¿CÓMO EVALUAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE E/LE DENTRO DE UN CONTEXTO DE INMERSIÓN? UNA PROPUESTA BASADA EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA DE LAS LENGUAS

CARLOS GONZÁLEZ DI PIERRO
Universidad Michoacana/Universidad de Murcia

1. Introducción

Es indudable que en los últimos años se ha revolucionado la concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Tal parece que poco a poco, todos los involucrados en el proceso nos hemos puesto de acuerdo en que estamos en presencia de una imparable evolución de los métodos de enseñanza de las lenguas en el cual se da mayor énfasis a la competencia intercultural como vehículo fundamental para que el alumno aprenda la lengua extranjera.

Tras varios años de debates y cierta resistencia, actualmente hay un consenso generalizado sobre la importancia y la influencia de los patrones culturales en las actitudes y procesos que utiliza una persona cuando se comunica. Nuestro mundo, cada día más globalizado, hace necesaria una profunda reflexión acerca de todo lo que implica el intercambio cultural en todos los ámbitos de la actividad humana, incluyendo el que nos ocupa: el aprendizaje de una lengua extranjera. Así como el estudio de la lengua extranjera como mero conocimiento gramatical fue superado en su momento gracias a las teorías de la Sociolingüística y la Psicolingüística, dando paso a teorías que al cabo de varias décadas, desembocaron en los enfoques comunicativos, de la misma manera el inicio del siglo XXI está dando énfasis al enfoque comunicativo intercultural producto de los cambios y fenómenos que se presentan en el mundo (globalización, inmigración, integración, libre mercado, etc.). En los primeros enfoques se privilegiaba la forma y estructura de la lengua sobre el uso de la misma. La competencia comunicativa va más allá: debemos conocer el sistema lingüístico, saber en qué medida algo que queremos expresar es formalmente posible pero sin limitarnos a ello. En este enfoque lo que se privilegia es el uso de la lengua según el contexto, expuestos a variables de orden psicológico y sociológico para adecuar la aplicación de nuestros conocimientos de la lengua según los fines que persigamos.

En este nuevo paradigma de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras o de segundas lenguas, los programas de inmersión en el país de la lengua meta reflejan que todavía existen muchas variables por explorar y que son bastantes los elementos que determinan una mayor o menor competencia de la lengua en dicho contexto. Según Freed (1995), son muy pocos los estudios que le han prestado atención a las experiencias lingüísticas reales que los estudiantes tienen cuando van al extranjero o a documentar los cambios en las destrezas comunicativas como fruto de esa experiencia en el extranjero.

Sin embargo, aunque haya consenso por parte de los investigadores en el sentido de la importancia de adquirir una competencia de los aspectos culturales de la lengua que se está aprendiendo, permanece la dificultad de su evaluación en términos objetivos. Lo anterior porque se ha podido identificar que una buena competencia lingüística y/o comunicativa no conlleva necesariamente una buena competencia cultural, ni viceversa. Esto debido al arraigo de estereotipos, prejuicios, ignorancia, intolerancia o apatía respecto a la otra cultura.

En este trabajo se pretende relacionar la importancia de los aspectos culturales en la enseñanza del español como lengua extranjera en los contextos de inmersión con el intento de realizar la mejor evaluación posible de ellos y poder así concluir que en la medida que un estudiante logra una buena competencia en la asimilación de los aspectos culturales de la lengua que estudia, también aumentará su competencia en las diferentes habilidades y destrezas de la misma.

2. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural

Para lograr la competencia comunicativa se necesita que el alumno sea consciente de obtener, además de los conocimientos lingüísticos que le otorgue la primera oportunidad de interacción en la lengua que aprende, mínimo otros tres tipos de conocimiento: el conocimiento psicolingüístico, el conocimiento

Centro Virtual Cervantes

sociocultural y el conocimiento "de hecho". El primero consiste en la capacidad del hablante para transformar una realidad mental (el significado) en una realidad social que habrá de ser comprendida por otros; el conocimiento sociocultural incluye además en qué medida lo que se expresa es apropiado en relación al contexto en el cual se usa y se valora; el último conocimiento, el *de facto*, establece que, más allá de la comprensión y de la adecuación al contexto, lo que se dice corresponda con lo que de hecho se realiza en la comunidad hablante de esa lengua. En resumen, lo que se expresa debe ser semánticamente posible, comunicativamente comprensible y culturalmente adoptable.

De estos principios generales se derivan objetivos más específicos de tipo comunicativo. Estos objetivos enfatizan varios aspectos de la comunicación: unos se refieren a lo adecuado que pueda ser algo que se dice en determinadas situaciones, otros se concentran más particularmente en la relación entre la tarea cognitiva, el grupo de participantes y los elementos lingüísticos necesarios para llevar a buen término la tarea asignada. Otros más se centran en el estudiante como individuo, reconociendo a cada uno su propia identidad y ofreciendo objetivos más específicos entre los que el estudiante elegirá el que considere más adecuado a su propia capacidad, inclinaciones y metas particulares.

Una característica común a esta serie de objetivos de la competencia comunicativa es la atención por el estudiante más que por la estructura de la lengua que se enseña. En momentos o en modos diferentes se ocupa de las necesidades de los estudiantes, intentando identificar cuáles son sus objetivos y cuáles instrumentos le son útiles para interactuar lingüísticamente con la cultura de la lengua meta. El paso casi automático para ir de una competencia comunicativa a una competencia intercultural lo otorga la primera cuando se centra en las estrategias de comunicación que debe conocer y activar el estudiante para tener encuentros satisfactorios y saber cuáles actitudes debe asumir para acercarse al hablante nativo.

En este sentido, De Grève y Van Passel (1971:173), señalan que "la propia enseñanza lingüística contiene *ipso facto* una enseñanza cultural puesto que en su condición de fenómeno, la lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura de una comunidad". En efecto, la lengua es uno de los primordiales vehículos de cultura y como tal, la enseñanza-aprendizaje de un idioma, al centrarse sólo en aspectos gramaticales, sintácticos y lexicológicos, soslaya un punto crucial que hace que confluyan los elementos anteriores para que un individuo pueda obtener una buena competencia en la lengua que está aprendiendo. El afán por conseguir que el alumno desarrollase las cuatro destrezas básicas y el hecho de que los conocimientos culturales se limitasen únicamente a que el alumno se informara superficialmente acerca de tradiciones y costumbres, han dejado de lado el enorme valor que tiene el intercambio cultural para aprender una lengua extranjera.

Todavía hasta los años 80, los diferentes métodos, enfoques y materiales contemplaban los términos lengua y cultura como dos realidades disociables. En la actualidad al componente cultural de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras se le está dando la importancia debida precisamente al partir del hecho de que en el proceso coexisten dos elementos de manera indisociable: lengua y cultura. La competencia comunicativa se tiene que redefinir y dar paso a la búsqueda de la competencia comunicativa intercultural la cual se define como la habilidad del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse de manera adecuada y satisfactoria en situaciones de interacción cultural que son características de la sociedad de nuestros días, cada vez más plural, globalizada y, por tanto, multicultural.

3. La competencia intercultural en el contexto de inmersión

Más allá de la cuestión de terminología, la competencia intercultural también es perfectible y debe evolucionar de acuerdo a las situaciones que se presenten a la hora de aprender una lengua extranjera. En la evolución de los métodos y enfoques para la enseñanza de las lenguas, el nivel siguiente a la competencia comunicativa intercultural se denominaría competencia comunicativa participativa. El fundamento de este nivel de competencia se encuentra en las actitudes del estudiante, en la curiosidad y apertura mental hacia nuevas realidades. El primer paso es eliminar el recelo hacia la cultura ajena y la creencia de que la propia cultura es el referente necesario para conocer las demás. El que aprende no debe sujetarse simplemente al conocimiento de una cultura específica sino que debe involucrarse en el funcionamiento de la identidad y de los grupos sociales que surgen en interacciones culturales.

