El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia

Dr. Aurelio Ríos Rojas
Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada)

Resumen

En este artículo pretendemos dar respuesta a dos cuestiones esenciales para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE cuando este tiene lugar en inmersión: por una parte, en qué medida y de qué forma el contacto y la interacción con un entorno sociocultural natural influyen en el aprendizaje de la lengua y por otra, cómo poder desarrollar una perspectiva didáctica que posibilite su enseñanza de forma interrelacionada con su cultura desde un enfoque orientado a la acción junto a una nueva concepción del aula como espacio introspectivo de la experiencia del aprendiz en un entorno de estas características.

Es una realidad que el mundo en el que vivimos ha experimentado grandes cambios en las últimas décadas perceptible en la transformación que han experimentado muchas sociedades, antaño monolingües, a comunidades plurilingües y pluriculturales que exige a sus integrantes ser competentes en otras lenguas siendo cada vez más una práctica habitual que muchos individuos opten por experimentar un período de convivencia en otra cultura y adquirir su lengua como herramienta de comunicación. Por tanto es nuestra responsabilidad analizar a lo largo de este trabajo como la experiencia de inmersión influye de forma decisiva en aquello que estas personas deberán aprender a hacer para *comunicar con eficacia* en este entorno y qué conocimientos culturales y destrezas sociales necesitarán activar y desarrollar para *actuar de forma adecuada* en diferentes situaciones en las que se verán involucrados, pero ¿cómo apreciar debidamente el alcance de estos hechos? En primer lugar es necesario poner la inmersión lingüística en perspectiva y a partir de aquí considerar las acciones comunicativas en tanto que acciones sociales, lo que implica una reflexión del enfoque comunicativo así como de la necesidad de un cambio de paradigmas a través del cual delimitar nuevas prácticas didácticas centradas en la *interacción* de la conducta lingüística y el ámbito social desde un *enfoque orientado a la acción* propiciado por el MCERL (2002: 20).

> El uso de la lengua, que incluye el aprendizaje, comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.

Desde la perspectiva de la inmersión lingüística los elementos más relevantes de la cita anterior se corresponden con lo marcado en negrita y desde la perspectiva de la comunicación como acción social serán otros los elementos a tener en cuenta que hemos marcado en cursiva.

> El uso de la lengua, que incluye el aprendizaje, comprende las *acciones* que realizan las personas que, como **individuos** y como *agentes sociales*, desarrollan una serie de **competencias** tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular. Las personas utilizan competencias que se encuentran a su disposición en distintos *contextos* y bajo distintas *condiciones y restricciones*, con el fin de realizar **actividades de lengua** que conllevan *procesos* para producir y recibir textos relacionados con **temas** en **ámbitos específicos**, poniendo en juego las *estrategias* que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar.

Estos dos calados son de gran relevancia en el significado que puede alcanzar la experiencia de un individuo que no se enfrenta a la inmersión de vacío pues es portador de diferentes tipos de competencias a la vez que agente social adscrito a una determinada forma de interpretar su propia realidad y la que le rodea. Para ilustrar esta doble experiencia desarrollaremos los siguientes apartados:

1. Entornos de aprendizaje

En la aldea global es frecuente que un individuo ya socializado en su lengua materna (L1) se embarque en la aventura de aprender otra lengua que será considerada segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) en función del entorno en el que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje y las circunstancias particulares de su adquisición (Muñoz, 2002: 112-13): "Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso (L2), se trata de una lengua hablada en la comunidad en la que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso (LE), la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz". Deducimos, pues, que una L2 es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en la que se aprende y que la LE es aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional; pero, ¿de qué forma se podrían precisar sus entornos de aprendizaje? (Dábane, 1994).

1.1. Entorno alóglota: caracterizado por la ausencia de la lengua objeto en la cotidianeidad de los aprendices y en el que el contacto con ésta se ve reducido al ámbito del aula estructura como espacio de socialización lingüística (Holliday, 1994; Tusón, 1995: 149-158).

1.2. Entorno homóglota: caracterizado por la presencia de la lengua meta en el espacio inmediato del aprendiz a la que ha estado expuesto a través de sus interacciones con nativos fuera del aula (Abry, D. y Fievet, M., 2006) y a través de sus contactos sociales que influirán de manera decisiva en su uso de la lengua.

