# EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

# *DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN A CONTEXT OF LINGUISTIC AND CULTURAL IMMERSION*

Cristina Pardo-Ballester
*Iowa State University*

RESUMEN
Este estudio está circunscrito en la línea de investigación de adquisición y aprendizaje, específicamente en el ámbito de la competencia intercultural (CI) (Byram y Wagner, 2018). Se investiga el desarrollo de la CI en el contexto de inmersión lingüística en España, donde 61 estudiantes norteamericanos se embarcaron en un programa de estudio de español durante el verano. El objetivo principal del proyecto es examinar y evaluar las percepciones del alumnado sobre sus vivencias culturales durante su estancia en España. Se siguió la metodología de investigación-acción (McNiff y Whitehead, 2005) mediante datos de dos cuestionarios recopilados durante cuatro años. Los datos cualitativos se categorizaron según el modelo de Byram (1997): descubrimiento y conocimiento, interpretar y relacionar, actitudes e interacción. Los resultados confirman el desarrollo de la CI gracias a la inmersión lingüística y cultural. La motivación y actitud positiva fueron claves para desarrollar la CI y adquirir la lengua.

PALABRAS CLAVE: Competencia intercultural, inmersión, ELE, WhatsApp

*ABSTRACT*
*This study is situated within the research area of acquisition and learning, specifically in the field of intercultural competence (IC) (Byram and Wagner, 2018). It investigates the development of IC in the context of language immersion in Spain, where 61 North American students embarked on a study abroad program during the summer. The main objective of this project is to examine and assess students' perceptions of their cultural experiences during their stay in Spain. The research methodology used was action research (McNiff and Whitehead, 2005), using two questionnaires' data collected over four years. Qualitative data was categorized according to Byram's (1997) model: discovery and knowledge, interpretation and relating, attitudes, and interaction. The results confirm the development of IC through language and cultural immersion. Motivation and a positive attitude were key factors in developing IC and acquiring the language.*

*KEYWORDS: Intercultural competence, immersion, Spanish as a foreign language, WhatsApp*


CC BY NC ND

## 1. INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más globalizado, la competencia intercultural (CI) se ha convertido en un elemento fundamental para la convivencia y el entendimiento entre diferentes culturas. En un rincón del vasto panorama de la educación y el aprendizaje de idiomas, la inmersión lingüística y cultural emerge como una poderosa herramienta para adquirir no solo destrezas lingüísticas, sino también una profunda comprensión de las complejidades culturales que moldean la forma en la que nos relacionamos y percibimos el mundo que nos rodea (Byram, 1997; Byram y Feng, 2006). En el corazón de este proceso de adquisición de habilidades interculturales se encuentra la inmersión lingüística y cultural, una experiencia que va más allá de las aulas de idiomas tradicionales y que nos sumerge en un universo enriquecedor de diversidad y entendimiento mutuo. En este artículo, exploraremos la importancia y los desafíos de la CI en el contexto de la inmersión lingüística y cultural, y destacaremos cómo esta experiencia puede moldear no solo nuestras habilidades lingüísticas, sino también nuestra visión del mundo.

En el año 2006, la Universidad Estatal de Iowa (ISU, por sus siglas en inglés), inició un programa de estudio en el extranjero en la ciudad de Valencia, España. Esta iniciativa educativa ha florecido y se ha convertido en un viaje enriquecedor para alrededor de 1.400 estudiantes que decidieron sumergirse en la cultura española y perfeccionar sus habilidades lingüísticas. Este programa de seis semanas brinda a los estudiantes una inmersión completa en la cultura española, desde la vida en una familia local hasta la oportunidad de hacer prácticas con empresas sumergiéndose en el mundo laboral, participar en actividades enriquecedoras y cursar de seis a nueve créditos con asignaturas de español como lengua extranjera (ELE), al igual que con asignaturas de sus respectivos grados (biología, economía, ingeniería, psicología) instruidas en inglés.

El presente estudio se centra en el periodo comprendido entre los veranos de 2016 y 2019, durante los cuales 61 estudiantes estadounidenses llevaron a cabo estudios en la Universitat de València en los meses de junio y julio. Antes de su partida a España, cada participante consintió en participar voluntariamente en este proyecto, cuyo objetivo principal era recopilar y analizar sus experiencias en relación con la cultura y la lengua española. Para ello, se utilizaron cuestionarios y actividades de conversación libre, a través de la aplicación WhatsApp, como herramientas de investigación, ya que según Godwin-Jones (2016), el uso de la tecnología en un contexto de inmersión puede tener muchos beneficios, como practicar la lengua y recibir correcciones o comentarios cuando se tienen errores pragmáticos. Las siguientes preguntas guiaron el análisis de los datos recopilados:

1. ¿Cómo evolucionó la capacidad del alumnado norteamericano para comprender la lengua y la cultura española tras su estancia en este país?
2. ¿Cómo interpretó el alumnado norteamericano el comportamiento y las acciones de los españoles durante su periodo de estancia en España?
3. ¿Cómo influyó la interacción del grupo norteamericano de estudiantes con la población española en su percepción sobre el uso de la lengua castellana y en su capacidad de comunicación intercultural?
4. ¿En qué medida la motivación, el uso de la tecnología y la actitud del grupo norteamericano de estudiantes hacia el aprendizaje del idioma influyó para el desarrollo de la CI?

Este cuestionario sirvió para explorar a fondo las vivencias y perspectivas de los y las estudiantes, y arrojó luz sobre el impacto de su experiencia en España en su


CC BY NC ND

desarrollo lingüístico y su comprensión de la cultura española. Se partió del hecho de que no todas las personas que estudian en el extranjero se benefician por igual de dicha experiencia.

## 2. MARCO TEÓRICO

La propuesta de este estudio se fundamenta en la combinación resultante de los trabajos sobre estudios en el extranjero y el concepto sobre el desarrollo de la CI.

