

Las dinámicas culturales, comunicativas e interculturales en el aula de español lengua extranjera: estudio de caso

MARÍA JOSÉ MOLINA-GARCÍA

JOAQUÍN RÚA COLL

Universidad de Granada

Recibido: 27 julio 2015 / Aceptado: 15 febrero 2016

ISSN: 1697-7467

RESUMEN: Esta investigación desarrolla un estudio cualitativo acerca de las instancias comunicativas y culturales en el aula de español como Lengua Extranjera (ELE). El aula de lenguas se configura como la confluencia de diversidad de factores sociocognitivos, culturales y políticos que, para su estudio, obligan a recurrir a diversas disciplinas, buscando darle la mayor cobertura al proceso de indagación. El contexto seleccionado es el aula de estudiantes de carrera diplomática adscritos a la Embajada de los Estados Unidos en Bogotá, Colombia. El objetivo es la presentación de acciones valorativas y transformadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras clave: competencia intercultural, competencia lingüística, comunicación, lengua extranjera, análisis cualitativo.

Cultural, communicative and intercultural dynamics in the Spanish language classroom: a case study

ABSTRACT: This investigation develops a qualitative study brings over of the communicative and cultural instances in the classroom of Spanish as Foreign Language (ELE). The classroom of languages forms as the confluence of diversity of factors sociocognitivos, cultural and political that, for his study, force to resort to diverse disciplines, seeking to give him the major coverage to the process of investigation. The selected context is the students' classroom of diplomatic career assigned to the Embassy of the United States in Bogota, Colombia. The aim is the presentation of actions that transform and value in the processes of education and learning of foreign languages.

Keywords: Intercultural competence, linguistic competence, communication, foreign language, qualitative analysis.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación desarrolla un estudio o abordaje cualitativo, y más exactamente etnográfico, acerca de las instancias comunicativas y semio-culturales en el aula de español como Lengua Extranjera (ELE). Como espacio de alta complejidad, el aula de lenguas se configura como la confluencia de diversidad de factores sociocognitivos, culturales y políticos que, para su estudio, obligan a recurrir a diversas disciplinas e interdisciplinas, buscando

darle la mayor cobertura al proceso de indagación. Los componentes centrales del trabajo son la Pedagogía, el Currículo, la Lingüística, la Sociología y la Semiótica.

Se busca, por tanto, conocer de manera sistemática la situación, la organización y las relaciones entre las dinámicas interculturales y comunicativas del aula de ELE, en este caso formada por estudiantes de carrera diplomática adscritos a la Embajada de los Estados Unidos en Bogotá, Colombia, de modo que puedan presentarse acciones valorativas y transformadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. A propósito, Ballenilla plantea desde el paradigma de enseñar-investigar:

Se trata de comenzar por cambios en la organización del aula, después conviene introducir procedimientos de trabajo nuevos para a partir de ahí enfocar de forma diferente las tareas académicas y hay que esperar que todo eso provoque un cambio de actitud en los alumnos/as, porque la actitud es lo más difícil de cambiar... (Ballenilla, 1997:53).

En efecto, esta investigación-acción aborda la comprensión integral de los procesos comunicativos, desde los horizontes culturales e interculturales, a través de los textos, los discursos, los símbolos, los signos y los artefactos que objetivan y median la lógica curricular y cultural de los significados en contextos locales. Radford (2004) expresa que los seres humanos piensan y actúan en el marco de una cultura y que la base de los procesos cognitivos y comunicativos está en la praxis social. Para mayor comprensividad el trabajo presenta la caracterización de los actores del proceso en su contexto, la mirada analítica a los planteamientos curriculares, la descripción de los procesos y acciones pedagógicas y la explicitación de acciones para mejorar la praxis en el aula de ELE.

En general se plantean los factores que condicionan el papel del componente comunicativo e intercultural del aprendizaje de lenguas en el aula: el propósito de aprendizaje de la lengua, los objetivos educativos, el medio en que se aprende la lengua y la metodología utilizada.

2. MARCO TEÓRICO

Este trabajo relaciona una serie de disciplinas que se generalizan en la Sociología, la Pedagogía de la Lengua, la Pragmalingüística y la Semiótica. De ellas se derivan una serie de actividades y metodologías que allegan luz al proceso de esclarecer cuáles son los rasgos fundantes del aula de clases en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Para desarrollar el componente sociológico partimos de la concepción del hombre como ser inscrito en un proceso social, del cual no se puede sustraer. Ary, Jacobs y Sorensen (2010:423) asumen que la realidad se constituye mediante una construcción social, dentro de un mundo inestable, con variables complejas que se arraigan en una interacción simbólica. El lenguaje se constituye como un proceso-producto que se establece desde lo simbólico y lo social.