2. El símil del espejo: símbolo cultural recurrente desde el que interpretar la realidad

Como toda imagen cultural, el espejo, presenta un carácter ambivalente y encierra significados opuestos. Es incuestionable que entre sus aspectos positivos se encuentra la auto-contemplación que lleva al conocimiento individual, al encuentro con la propia identidad sin miedos ni subterfugios. Pero al mismo tiempo, no podemos obviar que se corre el riesgo de quedarnos fascinados por la imagen refleja y entonces puede convertirse en una máscara, no siempre franqueable, que oculta nuestro verdadero ser e impide interaccionar y convivir en otras realidades diferentes a la propia. Un referente significativo al respecto del simbolismo del espejo lo encontramos en la obra de Lewis Carroll (1832-1898), autor de *Alicia en el País de la maravillas* (1865) y *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí* (1872) que adquieren, como se podrá comprobar, gran relevancia en la concepción del alumno que proponemos y en la incidencia que tiene cualquier experiencia de vida en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera en inmersión.

2.1. En el país de las maravillas

En su primer cuento Carroll nos presenta a una adolescente instalada en un mundo que le exige despertar, descubrir, transitar hacia nuevas realidades y, a su vez, tomar conciencia de esta experiencia en muchos momentos le creará un conflicto cognitivo y cultural por lo que se verá abocada a buscar una salida que en el caso de la protagonista se personifica en su decisión de adentrarse en el bosque donde encuentra un agujero, identificable con el inconsciente, en el que acaba cayendo permitiéndole adentrarse en otro universo, en otra realidad social y cultural cargada de experiencias, muchas veces inconexas, que le exigen activar sus competencias generales que comprenden sus conocimientos, destrezas y competencia existencial, además de su capacidad de aprender. Estas competencias generales se relacionan entre sí en toda forma de uso e instrucción lingüística y están descritas en el MCERL (2002: 22-24) diferenciando entre: *savoir* (conocimiento declarativo fruto de la experiencia), *savoir-faire* (conocimiento procedimental: destrezas y habilidades sociales e interculturales), *savoir-être* (competencia existencial: factores individuales relacionados con la personalidad y caracterizados por las actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos comunicativos, etc. que contribuyen al desarrollo de la identidad personal) y *savoir-apprendre* (capacidad de aprender, de observar y participar en nuevas experiencias e incorporar nuevos conocimientos a los ya adquiridos y modificándolos cuando sea necesario).

En paralelo, todo individuo cuenta con una competencia de lengua necesaria para la comunicación integrada por una serie de subcompetencias (Celce-Murcia, M., Dörnyei, M. y Turrell, S., 1995: 5-35) e identificadas como: competencia lingüística que incluye además de la gramática, el vocabulario (frases hechas) y la fonética (variedades); competencia accional, también llamada pragmática o ilocutiva, definida como "habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas"; competencia discursiva entendida como selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral y escrito unificado cuyas sub-áreas comprenden la cohesión, deixis,

coherencia y estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos; competencia sociocultural o conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación cuyos componentes incluyen factores del contexto social (variables de los participantes y situacionales), estilísticos (convenciones de cortesía, grados de formalidad, etc.), factores culturales (conocimiento de la forma de vida de la comunidad, conocimiento de diferencias regionales) y factores de comunicación no verbal, y en último lugar, la competencia estratégica consistente en el uso de estrategias de interacción para comprobar la comprensión o pedir de ayuda al interlocutor.

