La motivación en la evaluación de la competencia cultural e intercultural

Cristina Alcaraz Andreu
Università Cattolica del Sacro Cuore – Milán

1. La competencia cultural e intercultural

En la comunicación entran en juego no solo elementos lingüísticos, sino también de orden personal, pues cada usuario de la lengua está dotado de una identidad social que le permite hablar de su cultura; es decir, de la conciencia del yo (González et al. 2010: 229). De ahí que, en la esfera del uso y del aprendizaje de las lenguas, las interacciones comunicativas impliquen una apertura a otras personas y, por tanto, a otras culturas y ponen en juego el componente cultural individual. Por eso, para dar cuenta de la propia identidad sociocultural hay que situarse en la lógica de los contactos interculturales complejos y variables a lo largo del tiempo.

En este contexto, cabe precisar lo que se entiende por *cultura*. En los enfoques de enseñanza de ELE más tradicionales, se enseñaba (o se enseña) casi exclusivamente solo un tipo de cultura con la C mayúscula; es decir, todos aquellos datos culturales que podrían aparecer en cualquier buena enciclopedia (obras arte, en su sentido más amplio, avances científicos, tecnológicos, acontecimientos históricos de un país, etc.). Sin embargo, también habría una cultura, que algunos la denominan con la c minúscula, o "cultura a secas", según Sans y Miquel (1992: 17), donde las autoras apuntan que abarca todo lo pautado, lo dicho, aquello que los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. Se refieren, en fin, a las convenciones sociales, a las normas de comportamiento y de interacción social, a las rutinas culturales. Como por ejemplo: darse dos besos al saludarse en las presentaciones, la forma de saludarse y despedirse, la forma de invitarse, la distancia física y las formas de trato de las personas en todas estas situaciones, etc.

Por tanto, se podría resumir el concepto de cultura como un conjunto de rasgos distintivos intelectuales, afectivos y emotivos, espirituales y materiales que caracterizan a aquellas personas que, con lenguas no necesariamente diferentes, pertenecen a entornos geográficos, sociales y políticos diferentes (González et al. 2010: 229).

Por lo que se refiere al concepto de *competencia comunicativa intercultural* se puede definir, siguiendo las pautas de Byram et al (2002), como un conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y comportamientos que le permiten a un hablante más o menos reconocer, comprender, interpretar y, llegado el caso, aceptar otras maneras de entender la vida más allá de su propia cultura. En concreto, postula tres grandes dimensiones en torno a las cuales se articula la conciencia cultural crítica: las actitudes, los conocimientos y las destrezas la cuales, a su vez, se recogen en los documentos del MCER (Consejo de Europa, 2002) y en el PCIC (2006). Además, para Byram,

la competencia intercultural consiste en evaluar críticamente estas tres dimensiones desde la perspectiva cultural propia y la del otro. Las actitudes se manifiestan a través de la curiosidad y la apertura de mente, así como de la predisposición a suspender la incredulidad con respecto a la cultura del otro y la credulidad de la de uno (es decir, relativizar lo propio y valorar lo ajeno). Los conocimientos, con el entendimiento de las prácticas y productos de la cultura del otro y de la propia, junto con el entendimiento de los procesos de interacción individual y social. En cambio, la destrezas lo realizan pasando por la habilidad de interpretar la cultura del otro y de relacionarla con la de uno, además de acercarse a la otra cultura y de activar todo lo que uno sabe para interactuar.