Esta interacción alcanza los fenómenos educativos que se dan dentro del aula. Lantolf (2009: 335), desde la orientación sociocultural, advierte que los humanos tenemos o podemos alcanzar la capacidad de regular o controlar voluntariamente la memoria, la atención, y el desarrollo de ambas, mediante la apropiación de artefactos que incluyen el lenguaje cuando

se da en acciones organizadas y especificadas culturalmente. De este planteamiento se deriva la esencia de lo que se ha denominado Teoría Sociocultural (TSC).

La aplicación de la TSC relaciona activamente la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky, como una teoría de la Lengua en uso y de la cognición, con la internalización y el aprendizaje autónomo. De igual manera, la teoría Lingüística y la Lingüística Aplicada se coadyuvan como medio para comprender también el estado de la interlengua en el aprendizaje de la lengua extranjera. Es así como se da carácter científico al trabajo de análisis dentro del estudio de las competencias del aprendiente en el aula de clase. La ZDP se explica como la proyección del desarrollo futuro de cada persona en el sentido de que lo que uno puede hacer con la ayuda de otros –esto es, la instrucción en la ZDP-- en el presente, y que luego, lo puede hacer solo en adelante (Vigotsky, 1986: 188, citado por Lantolf, 2009: 336).

Lo que diferencia el enfoque sociocultural (aprendizaje como resultado de la interacción social) de otros de carácter psicológico (aprendizaje como resultado de los procesos internos ideáticos) ya lo presentó Carpay (1974) mediante la verbalización a partir de materiales y modelos que permiten ilustrar el significado y ello muestra esta experiencia de verbalización y subvocalización del flujo de conceptos sustanciadores para internalizarlos. Según León es la movilización de la materialización a la verbalización la parte que resulta trascendental en el paso de lo externo a lo interno (León, 2001: 274 en Lantolf, 2009: 340).

En palabras de Lightbown, Frölich y Spada (2010: 48) la diferencia, en cuanto al aprendizaje de lenguas, se centra en el punto de que el proceso cognitivo tiene un origen externo y socialmente mediado. Cuando se ha alcanzado la internalización el conocimiento o la competencia comunicativa puede plegarse a las necesidades individuales y de manera flexible, según las circunstancias en las que sean apropiadas.

2.1. Cultura, símbolos e interculturalidad

Una de las piezas resultantes e incluidas, asimismo, en la complejidad del aula es la cultura y, esta misma confrontada desde la diversidad. A lo largo del desarrollo del aprendiente, este va adquiriendo y organizando sus conocimientos de la cotidianidad y su relación con el mundo mediante esquemas que adquiere en la interacción social. En una primera instancia se encuentra que estos aprendizajes se dan como construcciones simbólicas (como el lenguaje, la lengua, artefactos, herramientas, utensilios...), así como los aprendizajes que se objetivan como valores, ideales, creencias. Por tanto y en consonancia con los presupuestos del enfoque sociocultural o TSC se plantea una concepción de la cultura como acciones cotidianas realizadas por el sujeto en una realidad compleja y cambiante.

Kramsch (2009) define la cultura como el conocimiento socialmente distribuido en una comunidad social de habla específica, e identifica dos aspectos claves en cuanto al concepto de cultura en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras: en primer lugar el asunto de que lengua y cultura están ligados, no obstante se tome el término como cultura elitizada (“C”) o cotidiana (“c”); y por otra parte, el hecho de que en la corriente de globalización y con la mezcla de diferentes comunidades de habla se da un proceso de hibridación y de cambio en el cual el concepto de cultura ha perdido su fuerza explicativa.

La cultura propia es producto del conocimiento del que participa el individuo quien organiza sus esquemas culturales junto con otros de su misma comunidad con quien socializa,

con quien comparte no solo un sistema de signos lingüísticos, sino también gestos con los que se identifican significados, actitudes sociales... Cada cultura establece una organización para la interacción social con pautas compartidas para habitar y sobrevivir en las situaciones de la vida diaria (a través de las cuales organiza el mundo e interpreta socialmente los hechos que en él acontecen). La cultura se conforma a partir de un comportamiento aprendido y adquirido al estar el individuo inmerso en un grupo social (García, A. 2008: 3).