Es evidente que el conocimiento de la lengua y la adquisición de un nivel de competencia comunicativa adecuada a la realidad del alumno son aspectos esenciales para controlar el inconsciente a lo largo de diferentes momentos de la experiencia de ingreso en una nueva realidad que no siempre será lograda por todos como se refleja en las siguientes fases desarrolladas por Furham, A. y Brochner, S. (1986) sobre las reacciones psicológicas de un individuo ante un entorno no familiar: viaje iniciático (período de excitación y euforia que nos ofrece la experiencia de inmersión en la nueva lengua y cultura donde las relaciones interpersonales y sociales se perciben como superficiales), choque cultural (cuando sentimos las diferencias culturales dentro de nuestra autoestima y seguridad y manifestamos nuestra disconformidad con los hábitos y costumbres de los hablantes de la lengua meta y buscamos algún tipo de escape al bloqueo, nos quejamos de los hábitos y costumbres de los hablantes de la lengua meta y buscamos algún tipo de escape al bloqueo), estrés emocional (proceso de autodescubrimiento en el que algunos problemas de aculturación se resuelven de forma estratégica pero otros permanecen en espera de una reducción de la ansiedad y de un fomento de la empatía.), integración cognitiva (ajuste emotivo a partir del cual potenciar la adaptación a la nueva lengua y cultura) y nueva identidad (transferencia de hábitos, modelos discursivos, comportamiento sociocultural de la nueva comunidad de habla que pasan a formar parte del acervo del individuo). Tenemos constancia de que cada una de estas fases o estadios no son más que diferentes puertas presentes en cualquier experiencia de aprendizaje, de la mente, que sólo se abrirán con la llave o herramienta adecuada que en nuestro caso no es otra que la lengua siempre que el aprendiz tome conciencia de su estructura, significado, usos y se tenga conocimiento del proceso por lo que no será suficiente entrar *en* contacto con una nueva lengua sino ingresar, que no caer como Alicia, en su entorno social para así conscientemente participar y actuar *con* sus representantes (Ríos Rojas, 2008: 26-34).

2.2. A través del espejo

La trama del segundo cuento de Carrol gira en torno a una partida de ajedrez en la que Alicia es un peón que aspira a ser Reina; una partida donde nada tiene sentido y nada es lo que parece. En el mundo del espejo la realidad estás distorsionada o, quizá, sólo es otro modo de verla, de experimentarla. Desde nuestra perspectiva pasar al otro lado del espejo nos hace ser conscientes de dos aspectos implícitos en el proceso de aprendizaje de una LE como son la afectividad del que aprende y la conducta o forma de comportarse que los usuarios de esa lengua adscrita, por lo general, a numerosos

parámetros convencionales y arbitrarios que determinan muchas de sus acciones. Sin lugar a dudas hay un mundo al otro lado del espejo que no se limita únicamente al reflejo de la realidad del Yo sino que anticipa una inversión del mismo Yo pero en contacto con otros en situaciones similares pero no forzosamente idénticas como se parodia en una de las escenas más divertidas de la historia del cine interpretada por los Hermanos Max[1] perteneciente a la película *Sopa de ganso* cuyo visionado[2] es imprescindible para la comprensión de los restantes contenidos de esta publicación.

2.3. Al otro lado del espejo: el enfoque en la acción

Al final de la escena aparece un tercer Groucho que parece ser más consciente de que pasar al otro lado del espejo no es una fantasía sino una nueva realidad de actuación comunicativa y de actuación social donde como ya apuntaba Vygostky (1995: 49): "el aprendizaje es más eficaz cuando se lleva a cabo junto a otras personas y en él, el lenguaje es una interacción entre el sujeto y el entorno sociocultural" y posteriormente, refrendado en el enfoque en la acción adoptado por el MCERL (2001: 20):

El enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales; es decir, como miembros de una sociedad que tienen 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.

Las directrices anteriores apuntan a que la inmersión, per se, no garantiza el aprendizaje sino no se es consciente de que hemos ingresado en un entorno, un campo de acción específico, en el que es imprescindible participar como:

2.3.1. Usuarios de la lengua, aunque con características propias pero usuarios al fin y al cabo, capaces de detectar aquellos aspectos relevantes de la nueva cultura a través de la competencia comunicativa que se posea. Este proceso requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales así como de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad meta y por otra, una actitud de apertura que permita tomar conciencia de la diversidad lingüística y cultural del mundo actual.

2.3.2. Agentes sociales: como individuos capaces de desenvolverse y participar en interacciones sociales habituales para los miembros de la comunidad a la que accede y al mismo tiempo ser competente en la producción e interpretación de textos orales y escritos relacionados con la propia experiencia o con aspectos específicos determinados por el contexto en el que tienen lugar; es decir, capacidad de convivir, trabajar, cooperar, etc. con representantes de la LE (lengua extranjera) y C2 (su cultura) en el sentido de realizar con ellos acciones sociales.