En cambio, para Fantini (2009: 459) la competencia intercultural tiene cuatro dimensiones que son: conocimiento, actitudes positivas, habilidades y conciencia. Las tres primeras promueven la conciencia intercultural y esta estimula el desarrollo de las otras que se alimentan mutuamente. Sin embargo, el trabajo de Van Hooft et al. (2002) plantea las dimensiones de: descentración, apertura e integración por las que el alumnado debería transitar de forma progresiva trabajando diferentes saberes (saber, saber ser y saber hacer) para el desarrollo de la competencia intercultural. La fase de sensibilidad se refiere al momento en el que el alumnado toma conciencia de su visión etnocéntrica de la realidad, así como de la mirada exótica de la cultura meta. La de concienciación se presenta cuando el alumno toma una conciencia más precisa para descubrir la no universalidad de su propia cultura y creencia. En la fase de la relativización este debería poder descubrir que lo que conoce de una cultura es algo ilustrativo y que es necesario contextualizarlo. Al final del recorrido se hallan las fases de implicación e interiorización que suponen el compromiso de profundizar en el conocimiento de la otra cultura y de hacer suyas estas habilidades puestas en práctica. A partir de ahí, le permitiría analizar las situaciones desde una perspectiva más compleja y menos lineal y etnocéntrica (Messina, 2015).

Concretamente, en este artículo, se focalizará la atención en las habilidades que facilitan el procesamiento de dicho conocimiento; es decir, observar, escuchar, evaluar, analizar, interpretar que faciliten la detección e interpretación de la imaginación cultural con la finalidad que el alumno se encamine hacia el objetivo de convertirse en un hablante intercultural, según el PCIC (2006), además del MRCEL (2002) donde se destaca entre las recomendaciones al profesorado la importancia de ayudar al alumnado no solo a ser competente lingüísticamente sino también interculturalmente a partir de los cursos de idiomas. Por tanto, el aprendiz deberá ser capaz de ver lo relevante de la nueva cultura a la que accede a través de la L2/LE y poder establecer puentes entre su cultura de origen y de la L2/LE.

2. La motivación a través de la evaluación

La forma en que los alumnos son evaluados constituye sin duda uno de los factores contextuales que más influyen en su motivación o desmotivación frente a los aprendizajes (Alonso, 1997).

Los planteamientos teóricos de Dörney (1994) han tenido sus repercusiones en los últimos años en el campo de la afectividad y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esto se debe a que Dörnyei analiza profundamente las relaciones que se establecen entre profesor y estudiantes en el contexto real del aula y la influencia de los aspectos cognitivos en este contexto. Existen factores internos (afectivos, cognitivos y psicológicos) propios de cada estudiante que explican, en muchas ocasiones, el resultado final. De modo que si enseñamos al alumno que estos factores son controlables, le ayudaremos a saber qué hacer para evitar estos problemas.

Por tanto, el alumno incrementará su motivación intrínseca o interiorizada, disminuyendo la extrínseca, que depende solo de factores externos y no controlables por el estudiante. De ahí que, el verdadero proceso de evaluación para el aprendizaje es el que lleva a cabo el alumno cuando modifica su actuación y la mejora respecto a la anterior. Este proceso siempre va acompañado por la información recogida por el profesor durante la evaluación, por las pautas y ayudas que le ofrece al alumno para ajustar sus actuaciones. Por esto, las correcciones deben ser informativas (*feedback* informativo y contingente) para el alumno y no simples marcas/puntuaciones cuantitativas que no informan del progreso que se ha realizado.

Asimismo, la motivación varía en función del grado en que la evaluación permite aprender a superar los errores. En caso de que un alumno no conozca o no domine en grado suficiente lo que se le pregunta, la evaluación puede servir para que los profesores le den información que le permita corregir sus errores. Darles o no darles esta información condiciona el que los alumnos perciban la evaluación como una ocasión para aprender o, por el contrario, como un evento que sirve solo para juzgarles, pero no para ayudarles a incrementar su autonomía en el aprendizaje. Lo que, a su vez, influye profundamente en su motivación intrínseca, disminuyéndola.

Coherentemente con lo expuesto más arriba, introducimos el concepto de evaluación auténtica. Este tipo de evaluación se refiere a los procedimientos para evaluar el progreso del alumno utilizando actividades y tareas que integran los objetivos del aula, los currículos y la actuación en la instrucción y de la vida real (Arnold, 2000). Dicha evaluación del proceso puede ejercer un efecto poderoso en los resultados del aprendizaje afectivo de ELE mejorando la competencia y la confianza del alumno como persona. Según este enfoque la enseñanza pretende la transformación del conocimiento. Además, una importante meta afectiva de los nuevos modelos es fomentar el crecimiento holístico personal del alumno. Con estas premisas, la evaluación puede permitir que el alumno se convierta en una persona más calificada, independiente y responsable mediante una mejor comprensión del proceso y de sí mismo.