Es importante recalcar que el concepto de competencia participativa intenta ser un complemento fundamental de la competencia intercultural, como señalan Dirven y Pütz (1993: 152): "resulta equívoco esperarse que la adaptación sea unilateral y completa: la mejor demostración de competencia intercultural está en el hecho de esclarecer en qué consiste tu identidad cultural y señalar al interlocutor que tú te esperas que se acerque a ti de la misma manera que tú estás dispuesto a acercarte a él".

Partimos del hecho de que una competencia comunicativa intercultural no puede ser "enseñada" debido a que se manifiesta a través de comportamientos lingüísticos y no lingüísticos que dependen absolutamente de infinitas variables según el contexto y la situación. Es importante la adaptación a los

Centro Virtual Cervantes

modelos de comportamiento de los naturales del país de la lengua meta pero son todos los implicados en el proceso quienes deben encontrar un punto de acuerdo sobre lo que sería el "comportamiento adecuado". Esto no significa renunciar a los modelos culturales propios pero sí encontrar las modalidades de negociación por medio de las cuales puede haber reciprocidad e intercambio de formas de comportamiento.

La dimensión sociocultural que debe contener todo currículo de enseñanza de una lengua extranjera, se encuentra en el caso del español en el Plan Curricular del Instituto Cervantes cuando menciona que entre los objetivos generales en la enseñanza del idioma español están: a) Promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios; y b) colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Desde luego, en un estudio como el que proponemos acerca de la competencia intercultural, no puede dejar de estar presente como punto de referencia el fenómeno de la inmigración, el cual ha venido a revolucionar muchos modelos educativos. Sin embargo, es necesario puntualizar que la importancia de la adquisición de una competencia comunicativa intercultural se da en otros contextos también, es decir, no solamente en aquellas personas que por una necesidad derivada de la condición de inmigrantes tienen de aprender y conocer la lengua y la cultura del país donde se encuentran, sino que existen muchas otras razones por las que una persona se aventura a aprender una lengua extranjera. Derivado de la creciente globalización, los motivos pueden ser de lo más diversos: diplomáticos, políticos, personas que se dedican al comercio exterior, empresarios que incursionan en el ramo de las exportaciones e importaciones, estudiantes que pretenden continuar con estudios de postgrado en países diferentes al propio, incluso estudiantes que necesitan conocer un idioma extranjero para poder graduarse y muchas situaciones más. Una de las actividades que resultan más provechosas para lograr un buen nivel de conocimiento de una lengua extranjera la constituyen los programas de inmersión total. Son cada vez más las universidades y los centros de idiomas que ofrecen como continuación de los estudios de la lengua en el aula, la participación en un programa de inmersión total que consiste en una estancia en el país de la lengua meta, con un contacto continuo, permanente y único con la lengua y cultura que se están estudiando.

Como señala Cañas (2005: 29):

> La visita o estancia prolongada en el país de la lengua y cultura meta es algo más que una simple oportunidad de poner en práctica la lengua aprendida en clase. Constituye una experiencia de aprendizaje global (holística) encaminada a proporcionar los medios y recursos necesarios para el desarrollo de la competencia intercultural mediante la adquisición de nuevas actitudes y valores personales en la apreciación de la realidad cultural del nuevo entorno.

Queda de manifiesto que la participación en un programa de inmersión total no es solamente un complemento didáctico, sino una necesidad pedagógica si se quiere llegar a adquirir la competencia comunicativa intercultural. Para esto se tiene que tener muy claro que los principales objetivos van más allá de la práctica lingüística o la adquisición de nuevos conocimientos estructurales. En un programa de inmersión total, la estancia en el país de la lengua meta logra un enriquecimiento personal y social de los estudiantes así como el desarrollo de una competencia intercultural de los estudiantes mediante actividades de aprendizaje experimental por que se presentan situaciones en las que expresan sentimientos y emociones de una manera auténtica y directa.