1. En esta famosa escena Pinky (Harpo) vestido como Rufus (Groucho) intenta convencerlo de que es su propia imagen la que se está reflejando en un espejo inexistente y que interpretamos como la posibilidad que nos brinda atravesar al otro lado y observarnos por nosotros mismos.
2. El vídeo de 2':51" de duración está disponible en www.youtube.com/watch?v=pvFKDEJpQSA

Por otra parte, el otro lado del espejo lleva implícito cierto grado de enculturación y la necesidad de activar estrategias culturales, *emic* y *etic* (Kottak, 2006: 30-31) , que en un contexto homóglota de inmersión, como el que nos ocupa, son aplicables al campo de acción considerado de dos formas diferentes: como *emic-1* o acción del nuevo usuario de la lengua sobre un/os hablantes nativos y *emic-2* o reacción del hablante/s nativo/s ante las prácticas culturales del nuevo usuario; o bien como *etic-1* u objeción del nativo/s ante la identidad y comportamiento del nuevo usuario de la lengua meta como agente social y *etic-2* o interpretación del nuevo agente social de los usos y significados de la cultura meta. Por ejemplo, en un campo de acción como la *puntualidad en una clase de español* en un entorno homóglota las estrategias culturales anteriores atenderían a aspectos como:

emic-1	***emic-2***
Acción del usuario de la lengua sobre un/os hablantes nativos.	*Reacción del hablante/s nativo/s ante las prácticas culturales del nuevo usuario.*
Siempre llego a clase a la hora exacta pero siempre empieza 5 minutos tarde.	*La clase no comienza si no hay en el aula al menos un 80% de los alumnos.*
etic-1	***etic-2***
Objeción del nativo/s ante la identidad y comportamiento del nuevo usuario de la lengua meta como agente social.	*Interpretación del nuevo agente social de los usos y significados de la lengua meta.*
Yo suelo ser puntual pero otros estudiantes cada día entran en la clase más tarde.	*No es necesario llegar a la clase a la hora exacta.*

Según lo reflejado un estudiante de español LE desde una perspectiva *emic* se apoya en su propia experiencia de inmersión para expresar si algo es significativo o no; en cambio, desde la perspectiva *etic* relacionado con el nativo se percibe mayor subjetividad otorgándose un peso mayor a lo que se percibe y considera importante o carente de significado de otros comportamientos y actuaciones. Razones suficientes, desde nuestro punto de vista, para una reflexión de la enseñanza de una LE en este tipo de contexto y enfocada a la acción.

3. Revisión teórica de la enseñanza de la lengua y la cultura desde el enfoque orientado a la acción

Tenemos constancia de que muchos profesores y alumnos interpretan aprender y enseñar una lengua y su cultura como procesos idénticos independientemente del contexto en el que se lleve a cabo desestimando así las aportaciones de otras disciplinas que en las últimas décadas han contribuido notablemente a una didáctica más significativa que avalan el enfoque accional.

3.1. Ciencias del lenguaje

3.1.1. Análisis del discurso: centrado en el uso que de la lengua hacen los hablantes en situaciones determinadas y así la totalidad de los enunciados, orales y escritos, en una sociedad dada pasarán a ser objeto de estudio que a través de disciplinas como la etnografía de la comunicación (Saville-Troike, 1989; Duranti, 1997), el análisis conver-

sacional (Kerbrat-Orecchioni, 1996), la pragmática lingüística y cultural (Meyer, 1991; Byram, M. y Zarate, G., 1994; Scollon, R. y Scollon, S.W., 2001; Miquel, 2004) y la teoría de la enunciación (Ducrot, 1984) ha propiciado un acercamiento al hecho lingüístico de forma diferente y, a su vez, han contribuido a un cambio metodológico desde tres perspectivas: la primera relacionada con la enseñanza de una LE (Van Dijk, 1997) focalizada en los enunciados, textos, usos en contexto, etc.; la segunda relacionada con el aprendizaje de la lengua a través de su uso para lo que es pertinente contextualizar las prácticas realizadas en el aula (Casamilgia, M. y Tusón Vals, A., 1999) y en tercer lugar, el desarrollo de nuevas herramientas con las que poder analizar las interacciones producidas en un aula concebida como microcosmos social (Maingueneua, 1987).