Para ello, según Kohonen (1996) es necesario con considerar la coherencia pedagógica en todas las fases de la instrucción y los materiales, realizando una enseñanza y una evaluación interactivas.

SUPUESTOS DE LA INSTRUCCIÓN	ENFOQUE TRADICIONAL: LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN	ENFOQUE EXPERIMENTAL: APRENDIZAJE TRANSFORMATIVO
Control del proceso y de la motivación.	Profesor responsable; aprendizaje estructurado por el profesor, locus de control externo, motivación extrínseca.	Alumno responsable; aprendizaje autoorganizado; locus de control interno, motivación intrínseca.
Evaluación.	Orientada al producto; evaluación del logro; referencia al criterio (y referencia a la norma).	Orientación al proceso; evaluación auténtica; reflexión sobre el proceso, autoevaluación; referencia al criterio.

Cuadro 1. Comparación de dos modelos del aprendizaje y de la enseñanza (adaptado de Arnold, 2000: 297).

Además, la evaluación auténtica enfatiza la significación comunicativa y el compromiso de medir lo que resulta importante en la educación utilizando diversas formas de valoración que reflejan el aprendizaje, el logro, la motivación y las actitudes de los alumnos en actividades de aula pertinentes para la instrucción: la evaluación auténtica se corresponde con las buenas prácticas de aula y las refleja. Es esencial que estas formas se centren en los objetivos importantes del currículo, procuren mejorar la competencia individual (por ejemplo con portafolios, como colección del trabajo del alumno para mostrar el progreso) y se lleven a cabo como una parte fundamental de la instrucción.

Desde el punto de vista del profesor, este invita al alumno a la reflexión de su actuación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como parte esencial de su aprendizaje que funciona como puente entre la experiencia práctica y las diversas formas de conceptualizarla. La conciencia reflexiva es, por tanto, una clave significativa para desarrollar la autonomía del alumno y, en consecuencia, su motivación interiorizada.

En resumidas cuentas, la evaluación auténtica puede mejorar el aprendizaje de varias formas: se basa en múltiples fuentes de datos proporcionando una información más detallada respecto al progreso del alumno, incentiva la reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje, reconoce la singularidad del alumno como persona con múltiples inteligencias, fomenta la colaboración entre alumnos, así como la motivación intrínseca y un aprendizaje responsable y autorregulado, anima a los profesores a elaborar currículums significativos, ofreciendo información detallada para orientar el aprendizaje del alumno, etc.

Asimismo, esta forma de evaluar puede mejorar el ambiente en la clase aumentando la confianza mutua entre compañeros y estudiantes-profesor, con el consiguiente incremento de implicación y responsabilidad, así como el aumento de autoestima del alumno.

Sin embargo, la evaluación auténtica también puede conllevar algunos problemas. Supone una labor intensa para el profesor el análisis de toda la información que recoge con el fin de ofrecer al alumno una retroalimentación apropiada, así como una nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumno; es decir, la dificultad para adquirir una mayor habilidad para hacerse cargo de su propio aprendizaje. Los alumnos necesitan directrices claras y una gran cantidad de supervisión personal. Además, pueden resistirse a las nuevas prácticas.

En contraposición con la evaluación auténtica nos encontramos ante unas pruebas normalizadas que suelen estar basadas en ítems de elección múltiple, en ítems de rellenar huecos y en tareas cortas de respuesta limitada.