Cañas (2005) propone tres fases diferenciadas pero integradas para que el estudiante pueda desarrollar una capacidad cognitiva (saber aprender) al participar de manera activa en una labor permanente de descubrimiento del nuevo entorno sociocultural del país de referencia, las tres etapas son (Cañas, 2005: 27-29):

1.- Fase preparatoria en la que los estudiantes necesitan hacer explícitas sus ideas, expectativas y emociones sobre la visita al país de la lengua y cultura meta {…}

2.- Fase de contacto e interacción con la realidad del nuevo entorno sociocultural que resulta ser desconocido y exigente para los estudiantes al tiempo que apasionante por lo que supone de descubrimiento y aprendizaje diario de la nueva realidad. Dependiendo del grado de madurez personal y lingüística de nuestros estudiantes, podemos asistirles en la tarea de adaptación al nuevo entorno con prácticas dirigidas a la presentación de las características principales de dicho entorno para que descubran las diferencias principales e intenten explicarlas mediante el análisis comparativo y crítico con su propia realidad cultural y social {…}

3.- Fase de seguimiento y evaluación crítica tras el regreso a casa. Los estudiantes continúan su labor de reflexión sobre la experiencia individual vivida en el extranjero. Con vistas a facilitar el análisis y la comprensión intercultural, las actividades de clase pueden centrarse en la comparación de aspectos determinados del entorno y las personas de la cultura meta con la propia desde la nueva perspectiva conceptual ganada durante la estancia en el país de referencia {…}

Centro Virtual Cervantes

Desde cualquier punto que se le vea, la didáctica intercultural en la enseñanza de la lengua exige un esfuerzo mutuo tanto del alumno como del profesor. En ese sentido, el aprendizaje de una lengua extranjera en el país de la lengua meta es una clara ventaja para los estudiantes ya que estos van a poder distanciarse más fácilmente de la propia cultura. Este mismo razonamiento nos conduce a concluir que enseñar una lengua en un país extranjero al aprendiz, beneficia enormemente a los docentes. En la mayoría de los casos el profesor sabe mirar críticamente su cultura, distanciarse de la misma y comprender mejor la del país en el que se encuentra, todo lo cual va a favorecer al aprendizaje intercultural.

El interculturalismo, tomado como un proyecto pedagógico en la enseñanza de las lenguas "aspira a lograr una convivencia armónica y estable entre culturas distintas y parte del postulado de que la auténtica comunicación intercultural sólo es posible sobre las bases de la igualdad, la no discriminación y el respeto a la diversidad" (Abad Márquez, citado por Del Olmo, 2000: 61-62).

Cabe hacer una importante aclaración acerca del efecto que el estudio en el contexto de la inmersión total tiene en la comprensión de la cultura extranjera y en el desarrollo de la competencia intercultural. Normalmente partimos de la convicción de que por el solo hecho de que los alumnos participen en un programa de inmersión, su competencia intercultural habrá de acentuarse *in automatico*. Hay investigaciones que difieren al respecto y con esto ayudan a que los programas se vayan perfeccionando.

Wilkinson (1998) cuestiona que la simple estancia en el país de la lengua meta tenga como consecuencia natural una mejora en la comprensión cultural y por lo tanto una mejora en la competencia lingüística. Afirma que se puede haber participado en un programa en el extranjero y no regresar con la fluidez lingüística ni con la deseada competencia cultural: "No se puede garantizar una comprensión profunda, particularmente si los estudiantes tienen sólo su perspectiva cultural con la cual tiene que comprender las acciones motivadas por un conjunto de reglas alternativa e invisible" (Wilkinson, 1998: 26-28).