3.1.2. Lingüística textual (Beaugrade, 1997) cuyo objeto de estudio es el texto como producto acabado o como parte de un proceso de producción e interpretación. Sus principales aportaciones a la didáctica de lenguas extranjeras (Charaudeau, 2000: 41-54) estriban en abordar de forma distinta las destrezas lingüísticas, sobre todo las relacionadas con la producción y comprensión de textos orales y escritos, y de donde discernir estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la competencia discursiva como capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en sus intercambios lingüísticos combinando formas gramaticales y significados para producir textos en diferentes situaciones de comunicación.

3.2. Psicología del aprendizaje

Después de la Segunda Guerra Mundial se desarrollarán tres corrientes relacionadas con el conocimiento: el *conductismo* (Skinner, 1977) preocupado por la respuesta pasiva y automática al input, *el cognitivismo* (Castañeda, 1997; Hernández Sacristán, 1998) más preocupado por las respuestas simbólicas del input en la mente y el constructivismo (Ausbel, 1968; Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, I.A., 1992; Williams, W. y Burden, R.L., 1997), algo que se construye, algo que cada individuo elabora a partir del propio aprendizaje.

3.2.1. Constructivismo: este movimiento psicológico de carácter cognitivo postula que el aprendizaje de una LE es resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consecuente reestructuración de los ya interiorizados en la estructura mental y emocional de cada aprendiz. La perspectiva constructivista considera que el aprendizaje no debería aspirar a copiar la realidad (conductismo) sino a una reconstrucción de los conocimientos previos de los que dispone un individuo para dar cabida, en dicha estructura, a la *experiencia* (Brown, 1994). Para esta corriente el aprendizaje se reduce a un *proceso de ajuste* de las estructuras mentales con la finalidad de poder interpretar y actuar en el entorno donde esté tiene lugar.

En este sentido se convierte en una búsqueda de sentidos (afectivos) y significados (cognitivos y culturales) en un proceso de construcción y generación que transciende la memorización y repetición de la información contenida en el input. A lo largo de este proceso los humanos construyen, a través de la experiencia, su propio conocimiento y no sólo perciben información procesada para comprenderla y hacer un uso inmedia-

to de ella. Por tanto es necesario crear modelos mentales que puedan ser cambiados, ampliados, reconstruidos y extrapolables a nuevas situaciones y permita al aprendiz generar sus propios conocimientos, sus propias reglas, prototipos, etc. con los que dar sentido y significado a sus acciones.

3.2.2. Consideraciones metodológicas: en nuestra experiencia como aprendices de otras lenguas y profesores de español LE tanto en contexto alóglota como homóglota, hemos percibido ciertas carencias en el enfoque por tareas (Ellis, 2004; Littlewood, 2004) debido principalmente a su carácter intervencionista ya que delega, más de lo deseable, en el profesor la dirección del proceso relegando a un segundo plano la iniciativa de los alumnos que queda limitada a realizar una serie de actividades de aula destinadas a la ejecución de la tarea final planificada (Nunan, 2004). Desde nuestro planteamiento de enfoque accional, frente al enfoque comunicativo, el diseño de tareas debe adscribirse a dos nuevas perspectivas donde la tarea final deja de ser meramente una *unidad organizativa* de apoyo lingüístico para convertirse en *unidad de sentido*:

3.2.2.1. Perspectiva accional (hablar con otros actuando sobre ellos): interactuar con hablantes de la lengua meta es una realidad y una necesidad para todos los alumnos inmersos en otra realidad cultural por lo que las tareas comunicativas al uso deberían dar paso a otras más focalizadas en el significado que adquiere la forma en que se comportan el aprendiz cuando interactúan con nativos y en cómo entienden la cultura meta en estos contactos. Un ejemplo de tarea final desde esta perspectiva relacionado con la puntualidad, tratada anteriormente desde la dimensión *emic* y *etic*, podría ser: *el tiempo es relativo, ¿Cómo distribuyen su tiempo los representantes de la C2 que acaban siendo impuntuales y cómo distribuyes tu tiempo en España para ser siempre puntual como en tu C1?*