Areizaga, Arzamendi y Espuny, (s/f: 6-7) se refieren a la cultura meta como la de los hablantes de la lengua que se aprende como contenido en el aula de lengua extranjera. De igual manera diferencian en la cultura meta el contexto cultural o realidad en que se usa la lengua meta y las relaciones entre lengua y cultura o aspectos socioculturales de la LM. Añaden que una visión cultural implica dar reconocimiento al lenguaje como herramienta privilegiada y sofisticada para la interacción entre los sujetos que construyen sentido relacionando el significado lingüístico con su conocimiento del mundo y el contexto de comunicación. Es un intercambio simbólico profundo que trasciende la mera semántica y llega hasta la esencia de las cargas socioafectivas de los actores comprometidos en los intercambios.

Kramersch (2009: 232) relaciona que en la enseñanza de Lenguas Extranjeras se muestra una tensión entre las concepciones modernas y las modernistas tardías, las contradicciones se resumen entre los que, por un lado, plantean que la cultura está relacionada con marcas territoriales estables ligadas a comunidades de habla, mientras que por otro lado hay quienes señalan que está asociada a espacios conceptuales híbridos y mezclados con cambios de códigos multilingües, con incongruencias afectivas y epistémicas de interpretación o traducción, con voces de diversos lugares y la lucha para poder ser escuchadas y aceptadas, a pesar de las acciones concertadas por el nativo para estigmatizar y excluir al foráneo.

En el estado que se refleja de las anteriores reflexiones se reconoce que el tema se extiende al encuentro de culturas entre individuos o sujetos escolarizados o en condición laboral. Las posturas son antitéticas. Para el caso de la presente investigación se asume la idea de que como país receptor, el paradigma es el de la socialización de la lengua, como acceso al pensamiento y la cultura del otro, como marcador de identidad y fuente de selección de estilo en la competencia sociolingüística y estratégica y esta es una relación intercultural que ha obligado a producir cambios en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

2.2. Pragmática y sociolingüística como herramientas en el aula

Dentro de la Pragmática, en complementariedad con la Sociolingüística, se abordan las convenciones comunicativas que funcionan como presupuestos y que aportan un contenido contextual que es relevante para un final exitoso del proceso comunicativo

Es necesario replantearse en profundidad que el objetivo no es ya centrarse exclusivamente en el uso que hacen los hablantes nativos de esa lengua en sus contextos sociales y culturales sino en los usos de esa lengua para favorecer los encuentros interculturales (...) No es expresar significados propios, sino actuar como intermediarios entre interlocutores que no se pueden entender directamente. (Sealy y Carter, 2004: 72-73). En muchos casos hasta las estructuras lingüísticas son correctas pero se requiere de tacto social, cultural y diplomático para lograr actos efectivos y afectivos, es decir, '*lo políticamente correcto*'. Es diáfana la afirmación de que mediante la interacción verbal es posible provocar un proceso de enseñanza aprendizaje en el cual la apropiación del conocimiento no consiste solo en

la posesión de un objeto sino en la construcción de herramientas culturales y cognitivas (Vigotsky, 2000 y Mejías y Sandoval, 1996 en González y León, 2010: 31).

Resulta así la necesidad de categorizar y armonizar los elementos que componen las acciones interactivas. Se encuentran autores que explican los sustanciadores como dimensiones y relaciones. Para este propósito, y dentro del aula de clases, se toman las apreciaciones de González y León (2010) “En el aula de clases hay cuatro dimensiones que son la del docente, la del estudiante, la de la interacción misma y la del contenido de la interacción”. Y de Bernstein (1994) quien explica que en la interacción del aula hay cuatro reglas que evidencian que el maestro tiene el discurso dominante: la regla de jerarquía o de conducta, la regla de secuencia, la regla de criterio y la regla de contextualización.

Se puede apreciar que se presenta un cuerpo teórico coherente que aporta al fenómeno de la comprensión y transformación de la comunicación como competencia en el aula de ELE y de los aportes científicos para desarrollar un análisis certero de la comunicación intercultural. A pesar de que hay otras perspectivas teóricas dentro del espectro cognitivo y desarrollista, nuestro contexto y las expectativas de los aprendientes nos llevan a emprender esta tarea desde la perspectiva de la teoría sociocultural (TSC).

2.3. Curriculum, Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural

Partimos del concepto de que el aula es un escenario estructurado y como tal genera espacios de comunicación en los que las relaciones suponen la interacción alumno-profesor, alumno-alumno, alumno-material-maestro. A todas ellas se les agrega la interacción entre el lector y el texto. Es vital para las actividades en el aula comunicativa partir del abordaje tanto de contextos y de material auténtico o textos auténticos, así como diálogos o juegos de roles, aunque Byram y Feng, 2005 (en Hinkel, 2005) aceptan la idea de que algunos contextos inauténticos no se tornan obstáculos, sino todo lo contrario, se pueden adaptar como oportunidades para explorar lengua y cultura, porque se convierten en tópicos de discusión y posibilitadores de discursos, ganando espacios de mediación y negociación.