EVALUACIÓN NORMALIZADA	EVALUACIÓN AUTÉNTICA
La evaluación y la instrucción se consideran actividades separadas.	La evaluación es una parte fundamental de la instrucción.
Se trata a los alumnos de manera indiferente.	Se trata a cada alumno como una persona.
Las decisiones se basan en conjuntos únicos de datos (las puntuaciones de las pruebas).	Proporciona múltiples fuentes de datos y una perspectiva informativa.
Enfatiza carencias/fracasos: lo que los alumnos no saben hacer.	Enfatiza cualidades/progreso: lo que los alumnos saben hacer.
Exámenes de una sentada.	Evaluación continua.
Importancia de la "respuesta correcta".	Posibilidad de varias perspectivas.
Evaluación sin sugerencias de mejora.	Información útil para mejorar/guiar el aprendizaje.
Presiona a los profesores para limitar la enseñanza a lo que se examina.	Permite a los profesores desarrollar un currículo significativo.
Se prohibe al alumno que interactúe; fomenta las comparaciones entre alumnos (con referencia a la norma).	Fomenta el aprendizaje cooperativo; compara a los alumnos con sus actuaciones y objetivos anteriores.
Enseñanza extrínseca para aprobar un curso.	Aprendizaje intrínseco por sí mismo.

Cuadro 2. Comparación entre evaluación normalizada y evaluación auténtica (adaptado de Arnold, 2000: 301).

Desde el punto de vista del profesor, este invita al alumno a la reflexión de su actuación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como parte esencial de su aprendizaje que funciona como puente entre la experiencia práctica y las diversas formas de conceptualizarla. La conciencia reflexiva es, por tanto, una clave significativa para desarrollar la autonomía del alumno y, en consecuencia, su motivación interiorizada.

Estrechamente relacionada con la evaluación auténtica, encontramos la evaluación formativa en el aula que se refiere a todos los factores que participan en el proceso de enseñanza/aprendizaje, por tanto, nos encontramos ante una evaluación para el apren-

dizaje, si se aplican los diez principios que formula el grupo *Assesment For Learning* (ARG, 2002): 1) forma parte de una planificación eficaz, 2) focaliza en cómo aprenden los estudiantes, 3) es central en la práctica en el aula, 4) es una destreza profesional clave, 5) tiene poco impacto emocional, 6) afecta la motivación del alumno, 7) promueve el compromiso hacia los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, 8) ayuda al alumnado a saber cómo mejorar, 9) anima a la autoevaluación y 10) reconoce todos los logros.

Esto implica recoger información para determinar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes con el fin de poder introducir en la planificación de las clases las modificaciones oportunas según las necesidades del grupo-clase con la consiguiente oferta de retroalimentación efectiva tanto para el grupo como para cada uno de sus componentes.

El objetivo principal es el de mejorar los aprendizajes, donde evaluación y docencia deben ir juntas y que es posible integrar en un mismo dispositivo de evaluación un eficaz repertorio de instrumentos y actuaciones evaluativas de calidad que permitan mejorar el proceso de aprendizaje, identificar los logros de los alumnos y describirlos de forma unívoca y generalizable (Figueras y Puig, 2013).

Con la finalidad de conseguir dicho objetivo, relacionado de manera bidireccional con la motivación del alumno, cabe tener en cuenta los siguientes puntos:

- Fomentar la autonomía del estudiante con la toma de conciencia del proceso de aprendizaje y con el fin de que sea él mismo quien tome las decisiones más adecuadas durante su recorrido.

- Facilitar al estudiante una retroalimentación adecuada con sus actuaciones y competencias, mediante sesiones de trabajo con el profesor, así como el planteamiento de tareas necesarias para mejorar sus puntos débiles. Todo ello a través de la recogida de datos de la actuación del estudiante en clase con el fin de realizar los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En ambos puntos, se percibe la importancia de la valencia de la motivación intrínseca o interiorizada, dejando de lado la motivación extrínseca o al logro.

Por tanto, la evaluación formativa, como ya hemos subrayado, está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza de forma continua y requiere la participación activa del estudiante, que progresivamente deberá ir haciéndose cargo de su proceso de aprendizaje (Puig, 2008). Ello implica una necesaria corresponsabilidad del alumno en dicho proceso y, por tanto, debe disponer de la máxima información posible acerca de los objetivos que tiene que alcanzar. En este ámbito, el profesor debe dotar a sus estudiantes de instrumentos (parrillas, descriptores de evaluación, encuestas, etc.) que sean comprensibles y fácilmente utilizables para, además, poder comentar con los compañeros los logros y carencias que se observan.