3.2.2.2. Perspectiva co-accional (actuar con otros): participar en rituales sociales con nativos, convivir con ellos en diferentes ámbitos reales requieren que el enfoque por tareas integre principalmente la realización de actividades sociales y/o la resolución de conflictos (Puren, 2002). De nuevo tomando la puntualidad como recurso didáctico un ejemplo de tarea desde esta perspectiva sería: *confecciona un cuadro en el que tendrás que especificar las cinco excusas más habituales que utilizan tus amigos españoles, tus compañeros de trabajo en España, cuando llegan tarde y relaciónalas con cinco argumentos para justificar ante ellos tu puntualidad.*

Así las cosas, consideramos que este análisis quedaría inconcluso sin una reconsideración del aula de E/LE ubicada en un contexto homóglota como espacio constructivista de introspección en el que integrar al análisis formal de la lengua una reflexión cognitiva de su uso con la finalidad de que cada uno de sus integrantes tenga la posibilidad de hacer un reajuste emocional de todo aquello que haya experimentado durante su estancia en la cultura meta.

4. El aula como espacio introspectivo

De forma general se ha caracterizado el aula de LE como espacio en el que profesores, alumnos y material didáctico interaccionan de tal forma que crean numerosas

situaciones de gran fiabilidad para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Allwright, 1981: 5-18) ; posteriormente Prahbu (1992: 172-225) desarrolla una concepción de aula comunicativa en la que diferencia dos planos: aula como realidad pedagógica y aula como realidad social distinguiendo en cada uno dos dimensiones como se refleja en el siguiente diagrama:

Primer plano	Segundo plano
Aula como realidad pedagógica.	Aula como realidad social.
Dimensión 1: aula como unidad de secuencia didáctica, curricular. Dimensión 2: aula como espacio de aplicación de un enfoque didáctico (en su caso el comunicativo).	Dimensión 3: aula como acontecimiento social. Dimensión 4: aula como espacio de interacción humana.

Sin lugar a dudas la propuesta de este autor no carece de contundencia pero será el segundo plano y sus dos dimensiones los que más se adecuan como punto de partida a nuestra propuesta aunque con ciertas matizaciones: respecto a la dimensión 3 (aula como acontecimiento social) somos partidarios de que ésta debería transcender el potencial comunicativo de la lengua y orientarse más a la independencia accional del aprendizaje que se divisa en mayor consonancia con el desarrollo y activación de las destrezas sociales como posibilidad de conjugar la competencia comunicativa del aprendiz con sus habilidades interculturales en un contexto estancia o inmediato que por lo general no suele favorecer una reflexión de aquellas situaciones conflictivas cognitiva y/o emocionalmente y que, por lo general, le son negadas por la propia experiencia de inmersión. En relación a la dimensión 4 (el aula como espacio de interacción humana) se corre el riesgo de desestimar que todo intercambio, se produzca como se produzca, requiere una implicación global del hablante con sus interlocutores así como tomar conciencia de la experiencia de inmersión no solo como *producto* sino también como *proceso* donde el *estrés cognitivo* debería ser considerado y tratado como un *nuevo dispositivo generador de aprendizaje*. Nuevamente tomando la puntualidad como acción presentamos como ejemplo los siguientes testimonios proporcionados en un taller de escritura por una estudiante estadounidense de nivel B2 que estuvo estudiando en la Universidad de Granada durante un semestre (de octubre a marzo de 2012) y las consecuentes prácticas comunicativa y cultural que se le planteó posteriormente en el aula:

Plano 2	
Actividad social	Práctica comunicativa
Dimensión 3 (aula como acontecimiento social). Testimonio: *Mis amigos españoles me dicen que van a llegar a una hora pero todo el grupo llega mínimo quince minutos tarde.*	*¿Por qué llegan tarde?*
Dimensión 4 (aula como espacio de interacción humana) Testimonio: *nadie siente como que tiene prisa.*	*¿Cómo reaccionas ante sus escusas?, ¿cómo lo expresas en español?*