Resulta fácil que los alumnos encuentren numerosos ejemplos de diferencias culturales en sus interacciones con los nativos de la cultura meta pero sin una perspectiva lo suficientemente amplia para interpretar sus experiencias. Estos contactos llevan fácilmente a los estereotipos y la denigración en lugar de la empatía por gente que es diferente a nosotros. El alumno tiene necesariamente que tener su propia perspectiva cultural y es lo único con lo que cuenta al comenzar su experiencia de estudio en el extranjero para lograr la interacción cultural. Negar esto sería como decir que el alumno no parte de su lengua materna cuando empieza a estudiar otra lengua.

De igual manera el alumno tiene su cultura materna y contra esa cultura es contra la que contrastará sus experiencias y por medio de ese contraste se hará más consciente de su propia cultura por comparación con lo que vaya creando de la cultura extranjera. Por ello es muy importante que el profesor proporcione las actividades que faciliten la construcción compartida de esa cultura extranjera y encuentre los mecanismos adecuados para evaluar la competencia adquirida.

4. Las competencias culturales en el marco europeo de referencia de las lenguas

Los aspectos socioculturales en el aprendizaje de la lengua están contemplados en el capítulo 5 del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (2001: 96-124). Dentro de las competencias generales se establecen cuatro subcompetencias que debe lograr el usuario o alumno: el conocimiento declarativo, las destrezas y las habilidades, la competencia "existencial" y la capacidad de aprender. Es en la primera parte, en el conocimiento declarativo, donde se hace una descripción de lo que constituye la competencia sociocultural.

En el documento se parte del llamado conocimiento del mundo, el cual es un conocimiento que tiene todo individuo, prácticamente *a priori*, del funcionamiento del mundo y que se va desarrollando desde la primera infancia, continúa desarrollándose por medio de la educación y de la experiencia durante la adolescencia y la vida adulta. Dicho conocimiento se deriva de la experiencia, de la educación, de las fuentes de información, etc.

En segundo lugar viene el conocimiento sociocultural que es un poco más específico que el conocimiento del mundo ya que es el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma. Tiene mucha importancia y merece la atención del alumno porque es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede ser que esté distorsionado por estereotipos y prejuicios. A manera de ejemplo se mencionan como características distintivas de una sociedad europea concreta (que se podrían trasladar a otras culturas): la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes respecto a una serie de factores, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, el comportamiento ritual en diversas prácticas.

Centro Virtual Cervantes

Finalmente está la conciencia intercultural que consiste en relacionar (similitudes y diferencias) el mundo de origen y la comunidad objeto de estudio, es decir, se debe desarrollar la conciencia de la diversidad regional y social de ambos mundos. Esto supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales (MCERL, 2001: 96-98).

Muy importante en lo que se refiere a la búsqueda de mecanismos para intentar evaluar de la manera más objetiva posible la competencia intercultural del alumno, es lo que se describe en el apartado relativo a las destrezas y habilidades interculturales que incluyen (MCERL, 2001: 99):

1.- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

2.- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

3.- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

4.-La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Una última referencia a los aspectos de la cultura en el capítulo que describe las competencias del usuario se encuentra en el apartado 5.2.2. en el que se describe la competencia sociolingüística. La define como el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Los asuntos que aborda son específicamente los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (MCERL, 2001: 113).

5. La evaluación de los aspectos socioculturales

Resulta difícil establecer parámetros para poder evaluar de manera objetiva la competencia de los aspectos socioculturales en la adquisición de una lengua extranjera, debido al carácter subjetivo y a la ambigua caracterización de lo que se considera como cultura. Esta dificultad se hace mayor debido a que no solamente necesitamos evaluar una serie de conocimientos teóricos acerca de un país o comunidad sino que hay que relacionar esa cultura con la competencia comunicativa de una lengua nueva que se pretende aprender.

El primer problema que se presenta es qué es lo que debemos enseñar como cultura para que pueda incidir directamente en la capacidad de comunicación del alumno. Ya se ha profundizado bastante y descrito con amplitud la diferencia entre contenidos culturales que se identifican como cultura (con mayúscula) y cultura (con minúscula), por lo que no lo vamos a hacer aquí, sin embargo debemos puntualizar que justamente de ahí es de donde partimos para intentar diseñar mecanismos de evaluación adecuados.

El contexto de inmersión nos ayuda a reducir el ámbito de los aspectos culturales (con minúscula) a enseñar, debido a que será imposible adentrar al alumno en toda la cultura que pudiese ser adquirida con respecto a todos los países donde se habla el español, pero sí podemos circunscribir los contenidos culturales a la comunidad en la que están inmersos los estudiantes. Si bien es cierto que aún así resulta muy amplio que en un programa cuya duración puede ir de 6 semanas hasta un año escolar tengamos dificultad para poder diseñar los contenidos adecuados para ser enseñados como “cultura de la lengua meta”, el hecho de que los alumnos se encuentren inmersos en ese país durante un tiempo determinado, irá marcando las pautas a seguir para profundizar conocimientos, eliminar prejuicios o encausar estereotipos.

Otro factor importante para poder sistematizar los contenidos culturales, tanto en el diseño del programa como en su evaluación, es dividirlo en tres fases: antes, durante y después de la estancia. En el primer paso nos daremos cuenta de los prejuicios, estereotipos y conocimiento general que trae el estudiante al país de la lengua meta. Mediante encuestas que incluyan preguntas de cultura general, geografía, sociología y otras de opinión personal nos daremos una primera idea de cómo podemos abordar la cultura. Durante la estancia se tendría que intentar enderezar los prejuicios y estereotipos así como darnos cuenta de los estilos de aprendizaje y de los intereses en los diferentes aspectos de la cultura de la lengua meta. Y al final es importante dar un seguimiento, una vez concluida la estancia, para verificar que los conocimientos culturales obtenidos sean reafirmados de la misma manera que se deben practicar los contenidos estructurales. Hallar los mecanismos adecuados para que se mantenga una buena competencia intercultural es parte de la labor de investigadores en este campo.

En este sentido, si analizamos los diferentes tipos de evaluación a que se refiere el MCERL (2001: 183-192) en el apartado 9.3, podríamos elaborar una tipología de la evaluación de la competencia intercultural adquirida por un estudiante de lengua extranjera, en relación con la competencia que desarrolla en las diferentes habilidades lingüísticas. En el cuadro número 7 del citado capítulo (MCERL, 2001: 183) se establecen diversos tipos de evaluación, en pares que son contrarios entre sí, donde una de las hipótesis que sostenemos es que para evaluar la competencia sociocultural serán más adecuados aquellos más generales,

Centro Virtual Cervantes

subjetivos y abiertos. En el propio documento se aclara que la lista de tipos de evaluación propuestos no es exhaustiva y que no hay distinción entre la colocación de los términos en ambas columnas.

En resumen, los tipos de evaluación que nos ayuden a determinar la competencia del alumno en relación a sus conocimientos socioculturales de la o las comunidades donde se habla la lengua que estudian, en un contexto de inmersión total, serían:

1.- Más evaluación del dominio, menos evaluación del aprovechamiento
2.- Más evaluación con referencia a un criterio y menos evaluación con respecto a la norma
3.- Más evaluación del *continuum* con referencia a un criterio y menos evaluación de la *maestría* con referencia a un criterio
4.- Más evaluación continua y menos evaluación en un momento concreto
5.- Más evaluación formativa y menos evaluación sumativa
6.- Más evaluación directa y menos evaluación indirecta
7.- Más evaluación de los conocimientos y menos evaluación de la actuación
8.- Más evaluación subjetiva y menos evaluación objetiva
9.- Más valoración mediante lista de control y menos valoración mediante escala
10.- Más impresión que valoración guiada
11.- Más evaluación global que evaluación analítica
12.- Más evaluación en serie que evaluación por categorías
13.- Más autoevaluación que evaluación realizada por otras personas

6. Conclusiones

En el nuevo paradigma de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras o de segundas lenguas, los programas de inmersión en el país de la lengua meta o estancias en el extranjero tienen cada vez mayor auge y especial relevancia debido a la creciente globalización y al contexto plurilingüe y multicultural en el que vivimos.