Estudiar en el extranjero representa un marco teórico en el ámbito de la educación que se fundamenta en la idea de que la experiencia de aprender en un entorno culturalmente diverso y fuera del país de origen aporta un enriquecimiento académico y personal significativo. Esta práctica educativa busca fomentar el desarrollo de habilidades interculturales, el dominio de un idioma extranjero y una comprensión más profunda de las diferencias culturales y sociales que influyen en la educación y la vida cotidiana. Según Byram y Wagner (2018), estudiar en el extranjero es una experiencia para impulsar el crecimiento personal, la empatía global y la preparación de individuos para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más interconectado. Además, la investigación en este campo analiza los beneficios académicos, culturales y profesionales de estudiar en el extranjero (Di Silvio et al., 2014), así como las estrategias efectivas para maximizar estos beneficios y superar posibles obstáculos (King Ramirez y Lafford, 2018). En última instancia, Byram y Feng (2006) señalan que el estudio en el extranjero se enmarca en una visión amplia de la educación como un vehículo para el entendimiento intercultural y el desarrollo de ciudadanos globales.

Di Silvio et al. (2014) declaran que el ambiente ideal para la adquisición de una lengua extranjera es estudiar en el extranjero teniendo una buena relación con la familia anfitriona. 152 estudiantes de español, chino mandarín y ruso vivieron en el extranjero durante un semestre junto a 87 familias anfitrionas. Los resultados de este estudio indican que tiende a haber una mejora en la expresión oral de la lengua extranjera cuando las personas participantes sienten que hay una relación positiva con sus familias anfitrionas. Siguiendo con el tema de la convivencia en el extranjero, pero con una estancia corta de dos meses, Shiri (2015) enfatiza la importancia de ofrecer sesiones orientativas sobre la convivencia con una familia extranjera a estudiantes que se embarcan en dicha aventura y de seleccionar dichas familias mediante entrevistas para asegurarse que sean amistosas y que sus hogares estén acomodados para acoger a estudiantes extranjeros. En este contexto, Shiri (2015) explora los patrones de interacción de estudiantes con sus familias anfitrionas y asegura que la convivencia con familias seleccionadas crea un entorno de aprendizaje enriquecedor, contribuyendo así a mejorar la competencia oral y cultural en árabe tunecino. En esta misma línea de estudiar en el extranjero durante un periodo corto, Martinsen (2010) menciona también la importancia de la relación con la familia anfitriona y añade la sensibilidad cultural como la clave para mejorar la habilidad de la lengua extranjera. El análisis de sus datos recogidos de encuestas y pruebas orales indica que las personas con niveles más altos de sensibilidad cultural (apreciar, comprender, respetar costumbres, valores y creencias de otras culturas), antes de su experiencia de estudiar en el extranjero, mejoraron en sus habilidades de lengua más que las que tenían estos niveles más bajos.

Tomando como base lo mencionado anteriormente, Diniz y Noels (2021) señalan que la razón por la que se estudia en el extranjero podría ser el factor desencadenante


BY NC ND

para que un o una estudiante se beneficie del contacto intercultural. Dichos autores examinan las razones por las que estudiantes de diferentes nacionalidades decidieron estudiar en Brasil y si esas razones tenían un impacto en las interacciones sociales. Clasificaron a sus participantes en tres grupos: 1) 'actores': para las personas que dieron respuestas específicas a las preguntas del cuestionario, como el interés por la lengua y la cultura portuguesa; 2) 'observadores': para las que no dieron ninguna razón específica; y 3) 'oportunistas': para aquellas que mencionaron que las razones de estudiar en Brasil fueron económicas, por haber obtenido una beca que cubriese los gastos, por no tener otra opción para estudiar en el extranjero o, simplemente, por considerarlo conveniente. Los autores revelaron que el grupo de 'oportunistas' tuvo más contacto con personas autóctonas, en comparación con los otros dos grupos. Según la hipótesis planteada, se había predicho que las personas participantes interesadas en la lengua y cultura serían aquellas que se beneficiarían del contacto con la población autóctona por tener razones específicas acerca de estudiar en Brasil. Los resultados indican que no se puede asumir que por el simple hecho de ir al extranjero se vaya a obtener un contacto intercultural.

Siguiendo el artículo de Sevilla Pavón y Haba Osca (2016: 266–267), la CI se puede definir como:

> la capacidad para comunicarse en una lengua extranjera de manera efectiva, con lo que no bastaría con hablar la lengua meta o L2 de manera fluida, sino que sería necesario también saber comunicarse con personas de procedencias lingüísticas y culturales diversas.

Según Byram (1997), para desarrollar la CI, se debe interactuar y comunicarse con personas de diferentes culturas, para así desarrollar la adaptabilidad y negociación y mejorar las habilidades lingüísticas y comunicativas. Además, es positivo exponerse a situaciones interculturales auténticas y desafiantes para así reflexionar sobre la propia cultura y la ajena. El modelo de Byram (1997) para el desarrollo de la CI se enfoca en tres dimensiones interrelacionadas: 1) Descubrimiento y conocimiento hace referencia al conocimiento de tu propia cultura y la cultura de los demás y del grado de comprensión de las similitudes y diferencias entre las culturas. Por tanto, esta dimensión se relaciona con la exploración cultural, conocimiento cultural, comparación cultural, sensibilidad cultural y tener una participación activa. 2) Interpretar y relacionar se refiere a la capacidad del individuo para interpretar, comprender e integrar diferentes perspectivas culturales, y de interactuar de manera efectiva en situaciones interculturales. 3) Actitudes e interacción tiene que ver con tener una actitud positiva y estar dispuesto a interactuar con personas de diferentes culturas. Incluye aspectos como la autoconciencia, la disposición a cuestionar las propias creencias y valores, y la capacidad de adaptarse a diferentes puntos de vista y prácticas culturales.

Estas tres dimensiones de Byram (1997) quedan recogidas en el capítulo 5 del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCER) que trata sobre las competencias generales que tenemos los humanos para comunicarnos (Consejo de Europa, 2001). Dentro de estas competencias generales se encuentran cuatro subcompetencias que se relacionan menos con la lengua y que los y las estudiantes deben lograr: 1) El saber o conocimiento declarativo, como tener consciencia intercultural y tener un conocimiento sociocultural que distingue a una sociedad y cultura en concreto, por su vida diaria, sus condiciones de vida, sus relaciones personales, sus creencias o por su lenguaje corporal, entre otros. 2) El saber hacer o las destrezas y las habilidades interculturales que incluyen el tener sensibilidad cultural o el ser capaces de relacionar nuestra cultura con la cultura ajena. 3) El


CC BY NC ND

saber ser o competencia que se relaciona con las actitudes, por ejemplo, para abrirse a nuevas experiencias, o las personalidades que pueden contribuir a tener una mentalidad abierta o cerrada. 4) El saber aprender o la capacidad de aprender y hacer uso de las oportunidades cuando se observa y se participa en nuevas experiencias (Consejo de Europa, 2001). Estos 'saberes' se relacionan con las competencias plurilingüe y pluricultural que se presentan en el capítulo 4 del MCER (Consejo de Europa, 2020). Se considera importante destacar el concepto de la 'otredad', que se usa para poder comunicarse y colaborar, mediante la identificación de diferencias y semejanzas, y mediante lo conocido o desconocido. De igual importancia es tener una actitud curiosa y una mentalidad abierta para ampliar la conciencia plurilingüe y pluricultural (Consejo de Europa, 2020).

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2007) también reconoce la importancia de la CI en el aprendizaje de una lengua y establece como uno de sus objetivos generales el desarrollo del hablante intercultural. Para lograrlo, se necesita

> tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas en general (…); fortalecer las motivaciones, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas (…) y mostrar una actitud abierta y un alto grado de sensibilidad hacia otras culturas (…); familiarizarse con los referentes culturales más conocidos y de mayor proyección universal de España (…); identificar y valorar, a partir de la propia experiencia en la sociedad y en la cultura de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones más básicas de la vida social de los países hispanos (3–5)

## 3. METODOLOGÍA

En este proyecto se usa una metodología investigación-acción (McNiff y Whitehead, 2005), por lo cual, la investigadora y codirectora del programa participó con el grupo de estudiantes en esta investigación. Se centró en el desarrollo de ELE y la CI de estudiantes provenientes de EEUU en un contexto de inmersión lingüística y cultural en Valencia, España. Siguiendo los pasos de McNiff y Whitehead (2005), el proyecto consta de tres ciclos de investigación durante los meses junio y julio. El primero se inició en el verano 2016 y sirvió de ciclo piloto en el cual revisamos la situación sobre el estudio en el extranjero y el desarrollo de la CI y el ELE, identificamos el aspecto de la CI que queríamos que mejorara y añadimos conversación libre mediante diferentes plataformas de mensajería instantánea para ofrecer apoyo extra fuera del aula, lo pusimos en práctica y evaluamos lo ocurrido. El segundo ciclo coincide con el verano de 2017 y con una modificación de nuestro plan inicial para ayudar a los participantes a mejorar la CI usando WhatsApp. Volvimos a evaluar el plan modificado, y se reconsideró de nuevo la situación en función de los resultados obtenidos. El tercer ciclo se centró en los dos últimos veranos de 2018[1] y 2019, enfocándose en una comunicación por WhatsApp para estudiantes motivados y con una actitud positiva para aprender. Cada ciclo sirvió para reflexionar y hacer los cambios necesarios al siguiente ciclo gracias a las observaciones de participantes e investigadora. Los datos recopilados incluyen observaciones en el aula, conversaciones informales con el profesorado de la Universitat de València, chats en WhatsApp, encuestas y entrevistas para evaluar

[1] Solo se presentan datos del 2019 porque los datos del 2018 se perdieron por problemas tecnológicos.


BY NC ND

la expresión oral del alumnado norteamericano[2]. La triangulación de los datos recopilados fortalece la validez de los resultados al confirmar su consistencia desde diferentes ángulos. Los resultados de las encuestas descritos en este proyecto engloban los tres ciclos de investigación.

### 3.1. Participantes y procedimiento

En este estudio participaron 61 estudiantes (40 eran mujeres, 15 hombres y 6 no identificaron su género), que se reclutaron antes de viajar a España y de empezar las clases de ELE. Se les explicó la investigación y firmaron los documentos de consentimiento de participación. Completaron dos encuestas en Qualtrics: la primera en junio, nada más llegar a España, y la segunda en julio, tres días antes de salir de este país. Once participantes decidieron aprovechar la oportunidad de participar en actividades de conversación libre fuera del aula mediante WhatsApp y eran de procedencia norteamericana, exceptuando un estudiante internacional que era de Omán. El inglés era la lengua materna, salvo para un estudiante puertorriqueño, que hablaba español, y para el estudiante de Omán, que hablaba árabe. Un 82% hablaba solamente inglés en casa, un 8,19% inglés y español, un 1,63% hablaba inglés y polaco, y un 1,63% hablaba solamente árabe en casa. Cinco participantes dejaron en blanco la pregunta sobre las lenguas que se hablaban en casa. Un 72% señaló que en sus casas no se hablaba español en la infancia, mientras que el 28% reconoció que sí se hablaba español en casa. También se recogió información sobre si habían salido al extranjero antes y se recogió información sobre la razón de esas salidas. Un 77% de participantes informó que jamás había participado en un programa en el extranjero, y un 23% sí lo hizo. Un 74% jamás había viajado al extranjero por un periodo extenso por otro motivo diferente que no fuera estudiar en el extranjero, pero un 26% sí lo había hecho.

### 3.2. Materiales

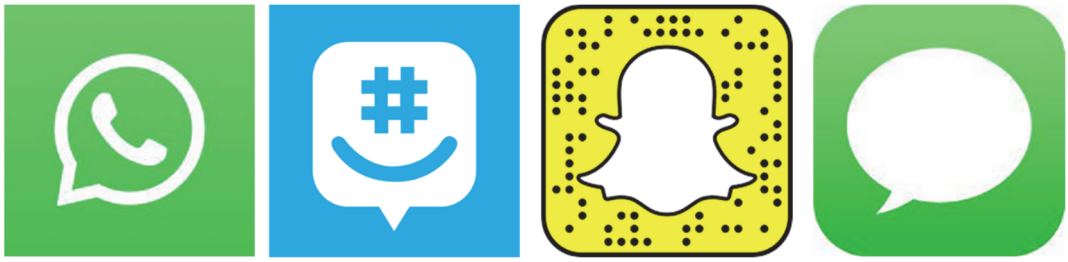
De los cuestionarios en Qualtrics de índole mixto se recogieron datos cuantitativos, con preguntas cerradas, y datos cualitativos, con preguntas abiertas. La primera encuesta se dividía en cinco categorías: contacto con la lengua, información sobre la familia española, importancia y motivación para aprender una segunda lengua, información sobre el uso de la tecnología y actitud para aprender la lengua en el aula. Se siguió el modelo de la investigación de Martinsen (2010) para la recogida de datos en el primer cuestionario. La segunda encuesta contenía preguntas sobre la CI y el uso de la tecnología. Además de los cuestionarios, se cuenta con la correspondencia mediante mensajería instantánea (Figura 1) de 11 conversaciones individuales a través de WhatsApp[3], aunque también se usaron, Groupme, Snapchat y iMessage en el ciclo 1 de la investigación.

[2] La inclusión del proyecto aquí descrito forma parte del proyecto titulado 'Technology, language proficiency and intercultural competence growth abroad' y por tanto aquí solo se describe lo relacionado con las preguntas de investigación que ocupan las encuestas y la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp.

[3] Se cuenta con entrevistas orales en español para medir el nivel de ELE pero no forman parte de la investigación descrita en este artículo.


CC BY NC ND

*Figura 1*. Herramientas usadas en la investigación de inmersión lingüística y cultural



### 3.3. Análisis de datos

El marco de referencia para evaluar las experiencias interculturales de cada participante se hizo siguiendo las tres dimensiones para el desarrollo de la CI (descubrimiento y conocimiento, interpretación y relación, y actitudes e interacción) del modelo de Byram (1997). La autora de este proyecto y una asistenta de investigación analizaron el contenido de las preguntas abiertas de los cuestionarios y los mensajes instantáneos, siguiendo los pasos de análisis de datos cualitativos de Gibbs (2007). Después de leer todas las respuestas varias veces, se crearon 14 categorías temáticas. Como práctica habitual del análisis temático se volvió a los temas que habían aparecido y se agruparon a una de las dimensiones del modelo de Byram. Además, el análisis de datos se centró en recopilar detalladamente los porcentajes de las respuestas de las encuestas. Esto permitió identificar patrones y tendencias significativas en las percepciones de cada estudiante.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. La evolución de ELE y la cultura española

La primera pregunta de investigación analizó las percepciones que cada estudiante tuvo sobre el progreso de ELE y la cultura española tras su experiencia en Valencia. Para comprender mejor las oportunidades de conversar y aprender que cada estudiante podía tener en su casa anfitriona, en el primer cuestionario, se les pidió que describieran con quien vivían. Un 21,42% de estudiantes afirmó que su familia española hablaba inglés. Las familias eran muy variadas: un 37,5% de estudiantes vivía con una señora mayor o lo que consideraban como la madre anfitriona. Un 19,64% vivía con una pareja y un hijo o hija, un 8,75% vivía con una madre soltera y uno o dos descendientes, y el mismo porcentaje para las personas que vivían con una pareja. El menor porcentaje, de 3,57%, era para estudiantes que vivían con una abuela y su nieto o nieta. Además de los miembros de la familia española, un 57,14% vivía con estudiantes que no hablaban fluidamente español y que no se consideraban hispanohablantes, y un 16,07% vivía con una persona hispanohablante o estudiante que tenía el español fluido.

Cada participante evaluó el dominio del idioma que tenía al comenzar y al finalizar el programa de verano en el extranjero. Al comenzar, un 16,66% percibía que tenía el español "mal". Al final del programa la cifra disminuyó a un 1,66%. El porcentaje que consideraba tener un español "aceptable" bajó del 10,02% al inicio del programa, al 8,36% al final, lo que indica que hubo quienes se valoraron mejor en otra medida de la escala. Esto también ocurrió con la valoración de tener un español


CC BY NC ND

"bueno" al principio, con un 46,66%, en comparación con la misma valoración al final, que descendió hasta el 16,66%. Al comienzo, calificaron su español como "muy bueno" el 26,66% de participantes, porcentaje que se elevó al final del programa hasta el 66,66%. Otro cambio importante fue que al principio nadie consideró que tenía un dominio excelente del español pero, al final, sí que hubo un pequeño porcentaje del 6,66% que lo calificó como excelente.

En la segunda encuesta, el grupo de participantes en este proyecto tuvo la oportunidad de evaluar a sus familias españolas y de comentar sus experiencias de inmersión cultural y lingüística. Tres categorías temáticas formaron parte de la dimensión 'Descubrimiento y conocimiento, que enfatiza la importancia de sumergirse en la cultura y sociedad de la lengua que están aprendiendo (Byram, 1997). Un 44,26% expresó el choque cultural que habían sentido durante su estancia en España. Los temas eran muy variados, como la atención que las familias le daban al consumo de agua y electricidad, el llevar a los perros sueltos por las calles, la seguridad que las chicas tenían al pasear de noche solas, la cantidad de niños que había con sus padres por la noche tanto en las calles como en los bares, la igualdad entre el hombre y la mujer, o los estereotipos, entre otros. Estas percepciones categorizadas como choque cultural mostraron la capacidad de cada estudiante para comparar su propia cultura con la cultura de la lengua extranjera. Para desarrollar la CI es fundamental apreciar las similitudes y diferencias. Un 32,78% mencionó la oportunidad de aprender nuevo vocabulario y de practicar español. Este porcentaje se centra en el conocimiento y desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para la comunicación efectiva en la lengua extranjera. Un 14,75% mencionó la cultura española – como los comentarios sobre los problemas sociales en España –, lo aprendido acerca de su historia o las diferencias entre las ciudades españolas y europeas, entre otros temas. Estos comentarios, en el contexto de dimensión 'Descubrimiento' hacen referencia a la exploración activa de la cultura de la lengua extranjera. Este programa les brindó la oportunidad de aprender sobre la historia, las costumbres, las tradiciones y otros aspectos culturales relevantes del país anfitrión.

Además, los estudiantes que formaron parte de las conversaciones libres mediante WhatsApp, participaron activamente e interactuaron de manera abierta, tolerante y empática con la investigadora, de cultura española. Las conversaciones mostraron la capacidad de adaptarse a las prácticas y diferentes puntos culturales. En la Figura 2, una participante que formaba parte del tercer ciclo cuenta su experiencia sobre su viaje a Denia para participar en las fiestas tradicionales de la Santísima Sangre. En todo momento se mostró respetuosa, a pesar de que era amante de los animales y de que le gustaría que eliminaran esa tradición; pero la entendía y respetaba las diferencias culturales, mostrando tener sensibilidad cultural. Dicha estudiante estaba muy motivada y compartía vocabulario nuevo, dando contexto de su aprendizaje, como hizo al explicar dónde aprendió las palabras "elle" y "corriente".


CC BY NC ND

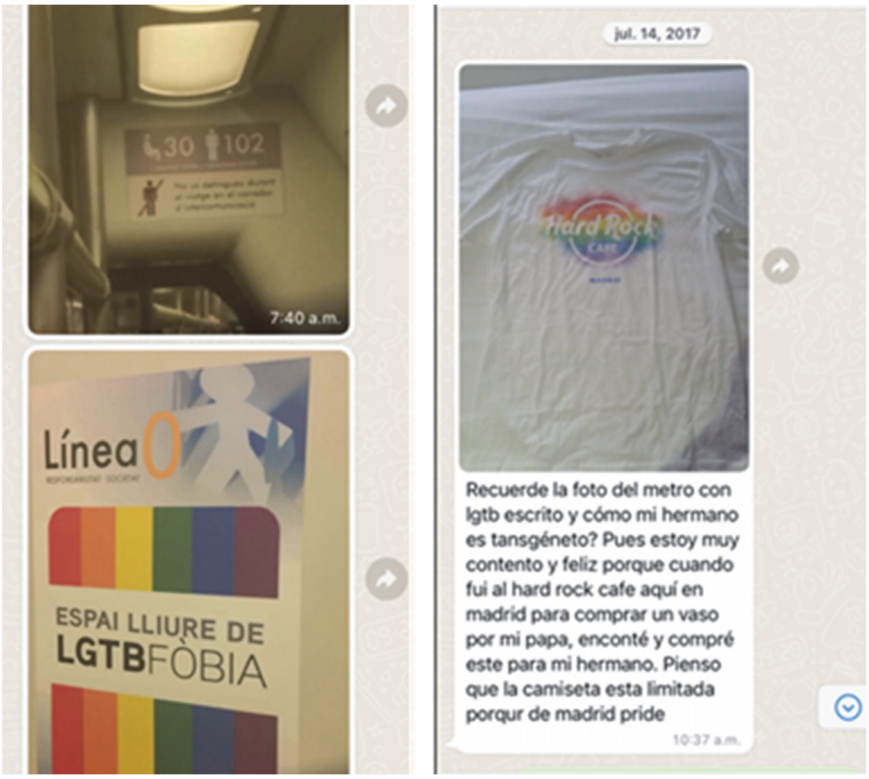
*Figura 2.* El día de la Santísima Sangre en Denia y nuevas palabras




Otra conversación libre que se llevó a cabo con WhatsApp y que formó también parte del tercer ciclo y se incluyó en la dimensión de descubrimiento y conocimiento de los aspectos culturales de la lengua y la sociedad española, fue la que muestra la Figura 3: Un estudiante apreció dos anuncios en el metro que estaban en valenciano y reconoció la existencia del bilingüismo en un contexto específico como es Valencia. Al notar los anuncios en el metro lo relacionó con su propia cultura y país, EEUU, donde también se encuentran anuncios en español (lengua minoritaria), que se hace más notable en estados como Nueva York o California. También se apercibió de un cartel, en el metro, en el que no solo indicaba el número de asientos con los que contaba el vagón sino también la capacidad total de personas que podía entrar en él. Este estudiante demostró un nivel alto de conocimiento cultural y reflejó una conciencia cultural y el conocimiento lingüístico, que es una parte importante de la CI. Se vuelve a apreciar la similitud de ambas culturas a través de un anuncio con perspectiva LGTBI+, donde se apela a que dicho espacio público es inclusivo y respetuoso con las diferentes identidades de género y orientaciones sexuales. En la imagen de la derecha (Figura 3), se muestra una camiseta que compró el estudiante como regalo para su hermano que es transgénero, y vuelve a mostrar el conocimiento y comprensión de los aspectos culturales de ambas lenguas y sociedades.


BY NC ND

*Figura 3*. Promover la igualdad y respeto hacia otras comunidades




### 4.2. La interpretación del comportamiento y de las acciones de los españoles

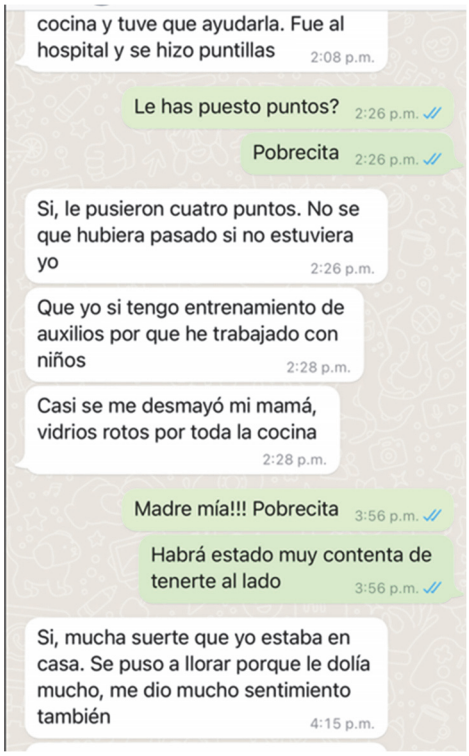
Cuando los participantes evaluaron a sus familias anfitrionas, sus percepciones se organizaron en ocho categorías. Dos de ellas eran sobre la personalidad que tenían las madres anfitrionas. Un 16,39% expresó su disgusto porque las describían como controladoras y que se enfadaban fácilmente, como por el hecho de mojar la alfombra del baño al salir de la ducha. Un 9,83% manifestó satisfacción porque la madre era dulce, cariñosa, paciente, graciosa y amigable. Las siguientes tres categorías temáticas se relacionaron con la valoración y adjetivos que describían a las madres anfitrionas. Así que, un 67,21% calificó la experiencia como excelente y un 29,5% la calificó como una buena experiencia. Solamente un 3,27% no recomendó a su madre anfitriona. Las últimas tres categorías se refirieron al hecho de sentirse o no, integrado en su familia española. Un 9,83% sintió que su presencia en la casa estorbaba, que no era bienvenido o, simplemente, no logró adaptarse a la vida española con esa familia en específico. Un 16,39% se refirió a lo mucho que iba a echar de menos a su familia española y al estilo de vida autóctono, y un 39,34% hizo comentarios sobre lo a gusto que estaba en la casa, a que es bienvenido y, por tanto, un miembro más de la familia. Estas categorías temáticas encajaron dentro de la dimensión 'Interpretar y relacionar', ya que se interpretaron y relacionaron sus propias experiencias personales con miembros de otras culturas, lo que implica la capacidad de apreciar las diferencias culturales y de interactuar de manera efectiva en un entorno intercultural.


CC BY NC ND

### 4.3. La interacción con los españoles

Dos categorías temáticas que se encasillaron en la dimensión 'Actitudes e interacción' fueron las evaluaciones que los participantes hicieron a la hora de interactuar con sus familias anfitrionas. Esta dimensión se enfoca en las actitudes y disposiciones del estudiante hacia la familia anfitriona y su cultura, y cómo estas influencian la naturaleza y la calidad de la interacción. Evaluaron la interacción de las familias de manera positiva o más limitada y así reflejaron una actitud hacia la familia anfitriona, la cultura y la sociedad española. Un 57,37% evaluó la interacción como "excelente" debido a que hubo una buena relación y comunicación y se reflejó una actitud positiva hacia la familia anfitriona y su cultura. Dentro de la categoría "excelente" se incluyeron aquellas respuestas que indicaron ser muy positivas, como 'he tenido una relación muy cercana con mi madre anfitriona', 'conversé y salí con el hijo o hija de mi madre anfitriona', etc. En chateos de WhatsApp también se dieron conversaciones sobre la interacción que tenían con sus familias anfitrionas. Ejemplo de ello es la Figura 4, en la que la estudiante cuenta un accidente que tuvo su madre anfitriona y cómo ella pudo ayudarla y acompañarla al hospital para que le pusieran unos puntos. Un 42,62% percibió que la interacción fue limitada debido a una interacción mínima y poca conversación. Esta cifra refleja una actitud hacia los otros, pero en este caso puede implicar cierta reserva o distancia en la interacción. Finalmente, un 9,83% también expresó su crecimiento personal debido a su estancia en el extranjero. El crecimiento personal fue otra categoría temática, la cual relacionamos con la actitud hacia los demás y hacia uno mismo en un contexto intercultural.

*Figura 4*. Conversación por WhatsApp que muestra la dimensión de interacción





CC BY NC ND

### 4.4. La motivación, la actitud, la tecnología y el desarrollo de la competencia intercultural

Al principio del programa de inmersión los estudiantes completaron el primer cuestionario que también incluía preguntas sobre la motivación, actitud para aprender una lengua y preguntas sobre el uso de WhatsApp. Era importante saber el nivel de motivación de los participantes porque puede influir en la CI al fomentar la curiosidad y la voluntad de aprender sobre diferentes perspectivas culturales y comunicarse de manera efectiva con los hablantes nativos. Además, Martinsen (2010) cita el estudio de Masgoret y Garner (2003) para decir que en esa investigación encontraron que, de todas las variables individuales que analizaron, la motivación parecía influir fuertemente en el rendimiento del aprendizaje del idioma y que, por tanto, la motivación podría desempeñar un papel importante en el proceso de adquisición de idiomas en contextos de estudios en el extranjero. En la encuesta realizada, se utilizó un rango de opciones de respuesta que abarcó desde "totalmente de acuerdo" (TA) hasta "totalmente en desacuerdo" (TD), con varias opciones intermedias. Las personas participantes podían expresar sus opiniones seleccionando entre "de acuerdo" (A), "en desacuerdo" (D), "parcialmente de acuerdo" (PA), "parcialmente en desacuerdo" (PD) o "neutro" (N). Con estas respuestas de selección múltiple las personas participantes pudieron comunicar una amplia gama de matices en sus actitudes y opiniones con respecto a las preguntas planteadas, lo que a su vez proporcionó un porcentaje detallado de la diversidad de perspectivas y actitudes del grupo de los participantes. Este interés en la mejora y el desarrollo de habilidades lingüísticas es evidente en el 84,21% que seleccionó TA en la afirmación 'Intento mejorar mi español tanto como puedo', un 3,5% seleccionó A, un 10,52% estaba PA y un 1,75% no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo. Otros resultados importantes fueron los obtenidos en la afirmación 'Me esfuerzo en comprender todo lo que veo y oigo' (75,43% TA, 7,01% A y 17,54% PA). Además, la afirmación 'Ser una persona que habla español es importante para mí' obtuvo también similares resultados (70,17% TA, 7,01% A, 19,29% PA, 1,75% N y solamente 1,75% TD), siendo no solo un reflejo de su motivación y compromiso personal, sino que también puede influir en la calidad de su aprendizaje, su disposición para comunicarse interculturalmente y su capacidad para alcanzar sus metas relacionadas con ELE y la cultura. Es importante destacar que ningún participante estuvo en desacuerdo con la afirmación 'Estoy muy motivado para hablar español' (32,4% TA, 48,21% A, 16,07% PA y 3,57% N). Tampoco estuvieron en desacuerdo al afirmar 'No voy a parar de dejar de aprender hasta que alcance el nivel de español que busco' (56,14% TA, 14,03% A, 26,31% PA y 3,5% N). Los resultados proporcionan una visión detallada de la diversidad de perspectivas y actitudes de las personas participantes en relación con el tema de la encuesta.

En cuanto a los resultados obtenidos sobre la actitud, averiguamos varios aspectos relacionados con el enfoque y el compromiso de cada estudiante hacia el aprendizaje del idioma. Se crearon frases para evaluar el nivel de interacción y participación de los y las estudiantes en el entorno de aprendizaje. Estas frases involucran preguntas que revelan la confianza al usar la lengua extranjera, su disposición para responder y comunicarse con sus compañeros y compañeras, mostrando así su grado de participación: 1) 'Comento o hago preguntas al profesor o a los compañeros durante las actividades de clase' (8,92% TA, 55,35% A, 26,78% PA, 7,14% N y 6,37% PD). 2) 'Respondo a las preguntas del profesor durante la clase' (39,28% TA, 46,42% A, 8,75% PA y 6,37% PD). 3) 'Hablo informalmente con el docente o mis compañeros y


CC BY NC ND

compañeras' (14,28% TA, 32,4% A, 39,28% PA, 5,35% N y 8,92% PD). Además, más de la mitad de las personas participantes estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo en su disposición para trabajar activamente en grupo. Esto sugiere una actitud favorable hacia el aprendizaje activo y colaborativo, reflejando así un compromiso con el aprendizaje del idioma: 'Estoy muy activo cuando trabajamos en grupo' (8,75% TA, 53,57% A, 25% PA, 7,14% N y 6,37% PD).

Las preguntas del primer cuestionario sobre la tecnología se hicieron con la idea de averiguar el grado de participación que se podía esperar fuera de clase mediante la herramienta de WhatsApp. Un 60,79% mostró capacidad para expresar ideas de manera efectiva y un interés en la argumentación y la reflexión al estar TA, A o PA con la afirmación 'Si mando un mensaje de texto doy detalles de mi opinión'. Un 21,42% no se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 10,53% seleccionó PD o D con dicha afirmación, con lo que se podría interpretar que no se valora la claridad ni la profundidad en la expresión de opiniones. La afirmación 'Estoy dispuesto a preguntarle a un amigo o a mi familia información para expresar la idea que quiero usar para participar en el grupo de WhatsApp' obtuvo un alto porcentaje de 85,75% con cada estudiante que seleccionó TA, A o PA. Ese alto porcentaje nos proporcionó información sobre la disposición de la persona para colaborar, su actitud hacia la comunicación grupal, su red de apoyo, su interés en la comunicación efectiva y su capacidad para buscar información y recursos cuando fuese necesario. Solamente un 8,75% se mantuvo neutro y un 1,78% estuvo en desacuerdo con dicha afirmación. El último dato que también fue positivo para comprender el nivel de colaboración y la actitud grupal fue cuando un 87,49% marcó TA, A o PA con la afirmación 'Durante una conversación de grupo en WhatsApp me gusta hacer preguntas de seguimiento a mis compañeros'. Un 8,92% se mantuvo neutro con su respuesta y un 3,57% estuvo PD.

Los datos sobre el desarrollo de la CI que se recogieron en el cuestionario al final del programa mostraron que las percepciones del grupo de participantes, tanto en las respuestas abiertas como las cerradas (Tabla 1), fueron positivas en cuanto al progreso que hicieron. Los estudiantes 5, 7 y 16 mostraron una expansión de la comprensión cultural, mayor conciencia global y aprecio por otras culturas.

> *My knowledge of how other cultures/people think differently than I do has expanded greatly. Seeing firsthand the differences between the customs and cultural norms of Spaniards versus those of people from the U.S. really helped me to grasp the extent to which my ways of thinking reflect my culture, while someone else's reflects theirs, and that neither is better nor worse.* (#05)

> *I feel like I learned more about the United States and the rest of the world, and I now care more about current events.* (# 7)

> *Deeper appreciation for other cultures and an awareness of global events and culture* (#16)

Por otro lado, también hubo comentarios que trataban sobre la experiencia laboral en España, la diversidad cultural en España, las diferencias en el enfoque de resolución de problemas y una ampliación de perspectivas para el crecimiento profesional, como indicó el participante # 10:

> *Working at Esarco, an architecture and engineering firm in Valencia, on projects across Spain taught me a lot about the wide varieties of cultures that exist within the country. It was so interesting to see how a Spanish engineering company approaches problems*


CC BY NC ND

*differently and gave me a new perspective on the skills I've learned in class at Iowa State.* (#10)

El desarrollo de la CI también se mostró con el participante #20 indicando una observación sobre una diferencia cultural en cuanto a las muestras públicas de afecto entre españoles y estadounidenses. En términos de CI, esta opinión indica reconocimiento de diferencias culturales, tolerancia, y aceptación de diversidad cultural y respeto por las normas y valores culturales:

*Spaniards tend to show public displays of affection far more than people in the U.S. Of course, it depends on the person and how outgoing they are with that kind of thing, but it's quite common to see people "showing their affection" in the park, at the beach, or even on the metro. While this may seem odd for us Americans, they don't think much of it!* (#20)

*Tabla 1*. Porcentajes de las afirmaciones sobre el progreso de la CI

| AFIRMACIONES | TA | A | PA | N | PD | D | TD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Tengo más confianza en mí mismo después de haber vivido en el extranjero. | 66,66 | 8,33 | 23,33 | 1,66 | 0 | 0 | 0 |
| Estudiar en el extranjero ha aumentado mi interés en problemas sociales. | 36,66 | 11,66 | 43,33 | 3,33 | 5 | 0 | 0 |
| He obtenido mejor conocimiento en mí mismo. | 58,33 | 11,66 | 28,33 | 1,66 | 0 | 0 | 0 |
| Mi interés en eventos mundiales ha aumentado. | 53,33 | 15 | 23,33 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| He aumentado mi tolerancia hacia otra gente y costumbres. | 46,66 | 15 | 33,33 | 3,33 | 1,66 | 0 | 0 |
| Comprendo mejor los EEUU. | 21,66 | 11,66 | 46,66 | 16,66 | 3,33 | 0 | 0 |
| Mi habilidad para adaptarme a nuevas situaciones ha aumentado. | 66,66 | 16,66 | 15 | 1,66 | 0 | 0 | 0 |

Un análisis cualitativo refleja una combinación positiva de motivación, actitud participativa, uso de la tecnología y desarrollo de la CI. Estos elementos son esenciales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y la comprensión de diferentes culturas con el fin de lograr que cada estudiante llegue a ser plurilingüe y pluricultural. Véase la Tabla 2.


CC BY NC ND

*Tabla 2*. Análisis cualitativo sobre el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la CI

| MOTIVACIÓN Y ACTITUD | TECNOLOGÍA | COMPETENCIA INTERCULTURAL |
|---|---|---|
| El análisis revela una alta motivación por parte de cada estudiante para mejorar su habilidad en español. Esta motivación puede ser crucial para el desarrollo de la CI. Según el MCER para las lenguas (Consejo de Europa, 2001), la motivación es un factor fundamental en el proceso de adquisición de un idioma. Los altos porcentajes de respuestas positivas indican un fuerte compromiso con el aprendizaje, lo cual es esencial para el desarrollo de habilidades lingüísticas y la disposición para comunicarse interculturalmente. | El uso de WhatsApp como herramienta para el aprendizaje y la comunicación muestra una actitud positiva hacia la colaboración y la búsqueda activa de información. Los porcentajes altos en la disposición para expresar opiniones, buscar información adicional y hacer preguntas de seguimiento indican una actitud abierta y participativa con el fin de llegar a ser un hablante pluricultural y plurilingüe. Esto no solo fortalece las habilidades lingüísticas, sino que también fomenta la comunicación efectiva y la disposición para compartir información cultural. | Las respuestas de las personas participantes reflejan un desarrollo significativo en su CI. Los comentarios sobre la expansión de la comprensión cultural, el aumento de la conciencia global, la apreciación por otras culturas y el reconocimiento de las diferencias culturales muestran un progreso positivo. Además, los porcentajes en la Tabla 1 indican un crecimiento en la confianza, la adaptabilidad, el interés en problemas sociales y la tolerancia hacia otras personas y costumbres. En términos del Plan Curricular (Instituto Cervantes, 2007), este tipo de experiencias, que incluyen la inmersión lingüística y cultural, son cruciales para alcanzar los objetivos de competencia comunicativa y cultural. La exposición directa a la lengua y la cultura meta, junto con la disposición activa de cada estudiante para participar y aprender, son aspectos clave para el desarrollo integral de su habilidad lingüística y su CI. |

## 5. CONCLUSIONES

Los y las participantes proporcionaron respuestas a las preguntas de la encuesta basadas en su percepción personal de la experiencia, lo que podría estar sujeto a la subjetividad y al sesgo. Sin embargo, la triangulación que se llevó a cabo durante la recopilación de datos (observaciones en el aula, las conversaciones informales con los profesores, conversaciones libres mediante WhatsApp) corrobora y valida los hallazgos del estudio de inmersión lingüística y cultural.

La motivación y la actitud hacia el aprendizaje del idioma y la cultura se revelaron como factores influyentes. Todas las personas participantes en este grupo de estudiantes mostraron un alto nivel de motivación y un compromiso personal con el aprendizaje del español, lo que contribuyó a su desarrollo de la CI.

Los datos proporcionados son prueba de la visión de cómo cada estudiante percibió su desarrollo en la competencia lingüística y cultural durante su estancia en España. Esta investigación respalda los hallazgos previos de Di Silvio et al. (2014), Martinsen (2010) y Shiri (2015), que expresaron la importancia de la familia anfitriona para adquirir la lengua extranjera y para desarrollar la CI.

Este estudio ofrece una visión detallada de cómo la inmersión en una cultura extranjera puede influir en la percepción, la actitud y el desarrollo de la CI de cada


CC BY NC ND

estudiante. Los resultados subrayan la importancia de fomentar la motivación, la disposición a aprender y la apertura a la interacción cultural para lograr una CI más sólida en contextos de estudios en el extranjero.

## REFERENCIAS


Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.

Byram, M. y Feng, A. eds. 2006. *Living and studying abroad: Research and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. y Wagner, M.. 2018. Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals* 51: 140–151.

Consejo de Europa. 2020. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Consejo de Europa. 2001. *Marco común de referencia europeo para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Di Silvio, F., Donovan A. y Malone, M. E. 2014. The effect of study abroad homestay placements: Participant perspectives and oral proficiency gains. *Foreign Language Annals* 14: 168–188.

Diniz, G. L. y Noels, K. A. 2021. Approaches to studying abroad in Brazil and their effects on language learning and intercultural contact. *System* 97: 1–15.

Gibbs, G. R. 2007. *Thematic coding and categorizing. Analyzing qualitative data*. Thousands Oaks: Sage.

Godwin-Jones, R. 2016. Integrating technology into study abroad. *Language Learning & Technology* 20(1): 1–20.

Instituto Cervantes. 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

King Ramirez, C. y Lafford, B. 2018. Transferable skill: Intercultural competence. En C. King Ramírez y B. Lafford eds. *Transferable skills for the 21st century. Preparing students for the workplace through world languages for specific purposes*. Springville, UT: Sabio Books.

Martinsen, R. 2010. Term study abroad: Predicting changes in oral skills. *Foreign Language Annals* 43(3): 504–530.

Masgoret, A. y Gardner, R. 2003. Attitudes, motivation and second language learning: Meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning* 53: 167–210.

McNiff, J. y Whitehead, J. 2005. Action research for teachers: A practical guide. London: David Fulton.

Sevilla Pavón, A. y Haba Osca, J. 2016. "Te das cuenta de que el mundo puede ser tan distinto y similar al mismo tiempo": Telecolaboración y desarrollo de la competencia intercultural en la educación superior. *Didáctica. Lengua y Literatura* 28: 263–284.

Shiri, S. 2015. The homestay in intensive language study abroad: Social networks, language socialization, and developing intercultural competence. *Foreign Language Annals* 48(1): 5–25.




CC BY NC ND