Un mero análisis de lo comentado por esta informante (*a lo mejor ven el tiempo de otra forma pero para mí no es razón suficiente para mentir y exagerar las cosas con frases como "llevo dos horas buscando aparcamiento". En mi país esto sería inaceptable pero aquí parece ser normal*) nos lleva a la convicción de que todo encuentro con otros no sólo posibilita que capte-

mos aspectos específicos de la realidad que nos circunda sino que también nos brinda la oportunidad de distanciarnos de ella y, en consecuencia, anticiparnos a muchos de los posibles desenlaces. Del mismo modo no nos cabe duda de que la experiencia de convivir en otra cultura lleve implícita la opción de actuar según nuestros parámetros y necesidades ya que comunicar, actuar, con los demás depende la mayoría de las veces de cómo nos comuniquemos con nosotros mismos y es esta la razón que añadamos un tercer plano, con sus dos dimensiones correspondientes, del que caracterizar el aula introspectiva cuando el aprendizaje se realiza, en su totalidad o parte de él, en inmersión en una C2.

Tercer Plano
Aula como espacio de introspección
Dimensión 5: aula como escenario de anticipación de estrés cognitivo. Dimensión 6: aula como espacio de reajuste emocional de la experiencia de inmersión.

Las respuestas dadas por la informante a lo planteado en la dimensión 4 del plano 2 es un claro ejemplo de que una acción, ser puntual o no serlo, transciende la mera implicación en una actividad social y pasa a ser una unidad de significado que genera en el aprendiz la necesidad de reflexionar como anticiparse a los posibles acontecimientos y reajustar su identidad emocional como parte ineludible del proceso. Los testimonios obtenidos son los presentados a continuación junto a sus respectivas prácticas de reflexión introspectiva diseñadas al respecto.

Plano 3	
Unidad de significado	Unidad de reajuste
Dimensión 5 (aula como escenario de anticipación del estrés cognitivo). Testimonio: *no quiero problemas y por eso no voy a esperar a nadie más de 10 minutos y si quieren verme a mí que me llamen.*	Dimensión 6 (aula como escenario de reajuste emocional de la experiencia de inmersión) Testimonio: *la verdad es que sigo llegando antes que el resto pero ahora no quedo en una plaza o en la puerta del cine sino en un bar o una cafetería*[3]
Práctica introspectiva	Práctica introspectiva
Si por algún motivo inesperado te tienen que esperar a ti ¿cómo reaccionarías?, ¿qué tipo de solución propondrías?...	*"No siempre que se espera se desespera": el tiempo es relativo pero nuestras acciones no lo son tanto siempre que estemos abiertos a nuevos horizontes para lo que es necesario...*

En conclusión consideramos que el enfoque orientado a la acción a través de la experiencia es un nuevo paradigma cimentado en la necesidad de restablecer la coherencia de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y su cultura cuando se lleva a cabo en inmersión frente a otras propuestas que, en la práctica, se reducen a considerar el mero mecanismo de la comunicación y a ver la dimensión intercultural de ésta desde una posición condescendiente con el otro; en cambio el enfoque en la acción, sobre todo en un entorno homóglota como el analizado, requiere tomar conciencia de que la experiencia de aprendizaje y vida es una ocasión excepcional para producir nuevas respuestas culturales, nuevos significados por y para la acción colectiva con miembros de la sociedad

3. Nos permitimos la licencia de comentar que una vez que esta estudiante logró un reajuste del estrés emocional que le suponía la impuntualidad de los españoles y tras reflexionar en el aula que debía afrontarlo de forma natural, un día mientras esperaba a unos amigos en el bar al que solían ir conoció a un chico que hoy día es su marido.

meta. Así pues, somos defensores incondicionales de la necesidad de tener en cuenta, junto a la adquisición de competencia comunicativa, otros elementos indispensables como la actuación en la nueva cultura y la colaboración con sus representantes.

Bibliografía

ABRY, Daniel y Marie FIEVET (eds.) (2006): *L'enseignament-apprendissage du français langue èbtrangére en milieu homoglotte,* Grenoble: P.U.G.