Esta sociedad se caracteriza por su diversidad cultural y lingüística y el saber comunicarse se convierte en una necesidad de primer orden para el entendimiento intercultural y para fomentar la cohesión social.

Es necesario conocer las diferencias cuantitativas y cualitativas entre la adquisición de lenguas en contextos de instrucción formal en el aula y la adquisición en la circunstancia especial de inmersión en una comunidad de habla de la lengua meta como las que se dan en las estancias en el extranjero. Son diferencias que se aprecian tanto a nivel comunicativo y lingüístico propiamente dicho como de actitudes, emotividad y cultura tanto en los procesos de aprendizaje como en los logros que se alcanzan en una y otra circunstancia.

Gracias a la facilidad y a la creciente movilidad, ahora se puede instar a los estudiantes de una lengua extranjera a que realicen todo tipo de actividades que les permitan desarrollar su nivel de lengua a fin de que puedan interactuar más fácilmente con hablantes nativos. También actividades que les alimenten la autoestima para que puedan confiar en sus capacidades y no dejen de perder las amplias oportunidades que un contexto de inmersión les ofrece para el desarrollo no sólo de las destrezas lingüísticas sino también personales y culturales.

La revisión de diferentes estudios con base en la inmersión en el país de la lengua meta reflejan que todavía existen muchas variables por explorar y que son muchos los elementos que determinan una mayor o menor competencia de la lengua en dicho contexto. Como menciona Freed (1995), son muy pocos los estudios que le han prestado atención a las experiencias lingüísticas reales que los estudiantes tienen cuando van al extranjero o a documentar los cambios en las destrezas comunicativas como fruto de la experiencia en el extranjero.

Según la mencionada autora, es sorprendente que haya evidencia en conflicto en las teorías que analizan los efectos de una experiencia que no es la tradicional del aula de clase, no solamente en lo que se refiere al aprendizaje de la lengua sino en la interacción entre el estudio que se basa en lo formal y la inmersión en el contexto natural de uso de la lengua meta.

Por último, para poder evaluar los contenidos socioculturales que adquiere un estudiante que se encuentra en un contexto de inmersión total, se propone que en primer lugar se divida el programa a evaluarse en tres grandes fases: antes de la estancia, durante ella y al regreso de su país de origen. También se propone que debido a la subjetividad que conlleva la evaluación de las competencias culturales, seguir los lineamientos y descriptores que se encuentran en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2001) para utilizar los mejores medios de prueba. Tendremos que tener en cuenta el tipo de grupo que tenemos, el lugar en el que se encuentran, la duración del programa y las diferentes actividades que realizan en la inmersión, no sólo las estrictamente académicas sino también aquellas que llevan a cabo dentro de las familias que les acogen y otras actividades sociales como la visita a diferentes lugares de interés.

Centro Virtual Cervantes

Bibliografía

ABAD MÁRQUEZ, L. (1993): "La educación intercultural como propuesta de educación*", Inmigración, pluralismo y tolerancia*, Madrid: Editorial Poupular.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Cuadro Común Europeo de Referencia para las Lengua: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Council for Cultural Coopereation.

DE GRÉVE, M. & F. VAN PASSEL (1971): *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Fragua.

DIRVEN, R. & M. PÜTZ (1993): "Intercultural communication", *Language teaching* 26.

FREED, B. (1995): "Introduction". En Freed, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

OLMO DEL, M. (2000): "El proyecto intercultural: ¿posibilidad o utopía?", *Propuestas interculturales*, Madrid: Edinumen, S.A.

WILKINSON, Sharon (1998): *Study abroad from the participants' perspective: a challenge to common beliefs*, Foreign Languages Annals, 31(1).

Centro Virtual Cervantes