Durante la interacción en el aula, la mediación planificada del profesor debe tener claras bases y conocimientos de los principios y direccionamientos del enfoque comunicativo. Knowles, L. (1982) ya argumentó los cinco principios del acto didáctico comunicativo:

- Principio de dependencia de tareas (Task Dependency Principle): la información recogida en una determinada tarea ha de servir para hacer algo con ella en otra tarea posterior: comunicar algo a alguien, tomar una decisión.
- Principio de transferencia de información (Information Transfer Principle): la información interpretada se puede trasladar a otro medio: del oral al escrito, o viceversa, a una tabla, a un diagrama, etc.
- Principio de vacío de información (Information Gap Principle): se basa en la idea de que existe una necesidad de comunicar cuando un hablante sabe algo que desconoce el interlocutor y viceversa. Este principio se ha convertido en una de los favoritos en el enfoque comunicativo. Posteriormente se añade la idea de ‘*opinion gap*’.
- Principio del rompecabezas (Jigsaw Principle): cada participante en la actividad posee un fragmento distinto de información que tienen que intercambiar para completar la idea, el texto o realizar una tarea.

Principio de corrección del contenido (Correction for Content Principle): se basa en la idea de que la corrección se debe realizar fundamentalmente cuando se produce una interrupción de la comunicación, más que cuando se han producido inexactitudes o errores gramaticales (Johnson, 1982 en Sealy y Carter, 2007: 65-66).

En la comunicación hay inmersos innumerables elementos culturales, casi podría afirmarse que la lengua está hecha de actos culturales, de sofisticados desarrollos sógnicos y simbólicos constituidos como códigos sociales y políticos. Por tanto el aula de LE, implica un reconocimiento de las culturas, los conflictos, las negociaciones y explicitaciones de la diversidad y la heterogeneidad. El paso adelante, en este sentido, es la inclusión de la conciencia y las habilidades interculturales como desglose o parte integrante de la competencia sociolingüística. En otras palabras, se requiere un conocimiento de las costumbres, las prácticas, las artes, los valores, ritos, creencias, supuestos, normas, instituciones, etc.

La competencia comunicativa intercultural, según lo señala Byram, requiere del desarrollo de las formas de conocimiento procedimentales, así como de sus productos y prácticas, conforme al sujeto interpretante y al lugar de origen del interlocutor, y al proceso de interacción de los individuos y del total de la sociedad. La lectura de los contextos y la práctica competente de esta clase de conocimiento procedimental precisa del manejo de variables contextuales específicas (Byram, 1997: 51 en Sealy y Carter, 2004: 143). Se pueden recuperar secuencias metodológicas para el estudio de la comunicación y la cultura en el aula desde las exploraciones previas, direccionando estrategias de aprendizaje autónomo y comenzando por (los conocimientos previos que serían) los estereotipos. Después de ocasionar un “conflicto cultural” se propone la sustitución de los estereotipos mediante la comparación y contrastación, de manera que el ELE gane espacio en la conversación como la cultura de la lengua meta (LM).

En el desarrollo del aula objeto de este trabajo, se enfatiza la búsqueda discursiva matizada de la consciencia cultural, la comparación-contrastación y la construcción del sentido de expresiones en contexto, para etnografiar qué elementos resultan favorables o acordes con las necesidades de formación de los aprendientes de español lengua extranjera. Es decir, la necesidad de fortalecer la formación del mediador intercultural. En general se distinguen tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural: el nivel monocultural (la persona se basa mentalmente en su cultura y la cultura extranjera se ve y se interpreta según la perspectiva de la propia cultura. Prevalcen los tópicos, los prejuicios y los estereotipos. Por esto, se interpreta las emisiones de los usuarios de una lengua y cultura sin conocer a fondo la intención que subyace en la cultura de origen); el nivel intercultural (el hablante está mentalmente situado entre dos culturas, hace comparaciones y contrasta explicando las diferencias culturales de manera natural, sin hacer juicios a priori) y el nivel transcultural (el hablante se ubica por encima de las limitantes de los grupos lingüísticos y culturales en contacto, posibilitando la gestión de mediador. Se pueden adoptar puntos de vista ajenos o ponerse en los zapatos de los otros, sin perder la propia identidad cultural).

Para ser consecuentes con la característica central de la investigación se toma el planteamiento de Coll (1987) en García Santa-Cecilia (2000: 33) del modelo curricular abierto en el cual los rasgos puntuales son: una apertura hacia las características del entorno social y cultural, las diferencias individuales, la apertura de los sistemas para definir objetivos y su replanteamiento a partir de las condiciones del avance, la situación de enseñanza y aprendizaje, y la valoración del proceso de aprendizaje.