ALLWRIGHT, R.L. (1981): «What do we want teaching for?», *ETL Journal*, 36 (1), 5-18.

BEAUGRADE, R. de (1997): *New Foundations for a Science of Text and Discourse. Cognition, Communication and the Freedom of Access to Knowledge and Society*, Norwodd, N.J.: Ablex Publishing Corporation.

BROWN, H.D. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*, USA: Prentice-Hall, Inc.

BYRAM, Michel y Genoveva ZARAT (1997): *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching: Studies towards a Common European Framework of Reference for Language and Teaching*, Estrasburgo: The Council of Europe.

CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN VALS (1999): *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel.

CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera,* Granada: Impredisur S.L.

CELCE-MURCIA, M., M. DÖRNYEI y S. TURRELL (1995): «A Pedagogically motivated model with content specifications», *Issues in Apllied Linguistic*, 6, 5-35.

CHARAUDEAU, P. (2000): «De la compétence sociale de communications aux competénces de discours», en L. Collés, J.L. Dufays, G. Fabry y C. Maeder, (dirs.), *Didactique des langues romanes: la développement des compétences chez l'apprenant*, Lovaine-La Noeuve: De Boeck-Duculot, 41-54.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes.

DÁBANE, L. (1994): *Repéres sociolinguistques por l'enseignement des langues*, París: Hachette.

DUCROT, O. (1984): *El decir y lo dicho*, Barcelona: Paidós Iberia.

DURANTI, A. (1988): «The ethnography of speaking: toward a linguistic of the praxis», en F. Newmwywr (ed.), *Linguistics: the Cambridge Survey*, vol. IV, *Language: the Sociocultural Context*, Cambridge. Cambridge University Press. Págs., 210-228.

ELLIS, Rond (2004): *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

FURHAM, A y S. BROCHNER (1986): *Culture Shock. Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*, Londres: Methuen.

GIMENO SACRISTÁN, Javier y Ana Isabel PÉREZ GÓMEZ (1992): *Comprender y transformar la enseñanza,* Madrid: Editorial Morata.

HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Cristóbal (1999): *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona: Octaedro.

HOLLIDAY, A. (1994): *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996): *La conversation*, París: Seuil.

KOTTAK, C.P. (2007): *Introducción a la antropología cultural: espejo para la humanidad*, Madrid: McGraw Hill.

LITTELWOOD, W. (2004): «The task-based approach: some questions and suggestions», *ETL Journal*, 58/4.

MAINGUENUEA, D. (1987): *Nouvelles tendances en analyse du discours*, París: Hachette.
MEYER, M. (1991): «Developing transcultural competence: case studies of advance foreing language learning», en D. Buttjes y M. Byram (eds.), *Mediating Language and Cultures*, Clevedon: Miltilingual Matters, 127-139.
MIQUEL, Lourdes (2004): «La subcompetencia sociocultural», en Javier Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 511-532.
MUÑOZ, Carmen (2002): *Aprender idiomas*, Barcelona: Paidós.
NUNAN, David (2004): *Task Based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
PRAHBU, Nehru (1992): «The Dynamics of the Language Lesson», *TESOL Quaterly*, 26 (2), 225-243.
PUREN, CH. (2002): «Perspectives actionalles et perspectives culturelles en didactique des languages: vers una perspective co-actionelle co-culturulle», *Les langues modernes*, 3, 55-71.
RÍOS ROJAS, Aurelio (2008): «Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural», en Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.), *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes*, Sevilla: UNIA-Caja Rural, 26-34.
SANTOS GARGALLO, Isabel (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco-Libros.
SAVILLE-TROIKE, M. (1989): *The ethnography of Communications: an Introduction*, Nueva York: Blackwell.
SCOLLON, Ron y Susan Wong SCOLLON (2001): *Intercultural Communication: a Discourse Approach*, Malden: Blackwell.
SKINNER, B.F. (1977): *The Shaping of a Behaviorist*, New York: Knopf.
VAN DIJK, T. (comp.) (2003): *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa.
VUGOSTKY, L.S. (1995): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós.
WILLIAMS, M. y R.L. BURDEN (1999): P*sicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*, Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge.