W. B., y S. TING-TOOMEY, (1988) *Culture and Interpersonal Communication*. London: Sage.

GUDYKUNST, W. B., S. TING-TOOMEY, B. J. HALL y K. L. SCHMIDT, (1989) “Language and Inter-group communication”, en M. K. Asante y W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. London: Sage.

GUERRERO, P. y BENAVENT, G., (2002), “El modelo dialógico en la enseñanza-aprendizaje de una LE. (Hacia una pedagogía de la interculturalidad), en *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Murcia, del 2 al 5 de octubre de 2002, disponible en redELE en: www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele/33.guerreo_benavent.pdf

GUILLÉN, C. (2005) “Los contenidos culturales”, en Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp. 835-851.

GUMPERZ, J. J. (1995) “Mutual inferencing in conversation”, en I. Marková y C. F. Graumann y K. Foppa (Eds.), *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. J., y D. HYMES (1964) *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist*, 66(6).

HADIS, B. (2005) “Why are They Better Students when They Come Back? Determinants of Academic Focusing Gains in the Study Abroad Experience”, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, aug05-2, pp. 57-70.

HALL, E.T. (1978) *Más allá de la cultura*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.

HALL, E. T. (1981) *The silent language*. New York: Anchor Books.

HALL, E. T. (1998) “The power of hidden differences”, en M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.

HALL, E. T. (1999) *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.

HALL, E. T., y M. R. HALL (1990) *Understanding cultural differences*. Yarmouth: Intercultural Press, Inc.

HALLIDAY, M. A. (1975) *Learning How to Mean*, London: Arnold.

HALLIDAY, M. A. (1976) *Language as Social Semiotic*, London: Arnold.

HAMMER, M. R. (1987) “Behavioral dimensions of intercultural effectiveness: A replication and extension”, *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 65-88.

- HAMMER, M. R. (1989) "Intercultural communication competence", en M. K. Asante y W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. London: Sage.
- HAMMER, M. R., M. J. BENNETT, M. J., y R. L. WISEMAN, (2003) "Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory". *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- HAMMER, M. R., H. NISHIDA y R. L. WISEMAN, (1978) "Dimensions of intercultural effectiveness: an exploratory study", *International Journal of Intercultural Relations*, 2(4), 382-393.
- HAMMER, M. R., H. NISHIDA y R. L. WISEMAN (1996) "The influence of situational prototypes on dimensions of intercultural communication competence. *Journal of crosscultural psychology*, 27(3), 267-282.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1983) *Ethnography: Principles in Practice*, New York: Tavistock.
- HARRIS, P. R., y R. T. MORAN (1987) *Managing cultural differences*. Houston: Gulf Publishing Company.
- HART, W. B. (1996,). "A brief history of intercultural communication: a paradigmatic approach", *Paper presented at the Speech Communication Association Conference*, San Diego.
- HERNÁNDEZ, C. (1999) *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la Pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- HINNENKAMP, V. (2000) "Constructing misunderstanding as a cultural event", en A. Di Luzio y S. Günthner y F. Orletti (Eds.), *Culture in communication. Analyses of intercultural situations*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- HITCHCOCK, G. y HUGHES, D. (1995) *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research*, London/New York: Routledge, 2ª ed.
- HOFFMAN-HICKS, S.D. (2000) *The longitudinal development of French foreign language pragmatic competence: evidence from study abroad*. Tesis Doctoral, Indiana University, 1999. Abstract: *International-A*, 61 (2), 591
- HOFSTEDE, G. (1980) *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- HOFSTEDE, G. (1997) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, London: McGraw-Hill International.
- HOLLIDAY, A. (1994) *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HORWITZ, E.K. (1996) "Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages", *International Journal of Educational Research*, 23 (7), pp. 573-579.
- HORWITZ, E.K. (1999) "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies", *System*, 27 (4), pp. 557-576.
- HORWITZ, E.K. y YOUNG, D.J. (eds.) (1991) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.

- HOWARD, M. (2001) "The effects of study abroad on L2 learners, structural skills", *EUROSLA Yearbook 1*, 123-41.
- HUEBNER, T. (1995) "The effects of overseas language programs: Report on a case study on an intensive Japanese course", en B. F. Freed (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (p. 171-193). Philadelphia: John Benjamins.
- HUSÉN, T. (1999) "Research paradigms in education", en Keeves, J. P. y Lakomski, G. (eds.) *Issues in Educational Research*, Oxford: Elsevier Science/Pergamon, pp. 31-39.
- HYMES, D. (1972) "On communicative competence", en J. B. Pride y J. Homes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- HYMES, D. (1974) *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, London: Tavistock.
- HYMES, D. (1980) *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*, Washington: Center for Applied Linguistics.
- HYMES, D. (2000) "Acerca de la competencia comunicativa", en M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- IGLESIAS, I. (2003) "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", *Carabela 54*, Madrid: SGEL, pp. 5-28.
- IMAHORI, T. T., y M. L. LANIGAN, (1989), "Relational model of intercultural communication competence", *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 269-286.
- INGRAHAM, E. y D. PETERSEN (2004) "Assessing the Impact of Study Abroad on Student Learning at Michigan State University", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 10-05, pp. 83-100
- INSTITUTO CERVANTES (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1, A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1, B2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. C1, C2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ISABELLI-GARCÍA, C. (2003) "Development of Oral Communication Skills Abroad", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 9-07, pp. 149-173.
- ISABELLI-GARCÍA, C. (2006) "Study abroad social networks, motivation and attitudes: implications for second language acquisition", en M.A. DuFon and E. Churchill (eds.) *Language learners in a study abroad contexts*.
- JIN, L. y M. CORTAZZI (2001) "La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?", en Byram, M. y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 104-125

- KANE, L. (1991) "The acquisition of cultural competence: an ethnographic framework for cultural studies curricula", en D. Buttjes y M. Byram (eds.) *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KIM, Y. Y. (1992) "Intercultural communication competence: a systems-theoretic view", en W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), *Readings on communicating with strangers. An approach to intercultural communication*. Boston: McGraw Hill.
- KIM, Y. Y. (1992) "Intercultural transformation" en W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), *Readings on communicating with strangers. An approach to intercultural communication*. Boston: McGraw Hill.
- KIM, Y. Y., y W. B. GUDYKUNST, (1987) *Cross-cultural adaptation. Current approaches*. Newbury Park: Sage.
- KLUCKHON, C., y F. STRODBECK, F. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston: Row Peterson.
- KNOBLAUCH, H. (2000) "Communication, contexts and culture. A communicative constructivist approach to intercultural communication", en A. Di Luzio y S. Günthner y F. Orletti (Eds.), *Culture in communication. Analysis of intercultural situations*. Philadelphia: John Benjamins.
- KNOWLES, L. (1982) *Teaching and Reading*, London: National Council on Industrial Language Training.
- KOESTER, J. (1986) "A profile of foreign language majors who work, study, and travel abroad", *The modern language journal*, 70, 1, 21-27. Disponible en: <http://www.jstor.org/> (Extraído el 26 de mayo, 2006).
- KOESTER, J., y M. W. LUSTIG (1991), "Communication curricula in the multicultural university", *Communication Education*, 40, 250-254.
- KOLB, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- KRAMSCH, C. (1998) *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. y P. SULLIVAN, (1996) "Appropriate pedagogy", *ELT Journal*, 50 (3), pp. 199- 212.
- KRAMSCH, C. (1991) "Culture in Language Learning: A View from the United States", en De Bot, K., R.B. Ginsberg, C. Kramsch, (eds.) *Foreign Languages Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam (Philadelphia), John Benjamin Publ. Co.
- KRAMSCH, C. (2001) "El privilegio del hablante intercultural", en Byram, M. y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 23-37.
- KRASHEN, S. D. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Hertfordshire (UK): Prentice-Hall International.
- KUPETZ, R. (2002) "Culture-Specific Beliefs on Teaching in a Changing University Context as Observed at the University of Wollongong, NSW, Australia", en Kupetz, R. (ed.) *Empowerment of the Learner: Changes and Challenges*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 137-171.

KUPETZ, R. (ed.) (2002) *Empowerment of the Learner: Changes and Challenges*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

KVALE, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks (CA)/London/New Delhi: Sage.

LAFFORD, B. (1995) "Getting into, through an out of survival situation: A comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and at home", en B. F. Freed (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 97-121). Philadelphia: John Benjamins.

LANDIS, D., y R BRISLIN, R. (1983) *Handbook of intercultural training*. New York: Pergamon Press.

LANTOLF, J.P. (ed.) (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, J.P. (2000) "Introducing sociocultural theory", en Lantolf, J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 1-26.

LAPKIN, S., D. HART y M. SWAIN, (1995) "A Canadian interprovincial exchange: evaluating the linguistic impact of a three-month stay in Quebec", en B. F. Freed (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 67-94). Philadelphia: John Benjamins.

LARSEN-FREEMAN, D. (2001) "Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition", en Breen, M.P. (ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Pearson Education, pp. 12-24.

LARSEN-FREEMAN, D. y M. L. LONG, (1991) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (trad. I. Molina Martos y P. Benítez Pérez, 1994), Madrid: Ed. Gredos.

LATORRE, A., D. DEL RINCÓN y J. ARNAL, (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona: GR92.

LECOMPTE, M. (2000) "Analyzing qualitative data", *Theory Into Practice*, 39 (3), pp. 146-154.

LECOMPTE, M., W. L. MILLROY, y J. PREISSLE, (eds.) (1992) *The Handbook of Qualitative Research in Education*, San Diego: Academic Press.

LECOMPTE, M. y PREISSLE, J. (1993) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, San Diego: Academic Press, 2ª ed.

LEGENHAUSEN, L. (1999) "Autonomous and traditional learners compared – The impact of classroom culture on attitudes and communicative behaviour", en Edelhoff, C. y Weskamp, R. (eds.) *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Ismaning: Hueber, pp. 166-182.

LE ROUX, J. (2002) "Effective educators are culturally competent communicators?" *Intercultural Education*, 13(1), 37-48.

LEVINE, T. R., y J. C. McCROSKEY (1990) "Measuring trait communication apprehension: a test of rival measurement models of the PRCA-24", *Communication Monographs*, 57, 62-72.

- LIGHTBOWN, P. y N. SPADA, (1999): *How Languages are Learned*. Oxford University Press. Oxford, 2ª ed.
- LINCOLN, Y. S. (1995) "Emerging criteria for qualitative and interpretative research", *Qualitative inquiry*, 1(3), 275-289.
- LINCOLN, Y. S., y E. G. GUBA, (1985) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- LITTLEWOOD, W. (1981) *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo* (trad. F. García Clemente, 1996), Madrid: Cambridge University Press.
- LLOBERA, M. (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.
- LONG, M. H. (1983) "Inside the 'black box': methodological issues in classroom research on language teaching", en Seliger, Herbert W. y Long, Michael H. (eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Cambridge (Mass.): Newbury House, pp. 3-36.
- LUSTIG, M. W., y J. KOESTER, J. (1996) *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: HarperCollins College Publishers.
- LUSTIG, M. W., y B. H. SPITZBERG, (1993) "Methodological issues in the study of intercultural communication competence", *Intercultural communication competence* (pp. 153-167). London: Sage.
- LUZÓN, M.J. y COLL, J.F. (1997) "Instrumentos para la identificación de estrategias, estilos y representaciones de aprendizaje", en Villanueva, M. L. y Navarro, I. (eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castelló: Universitat Jaume I, pp. 85-102.
- LYNCH, E. W. (1992) "Developing cross-cultural competence", en M. J. Hanson y M. J. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- LYNCH, T. (1990) "Researching Teachers: Behaviour and Belief", en Brumfit, C. y Mitchell, R. (eds.) *Research in the Language Classroom*, London: Modern English Publications & The British Council, pp. 117-127.
- MALINOWSKI, B. (1923) "El problema del significado en las lenguas primitivas", en Ogden, C.K. y Richards, I.A. (eds.) *El significado del significado* (trad. E. Prieto, 1954), Buenos Aires: Paidós, pp. 310-352.
- MALINOWSKI, B. (1935) *Coral Gardens and Their Magic*, London: Allen & Unwin.
- MANTLE-BROMLEY, C. (1995) "Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency", *The Modern Language Journal*, 79 (3), pp. 372-386.
- MARTIN, J. N. (1987) "The relationship between student sojourner perceptions of intercultural competencies and previous sojourn experience", *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 337-355.
- MARTIN, J. N., y M. R. HAMMER, (1989) "Behavioral categories of intercultural communication competence: everyday communicators' perceptions", *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 303-332.

- MARTÍN PERIS, E. (1987) "Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula", en *Jornadas Internacionales de Didáctica de ELE*, Madrid: Ministerio de Cultura, pp. 39-58.
- MARTÍN PERIS, E. (1988) "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos", *Cable*, 1, pp. 16-21.
- MARTÍN PERIS, E. (2005) "La subcompetencia lingüística o gramatical", en Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp. 467-489.
- MARTÍN PERIS, E. (1993) "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias", en Miquel, L. y Sans, N. (coord.) *Didáctica de E/LE 1* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre, pp. 167-180.
- MARTÍNEZ-ARBELAIZ, A. (2004) "Índices de progreso en la producción escrita de estudiantes de español en situación de inmersión", *RAEL, Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, ISSN. 1885-9089, núm. 3.
- MARTÍNEZ LAFUENTE, M. (2005) *Integración de lengua y cultura en el aula de E/LE: "Hacia un enfoque intercultural"*, Memoria de Máster E/LE, Universidad Antonio de Nebrija, disponible en www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/lafuente.html
- MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1994) *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica* (trad. R. Pujol Álvarez y C. Raventos Roure, 1999), Barcelona: Hurtado.
- McCROSKEY, J. C. (1992) "Reliability and validity of the Willingness to Communicate Scale". *Communication Quarterly*, 40, 16-25.
- McCROSKEY, J. C., y L. L. McCROSKEY (1988) Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 5(2), 108-113.
- McCROSKEY, J. C., y J. W. NEULIEP, (1997) "The development of Intercultural and Interethnic Communication Apprehension Scales", *Communication Research Reports*, 14(2), 145-156.
- McCROSKEY, J. C., y D. WRIGHT (1971) "The development of an instrument for measuring interaction behaviors in small groups", *Speech Monographs*, 38, 335-340.
- MEDINA LÓPEZ-PORTILLO, A. (2004) "Intercultural Learning Assessment: The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitivity", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol 10-11, pp. 179-200.
- MENDELSON, V. (2004) "'Hindsight is 20/20': Student Perceptions of Language Learning and the Study Abroad Experience", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 10-03, pp. 43-63
- MEYER, M. (1991) "Developing Transcultural Competence. Case studies of advanced foreign language learners", en D. Butjes y M. Byram (eds.), *Developing Languages and Cultures*.
- MILES, M. y HUBERMAN, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*, Thousand Oaks (Ca.): Sage.
- MILLER, L. y R. B. GINSBERG, (1995) "Folklinguistic theories of language learning", en Freed, B.F. (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam (Phil.): John Benjamins Publishing Company, pp. 293-315.

- MIQUEL, L. (1999) "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", *Carabela* 45, Madrid: SGEL, pp. 27-46.
- MIQUEL, L. (2005) "La subcompetencia sociocultural", en Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp. 511-531.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1992) "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable*, 9, pp. 15-21.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (coord.) (1993) *Didáctica de E/LE 1* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (coord.) (1994) *Didáctica de E/LE 2* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (coord.) (1996) *Didáctica de E/LE 3* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (coord.) (1999) *Didáctica de E/LE 4* (Actas Congreso Expolingua), Madrid: Fundación Actilibre.
- MILHOUSE, V. H. (1993) "The applicability of interpersonal communication competence to the intercultural communication context", *Intercultural communication competence* (pp. 184-195). London: Sage.
- MILLERET, M. (1990) "Evaluation and the summer language program abroad: A review essay", *The Modern Language Journal* 74 (4), 483-88.
- MONTROSE, L. (2002) "International Study and Experiential Learning: The Academic Context", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 8-08, pp. 1-15.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005) "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE, en Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp. 287-303.
- MORGAN, C. (1998) "Encuentros interculturales", en M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge.
- MUÑOZ, C. (2005) *Usos de lengua maternal (L1) y lengua meta (L2) en un contexto de inmersión real*, Memoria de Máster, Indiana University.
- MURPHY, E. (1988), *The Cultural Dimension in Foreign Language Teaching: Four models*, Language, Culture and Curriculum, Vol. 1, nº 2.
- NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT IN THE 21ST. CENTURY (1999), YONKERS, NY: ACTFL.
- NAVARRO, I., M. J. LUZÓN, y M. L. VILLANUEVA, (1997) "Estudio de las representaciones lingüísticas de los estudiantes de la UJI: cultura de enseñanza vs. cultura de aprendizaje", en Villanueva, M. L., Navarro, I., (eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 103-154.

- NISHIDA, H. (1999) "A cognitive approach to intercultural communication based on schema theory", *International Journal of Intercultural Relations*, 23(5), 753-777.
- NUNAN, D. (1991), "Methods in second language classroom-oriented research. A critical review", *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 249-274.
- NUNAN, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- OGDEN, A. (2006) "Ethnographic Inquiry: Reframing the Learning Core of Education Abroad", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, XIII-fall06, pp. 87-112.
- OLIVERAS, A. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
- OMAGGIO, A.C., (1986) *Teaching language in context*, Boston: Heinle & Heinle.
- O'MALLEY, J.M. y CHAMOT, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1959) *Ideas y creencias* (col. Austral) Madrid: Espasa-Calpe, 6ª ed.
- OXFORD, R. (2000) "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas", en J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (2001) " 'The bleached bones of a story': learners' constructions of language teachers", en Breen, M.P. (ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Longman/Pearson, pp. 86-111.
- OXFORD, R. y N. ANDERSON, (1995) "A crosscultural view of learning styles", en *Language Teaching*, 28, pp. 201-215.
- PAJARES, M. (1992) "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.
- PADRÓ, C. (1997) *Bases per a una fonamentació teòrica de la comunicació intercultural*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- PAIGE, R. M., M. JACOBS-CASSUTO, Y. A. YERSHOVA y J. DEJAEGHERE (2003) "Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory", *International Journal of Intercultural Relations*, 27(2003), 467-486.
- PAIGE, R. M., A. COHEN y R. SHIVELY, (2004) "Assessing the Impact of a Strategies-Based Curriculum on Language and Culture Learning Abroad", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 10-15, pp. 253-276.
- PATRIKIS, P. (1988) *Language and Culture at the Crossroads*, Singerman, A.J.
- PATTON, M. Q. (1987) *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage.
- PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (2001) "Las dos primeras décadas de la era comunicativa (1970-1990). Contribuciones para un perfil del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras y su metodología", *Cauce* 24, pp. 141-172.

- PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (2005) "La formación del profesorado de E/LE: realidades y perspectivas", *RedELE, Revista electrónica de didáctica* 4, www.mec.es/redele/revista4.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- POLANYI, L. (1995) "Language learning and living abroad: stories from the field", en B. F. Freed (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 271-291). Philadelphia: John Benjamins.
- PRABHU, N.S. (1995) "Concept and conduct in language pedagogy", en Cook, G. y Seidlhofer, B. (eds.) *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, pp. 57-71.
- PULIDO MOYANO, R.A. (1995) "Etnografía i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses", *Temps d'Educació*, 14, pp. 11-32.
- RAMOS, C. (2006) *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0220106-132751>
- REGAN, V. (1995) "The acquisition of sociolinguistic native speech norms: Effects of year abroad on second language learners of French", en F. Freed (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 245-267). Philadelphia: John Benjamins.
- REGAN, V. (1998) "Sociolinguistics and Language Learning in a Study Abroad Context", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 4-03, pp. 61-90.
- REID, J. (1999) "La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática", en: Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (trad. A. Valero, 2000), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 315-323.
- RICHARDS, J.C. (1998) *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. y T. RODGERS, (eds.) (1986) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (trad. J.M. Castrillo, 1998), Madrid: Cambridge University Press.
- ROBERTS, C. (1998) *Awareness in intercultural communication*. *Language Awareness*, 7(2-3), 109-127.
- ROBINSON, P. (ed.) (2002) *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Amsterdam (Phil.): John Benjamins Publishing Company.
- RODRIGO, M. (1996) "Los estudios de comunicación intercultural", *Revista de Estudios de Comunicación*, 1-6.
- RODRIGO, M. (1999) *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- RODRÍGUEZ, S. (2001) *The perception of requests in Spanish by instructed learners of Spanish in the second-and foreign-language contexts: A longitudinal study of acquisition*

patterns, Tesis Doctoral, Indiana University, Bloomington, IN, 2001. Abstract: *International-A* 62 (2), 554-555.

RUBEN, B. D. (1989) "The study of cross-cultural competence: traditions and contemporary issues" *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 229-240.

RUBIN, J. (1987) "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology", en Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, pp. 15-30.

RUIZ OLEBUÉNAGA, J. I. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SAMOVAR, L., R. PORTER y N. JAIN, (1981). *Understanding intercultural communication*. USA: Wadsworth.

SAMOVAR, L. A. y R. PORTER, (2000) *Intercultural Communication. A reader*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

SAMOVAR, L. A., R. PORTER y L. A. STEFANI (1998) *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

SÁNCHEZ LOBATO, J. (1999) "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica", *Carabela* 45, Madrid: SGEL, pp. 5-26.

SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS (2005) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL.

SANDÍN, M. P. (2000) "Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad", *Revista de investigación educativa*, 18(1), 223-242.

SANDÍN, M. P. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

SARBAUGH, L. E. (1979) *Intercultural communication*. Rochelle Park: Hayden.

SATO, T., J. E. (1999) "The relationship between collective self-esteem and self-construal". *The journal of social psychology*, 139(4), 426-435.

SAVILLE -TROIKE, M. (1989) *The Ethnography of Communication: An Introduction*, Oxford: Blackwell (2ª ed.).

SCHMECK, R. (1988) "An Introduction to Strategies and Styles of Learning", en Schmeck, R.R. (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*, New York: Plenum Press, 1988, pp. 3-19.

SCHMECK, R. (1988) "Strategies and Styles of Learning: An Integration of Varied Perspectives", en Schmeck, R. (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*, New York: Plenum Press, 1988, pp. 317-347.

SCHUMANN, J. H. (1975) *Affective factors and the problem of age in Second Language Acquisition*, *Language Learning* Vol. 25 n° 1.

SCHUMANN, J. H. (1994) "Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 231-242.

- SEEYLE, H. N. (1993) *Teaching culture. Strategies for intercultural communication*, Lincolnwood: National Textbook Company.
- SELIGER, H. y M. LONG, (eds.) (1983) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Cambridge (Mass.): Newbury House.
- SELIGER, H. y E. SHOHAMY, (1989) *Second Language Research Methods*, Oxford: Oxford University Press.
- SEPMEIER, K.A. (1939) "Language learning here and abroad", *The journal of Higher Education*, 10, 9, 487-490+ 512. Disponible en: <http://www.jstor.org/> (Extraído el 9 de junio, 2006).
- SERCU, L. (1998) "Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural", en M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 254-285.
- SIMPSON, B. L. (1997) "A study of the pragmatic perception and strategic behavior of adult second language learners", *Language Awareness*, 6(4), 233-237.
- SINGER, M. R. (1987) *Intercultural Communication. A perceptual approach*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- SKEHAN, P. (1996) "A framework for the implementation of task-based interaction", *Applied Linguistics*, 17 (1), pp. 38-62.
- SLIMBACH, R. (2005) "The transcultural journey", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, aug05-7, pp. 205-230
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2000). "Lo comunicación no verbal como un componente más de la lengua", *Especulo*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible: http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html.
- SPITZBERG, B. H. (1989) "Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context", *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241-268.
- SPITZBERG, B. H. (2000) "A model of intercultural communication competence", en L. A. Samovar y R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: a reader*. Belmont: Wadsworth.
- SPOLSKY, B. (2000) "Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua", en M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- SPRADLEY, J.P. (1979) *The Ethnographic Interview*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SPRADLEY, J.P. (1980) *Participant observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STAROSTA, W. J. (1984) "On intercultural rhetoric", en W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), *Methodes for intercultural communication research* (pp. 229-238). Beberly Hills: Sage.
- STAROSTA, W. J. (1984). "Qualitative content analysis", en W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), *Methodes for intercultural communication research* (pp. 185-194). Beberly Hills: Sage.

- STAROSTA, W. J., y G.-M. CHEN, (2001.) "Culture as centrism", Paper presented at the *16th biennial Conference of the World Communication Association*, Cantabria.
- STEPHAN, W., C. W. STEPHAN y W. B. GUDYKUNST (1999) "Anxiety in intergroup relations: a comparison of anxiety/uncertainty management theory and integrated threat theory", *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 613- 628.
- STEVENS, J.J. (2001) *The acquisition of L2 Spanish pronunciation in a study abroad context*, Tesis Doctoral, University of Southern California, 2000. Abstract: International-A, 62 (6), 2095.
- STEWART, E. C. (1978) "Outline of intercultural communication", en F. L. Casmir (Ed.), *Intercultural and international communication*. Washington: University Press of America.
- STEWART, E. C., y M. J. BENNETT (1991) *American cultural patterns: A cross cultural perspective*. Yarmouth: Intercultural Press.
- STORTI, C. (1990) *The art of crossing cultures*. Yarmouth: Intercultural Press.
- STORTI, C. (1994) *Cross-cultural dialogues. 74 brief encounters with cultural difference*. Yarmouth: Intercultural Press.
- TAFT, R. (1981) "The Role and Personality of the Mediator", en S. Bochner (ed.), *The mediating person: Bridges between cultures*, Boston: G.K. Hall and Co.
- TAFT, R. (1999) "Ethnographic research methods", en Keeves, J.P. y Lakomski, G. (eds.) *Issues in Educational Research*, Oxford: Elsevier Science/Pergamon, pp. 113-120.
- TING-TOOMEY, S. (1984) "Qualitative research. An overview", en W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), *Methodes for intercultural communication research* (pp. 169-184). Beberly Hills: Sage.
- TING-TOOMEY, S. (1999) *Communicating across-cultures*. New York: Guilford Press.
- TORRES, J.P. (2003) *A cognitive approach to the acquisition of clitics in Spanish insights from study abroad and classroom learners*, Tesis Doctoral, Cornell University. Dissertation Abstracts International-A, 63 (12), 4298.
- TRIANDIS, H. C. (1972) *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2005) "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua", *Portalinguarum*, número 4.
- TUDOR, I. (1996) *Learner-centredness as Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TUDOR, I. (2001) *The Dynamics of the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TUDOR, I. (2003) "Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching", *System*, 31, pp. 1-12.
- TUTS, M. (2007) "Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural", *Revista de Educación* 343, mayo-agosto 2007, pp. 35-54

- VALLES, M. S. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- VAN EK, J. (1984) *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*, Oxford: Pergamon press.
- VAN EK, J. (1986) *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- VAN LIER, L. (1998) "The relationship between consciousness, interaction and language learning", *Language Awareness*, 7 (2/3), pp. 128-145.
- VAN LIER, L. (2000) "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective", en Lantolf, J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 245-259.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2005) "Aportaciones de la lingüística contrastiva", en Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp. 147-163.
- VILÁ, I. (1993) "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística", en C. Lomas y A. Osoro (Eds.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- VILÁ, R. (2003) "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación", en J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE.
- VILÁ, R. (2005) *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en: www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-1216105-135329.
- VILLANUEVA, M. (1997) "Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas", en Villanueva, M. y Navarro, I. (eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 49-84.
- VILLANUEVA, M. e I. NAVARRO, (eds.) (1997) *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- VILLAUME, W. A., y D. J. CEGALA, (1988) "Interaction involvement and discourse strategies: the patterned use of cohesive devices in conversation", *Communication Monographs*, 55, 22-40.
- VV. AA. (2009) *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Madrid: Santillana.
- VYGOTSKY, L. S. (1962) *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WARREN, D., y P. S. ADLER, (1977) "An experiential approach to instruction in intercultural communication", *Communication Education*, 26, 128-134.
- WATSON-GECEO, K. (1988) "Ethnography in ESL: Defining the Essentials", *TESOL Quarterly*, 22 (4), pp. 575-592.

- WATSON-GEGEO, K. (2001) "Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA", *The Modern Language Journal*, 88 (3), pp. 331-350.
- WENDEN, A.L. (1999) "An Introduction to *Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics*", *System*, 27 (4), pp. 435-441.
- WENDEN, A. (2001) "Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable", en Breen, M.P. (ed.) *Learner contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Pearson Education, pp. 44-64.
- WENDEN, A. (2002) "Learner development in language learning", *Applied Linguistics*, 23 (1), pp. 32-55.
- WENDEN, A. y J. RUBIN, (eds.) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs (N.Y.): Prentice-Hall.
- WIDDOWSON, H. (1989) "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla", en Llobera, M. (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (trad. J. Lahuerta), Madrid: Edelsa, pp. 83-90.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R.L. (1997) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (trad. A. Valero, 1999), Madrid: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1999) "Students' developing conceptions of themselves as language learners", *The Modern Language Journal*, 83 (2), pp. 193-201.
- WISEMAN, R. L., M. R. HAMMER y H. NISHIDA (1989) "Predictors of intercultural communication competence", *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 349-370.
- WISEMAN, R. L. y J. KOESTER, (1993) *Intercultural Communication Competence*. London: Sage.
- WOOK, J. T. (1999) *Interpersonal communication. Everyday encounters*. Belmont: Wadsworth.
- WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós.
- WOODS, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- YAGER, K. (1998) "Learning Spanish in Mexico: The effect of informal contact and student attitudes on language gain", *Hispania*, 81, 4, 898-913.
- YOUNG, R. (1996) *Intercultural communication. Pragmatics, genealogy, deconstruction*. Bristol: Multilingual Maters Ltd.
- YOUNG, R. (1999) "Sociolinguistic approaches to Second Language Acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 105-132.

ANEXOS.

- I. **Test de escala de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000), aplicado al alumnado de los programas KIIS y EAP en verano de 2008 y verano de 2009, respectivamente.**

INTERCULTURAL SENSITIVITY SCALE (Chen & Starosta, 2000)

Below is a series of statements concerning intercultural communication. There are no right or wrong answers. Please, work quickly and record your first impression by indicating the degree to which you agree or disagree with the statement. Thank you for your cooperation.

5= strongly agree

4= agree

3= uncertain

2= disagree

1= strongly disagree

_____ 1.- I enjoy interacting with people from different cultures.

_____ 2.- I think people from other cultures are narrow-minded.

_____ 3.- I am pretty sure of myself in interacting with people from different cultures.

_____ 4.- I find it very hard to talk in front of people from different cultures.

_____ 5.- I always know what to say when interacting with people from different cultures.

_____ 6.- I can be as sociable as I want to be when interacting with people from different cultures.

_____ 7.- I don't like to be with people from different cultures.

_____ 8.- I respect the values of people from different cultures.

_____ 9.- I get upset easily when interacting with people from different cultures.

_____ 10.- I feel confident when interacting with people from different cultures.

- _____ 11.- I tend to wait before forming an impression of culturally-distinct counterparts.
- _____ 12.- I often get discouraged when I am with people from different cultures.
- _____ 13.- I am open minded to people from different cultures.
- _____ 14.- I am very observant when interacting with people from different cultures.
- _____ 15.- I often feel useless when interacting with people from different cultures.
- _____ 16.- I respect the ways people from different cultures behave.
- _____ 17.- I try to obtain as much information as I can when interacting with people from different cultures.
- _____ 18.- I would not accept the opinions of people from different cultures.
- _____ 19.- I am sensitive to my culturally-distinct counterpart's subtle meanings during our interactions.
- _____ 20.- I think my culture is better than other cultures.
- _____ 21.- I often give positive responses to my culturally different counterpart during our interactions.
- _____ 22.- I avoid those situations where I will have to deal with culturally-distinct persons.
- _____ 23.- I often show my culturally-distinct counterpart my understanding through verbal or non verbal cues.
- _____ 24.- I have a feeling of enjoyment towards differences between my culturally-distinct counterpart and me.

¡¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!

II. Guía para las entrevistas a los alumnos de los programas de KIIS y de EAP.

MODELO DE ENTREVISTA AL ALUMNADO:

- 1.- ¿Qué tan importante consideras que son los elementos culturales para tu aprendizaje del español?
- 2.- ¿Qué aspectos conocías de la cultura española/mexicana antes de venir a Segovia/Morelia, y a través de qué medios los aprendiste?
- 3.- En lo que has conocido hasta el momento en España/México, ¿cuáles son los aspectos culturales que más te han sorprendido? Explica si se trata de situaciones muy diferentes, poco diferentes, casi iguales o iguales que lo que tú concibes culturalmente de esas cuestiones.
- 4.- Háblame de tu percepción, también en términos comparativos con tu cultura, o de tu experiencia (buena o mala) en relación a los siguientes aspectos culturales: el aspecto exterior de la gente, el carácter de la gente, el mundo laboral, las relaciones sociales, las relaciones de pareja, la comida, la bebida, los horarios, la actitud con el dinero, la oferta cultural, la religión, el transporte público, la ciudad en general, lugares para salir, la forma de vestir, los gestos que hacen las personas al hablar, la gente joven, la gente mayor, y otros que te hayan impactado de alguna manera.
- 5.- Dime por favor un mínimo de dos situaciones culturales donde te hayas dado cuenta de que te habías creado un estereotipo negativo, ya sea por creencia tuya, por comentarios de amigos, porque lo viste en un libro de texto, en la televisión, etc., y que ahora te das cuenta de que no es así en la realidad. Por ejemplo: “Yo creía que todos los españoles iban a las corridas de toros y que la mayoría de las chicas se vestía con ropa flamenca”. O quizá: “Pensé que la mayoría de los españoles bebían vino en las comidas y ahora veo que no es así, toman también cerveza o agua”.
- 6.- ¿Consideras que después de tener una experiencia en contexto de inmersión como la que estás haciendo, ¿te sería más fácil ir a visitar otro país, con una lengua y una cultura diferente, en el futuro? Ya sea por cuestiones académicas, laborales, turísticas, etc?

III. Guía para las entrevistas realizadas al profesorado de KIIS y de EAP.

MODELO DE ENTREVISTA A LOS DOCENTES:

1.- ¿Cómo destacas la importancia que tiene el aprendizaje de la cultura española/mexicana en el programa?

2.- ¿Cuáles son los principales medios a través de los cuales se aproxima a los estudiantes la cultura española/mexicana antes de venir al programa?

3.- En general, ¿cómo consideras que es la actitud de los estudiantes respecto al aprendizaje de la cultura española/mexicana? ¿Demuestran más interés que al perfeccionamiento de la lengua y la gramática? ¿Menos interés? ¿El mismo interés? Por favor, razona tu respuesta.

4.- Explica el nivel de importancia que, desde tu punto de vista, le otorgan tanto los libros de texto como los materiales didácticos que utilizan los docentes de este programa, en referencia a los siguientes temas culturales: Historia de España/México, Geografía de España/México, comparativos entre México, España y Latinoamérica, gente e interacciones sociales de los españoles/mexicanos, comidas y bebidas, horarios en general, servicios (transporte público, comunicaciones, etc.), ocio y diversión (cines, teatros, espectáculos, lugares para vacacionar, etc.), forma de vestir, relaciones de pareja, religión, deportes y otros que consideres importantes.

5.- ¿Cómo consideras la influencia de los siguientes aspectos en relación al aprendizaje del alumno de la cultura española/mexicana durante su estancia de inmersión? La elección de la ciudad (Segovia/Morelia), las clases que toman presenciales en el aula, las familias donde residen durante su estancia, los amigos mexicanos que van adquiriendo, sus propios compañeros y el intercambio de impresiones, los profesores del programa, las excursiones. Menciona otros que consideres importantes.

**IV. Modelo de cuestionario aplicado al alumnado de ambos programas.
(Adaptado de Oliveras, 2000).**

PERCEPCIONES ACERCA DE LA CULTURA DE LA LENGUA META.

I.- DATOS GENERALES.

1.- Edad: _____

2.- Sexo: _____ Masculino _____ Femenino

3.- Grado Universitario: _____ Freshman _____ Sophomore _____ Junior
_____ Senior

II.- CONOCIMIENTO DE LENGUAS Y CULTURAS.

1.- ¿Conoces otras lenguas además de tu lengua materna y el español?

_____ Sí ¿Cuáles? _____

_____ No (pasa a la pregunta 3)

2.- En relación a la(s) lengua(s) que conoces:

a) ¿Has hecho algún curso para aprenderla(s)?

_____ Sí Lugar donde lo hiciste: _____ Duración: _____

_____ No

b) ¿Has vivido en algún otro país y aprendiste la lengua de ese país?

_____ Sí Lengua: _____ País: _____ Duración: _____

_____ No

c) ¿Has aprendido alguna lengua tú sólo pero no en el país donde se habla esa lengua?

_____ Sí Lengua: _____

_____ No

d) ¿Has aprendido de otra forma alguna lengua?

_____ Sí Lengua: _____ Forma de aprendizaje _____

_____ No

3.- ¿Has vivido en algún otro país, excepto tu propio país y México?

_____ Sí País: _____ Duración _____

_____ No

4.- ¿Habías vivido anteriormente en México?

_____ Sí Duración _____ Motivo: (estudios, vacaciones...) _____

_____ No

5.- ¿Cuánto tiempo has estudiado el idioma español?

Lugar: _____ Duración _____

6.- ¿Has aprendido de alguna otra forma el español?

_____ Sí ¿Cómo? _____

_____ No

7.- Con el tiempo que llevas conociendo la cultura mexicana, por favor señala con una escala del 1 al 3 los siguientes aspectos, de acuerdo a tu punto de vista. Siendo: 1- Muy diferente; 2- Semejante/Poco diferente/Casi igual; 3- Idéntico, completamente igual.

_____ El aspecto exterior de la gente

_____ El carácter de la gente

_____ El mundo laboral

_____ Las relaciones sociales (amigos, conocidos, etc.)

_____ Relaciones de pareja (actitudes en público, muestras de cariño, etc.)

_____ La comida

_____ La bebida

_____ El horario de las comidas

_____ Quedar con alguien (citarse para hacer alguna actividad junto a alguien)

- _____ Actitud con el dinero (invitar, pagar, prestar, etc.)
- _____ La oferta cultural (cine, música, teatro, etc.)
- _____ Religión (preferencias, actos, iglesia, etc.)
- _____ El transporte público (horarios, cantidad, calidad, etc.)
- _____ La ciudad en general
- _____ Lugares para salir (bar, restaurante, terraza, discoteca, etc.)
- _____ Forma de vestir
- _____ Los gestos de las personas al hablar (manos, volumen de la voz, etc.)
- _____ Gente joven
- _____ Gente mayor
- _____ Otros (olores, paisajes, instituciones, burocracia): Especifica _____

8.- Escribe por favor 2 aspectos culturales que consideres que tenías como un estereotipo negativo (por creencia tuya, porque alguien te lo dijo, por los libros de texto, por la televisión, etc.) y que ahora te das cuenta de que estabas equivocado: (Por ejemplo: “Yo creía que los mexicanos bebían solamente cerveza en la comida y no es cierto, toman también vino, agua o coca-cola”.

a)

b)

V. Modelo de examen diagnóstico o de clasificación utilizado en el programa de inmersión lingüística AHA-INTERNATIONAL con estudiantes norteamericanos en México.

* Your email address will only be used by our staff, should we need to contact you in reference to your language placement exam or other program detail. We will not pass along this information to outside parties.

A. Encierra la opción de respuesta que sea mas lógica para contestar la frase.

- | | |
|--|---|
| 1. ¿Puedes explicarme la tarea? | 2. ¿Dónde viven tus padres? |
| a. ¿Y tú? | a. Pedro y Sofia.. |
| <input checked="" type="radio"/> b. Con mucho gusto. | <input checked="" type="radio"/> b. En Chihuahua. |
| c. No, gracias. | c. Mexicanos. |
| 3. Te ves cansado. | 4. ¡Muchas gracias por tu ayuda! |
| a. Sí, muchas gracias. | <input checked="" type="radio"/> a. De nada |
| <input checked="" type="radio"/> b. Que lastima! | b. ¡Qué bueno! |
| c. Sí, un poco. | c. Sí, por favor. |
| 5. Me voy. | 6. María no estudia. |
| a. Nos vemos. | <input checked="" type="radio"/> a. ¿Qué hace? |
| b. Con permiso. | b. ¿Cómo se llama? |
| <input checked="" type="radio"/> c. Claro que sí. | c. ¿Por qué estudia? |

B. Escoge la opción correcta según el tiempo que se requiere para contestar la pregunta

- | | |
|---|--|
| 1. ¿Qué harás esta tarde? | 2. ¿Ves mucho a tus hermanos?. |
| a. Fui al cine. | a. Los veo cada fin de semana. |
| <input checked="" type="radio"/> b. Voy a ir al cine. | b. Los estoy viendo cada fin de semana. |
| c. Iba al cine. | c. Los veía cada fin de semana. |
| 3. ¿De dónde es tu padre? | 4. ¿Cómo estuvo tu viaje? |
| <input checked="" type="radio"/> a. Está naciendo en N.Y. | a. Fue cansado. |
| b. Nació en N.Y. | <input checked="" type="radio"/> b. Es cansado. |
| c. Nació en N.Y. | <input checked="" type="radio"/> c. Será cansado |

5. ¿Cómo era tu casa cuando eras niño?
a. Tuvo un jardín muy grande.
b. Tiene un jardín muy grande.
c. Tenía un jardín muy grande.

6. ¿Qué hacen tus padres ahora?
a. Ellos están durmiendo ahora.
b. Ellos han dormido ahora.
c. Ellos estaban durmiendo ahora.

7. ¿Qué hacías cuando yo llegué?
a. Hablé con mis amigos.
b. Estaba hablando con mis amigos.
c. Hablaré con mis amigos.

8. ¿Fuiste a Europa el año pasado?
a. No, pero voy dos veces.
b. No, pero he ido dos veces.
c. No, pero iba dos veces.

C. Llena los espacios con la forma correcta del verbo entre paréntesis en PRESENTE.

1. Roberto (pensar) piense viajar ahora.
2. Yo (salir) salgo mañana a México.
3. Ellos (poder) podemos estudiar todos los días.
4. Tú (ir) vas a la Universidad.
5. Ella no (decir) dice la verdad.

D. Llena los espacios con la forma correcta del verbo entre paréntesis en PRETÉRITO

1. La película (estar) estuvo aburrida.
2. Ellos (ir) fueron a mi casa ayer.
3. Juan (leer) leyó la carta anoche.
4. Nosotros (tener) tenemos problemas en el aeropuerto el verano pasado.
5. Ella (pedir) pidió una cerveza en el bar anoche.

E. Selecciona la forma correcta de los verbos entre paréntesis en PRETERITO o IMPERFECTO.

1. Mi abuelo (quiso / quería) quería comer arroz ayer, pero no hubo.
2. Yo (hice / hacía) hacía la tarea tarde anoche.
3. Tu siempre (visitabas / visitaste) visitaste a tus amigos los fines de semana, ¿verdad?
4. Ella (empezaba / empezó) empezó a estudiar español hace dos años.
5. Cuando él (llegaba / llegó), tú lo (esperabas / esperaste).

F. Usando el tiempo condicional; describe qué harías con cinco millones de dólares.

Si haría cinco millones de dólares, yo compraría una casa y estudiaría español en muchos diferentes países.

G. Selecciona la forma correcta de los siguientes palabras en paréntesis.

1. A tú (te gustas / te gustan) las fiestas.
2. Mi padre (se lava / lava) las manos todo el tiempo.
3. Mis amigos y yo (nos vemos / vemos) en la cafetería.
4. Al maestro (se parecen / le parecen) fáciles los exámenes.
5. Ella (se enfermo / le enfermo) porque comió mucho.

H. Contesta las siguientes preguntas usando PRONOMBRES.

1. ¿Viste la televisión? _____
2. ¿Diste el regalo a la niña? _____
3. ¿Nos va a traer el doctor las medicinas? _____
4. ¿ Te compró Juan el libro? _____

I. Escribe la forma correcta del verbo entre paréntesis.

1. Ellos quieren que tú (ir) vas también.
2. Ojalá que no (llover) llueve hoy.
3. (tú - venir) ¡Vienes aquí!
4. Él necesita una casa que (tener) tiene más espacio.
5. Por favor, no (usted - hablar) habla tan rápido.

J. Escribe (de 80 – 100 palabras) sobre tus planes para el FUTURO usando alguno de los siguientes verbos.

(TENER, PODER, SER, HABER, HACER)

K. LECTURA

SALA DE ESPERA

Costa y Wright roban una casa. Costa asesina a Wright y se queda con la valija llena de joya y dinero. Va a la estación para escaparse en el primer tren. En la sala de espera, una señora se sienta a su izquierda y le da conversación. Fastidiado, Costa finge con un bostezo que tiene sueño y que va a dormir, pero oye que la señora continúa conversando. Abre entonces los ojos, sentado a la derecha, el fantasma de Wright. La señora atraviesa a Costa de lado a lado con la mirada y charla con el fantasma, quien contesta con simpatía. Cuando llega el tren, Costa trata de levantarse, pero no puede. Está paralizado, mudo y observa atónito cómo el fantasma toma tranquilamente la valija y camina con la señora hacia el andén, ahora hablando y riéndose. Suben, y el tren parte. Costa los sigue con los ojos. Viene un hombre y comienza a limpiar la sala de espera, que ahora está completamente desierta. Para la aspiradora por el asiento donde está Costa, invisible.

¿QUÉ PASÓ?

1. ¿Qué roban Costa y Wright?
2. ¿Qué le pasa a Wright después?
3. ¿De qué está llena la valija?
4. ¿Con qué motivo va Costa a la estación?
5. En la sala de espera, ¿quién conversa con Costa?
6. ¿Qué hace la señora cuando Costa finge que tiene sueño y que va a dormir?
7. Cuando Costa abre los ojos, ¿qué ve a la derecha?
8. ¿Cómo reacciona la señora frente al fantasma de Wright?
9. ¿Qué ocurre cuando llega el tren?
10. ¿Qué observa Costa?
11. ¿Qué hace el hombre que viene a la sala de espera?
12. Al terminar el cuento, ¿cómo está Costa?

INTERPRETACION

1. ¿Por qué cree usted que Costa mató a Wright?
2. Señale usted algunos elementos de la realidad y de la fantasía que el autor presenta en la narración
3. ¿Hay realmente un robo o es todo imaginado en el cuento?
4. ¿Cómo interpreta usted el final de la historia?

VI. Segundo modelo de examen diagnóstico aplicado por el programa AHA-INTERNATIONAL con estudiantes norteamericanos en Morelia, México.

* Your email address will only be used by our staff, should we need to contact you in reference to your language placement exam or other program detail. We will not pass along this information to outside parties.

1B-7 Nuestro horario (schedule). You and Miguel have similar schedules. Complete the following paragraph using the appropriate form of the verb from the list below. (Some verbs may be used more than once.)

hablar escuchar estudiar necesitar practicar trabajar

Mi amigo Miguel (1) estudia historia, economía e informática; él no (2) trabaja. Este semestre yo estudio literatura, historia del arte y filosofía por las mañanas; por las tardes (3) trabajo con mi padre en su oficina. Los martes y jueves Miguel y yo (4) hablamos portugués en una academia. Los miércoles (nosotros) (5) escuchamos los casetes en el laboratorio. Miguel (6) habla portugués bastante bien. Él desea trabajar en Brasil y por eso (7) compra con el profesor y los alumnos. Él (8) practica comprar una grabadora para practicar más.

E.T. Complete the passage with the appropriate present tense form of **ser** or **estar**.

E.T. (1) _____ de otro planeta pero ahora (2) _____ en la Tierra (*Earth*) con su amigo Elliot. E.T. (3) _____ muy joven. Él (4) _____ triste porque no (5) _____ con su mamá. Pero Elliot (6) _____ muy bueno con E.T.

La vida universitaria. You are being interviewed for an article on student life at your university. First, fill in the appropriate form of the verbs in parentheses. Then answer the questions.

1. ¿Vives (vivir) tú en una casa o en un dormitorio?
2. ¿Comen (comer) Uds. en la cafetería o en los restaurantes locales?
3. ¿Beban (beber) los estudiantes mucha cerveza en las fiestas?
4. ¿En qué curso escribes (escribir) tú más composiciones?
5. En la clase de literatura, ¿lean (leer) Uds. más novelas que cuentos cortos?

3A-5; ¿Qué van a hacer? Using the structure *ir + a + infinitive*, predict a result for each of the following situations.

- Hay un examen mañana en la clase de historia. María desea sacar una A.
María va a estudiar
- En el cine hay una película basada en mi novela favorita, que además tiene mis actores favoritos.
Yo voy a
- El periódico de la universidad tiene mucha información interesante y útil para los estudiantes.
Los estudiantes _____

Todos mis padres. Margarita explains her addiction to the soap opera *Todos mis padres*. Complete her description by filling in the appropriate form of the verb in parentheses.

Por la tarde, mi hermana Silvia y yo (1) volvo (volver) a casa antes de las tres y yo (2) pono (poner) la televisión. Nosotras (3) queramos (querer) ver nuestra telenovela favorita, *Todos mis padres*. El programa (4) empeza (empezar) a las tres. Yo no (5) podo (poder) verlo todos los días porque los lunes y miércoles (6) tenan (tener) una clase a las tres. Después de la clase, Silvia me habla del episodio. En esta telenovela, Juanita es la esposa de Enrique, pero ella (7) quera (querer) a Raúl. Raúl y Enrique (8) queran (querer) a Delia. Delia va a ser la esposa de Manuel, pero a veces sale con Mario. Así que es una situación imposible. Silvia y yo debemos estudiar. No debemos mirar tanto la televisión. Pero nosotras no (9) podamos (poder) estudiar cuando empieza *Todos mis padres*.

4A-7 Preguntas personales. Using possessive adjectives, answer with complete sentences.

MODELO: ¿De qué color es el gato de tus tíos? *Su gato es blanco y negro.*

- ¿Cuántos años hace que vive o no vive con sus padres?
Hay 12 años.
- ¿Cuántas personas viven en la casa de Uds.?
Una persona viva en mi casa.
- ¿Es muy bonita la casa de tu tío?
Si, es muy bonita.

5A-7 Una señora extraordinaria. Complete the paragraph about an extraordinary woman with the appropriate form of **saber** or **conocer**. (12 Points)

Yo (1) _____ a una señora extraordinaria. Es una puertorriqueña de unos ochenta años. Es escritora y (2) _____ bien la literatura latinoamericana. También (3) _____ personalmente a muchos escritores. Ella (4) _____ hablar tres idiomas y (5) _____ dónde están los mejores museos del mundo. Yo (6) _____ que es una mujer fenomenal.

Un gran actor. Read the selection and complete the following exercise.

Raúl Juliá ya no está entre nosotros, pero su recuerdo continúa siendo un incentivo para los actores hispanos que aspiran a tener éxito en el teatro, el cine o la televisión.

La carrera de Raúl Juliá es increíble, no sólo por el número extraordinario de sus actuaciones, sino también por la calidad de las mismas. En cuanto al número, basta recordar su actuación en unas treinta películas, media docena de miniserias para la televisión y algunas de las principales obras del Festival de Shakespeare de Nueva York. En cuanto a la calidad de sus actuaciones, sólo es necesario leer las reseñas de los críticos que siempre elogiaron su trabajo y mencionar que fue nominado en cuatro ocasiones para el premio Tony dentro de la categoría de mejor actor en las obras de Broadway.

Raúl Juliá empieza su carrera en Nueva York con su actuación en la obra *La carreta* del Teatro Puertorriqueño, bajo la dirección de Miriam Colón. Sobre esa experiencia en los primeros años de su carrera, el actor comentó con su acostumbrada modestia y también con algo de nostalgia: "El teatro Rodante es un hermoso recuerdo que tengo".

Entre las películas más conocidas en las cuales actuó Juliá se encuentran: *Presumed Innocent*, donde trabajó junto a Harrison Ford; *The Rookie*, dirigida por Clint Eastwood; *Havana*, basada en la revolución cubana y filmada en la República Dominicana bajo la dirección de Sydney Pollack, con Robert Redford como actor principal; *The Kiss of the Spider Woman*, donde su actuación fue muy celebrada; *The Addams Family* y *The Addams Family Values* con Anjelica Houston; y *Romero*, sobre la vida del asesinado arzobispo salvadoreño. Sobre su papel en *Romero*, Raúl Juliá manifestó: "Yo creo que hacer ésta película fue un gran reto, no sólo como actor sino como latino".

Raúl Juliá no fue sólo un gran actor dramático, sino que también obtuvo grandes éxitos como actor cómico. Como ser humano, dejó los mejores recuerdos entre sus compañeros de trabajo y entre todas las personas a quienes ayudó durante su corta vida.

5A-8 ¿Sí o no? Respond to each statement with either **sí** or **no**. If the statement is incorrect, write the appropriate information in the space provided.

1. Si Raúl Juliá ha participado en unas veinte películas.

2. No Raúl Juliá sólo aparece en producciones en español.

3. Si Según el artículo, Raúl Juliá fue una persona extraordinaria.

5A-9 Para completar. Circle the letter of the phrase that best completes each statement.

1. Raúl Juliá trabaja...

- a. sólo en películas.
- b. en el cine, el teatro y la televisión.
- c. con muchos actores latinos famosos.

2. Raúl Juliá apareció por primera vez en una producción en...
 - a. Cuba.
 - b. Nueva York.
 - c. Puerto Rico.
3. Una película con un tema político es...
 - a. *The Rookie*.
 - b. *Havana*.
 - c. *The Addams Family*.
4. Raúl Juliá recibe nominaciones para el premio Tony por su trabajo...
 - a. en el teatro.
 - b. en las miniseries.
 - c. con Harrison Ford.

7A-4 En *El Corte Inglés*. Teresa sells womens' clothing in a department store in Madrid. Complete the description of her busy day with the appropriate *preterit* tense form of the verb.

Ayer Teresa (1) _____ (tener) un día muy difícil. Llegó al *Corte Inglés* a las diez de la mañana y su primer cliente apareció a las diez y cinco. Esta señora le (2) _____ (pedir) un vestido elegante de color entero y Teresa le (3) _____ (traer) tres vestidos. Además de esta señora, muchos otros clientes (4) _____ (venir). Durante todo el día Teresa (5) _____ (vender) más de cuarenta vestidos. (6) _____ (estar) en el almacén nueve horas.

8A-5 El Sr. Scrooge del pasado. Complete the following version of Scrooge's story with an appropriate form of the *preterit* or *imperfect* tense of the verb.

Todas las navidades el Sr. Scrooge siempre (1) _____ (estar) de mal humor. Él no les (2) _____ (dar) dinero a los pobres, y siempre (3) _____ (pasar) la Nochebuena a solas. Cada Nochebuena el Sr. Crachet, el pobre empleado del Sr. Scrooge, le (4) _____ (pedir) permiso para salir temprano. El viejo no lo (5) _____ (permitir). Pero un año algo (6) _____ (ocurrir) que (7) _____ (cambiar) para siempre la personalidad del Sr. Scrooge. Tres fantasmas lo (8) _____ (visitar). Ellos lo (9) _____ (llevar) en un viaje fantástico.

8A-6 Carlos vs. Aurelio. Complete the paragraph using the appropriate comparative words from the list below.

tanto tantos mejor más menos tan peor

Carlos es muy trabajador, pero no es (1) mejor trabajador como Aurelio. Carlos llega a la oficina a las nueve y se va a las cinco. Aurelio llega a la misma hora y trabaja hasta las seis o las siete. Al final de la semana, Carlos trabaja (2) ~~más~~ horas que Aurelio. Los dos son buenos empleados, pero el jefe cree que Aurelio es el (3) _____ de todos los empleados y que la calidad del trabajo de Carlos es (4) _____ que la de Aurelio. Carlos es muy simpático y habla con todo el mundo. Aurelio es (5) _____ hablador que Carlos y no tiene (6) _____ amigos como Carlos. Los dos son muy agradables y cuando hay que organizar algún evento en la compañía, Carlos trabaja (7) _____ como Aurelio.

9A-4 A contestar. Answer the questions about various professions and workplaces with complete sentences, using *se* + verb in your answers.

1. ¿Dónde puede uno sacar mucho dinero?

2. ¿Dónde usan muchos cepillos para el pelo (*hairbrushes*) y champús?

3. ¿En qué profesión obtiene uno mucha satisfacción?

4. ¿Dónde necesitan vendedores?

5. ¿Dónde ofrecen buenos sueldos?

9A-5 Haga lo siguiente. Use formal commands to tell the following people what to do. Do not use the same verb more than once.

1. El Sr. Morales tiene calor.

2. El perro de Juanito está muy mal.

3. En este momento, Raúl tiene un promedio (*average*) de “D” en la clase de matemáticas.

4. Un nuevo estudiante quiere hacer amigos.
Estudia

9A-6 Preguntas personales. Carlos el Curioso asks you several questions. Answer his inquiries using both direct and indirect object pronouns.

1. ¿Quiénes les ofrecieron a Uds. la cerveza en la fiesta?

2. ¿Quién te dio el mejor regalo de tu vida?

3. ¿Les das mucha alegría a tus padres?

4. ¿Le dices secretos a tu mejor amigo?

CORTANDO ESTRELLAS

¿Qué tienen en común Andy García, Steven Bauer, Esai Morales, María Conchita Alonso, Melanie Griffith, Irene Cara, Carlos Mata, Pedro Pardo y Caridad Canelón? Todos ellos comparten a Mario Alonso, el peluquero de los ricos y famosos, cuyos estilos han aparecido en las revistas *Vogue*, *Us*, *Seventeen*, *GQ*, *Rolling Stone* e *Interview*. Alonso se entrenó en Nueva York, donde pasó a trabajar en los salones de ultravanguardia, y en Los Ángeles, desarrollando una de las clientelas más envidiables de Beverly Hills.

Hoy día opera desde Miami Beach, y cuando no está cortándoles el pelo a las estrellas se le puede ver paseando en su motocicleta Harley Davidson 1000 Sportster, como aquel peluquero “glamoroso” y pícaro de la película *Shampoo*.

9A-8 ¿Sí o no? Respond to each statement with either *sí* or *no*. If the statement is incorrect, write the appropriate information in the space provided.

1. Si Mario Alonso es una estrella de cine que aparece en películas con actores famosos.

2. Si Mario Alonso trabajó en Nueva York y en Los Ángeles.

3. No Mario Alonso escribió artículos para varias revistas.

4. Si Hoy Mario Alonso es peluquero en Miami.

5. Si Cuando no está trabajando, a Mario Alonso le gusta pasear en motocicleta.

9A-9 La fiesta. Your Venezuelan pen pal wants to learn how to give a typical American party. Write a letter telling him/her what one eats and wears at such a party, what kind of music is played, what one does and does not do at a party.

VII. Modelo de Syllabus de la asignatura SPA 323-70, *Spanish civilization and culture*, impartida en el programa de verano de 2008 en KIIS, Segovia.

Subject to change

COURSE SYLLABUS

SPA 323-70

Summer 2008

INSTRUCTOR: Office Hours: _____ in the KIIS office.

Title: SPA 323-70 Spanish Civilization and Culture 3 Hours

I. Catalogue description: A cultural survey of Spanish history with emphasis on twentieth-century Spain. Classes conducted in Spanish. Prerequisite SPA212 or consent instructor.

II. Purpose: Welcome to Span 323 Cultura y Civilización de España. It is a pleasure and an honor to have you in my motherland, Spain. You are to embark in a wonderful and unique experience and it is our hope (and mine too) that you make the best of it. Segovia, Spain is the perfect place to begin on this voyage of Spain culture and civilization. Thus, I hope you and I come out of this experience with fresh and new perspectives of Spain. You are going to meet people and places you've read about! So, let us adjust and enjoy Spain.

III. This course is designed to provide students with a critical understanding of Spanish history and culture, and foster appreciation for contemporary Spain's issues and idiosyncrasies. The course will focus on contemporary Spain: its nationalisms, economy, society and popular culture. Our approach will be based on authentic texts sites we will visit places to support some our findings in class, and we will expand from the textbook through other forms of media (art, film, etc.), group presentations and class discussion. Given the broad scope of material to be covered, our format will vary from class to class. **YET**, it is impossible to deeply explore Spain's cultural, historic, and sociopolitical themes in approximately 38 hours of contact hours. We therefore cannot delve into details into what is and has been Spain to the world. Therefore, a genuine effort and willingness to collaborate with classmates is required of each student, and we will attempt to familiarize you with essential concepts related to the specific periods and these covered. This class will be conducted in Spanish and will prepare students for advanced literature and culture classes.

IV. Course objectives. The student should be able to understand written and spoken non-technical Spanish dealing with everyday situations, communicate in Spanish and will prepare students for advanced literature and culture classes.

V. **Web resources:** These websites, among others, offer a wealth of related information. Check Bb regularly for additional link postings.

+ www.college.mhco.com/languages/spanish/culturas/students/search/index/html

+ www.cervantesvirtual.com

+ Spanish Newspapers: www.elpais.com www.abc.es www.elmundo.es

VI. **Instructional Activities:** Students are expected to prepare assignments (which often require social interaction) for every class period and to apply structures and vocabulary learned in class to real social situations. Assigned exercises are to be prepared outside of class and handed in on time. Extensive opportunity for practice will be provided in class. As in SPA 310, SPA 430 is also a performance class, participation will be critical expected from all.

VII. **Experience:** The class is intimately linked to the experience of living abroad, and students are strongly encouraged to exploit the abundant opportunities for conversation. Students who make an effort use Spanish outside the class do well in class, without exception. **ABOVE ALL DO NOT SEQUESTER YOURSELF FROM YOUR HOST FAMILY. YOU ARE THE GUEST AND YOU TAKE THE INITIATIVE TO CREATE SOCIAL EXCHANGE.** Reciprocate the hospitality extended to you by making the home stay experience pleasant and interesting for your host family. They and the relationships you form with people are what will linger as memories long after the program is over. Resolve to benefit from as much social interaction possible.

VIII. **Resources:** Residence in Segovia, Spain. Living with a Spanish family. Excursions to various places in the area. Readings of local newspapers, magazines, TV spots, and daily journal writing requirement.

IX. **Grading Procedures:** There will be several quizzes to test preparation that may be given at any time. There will be three tests, which include a proficiency component. Grades will be calculated in order to work, in and out class.

X. **Attendance policy:** Students are expected to attend all class meetings. An official letter of excuse from the director is necessary to excuse an absence. The final average will be lowered by 5% for every unexcused absence. Any student who misses one fourth of all classes will automatically fail the course.

IX. **Textbook: Required texts:**

+ Pereira-Muro, Carmen. *Culturas de España. Una perspectiva histórica y temática*. Boston: Houghton-Mifflin, 2003. ISBN # 0-618.06312-9

+ A good Spanish dictionary. Highly recommended are those published by: DRAE (Real Academia Española); Larousse; Vox. (Several of these are available on-line).

+ And several grammar and communicative exercises and handouts from local newspapers and encounters.

VIII. Modelo de Syllabus de la asignatura SPA 441-70, *Topics in Spanish Cultural Studies. Spanish Language in Context*, impartida en el programa de verano de 2008 en KIIS, Segovia.

SP441-70

Topics in Spanish Cultural Studies: Spanish Language in Context (3 credit hours)

KIIS Spain II program, Summer 2008

Instructor: _____

Required course materials:

+ course-pack (sent to students via email as pdf file; students must print and bind the course-pack before leaving for Spain)

+ device and any peripherals needed for **recording** and listening to speech samples. (Verify that your device will work for these tasks before you leave for Spain!)

+ small (pocket) notepad

+ Spanish/English dictionary

Description: This course is designed to fill a gap often left by Spanish language textbooks by focusing on the interpretation and negotiation of social interactions while abroad. Students will collect and analyze data from native speakers of Spanish in order to better understand and carry out everyday speech acts, such as requests, refusals, apologies, complaints, greetings, leave-takings, and invitations. We will examine various ways in which politeness is manifested in the language, and how social factors influence the directness (or indirectness) of speech acts.

Learning outcomes objectives: After complete this course, students should be able to:

+ understand basic concepts in discourse pragmatics

+ identify and carry out various speech acts –in particular, requests, refusals, apologies, complaints, greetings, leave-takings, and invitations- and vary aspects or those speech acts for different speakers.

+ identify and analyze sociolinguistic factors that influence the decisions that speakers make in conversational interactions (e. g. age and sex of participants in the conversation, their level of familiarity, and their relative social status)

+ identify and interpret conversational implications, discourse makers, and strategies used by native speakers to mitigate or intensify the (in)directness of their speech acts

+ identify cross-cultural differences in how speech acts are carried out in Spain and the U.S., specifically in terms of how speakers express greater/lesser degree of directness and politeness.

This course thus aims to expand learners' cultural and linguistic toolbox by training them to look for and to appropriately interpret the cultural and linguistic cues in social interactions, and by doing so, thus help them to go beyond literal meaning and better perceive and interpret speakers' intentions in conversation.

Assessment of learning: Students will demonstrate these learning outcomes through: pre- and post-surveys; role play performances, other presentations, and class participation; and regular reading and writing assignments (including: collection, transcription, and analysis of speech samples; leading class discussion of an article; and improvement over the term. The final course grade will be assessed as follows:

Role plays and other presentations.....	30%
Transcriptions and analyses of speech samples.....	30%
Class participation and preparation.....	20%
Lead article discussion.....	10%
Final exam.....	10%

Attendance is mandatory and roll will be taken for every class period and for every field trip. For one absence the student's grade will be lowered by one letter grade. For two absences, the students fail the course. Absences for legitimate reasons will be excused, but the students have the responsibility to inform the instructor and the director of the program.

- IX. Cuestionario aplicado a estudiantes del programa EAP de la Universidad de California en Morelia, sobre la visión previa de la Película “Amar te duele”, durante el programa del verano de 2006.**

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA EAP

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS

PELÍCULA: “AMAR TE DUELE”

2002, Luis Felipe Peña, 89 minutos.

Después de ver la película, contesta lo siguiente:

- 1.- ¿Cómo es Ulises físicamente?**
- 2.- ¿Cómo es Renata físicamente?**
- 3.- ¿Cómo es el trabajo de Ulises?**
- 4.- Describe la casa de Renata y la casa de Ulises.**
- 5.- ¿Cuáles diferencias encuentras entre los amigos de Ulises y los amigos de Renata?**
- 6.- ¿Cuál es el problema que tiene la hermana de Renata y cómo es su forma de actuar con respecto a la relación con Ulises?**
- 7.- ¿Dónde se encuentran normalmente Renata y Ulises? Describe el lugar.**
- 8.- ¿Qué es un “naco”, de acuerdo a todo lo que se dice en la película?**
- 9.- Describe al hermano de Ulises y escribe cómo lo llamaban.**
- 10.- ¿Cuál era la actividad que más le gustaba a Ulises? ¿Cómo la llevaba a cabo?**

X. Modelo de cuestionario aplicado por el investigador a alumnos de KIIS, relativo al visionado de una película, durante el otoño de 2005.

KENTUCKY INSTITUTE FOR INTERNATIONAL STUDIES

OTOÑO DE 2005

LITERATURA MEXICANA

PROF. CARLOS GONZÁLEZ DI PIERRO

PLOT SUMMARY, CABEZA DE VACA (1991)

An international award winning saga of old Mexico. In 1528, a Spanish expedition founders off the coast of Florida with 600 lives lost. One survivor, Alvar Núñez Cabeza de Vaca, roams across the American continent searching for his Spanish comrades. Instead, he discovers the Iguase, an ancient Indian tribe. Over the next eight years, Cabeza de Vaca learns their mystical and mysterious culture, becoming a healer and a leader. But soon this New World collides with the Old World as Spanish conquistadors seek to enslave the Indians, and Cabeza de Vaca must confront his own people and his past.

CUESTIONARIO SOBRE LA PELÍCULA *CABEZA DE VACA*, DIRIGIDA POR NICOLÁS ECHEVARRÍA, BASADA EN LA OBRA LITERARIA “NAUFRAGIOS”, POR ALVAR NÚÑEZ CABEZA DE VACA.

Después de ver la película, contesta las siguientes preguntas. Fecha de entrega del cuestionario contestado: Miércoles 19 de octubre de 2005.

- 1.- ¿Quién es Alvar Núñez Cabeza de Vaca?
- 2.- ¿Qué hacen los primeros indígenas cuando Cabeza de Vaca trata de huir? ¿Piensas que eso es posible?
- 3.- ¿Cómo interpretas la exclamación de Cabeza de Vaca cuando dice: “¡Tengo un mundo... y un Dios!”?
- 4.- ¿Qué hace Cabeza de Vaca para curar el ojo al indígena y qué le sucede inmediatamente después?
- 5.- ¿Qué hace Cabeza de Vaca con la mujer muerta? ¿Cómo piensas que logró hacer eso? ¿Cuál fue la reacción de los indígenas y cuál fue la reacción de sus compañeros españoles?
- 6.- ¿Cómo reacciona Cabeza de Vaca cuando es rescatado por los conquistadores españoles?
- 7.- ¿Hasta qué punto piensas que la historia es verdadera? Fundamenta tu respuesta.
- 8.- ¿Dónde se supone que estaban las legendarias ciudades de oro, según la narración inventada por el compañero de Cabeza de Vaca, Dorantes?
- 9.- ¿Qué simboliza la última escena de la película? ¿Cómo la interpretas tú?
- 10.- Describe la transformación de Cabeza de Vaca a lo largo de la historia. ¿Es una transformación positiva o negativa? Explica porqué.

- XI. Programa del curso “Experiencias Culturales”, impartido por el investigador a alumnos norteamericanos del programa KIIS, en el otoño de 2005.

KENTUCKY INSTITUTE FOR INTERNATIONAL STUDIES

KIIS-MORELIA, MÉXICO

OTOÑO DE 2004

CURSO: SPA 325 EXPERIENCIAS CULTURALES

PROFESOR: CARLOS GONZÁLEZ DI PIERRO

DURACIÓN DEL CURSO: DEL 14 DE SEPTIEMBRE AL 1º DE DICIEMBRE
DE 2004.

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CURSO:

El presente curso está enfocado en diferentes temas de la sociedad mexicana contemporánea tales como familia, educación, artesanías, economía, salud, religión y política. Se propone que los estudiantes trabajen de manera independiente investigando estos temas bajo la guía del profesor para comprender, asimilar y reflexionar acerca de las actitudes y valores de los mexicanos.

OBJETIVOS:

- a) Avanzar en la práctica y conocimiento del idioma español, mediante el estudio de la sociedad contemporánea de México.
- b) Conocer de manera general la conformación de la sociedad mexicana.
- c) Conocer los orígenes de las diferentes manifestaciones sociales y culturales y su impacto en el comportamiento del mexicano.

METODOLOGÍA:

El estudiante tendrá una antología con artículos de diferentes publicaciones periodísticas y revistas, además de extractos de libros. Los temas serán presentados por el profesor a través de las lecturas así como entrevistas o charlas con invitados para luego ser analizados y discutidos en el grupo a fin de dar prioridad a la práctica del idioma. Al final de cada tema se presentarán conclusiones generales en el grupo.

EVALUACIÓN:

La nota final será la suma de las notas obtenidas durante los dos períodos del curso en las siguientes actividades:

- a) participación en clase, asistencias y tareas.....10%
- b) exposiciones orales en grupo o individuales.....30%
- c) dos evaluaciones escritas.....30%
- d) 6 composiciones escritas.....30%

Tanto en los reportes orales como en las composiciones escritas se evaluará el contenido temático y las habilidades lingüísticas de la siguiente manera: Lengua: 50% Contenido: 50%

NOTA: Se espera que todos los estudiantes lleguen puntuales y no falten a ninguna clase o excursión. Ausencias injustificadas de clase o excursiones, así como impuntualidad excesiva, bajarán la nota del estudiante. Las ausencias se justificarán solo en caso de urgencia médica o por actividades del programa previamente autorizadas.

CONTENIDOS Y PROGRAMA DE TRABAJO:

12 y 14 de Septiembre: Orientación general y presentación del curso.

19 y 21 de Septiembre: Población y estructura social en México.

26 y 28 de Septiembre: La familia mexicana. Entrega 1ª composición
(*Importancia de la familia en México*)

3 y 5 de Octubre: La familia mexicana. Los indígenas y las artesanías.

10 y 12 de Octubre: Los indígenas y las artesanías. Educación en México. Entrega 2ª composición (*Grupos indígenas michoacanos*)

17 y 19 de Octubre: Educación en México. Entrega 3ª composición (*Crítica de la educación en México*). 1er examen escrito.

31 de Octubre y 2 de Noviembre: Religión y tradiciones. Excursión día de muertos.

7 y 9 de Noviembre: Política y economía actuales. Entrega 4ª composición (*Sobre tradiciones religiosas purhépechas*)

14 y 16 de Noviembre: Migración a los Estados Unidos. Entrega 5ª composición (*Los partidos políticos en México*)

21 y 23 de Noviembre: Presentaciones orales de los estudiantes. Temas repartidos previamente por el profesor.

28 y 30 de Noviembre: Presentaciones orales de los estudiantes. Entrega 6ª composición (*Sobre el fenómeno migratorio*). 2º examen escrito.

TEXTOS:

Antología del curso. Periódicos nacionales como La Jornada, Uno más Uno, Reforma, Excélsior, Novedades; periódicos locales como La Voz, Provincia, Cambio, El Sol de Morelia; semanarios como Proceso, Milenio, Vértigo, Época.

XII. Programa del curso de Literatura Mexicana impartido por el investigador a alumnos norteamericanos del programa KIIS, en el otoño de 2005.

KENTUCKY INSTITUTE FOR INTERNATIONAL STUDIES

KIIS-MORELIA/OTOÑO DE 2005

PROGRAMA ACADÉMICO DE LITERATURA MEXICANA (SPA 422)

PROFR. CARLOS GONZÁLEZ DI PIERRO.

INTRODUCCIÓN

El presente programa está dirigido esencialmente a los estudiantes de nivel medio y avanzado de español, con un doble propósito: por un lado, se trata de estructurar el curso con la finalidad de que los alumnos fortalezcan sus estructuras idiomáticas y avancen en el conocimiento de la lengua española, a través de los textos más representativos en el idioma, en su versión mexicana; por otro, se trata de un verdadero curso universitario con el rigor y la seriedad que tal nivel exige, lo cual significa la descripción, el análisis y la evaluación de la materia en cuestión.

Por lo anterior, la metodología es igualmente doble: en primer término posee un carácter eminentemente histórico, ya que la aproximación a los contenidos de la literatura mexicana no puede estar descontextualizada, sino íntimamente vinculada con su propia historia; pero, en segundo lugar, es importante superar el puro criterio informativo/descriptivo, por lo que el curso se estructura en función de los temas y las problemáticas, refiriéndose constantemente al lenguaje, a la cultura particular que refleja a la vida cotidiana, las prácticas de la comunidad, la estructura social, etc. Así, la revisión de la literatura mexicana, permitirá a los estudiantes no hispanoparlantes comprender, no sólo el idioma, sino toda la cultura que encierran las letras en sus diferentes manifestaciones. Desde la literatura mexicana podremos comprender el presente de la cultura de México y vincular estos contenidos, igualmente, con otros cursos del entero programa.

CONTENIDOS DEL CURSO

UNIDAD I.- ORÍGENES DE LA LITERATURA MEXICANA. LITERATURA PREHISPÁNICA.

1.1.- Antecedentes, idioma y literatura.

1.2.- La expresión literaria de los pueblos indígenas.

1.3.- Literatura Náhuatl. Tipos y ejemplos de la literatura Náhuatl.

1.4.- Influencia e importancia de la literatura prehispánica.

(1ª Composición: sobre el Poema de Ixtlixóchitl y/o Al Dador de la Vida de Netzahualcóyotl)

UNIDAD II.- LA LITERATURA DE LA CONQUISTA.

2.1.- Inicios de la literatura en lengua española en México.

2.2.- Los Cronistas. Hernán Cortés y Bernal Díaz del Castillo.

2.3.- Los misioneros historiadores. Bartolomé de las Casas.

2.4.- La lengua española en los tiempos coloniales.

(2ª Composición: sobre la Segunda Carta de Relación de Hernán Cortés y/o Encuentro de Moctezuma y Cortés de Bernal Díaz del Castillo)

UNIDAD III.- LA LITERATURA BARROCA EN MÉXICO.

3.1.- Antecedentes. Definición del Barroco.

3.2.- Vinculación del “Siglo de Oro Español” con el Barroco mexicano.

3.3.- Literatura y otras artes en el Barroco.

3.4.- Sor Juana Inés de la Cruz: máxima expresión del barroco novohispano.

(3ª Composición: sobre la literatura, la vida y la obra de Sor Juana Inés de la Cruz)

UNIDAD IV.- EL HUMANISMO MEXICANO Y LA LITERATURA DE LA INDEPENDENCIA.

4.1.- El humanismo del siglo XVIII. Características de la literatura de la época.

4.2.- Las letras humanistas. Francisco Javier Clavijero.

4.3.- José Joaquín Fernández de Lizardi y la primera novela mexicana.

4.4.- El mestizaje cultural.

(4ª Composición: sobre El Carácter de los Mexicanos de Francisco Javier Clavijero)

UNIDAD V.- REALISMO Y COSTUMBRISMO.

5.1.- Mención antecedente sobre el Romanticismo en México. Manuel Acuña y la poesía de Altamirano.

5.2.- Características de la literatura realista y costumbrista.

5.3.- La Novela Costumbrista en México. Ignacio Manuel Altamirano.

5.4.- El Modernismo: Amado Nervo y la Poesía Mexicana.

(5ª Composición: sobre la literatura de Ignacio Manuel Altamirano)

UNIDAD VI.- LITERATURA MEXICANA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA.

6.1.- Antecedentes. Características de la poesía y la prosa de inicios del siglo XX.

6.2.- La novela de la Revolución Mexicana. El grupo de “Los Contemporáneos”.

6.3.- La literatura mexicana y el “boom latinoamericano”. “El realismo mágico”

6.4.- Características de la poesía y la narrativa mexicana contemporánea.

(6ª Composición: sobre La Raza Cósmica de José Vasconcelos y/o El Laberinto de la Soledad de Octavio Paz)

METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

Las sesiones consistirán fundamentalmente en las exposiciones de los temas por parte del profesor. Se promoverá el diálogo y la discusión en clase, a partir del material de lectura proporcionado y de la entrega de reportes de lectura, tanto verbal como escrita. Hacia el final, se incluyen presentaciones orales de los alumnos en clase, principalmente de las unidades V y VI. Los estudiantes deberán entregar un total de 6 composiciones, una por cada unidad, en las fechas que el profesor le indicará. Toda composición que le sea regresada al alumno, deberá ser entregada con sus correcciones de nuevo al profesor para que sea tomada en cuenta en la calificación.

La calificación final se integrará de la siguiente manera:

- Valor total de las composiciones: 30% (Cada composición tendrá valor de 100 puntos y se calificará tomando en cuenta gramática y contenido de igual forma)
- Valor total de los exámenes (parcial y final): 30%

- Reportes de Lectura (escritos y orales): 20%
- Participación, Tareas y Asistencia a clases: 20 %

NOTA: Toda falta de asistencia que no esté debidamente justificada hará que la calificación baje o incluso no se le dé derecho al alumno a presentar alguna actividad con valor a calificación.

BIBLIOGRAFÍA (BÁSICA)

1) Álvarez, María Déme, *Literatura Mexicana e Hispanoamericana*, Ed. Porrúa, México, 1995.

2) Phorén, Josefina y otros, *Literatura Mexicana e Hispanoamericana*, Publicaciones Cultural, México, 1999.

3) Loprete, Carlos A., *Literatura Mexicana e Hispanoamericana*, Pearson Educación, México, 2000.

4) El profesor proporcionará a los estudiantes una *Antología de Lecturas* para todas las unidades, con poemas de la literatura prehispánica, poemas de Netzahualcóyotl, fragmentos de las Cartas de Relación de Hernán Cortés, de Bernal Díaz del Castillo, Sonetos y Redondillas de Sor Juana Inés de la Cruz, textos y poesía de Francisco Javier Alegre, la oratoria, poesía, teatro, del carácter de los mexicanos y del sacrificio de vidas humanas de Francisco Javier Clavijero, fragmentos del Periquillo Sarniento de Fernández de Lizardi, poesías de Manuel Acuña, fragmentos de textos costumbristas de Manuel Altamirano, poesías de Amado Nervo, fragmentos de ensayos, novelas y cuentos de José Vaconcelos, Mariano Azuela, Agustín Yáñez, Juan Rulfo, Carlos Fuentes y Octavio Paz, para ilustrar la narrativa mexicana contemporánea.

CARLOS GONZÁLEZ DI PIERRO

Morelia, Mich, OTOÑO DE 2005.

- XIII. Guía sobre los principales aspectos culturales que se considera que deben saber los estudiantes que participan en el programa *EDUCATION ABROAD*, de la Universidad de California.

EXTRACTOS TOMADOS DE LA *EAP Guide 2009*, QUE SE LES DA A TODOS LOS PARTICIPANTES.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA EDUCATION ABROAD PROGRAM

Mexico

Language and Society, UC Center Morelia
2009 Program Guide

UNIVERSITY OF CALIFORNIA EDUCATION ABROAD
PROGRAM



“ EAP STUDENTS SAY...

It was a wonderful life experience and my Spanish improved dramatically. I feel much stronger and self sufficient and I have a better understanding of the Mexican culture. I would like to stay here.

The conversation club with Mexican students was the best part of the grammar class.

I wrote 18 compositions and fought it every step of the way, but they proved to be extremely valuable. Academic writing in another language forces you to improve and really learn the nuances of the language. I am going to smoke my upper-division Spanish classes when I get back home.

”

ACADEMIC INFORMATION

Program Calendar

Refer to the [program calendar](#) for your program often. Dates are posted as they become available.

Orientation

On the evening of Saturday, June 13, Professor García Silva will hold a meeting at the arrival hotel, Hotel Howard Johnson, Mansion De La Calle Real, to discuss safety issues and provide you with the schedule for the first few days. On Sunday, June 14, you will participate in a required afternoon orientation program. This orientation, conducted in Spanish, provides information on Morelia, the academic program, cultural adjustment, homestay guidelines, health, and safety. You will be provided with maps and tourist information and participate in a walking tour later that day with the other students. You will meet your host family after the orientation.

Program Description

This ten-week summer program is designed for UC students who have completed the first year of university-level Spanish. The program is held at the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, and there is a required three-day group excursion to Guanajuato. During the excursion, you must pay for all expenses (entrances, meals, and hotel stay); transportation costs are included in your EAP fees.

Academic Culture

The program is designed to facilitate maximum language acquisition through immersion in Mexican society, using your Spanish both in class and out. In class you practice grammar and language structure while studying Mexican history, society, and literature. Outside of class you engage in a variety of interview projects (*experiencias*) with the local people, and you report these experiences back to the class.

The family homestays provide additional opportunities to practice Spanish language skills and gain an appreciation for everyday life in Morelia, and conversation clubs are arranged so you can practice speaking with Mexican university students who will help you appreciate the culture of Morelia from another perspective.

Past participants have remarked on the program's demanding nature. The workload, including the number of papers that must be written each week, is heavy. As with many intensive programs abroad, however, most students find the challenge rewarding and feel they return to UC with an ability to speak, read, and understand everyday Spanish they would not otherwise have been able to achieve in such a short time. And of course, the opportunity to live in Mexico and learn about its culture is an equally valuable part of the experience.

“EAP STUDENTS SAY...

The program in Morelia forced me to speak in Spanish and I think my conversational skills and writing skills have improved immensely.

This experience has given me cultural understanding, a beginning on learning the language fluently, and a better view of my career goals. It has shifted my course of study to incorporate Spanish.

It helps to talk with professors before the papers are due; the classroom environment seems easy and slow paced, but the workload can pile up fast if you're not studying after class.

Be prepared to study and write, write, write! Also, don't be discouraged by your first calificaciones—they'll get better with practice.

”

“EAP STUDENTS SAY...

Read as much as possible about Mexican culture and society before you go. The more prepared you are, the more you will get out of the program.

Take a journal; you'll really appreciate it when you get home. Read up on Mexico and its history before you go, and take a good travel book.

Be prepared to talk about all aspects of American life. You will be asked about sports, politics, cities—just about everything.

Course Information

Courses are taught at the level of second-year Spanish, and the program's intensive nature allows determined students to complete as much as a full year of Spanish in Morelia. You are required to take a full-time course of study while on EAP and enroll in a minimum of 16 UC quarter units for the term. You must take all courses for a letter grade. The P/NP option is not available.

Four courses are required (4 lower-division units each):

- 1) Grammar and Composition (SPAN 20)
- 2) Mexican Culture and Civilization (SPAN 40)
- 3) Conversation and Composition: Contemporary Society (SPAN 60)
- 4) Latin American Literature (SPAN 80)

The courses are well coordinated and all follow the same weekly theme. Instructional methods include in-class lectures and discussions, and written work based on readings and the independent projects you conduct outside the classroom. You will receive assignments on weekday afternoons and over the weekends. This written work measures your progress in formal expression, comprehension, and use of grammatical structures, as well as assimilation of course content. Be sure to take a good Spanish grammar book and a Spanish-English dictionary with you to Morelia.

☞ **Once on site, you will need to purchase about \$70 worth of books and materials for courses.**

Grades

For more detailed information about grades, see the [Academic Information](#) chapter of the EAP [General Information Guide](#).

PREPARATION

Educate Yourself

Get acquainted with your new host city, country, and culture before you leave the U.S. Travel guides and travel-related websites, such as [Lonely Planet](#) and [Urban Lowdown](#), are excellent resources.

Keep up with current events by reading articles in newspapers, magazines, and journals. You will also need to understand the local culture and history. The following sources should help you prepare before departure.

Recommended Websites

- [Lonely Planet](#)
- [Consejo Nacional para la Cultura y las Artes](#): articles and photos of cultural offerings
- [Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo \(partner university\)](#): information on the state of Michoacán and the university
- [Visit Morelia.com](#): pictures and information about Morelia

Recommended Books

“EAP STUDENTS SAY...”

The best way to prepare is to read Spanish books aloud, taking care to pronounce everything correctly. This way my tongue got used to the phonetics and I didn't have the awful thick American accent that other students had.

”

Improve Your Language Skills

EAP on-site orientation in Morelia begins following a full day of travel to Mexico. The orientation is conducted in Spanish and tends to move quickly; therefore, it is a great idea to start practicing your language skills now.

Spend one hour a day working to improve your language skills before departure. Some of the following suggestions may be helpful:

- Seek out native speakers for regular conversation.
- Watch television in Spanish to improve your comprehension.
- Watch Spanish language movies.
- If you have access to it, use the Second-Language option on your television or DVD player so you can watch popular movies in Spanish with English subtitles.
- Download Spanish language podcasts.
- Keep a journal of words, phrases, expressions, whole sentences, and structures.
- Read Spanish texts aloud slowly, focusing on pronunciation.
- Give your comprehension a workout; the harder you work at home, the easier your time abroad will be.

Travel within Morelia

Public transportation in Morelia is easy and cheap and will be explained in detail on arrival.

Taxis

Most students in Morelia do not use taxis as there is excellent public transportation, including a widespread system of inexpensive *colectivos* and *peseros* (small buses that pick up passengers along fixed routes).

➤ Review the **Safety** chapter of this guide for an important safety notice about taxis.

Cars

Do not take a car to Mexico. Permits to operate cars are difficult to obtain, insurance is expensive, and parking and security are serious problems. Renting automobiles in Mexico is also expensive, and you may do so only if you are over 25 and have an internationally recognized credit card. Again, security is a concern. With all the other means of transportation available, driving in Mexico is not advised.

Buses

Buses are the most common form of inter-city transportation, and service is excellent throughout Mexico. Most major lines offer a new first-class service (Plus Service) that is comfortable and reliable. ETN is a reliable service provider with low rates for first-class routes. Routes extend to the smallest communities in the most remote places at relatively low fares.

“EAP STUDENTS SAY...”

Take advantage of the opportunity to extend. You won't regret it and it will do wonders for your language skills.

My programs were life changing. Everything about Mexico is completely different; it's beautiful, and the culture is rich and strong. Just being here was a great experience.

Doing more than one program was an experience I will never forget. Vale la pena (it's worth it).

I learned a lot about Mexico, of course, but I learned even more about the U.S. from a different perspective, which I didn't expect.

”

⤷ **Visa procedures can be very complicated and are subject to change at any time. EAP provides basic guidelines and resources, but these do not replace or override decisions made by the consulate.**

Plan Ahead for Participation in Back-to-Back Programs

It is occasionally possible to participate in two different EAP options consecutively. For example, the Morelia program is specifically designed to prepare students for participation in Spain and Mexico City programs.

Participation in back-to-back programs requires an exceptional level of organization and maturity. You must decide early if you would like to participate in a second program in order to complete necessary preparations while still at your UC campus.

To participate in a program in Spain or Latin America immediately following Morelia:

- 1) Submit a separate application for each program (by the campus deadlines) and go through the regular EAP selection process for each program.
- 2) Complete all application procedures before leaving the U.S. for Morelia, since personal interviews may be a part of the selection process.
- 3) Check with your Campus EAP Office for specifics. The Campus EAP Office may impose certain restrictions.
- 4) Research and anticipate your visa requirements.

Participating in Consecutive Programs (Mexico and Spain)

- Contact the UO/EAP Operations Specialist in charge of the programs you will be attending. Let the specialist know your plans and ask about any additional required paperwork.
- Designate an address in the U.S. to which any mail can be directed while you are abroad. Make sure your campus advisor has this address.
- Submit all required participation forms for both programs to the Universitywide Office of EAP by the designated deadlines.
- Before you depart for Morelia, prepare Spain visa application documents and assign your power of attorney to someone (usually a parent) so they can apply for your Spain student visa on your behalf. This is a time-consuming process, so start early. Contact the Spanish consulate for more information.
- After using your passport to enter Mexico, FedEx it to your power of attorney in the U.S.
- Once your visa is ready, the consulate will mail your visa and passport to your power of attorney. This person can then FedEx the passport and visa to you in Morelia.
- Students usually leave for Spain directly from Mexico.

Contact your campus Financial Aid Officer and the EAP Student Finance Analyst before leaving for Morelia to ensure that your finances are in order for both programs.

Spain year participants may leave Morelia early on Wednesday, August 19, in order to arrive in Spain for the beginning of the intensive language program. UNAM students may leave at the end of Friday, August 7, and take their exams in Mexico City.

If you plan to continue on to any other program, contact EAP as soon as possible for visa information.

“EAP STUDENTS SAY...

Don't take too much stuff. You'll regret it, won't need it, and won't want to lug excess baggage around.

Take clothes you can wash by hand and that travel well. Don't take white clothes; the water you're going to wash your clothes in makes them come out off-white.

Walking shorts are fine to wear for both sexes (but not short shorts).

I took a rain poncho instead of an umbrella and that worked great. I could fold it easily and I always had it when I needed it (it rains almost every day).

Take some semi-warm clothes for cold nights and good rain gear, including a change of dry shoes.

Grammar classes didn't have a textbook. Had I known, I would have brought my own.

Make sure you take an antidiarrhea medicine and Tylenol. Tampons can be hard to find; take what you'll need.

”

LOGISTICS

Packing Tips

Identify your luggage on both the inside and outside with your name, home address, and destination. Luggage restrictions vary by airline and most carriers have weight restrictions. Check with your airline about such restrictions before flying.

Contact the Mexican consulate about taking specific items (electronic equipment, prescription medications, etc.) into the country.

Morelia is a conservative city in which dress is relatively formal, particularly for special occasions. Although female Mexican students are dressing more and more like their U.S. counterparts, EAP still recommends that women choose less revealing clothing (e.g., walking shorts, not short shorts). Large- or tall-sized clothing and shoes may be difficult to find in Mexico. The EAP student budget does not include funds for the purchase of clothing abroad.

Essential

- Comfortable clothing for daily classes
- Warm clothes
- Raincoat
- Waterproof shoes
- Umbrella
- Rain poncho
- Cell phone (you can purchase a GSM card in Mexico for approximately 120 pesos)
- Electrical adapters
- Spanish and Spanish-English dictionaries
- Sunglasses and sunscreen
- Toiletries
- Adhesive bandages
- Antidiarrhea pills and Pep to-Bismol
- 12-hour cold capsules
- Preferred pain relief medication
- Prescription medication (enough to last the length of your stay; see the [Health](#) chapter of this guide for more information on taking prescription medications abroad)
- Spanish grammar textbook

“EAP STUDENTS SAY...

Mexico is a wonderful blend of culture and tradition. Don't be afraid to try, taste, touch, and observe.

Visiting other parts of the country every weekend became quite customary, especially with the discounts.

Be as open with the people as possible, and be willing to try new things.

Rather than studying alone at home, I would go to the cafés in the center of town with one or two classmates. I didn't feel as isolated and I made quite a few friends there.

Take advantage of the friendships you make with Mexican people. You'll learn to think in different dimensions

”

STUDENT ACTIVITIES

Get Involved

You are encouraged to participate in cultural activities while in Mexico. Some of the *experiencias* (see **Academic Information** in this guide) will involve cultural events and visits. EAP students have enjoyed participating in a conversation club with Mexican students. The EAP Liaison Officer can provide additional information on cultural and social events and will arrange various activities and an excursion for the EAP group. Morelia has a number of historical sites, museums, monuments, and shops; about a dozen movie theaters; and numerous nightclubs, coffeehouses, and bookstores. In addition, there are many wonderful towns and beaches around Morelia to visit on weekends. The beach is a couple hours away.

Although Mexico is not as health-crazed as the U.S., there are still many gyms or private clubs that you can join. Prices vary depending upon the club and can range from relatively cheap to very expensive.

Information about travel, youth hostels, etc., can be obtained from travel guides and from the websites of some of the more popular travel guides.

Riding bicycles, hitchhiking, and camping are extremely dangerous activities in Mexico. Study Center staff will provide more information on local transportation during the arrival orientation.

Additional Resources

For travel information, refer to some of the following books and guides:

- *Lonely Planet's Mexico*
- *People's Guide to Mexico* (Muir Publications)
- *Birnbaum's Mexico*
- *Fielding's Mexico*
- *Fodor's Mexico*
- *Frommer's Mexico*
- *Insight Guide Mexico*
- *Traveler's Guide to Mexico City* (Upland Press)
- *Traveler's Guide to the Yucatan*
- *South American Handbook* (Rand McNally)
- *Fodor's Mexico City*

XIV. Portada de la página web del KENTUCKY INSTITUTE FOR INTERNATIONAL STUDIES, donde se describe el programa de verano de 2010, para el aprendizaje del español como lengua extranjera en Segovia, España.



Spain II



Page 2 of 9

Description:

Since 1979, the Kentucky Institute for International Studies has sponsored a program in Spain. The program takes place in Segovia, a charming provincial capital in the foothills of the Guadarrama mountains, only 60 miles to the north of Madrid. The pleasantly warm, dry, late-summer weather and the congeniality of the Spanish people lend a spirit of cordial hospitality. Segovia retains the strong, traditional Spanish character of Old Castile and has a visible history that goes back to pre-Roman times.

Table of contents
Spain II
Description
Cost
Accommodations
Courses/Syllabi
Faculty
Useful Links
Trip Itinerary
Admitted Students

The program in Spain will last one month. During the academic program, students will attend classes five days a week. There will be weekly excursions.

Segovia's location makes it ideal for excursions, and the pleasant early-summer weather and congeniality of the Spanish people lend a spirit of cordial hospitality to the city.

In Segovia, students may explore the city's Roman and medieval past and venture into the surrounding areas of Old Castile. Segovia also has a lively nightlife.

In Madrid, students can visit the world-famous Prado Museum, the Royal Palace, and other museums and historical sites. They can also experience Spanish dance, music, and theater

XV. Imágenes de la excursión a Guanajuato, México, con alumnos del programa EAP en el verano de 2005.





XVI. Imágenes del programa KIIS, verano de 2008, en Segovia, con excursiones a Ávila y Salamanca, España.