3. EL MÉTODO

3.1. Objeto de estudio

El proceso de investigación se ha concretado tomando como objeto de estudio el aula de español como lengua extranjera en la Embajada de los Estados Unidos de América que tiene como sede la ciudad de Bogotá D.C. en Colombia. El centro de estudios se rige por la dirección curricular establecida por la Oficina de Asuntos Extranjeros.

El grupo está formado por siete estudiantes con alto nivel de formación académica y que acreditan un nivel B2-C1 de español.

El trabajo de aula se enmarca dentro de la planificación de las cuatro destrezas comunicativas, además del desarrollo del español para profesionales llevado a cabo por especialistas y consejeros para los cargos en las diferentes secciones (administrativos, consejeros, asuntos económicos, pasaportes o cónsules, política y oficiales de seguridad regional). El objetivo del curso de '*entrenamiento*' es que los participantes puedan entender lo explícito y lo implícito (*núances*) en lo cultural, desplegar competencias discursivas, estratégicas: sociales y profesionales, de manera segura en su expresión. Y se muestra gran flexibilidad en los materiales utilizados (auténticos e intervenidos, gráficos, visuales...).

Los informantes han sido la profesora investigadora, el profesor del aula y dos profesores observadores para contrastar, interpretar y consolidar los datos obtenidos.

3.2. Técnicas, instrumentos y recogida de datos

La perspectiva metodológica seleccionada para el desarrollo de este trabajo es de carácter naturalista e interpretativo, destinado a esclarecer o a explicar los rasgos interculturales y comunicativos, así como también, las relaciones pertinentes en el microsistema educativo del aula de clases de ELE. En este trabajo se hace indispensable encontrar las claves de la comunicación intercultural en el aula. Por tanto se plantea una indagación netamente cualitativa que pretende estudiar los procesos del aula diplomática como una etnografía.

Particularmente, estará centrada en el tipo de la investigación-acción (IA) como elemento que promueve la reflexión, la acción y el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje del aula.

En la investigación-acción hay dos tendencias importantes: la que tiene que ver con el socioconstructivismo y la opción sociopolítica. Según Burns, 2005, en Hinkel, 2005: 251) en la dirección socioconstructivista, perspectiva asumida en este trabajo, se constituye el desarrollo del conocimiento pedagógico del maestro en relación directa con las situaciones y el contexto donde trabaja. Para guardar coherencia investigativa se hace viable el estudio de las acciones discursivas y textuales, el análisis contextual, las percepciones y patrones establecidos entre los interlocutores.

La programación mensual del centro para el aula permitió registrar las acciones de línea gruesa y plantear una secuencia de pasos para desarrollar el trabajo de esta investigación que dura dos semanas. La entrevista, la observación no participante y los cuestionarios permitirán allegar los elementos adecuados para hacer una etnografía del grupo objeto de estudio. Es importante su caracterización tanto individual como grupal para adelantar la comprensión de los sujetos involucrados en esta pesquisa. La primera pregunta de indagación formulada

es sobre el currículum y obliga a encontrar planteamientos que desglosen el trabajo en la forma en que lo hacen los autores Dubin y Olhstain (Dubin y Olhstain, 1995 en García Santa-Cecilia, 2000: 36), quienes proponen una primera fase de búsqueda relacionada con el currículum:

La auto-observación constituye un proceso importante para determinar las relaciones entre los eventos de la clase, las acciones pensadas por el profesor y lo que determinan los alumnos por aprender dentro de las negociaciones del aula de adultos. Su utilidad metodológica es que permite desarrollar un alto sentido de reflexión en la práctica docente en cada una de las etapas del acto de clases de ELE. En realidad los elementos por observar serán estudiados utilizando instrumentos específicos para los siguientes objetivos:

El análisis de la interacción y la actuación del profesor mientras enseña, que se define como una parrilla adaptada para llevar cuenta de las frecuencias de ejecución de las acciones en el aula de clases. El modelo FLINT (Foreign Language Interaction) de G. Moskowitz (1971-1976) en Madrid et al. (s/f: 59) se adapta para determinar modelos de enseñanza, mediante la frecuencia de ocurrencia de alguna categoría o evento para finalmente registrarla en un gráfico de clase.

La observación de los actos comunicativos, aplicable a la investigación en el aula porque caracteriza las situaciones de comunicación que se producen en un contexto de aula determinado. La parrilla modelo adaptada para este trabajo es la de J.F. Fanselow (1977) en Madrid et al. (s/f: 60) que codifica cinco categorías: Quién comunica, cuál es el propósito pedagógico de la comunicación, qué medios se utilizan para comunicar el contenido, y qué áreas de contenido son comunicadas.

La enseñanza de la competencia intercultural: Gil y Morón (2011) proponen una alternativa de evaluación de la enseñanza de la cultura bajo la competencia intercultural (CI) que sigue los direccionamientos de Byram y Fleming, 2001. Son sus puntos fuertes la integración de lo lingüístico y lo cultural, el contraste cultural, la socialización y la enseñanza y su potencial para provocar encuentros y comunicación entre culturas diferentes. Como cuerpo teórico se nutre de la antropología, la semiótica, la comunicación estratégica y la consciencia cultural crítica. Es, en síntesis, una encuesta que tiene cinco apartados sobre la prioridad de los objetivos, las actividades llevadas a cabo en las clases, la frecuencia de tratamiento de temas de cultura con “c”, o no formal y con “C” o cultura formal, materiales didácticos y creencias.

La observación de las clases comunicativas: para este propósito Allen, Frölich y Spada (1985) diseñaron el modelo COLT (Communicative orientation of Language teaching) que posibilita la diferenciación de las clases de enseñanza comunicativa de otras centradas en la forma.

La evaluación de la competencia intercultural (la cultura simbólica y la cultura diaria): Spychala (2006: 581) permite distinguir si un estudiante tiene la capacidad intercultural o conocimiento de las prácticas culturales, no solamente la conciencia cultural. Para ello divide los conocimientos culturales en cuatro categorías: los elementos de la realidad que nos rodea, la cultura formal o con “C”, la cultura simbólica y la cultura diaria o del comportamiento (con “c” o no formal).

Todos los insumos de información deben entenderse dentro de las perspectivas de los observadores y actores del aula de ELE. Su validación depende de su coherencia interna y del mayor apego a los planes y eventos. De esta manera el análisis se ceñirá a los principios de la hermenéutica y los horizontes del aula.

Las entrevistas, los diarios, las parrillas, las encuestas y cuestionarios han sido confrontados entre los informantes, la profesora investigadora y el profesor titular del aula. De acuerdo con las expectativas se propone una relación dialéctica que permita identificar y sincerarse, de igual manera, con los aprendientes vinculados con este proyecto.

El análisis de datos, categorizados y codificados, ha seguido una metodología particular y consistente en relación con los instrumentos y la naturaleza de la investigación. Toma en cuenta como necesidad prioritaria que se acoten procedimientos sujetos a rasgos tales como la sistematicidad, representatividad y referencialidad. Para el caso de la sistematicidad se muestra una sujeción a las pautas que señala cada instrumento y luego una acción de generalización, desde las particularidades recogidas. La representatividad viene dada por el valor de las categorías que se han señalado en los objetivos de esta pesquisa. Y, en tercer lugar, la referencialidad denota la interacción entre los datos primarios y secundarios. Finalmente, se han redactado las reflexiones analíticas o “memoing” (González y León, 2010:5-8).

4. RESULTADOS

En este apartado trataremos de sintetizar los resultados obtenidos clasificándolos para una mejor exposición:

Los resultados acerca de las indagaciones sobre el currículo o sílabo fueron:

- La planificación respecto a la comunicación intercultural para adultos trabajadores no vincula aspectos específicos que se derivan de la consideración del análisis de las necesidades del grupo objeto.
- Los componentes sociocognitivos y socioculturales no aparecen ni se refieren a la competencia intercultural y no se aprecia la intencionalidad y la secuencialidad en su enseñanza.
- En la enseñanza del aula de español como lengua extranjera los aprendientes no han sido expuestos a cantidades razonables de emisiones de diversas variedades dialectales y acentos, diferencias de registros, amplia gama léxica y expresiones idiomáticas, sino únicamente a las del mismo país de acogida.
- El aprendizaje de la competencia intercultural se constituye dentro de los postulados de la tendencia del aprendizaje sociocultural: su proceso clave es la internalización que es el paso de la materialización a la verbalización o pase de lo cultural externo a lo interno (León, 2001: 274 en Lantolf, 2009: 340).
- Las estrategias para el desarrollo y la mediación intercultural no son planteadas dentro de los objetivos del sílabo o del enfoque de enseñanza del español como lengua extranjera.
- La selección de los contenidos en el aula de diplomáticos es limitada únicamente a los asuntos del país receptor en cuanto a cotidianidad, costumbres, creencias, valores, expresiones, condiciones de vida, familia, trabajo y todo lo denotado con el concepto de cultura con “c”, minúscula.
- El profesor sí asume el rol de una mediadora entre las dos culturas: la de los estudiantes y la de la cultura receptora.
- En la unidad intercultural se hallan inconsistencias en el propósito o intencionalidad de modificar la percepción de los sistemas de referencias multiculturales.

Respecto a la integración y grado de conciencia intercultural y destrezas comunicativas en el aula:

- Se dan los juegos de rol con intención de abordar situaciones comunicativas interculturales ‘*conflictivas*’, lo que provoca un alto número de oportunidades para desarrollar la competencia comunicativa de forma integral.
- Las sesiones de clases interculturales observadas y auto-observadas se centran en la negociación y construcción de significados y sentidos.
- Los roles se pliegan a la intención de provocar actitudes empáticas, al ponerse en “el lugar del otro”.
- Según la adaptación de la parrilla de Fanselow (1977): los aprendientes participan con distintas agrupaciones y predomina la estructuración del discurso, solicitudes y, en menor cantidad, las respuestas del profesor. Los medios más utilizados en la dinámica comunicativa del aula por parte de la maestra son: el lingüístico, el auditivo-visual, la transcripción escrita, los esquemas y lo simbólico. Los medios que más se usan para comunicar contenidos son: atender, caracterizar, diferenciar, ilustrar, presentar, uso de palabras clave, preguntar, afirmar, relacionar, interpretar, explicar, parafrasear y transformar. Las áreas de contenido que se comunican en esta aula por parte del profesor son: los sistemas lingüísticos, gramaticales, de significados, sonidos o rasgos suprasegmentales, de la vida personal y pública y del comportamiento social. Las notas libres de la investigadora y las parrillas de análisis del discurso revelan que los aprendientes han hecho un esfuerzo apropiado para producir emisiones claras, coherentes y significativas en español, hecho este que refleja un notorio avance en la competencia comunicativa.
- La calidad del pensamiento y de la competencia intercultural genera un avance notable en la competencia comunicativa que se revierte en nuevas y mejores discursos que representan al individuo

En relación con la gestión de la evaluación:

- El plan mensual o ‘*monthly plan*’ no muestra una rúbrica sistemática de la evaluación. Se desarrolla más por la gestión y experiencia de la profesora que por una programación coherente.
- No hay evidencias de la aplicación de test o pruebas de aptitud, clasificación, diagnóstica, progreso, resultados o rendimiento.

Finalmente, en cuanto al desarrollo de la autonomía en los aprendizajes:

- No se revela una conexión directa entre el aprendizaje autónomo y la promoción de la competencia intercultural.
- Hay escasa evidencia de que en las tareas de aula y en las tareas fuera del aula, se permita que los estudiantes asuman el riesgo del replanteamiento de las acciones de aprendizaje.
- Un buen número de los estudiantes del grupo ha presentado iniciativa en el rol de líderes y tienen un mayor sentido de planificación.

5. CONCLUSIONES

Al revisar y reflexionar sobre los resultados obtenidos se presentan varias conclusiones acerca de los procesos de indagación, usando los estatutos de la investigación-acción en el aula de enseñanza del español como lengua extranjera. Los procedimientos utilizados han permitido esclarecer qué elementos evidencian la correspondencia con la praxis de la enseñanza y el aprendizaje comunicativo e intercultural.

Básicamente, en el campo de trabajo se ha encontrado un conjunto de prácticas de enseñanza que revelan la presencia de un aula con algunos rasgos de calidad comunicativa intercultural. O sea, que hay un gran número de actividades, tareas y acciones que incluyen una perspectiva de trabajo diferente de la del aula convencional, dedicada a fortalecer la gramática y el léxico. También da cuenta de este afán la inclusión de materiales auténticos y eficaces para los planes trazados.

El mayor escollo en el trabajo del aula intercultural y comunicativa es que no hay una planificación que muestre los avances en la consolidación de las competencias sociolingüística, pragmática y estratégica que son las que dan coherencia y sentido al trabajo sociocultural del aula. Si en un acto de planificación, solo hay objetivos que corresponden a la competencia lingüística no se podría hablar, al menos teóricamente, del impulso intencional de competencias comunicativas, menos las interculturales.

Por otro lado, la formulación de objetivos estructuralistas genera otras inconsistencias en la labor de clases, sobre todo si se mira la selección del material, porque se podría descontextualizar el horizonte de comprensión de los aprendientes. Cuando en realidad lo que se pretendía era que el material y los recursos didácticos fueran solidarios con los objetivos. Es decir que evitara condicionamientos de la percepción, que suministrara elementos suficientes para construir o reconstruir el significado y el sentido de emisiones, expresiones idiomáticas, actitudes y otros; también que desarrollara estrategias y oportunidades para participar en intercambios culturales, de manera razonable y efectiva.

Un punto importante es la activación sociocognitiva para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. El sujeto que aprende la lengua extranjera accede a esta por el deseo de implicarse en acciones de expansión de su propio ser. Se puede decir que este proceso se asemeja un poco a la adquisición sociocultural de una nueva ciudadanía. El hecho de estar implicado en la comprensión de las diferencias culturales y en las posibilidades de contacto con '*otros*' da apertura para interpretar adecuadamente formas diversas de actuar y pensar.

En lo atinente a la evaluación se requiere de una rúbrica que esté habilitada para dar cuenta de las interacciones como actos comunicativos interculturales. Esta valoración debe reconocer, de manera generosa, la dimensión dialéctica de la vida social. Por ello debe mirar en la integridad el desempeño del docente y el estudiante de ELE. Bajo el mismo horizonte debe diseñar o adaptar los instrumentos y recursos de evaluación que consideren equilibradamente los estados iniciales, avances, los obstáculos, los alcances, los desempeños y, en el grado más alto o finalmente, las competencias.

En un plano más abstracto, se afirma que las acciones de aula estudiadas, requieren que se configure un sistema de evaluación que dé cuenta del '*saber pensar*', '*saber aprender*', '*saber*', '*saber hacer*' y '*saber ser*'. Estas competencias postulan la inclusión de habilidades metacognitivas y metalingüísticas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Areizaga, E. Arzamendi, J. Espuny, M. (s/f). *Lengua, cultura y bilingüismo*. Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana.
- Ary, D. Cheser, L. Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research Education*. Wadsworth Cengage Learning. Belmont. CA. USA.
- Allen, J.P.B. Frölich, B. Spada, N. (1984). "The communicative orientation of language teaching: an observation scheme", in J. Handscombe, R.A. Orem and B. Taylor, (eds.), *TESOL '83: The question of control*, Washington D.C.: TESOL, 231-232.
- Ballenilla, F. (1997). *Enseñar investigando: ¿Cómo formar profesores desde la práctica*. (2ª ed.) Sevilla: Diáda Editora.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Byram, M. Cain, A. (2002). "Civilisation/Cultural Studies: an Experiment in French and English Schools", in M. Byram and A. Cain, *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: University Press, 180-211.
- Carpay, J.A.M. (1974). "Foreign language teaching and meaningful learning. A soviet-Russian point of view", in *ITL. Review of Applied Linguistics*, 12, 1: 25-26: 161-187.
- Fanselow, J.F. (1977): "Beyond Rashmon-Conceptualizing and describing the teaching act", in *TESOL Quaterly*, 11,1: 9-17.
- García, A. (2008). "La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras" en A. Barrientos, J. Martín, V. Delgado y M. Fernández, (eds.) *Actas de XIX Congreso Internacional de ASELE*, Centro Virtual Cervantes. Cáceres: Universidad de Extremadura, 1, 75-81 .
- García Santa-Cecilia, A. (2000). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Editorial Edelsa.
- Gil, M. Morón, S.M. (2011). "Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. Recursos para la reflexión", en *Cuadernos Comillas*, 2, 235-241.
- González, B. León, A. (2010). "Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase" en *Acción Pedagógica*, 18. 33-40.
- Hinkel, E. (Ed.) (2005): *Handbook of Research in Second Language teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, N.J. USA.
- Kramsch, C. (2009). *Third culture and Language education*. In Knapp, K and Antos, G. Editors. *Handbook of Applied Linguistics. Communication competence, language and communication on problems. Practical solutions*. USA: Blackwell Publishing Ltd. Malden, MA.
- Knowles, L. (1982): *Teaching and Reading*. London: National Council on Industrial Language training.
- Lantolf, J. (2009). *Sociocultural and second language learning research: an exegesis*. In Long, Michael and Doughty, Catherine. Editors. *The handbook of language teaching*. USA: Blackwell Publishing Ltd. Malden, MA.
- Lightbown, P., Frölich, B. y Spada, N. (2010). *How languages are learned*. (3a. ed.) China: Oxford University Press.
- Madrid, D., Pueyo, S. y Hockly, N. (s/f): *Observación e investigación en el aula*. Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana.
- Radford, L. (2004). *Semiótica cultural y cognición. The Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*. Canada: Université Laurentienne.
- Sealy, A. Carter, B. (2004). "Applied linguistics as social science". *Continuum*, 27:15-23.
- Spychala, M. (2006). "La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera" en XVIII congreso Internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE), Universidad Adam Mickiewicz. Poznań. Polonia, 211-223