3. La evaluación de la competencia cultural e intercultural

Según Messina (2015: 5), citando a Guillén Díaz, apunta que lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural. Bajo este punto de vista, nos encontramos ante la posibilidad de evaluar de alguna manera en componente cultural en una clase de ELE.

Cabe destacar que el aspecto de la evaluación del competente intercultural no se tiene prácticamente en cuenta, o bien es nulo, todavía en muchos manuales de ELE, así como en la elaboración de currículos para los cursos de ELE. Sin ir más lejos, el propio MCRE no dispone una escala de descriptores de evaluación de dicha competencia o estrategias específicas que la integran sino que más bien las evaluaciones (o autoevaluaciones) son de carácter muy global. De ahí que nos encontremos ante una situación que refuerza la afirmación sobre la necesidad de desarrollar herramientas de evaluación de la competencia intercultural, teniendo siempre en cuenta la importancia de la valencia de la motivación a través de la evaluación.

Asimismo, subrayamos que sería fundamental la elaboración de instrumentos que faciliten al profesorado la recogida de información necesaria siguiendo los criterios de utilidad (Bachman y Palmer, 2006: 17)[1] y que se encuentran englobados en el concepto de evaluación formativa con la consiguiente influencia positiva para incrementar la motivación intrínseca, así como la autonomía del estudiante. A través de dichos dispositivos, el profesor, junto el alumno, podrán conocer cómo se va desarrollando la competencia de aprendiz con la finalidad de brindarle la retroalimentación más adecuada, pertinente y formativa que facilite sus procesos de interpretación, reflexión y asimilación.

La importancia de evaluar la competencia intercultural se refleja claramente en el estudio realizado por Messina (2015: 9-11) en el que la casi totalidad de los alumnos encuestados (93,75%) afirma dicha importancia y solo un 6,25 manifiesta lo contrario. Cabe subrayar que el 34,66% de los que responden afirmativamente declaran que se debería evaluar de forma continua el desarrollo se esta competencia con el objetivo de realizar los ajustes correspondientes en el currículum. Asimismo, un 26,66% considera que además de hacerlo de forma continuada también sería necesario evaluarla al final. Y aquí se plantea la cuestión de que un tipo de evaluación final no está reñida con un tipo de evaluación formativa y para el aprendizaje. Ambas pueden ser complementarias, aunque con pesos diferentes.

Concretamente Messina (2015) nos presenta una tabla con diferentes herramientas de evaluación que adopta el profesorado que considera necesario evaluar la competencia intercultural como cualquier otra competencia descrita en el currículum:

- Diarios culturales: registro autónomo de aquellos conocimientos o datos que los alumnos elijan por diversos motivos sobre la nueva cultura (impresiones, sentimientos, pensamientos, actitudes, etc.)

1. Utilidad= Fiabilidad+Validez de Constructo+Autenticidad+Interacctividad+Impacto+Practicidad.

- Portafolios: inclusión en el mismo de un apartado sobre la interculturalidad.

- Observación y evaluación continua a partir de descriptores relacionados con la competencia intercultural del alumnado.

- Escalas de autoevaluación en el manual adoptado: control autónomo por parte del alumno al final de curso respecto a lo trabajado en el ámbito intercultural.

- Examen tipo test.

Sin embargo, consideramos importante remarcar que autoevaluación y autonomía del alumnado se conjuga con la participación activa del profesorado y no con su ausencia; ya que si este desconoce los resultados de dicha evaluación no puede ajustar su enseñanza a las necesidades del alumnado, dejando de lado, así, la idea de que el proceso es doble y simultáneo, de enseñanza-aprendizaje. Por ese motivo, de la misma manera el alumno debe comprometerse con su aprendizaje como el profesor con su enseñanza.

4. Conclusiones

En este artículo se han abordado los conceptos de motivación y evaluación, así como su influencia recíproca. Todo ello relacionado con el ámbito de la competencia cultural e intercultural.

Es resabido la importancia actualmente de una buena competencia intercultural de nuestros alumnos de ELE en un mundo en constante movimiento, donde los contactos interculturales están al orden del día (estudiantes Erasmus, contactos en el ámbito de los negocios, etc.). Sin embargo, esta importancia no se ve reflejada en la mayor parte de los currículums en cursos de ELE, ni en muchos manuales, ni, sobre todo, en cómo evaluar la misma de forma motivadora para los aprendices. A pesar de que muchos profesionales del sector de la enseñanza-aprendizaje de ELE (Messina: 2015) destacan la necesidad y la importancia de conceder a la competencia intercultural un papel importante dentro de los currículums con un objetivo educativo, así como su evaluación.

Por tanto, si consideramos la evaluación como una acción que forma parte totalmente integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como algo relegado solo a un momento puntual, quizás a final de un semestre o curso, le brindaremos la importancia que se merece dentro de dicho proceso.

Si, además, programamos y realizamos un tipo de evaluación formativa en el aula donde destaca la voluntad por parte del profesor de colocar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje fomentando su motivación e intentando incrementar la motivación intrínseca o interiorizada con el objetivo de proporcionar al mismo una capacidad de autonomía del aprendizaje, nos daremos cuenta de que ese ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, cual es la evaluación, no es ese segmento arduo de concebir y aburrido de realizar; sino, todo lo contrario. Algo que puede cambiar completamente y positivamente la motivación de nuestros alumnos.

Sin embargo, para poder poner en práctica este cambio de visión sería necesario virar y cambiar de ruta, alargar nuestros horizontes y no tener miedo de un cambio de actitud hacia un nuevo modo de concebir la enseñanza-aprendizaje de ELE con una visión de futuro, que en muchos casos en la realidad concreta ya es de presente.

Referencias Bibliográficas

ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid: Cambrige University Press.

ASSESMENT REFORM GROUP (2002): "Assessment for Learning. Beyond the Black Box" en: http://www.assessment-reform-group.org/AssessInsides.pdf

BACHMAN, L. F. y PALMER, A.S. (1996): *Language Assessment in Practice.* Oxford: Oxford University Press.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

FANTINI, A. (2009): *Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools.* En D. Deardorff (ed.) The SAGE Hadbook of Intercultural Competence (pp. 457-476) USA: SAGE.

FIGUERAS, N y PUIG, F. (2013): *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.

GONZÁLEZ PIÑEIRO, M., GUILLÉN DÍAZ, C. y VEZ, J.M. (2010): *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

INSTITUTO CERVANTES (2006): Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*,* Madrid: Biblioteca Nueva. htpp://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan curricular/ [25 de octubre de 2015].

MCERL (2002): Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [25 de octubre de 2015].

MESSINA, C. (2015): "Evaluar la conciencia intercultural una autoevaluación guiada". En marcoELE. Revista de didáctica ELE. N. 20 https://marcoele.com/descargas/20/messina-conciencia_intercultural.pdf [25 de octubre de 2015].

MIQUEL, L .y N. SANS (1992) "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", en Cable, núm 9, abril.

PUIG, F. (2008): "El Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio de las lenguas y la evaluación en el aula" , en Monográficos marcoELE número 7 http://www.marcoele.com/monografias/index.htlm [25 de octubre de 2015].

KOHONEN, V. (1996): "Learning contests and processes in context: towards coherence in educational outcomes through teacher development", en H. Niemi y K. Tirri (eds.), *Effectiveness of Teacher Education: New Challenges and Approaches to Evaluation,* Tampere, University of Tampere, Department of teacher Education, A 6, 63-84.

VAN HOOFT, A., KORZILIUS, H. y PLANKEN, B. (2002): La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la "conciencia intercultural"? En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.) Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad (pp. 52-77) Madrid: Centro Virtual Cervantes.