



5. Interculturalidad, enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El papel del docente¹

Diana Marcela Noreña Peña
dnorena2@eafit.edu.co

Lina María Cano Vásquez
lina.cano@udea.edu.co

“Aprender otra lengua no es solo aprender diferentes palabras para las mismas cosas, sino también aprender otra manera de pensar sobre las cosas”

Flora Lewis

“El lenguaje es un mapa de ruta de una cultura. Te dice de dónde viene su gente y para dónde va”

Rita Mae Brown

Resumen

La presente reflexión se deriva del proyecto investigativo *Estrategias de autorregulación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera* que se lleva a cabo en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Se inscribe en la línea temática del evento: interculturalidad y educación, puesto que pretende señalar el papel que tiene el docente de lenguas brindando orientación y guía que permita a los aprendices a desarrollar una *personalidad intercultural*. Comienza exponiendo los aspectos socioculturales que median el aprendizaje de una lengua extranjera en lo que el MCER señala como competencia sociolingüística, competencia plurilingüe y pluricultural, y destrezas y habilidades interculturales. Presenta el modelo de autorregulación estratégica propuesto por Rebecca Oxford (2017) el cual incluye estrategias para esta dimensión social que buscan contribuir al desarrollo de dichas competencias y habilidades afectando positivamente el desempeño. Continúa describiendo el rol del docente en el llamado enfoque intercultural de la enseñanza del inglés

¹ La siguiente es una reflexión derivada del proyecto de investigación, aún en curso, *Estrategias de autorregulación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera* que se lleva a cabo en el marco de la Maestría en Educación, línea cognición y creatividad, programa ofrecido por la Universidad de Antioquia. Fecha de inicio: febrero 2018. Fecha estimada de finalización: noviembre 2019.



como segunda lengua, para finalizar compartiendo los resultados preliminares del estudio en el que se basa esta reflexión. Estos permiten señalar que las estrategias sociales hasta ahora construidas por el grupo de estudiantes participantes giran más en torno a aspectos sociolingüísticos que interculturales, explicado quizás por su inmersión en un contexto más o menos “monocultural”. Esto sugiere la necesidad de una intervención docente que promueva oportunidades críticas de contacto con diversas culturas con el objetivo de fomentar sentimientos de comprensión, empatía y apertura, de forma que lleve a la superación de relaciones estereotipadas que perpetúan la discriminación y marginalización de sujetos basados en una visión intolerante de la diferencia, tal como se espera con el desarrollo de una personalidad intercultural.

Palabras clave: interculturalidad, estrategias de autorregulación, estrategia de aprendizaje, aprendizaje de lenguas extranjeras, competencia pluricultural

Abstract

This reflective article is derived from the research project *Self-regulated strategies in English as foreign language learning* conducted in the Master's in Education program offered by Universidad de Antioquia. The article is subscribed in the event thematic line: interculturality and education since it points out the role of language teachers providing guide to learners so they can develop what it is called an *intercultural personality*. It begins by exposing the sociocultural aspects of foreign language learning in what the CEFR calls sociolinguistic competence, plurilingual and pluricultural competence, and intercultural abilities. It then presents Rebecca Oxford's (2017) Strategic Self-Regulation Model which includes meta-strategies and strategies for the social dimension of L2 learning. These strategies contribute to the development of the mentioned competences affecting performance positively. It continues describing the teachers' role according to the intercultural approach to teaching English as a second language. To conclude, it shares the preliminary results of the study this article is based on, suggesting that the social strategies built by the participants revolved around sociolinguistic more than intracultural aspects. This could be explained by their immersion in a context considered to be more monocultural. This suggests the need for a teacher intervention promoting opportunities to contact diverse cultures with the goal of encourage feelings of understanding, empathy and openness, in a way that helps learners overcome stereotypical relationships that perpetuate discrimination and marginalization of people based on an intolerant vision of difference and otherness. This is to be expected when an intercultural personality is developed.

Key words: interculturality, self-regulation strategies, learning strategies, foreign language learning, pluricultural competence.

.....



El aprendizaje de una segunda lengua (L2) es diferente al aprendizaje de cualquier otra área del conocimiento debido a la naturaleza social de tal empresa (Gardner y Lambert; Williams, como citados por Dörnyei, 2005). El papel del lenguaje en la construcción de la identidad personal y social hace que el aprendizaje de una L2 vaya más allá de la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas, involucrando la alteración de la autoimagen y la adopción de nuevos comportamientos sociales y culturales. Es así como tiene un gran impacto en la naturaleza social del aprendiz. Así las cosas y siendo la lengua no solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales (Consejo de Europa, 2001), se puede afirmar entonces que aprender la lengua hablada por una cultura diferente a la que se nació implicaría también aprender algo de esta, en un intercambio que conlleva el desarrollo de destrezas y/o competencias que permitan la conversación entre culturas y lenguas. Al respecto, el Marco Común Europeo de Referencias para lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001) incluye entonces dentro de las competencias generales necesarias para el uso y aprendizaje de la lengua, destrezas y habilidades interculturales, dentro de las que menciona:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas. (p. 102)

Esto es, al avanzar en suficiencia en la lengua extranjera, el aprendiz desarrolla dos formas de comunicar y actuar que se relacionan entre sí, transformándolo en un sujeto plurilingüe, condición que lo lleva a desarrollar una interculturalidad (Consejo de Europa, 2001, p. 102). “Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales” (Consejo de Europa, 2001, p. 47). La dimensión social del aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera ha venido entonces cobrando paulatinamente mayor atención y desarrollo, llevando así al reconocimiento de una relación clara entre el aprendizaje de una lengua extranjera y el desarrollo de competencias en interculturalidad. El MCER hace particular hincapié en el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural en la enseñanza de una segunda lengua, definiéndola como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (Consejo de Europa, 2001, p. 167). En la publicación de su volumen complementario (2018) incluye en sus escalas descriptores específicos a esta área, confirmando la importancia de pensar en interculturalidad cuando se enseña y/o se aprende una lengua extranjera. Señala además cómo el desarrollo de una *personalidad intercultural*, que comprenda tanto las actitudes como la toma de consciencia, sería considerado por muchos como una meta educativa (p.104).



Es claro pues para el MCER que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende dimensiones o aspectos que van más allá de lo estrictamente lingüístico y pragmático por lo que adicionalmente explican cómo el componente sociolingüístico (condiciones socioculturales del uso de la lengua) afecta -conscientemente o no - a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad) (Consejo de Europa, 2001, p. 13 y 14).

El reconocimiento de esta dimensión sociocultural propia del aprendizaje de una segunda lengua no puede ser desconocido en las conceptualizaciones hasta ahora hechas sobre los procesos de autorregulación involucrados en este. Wolters, Pintrich y Karabenik (2013) definen el aprendizaje autorregulado como un “proceso activo y constructivo por el cual los aprendices establecen metas para su aprendizaje y luego intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiados y limitados por sus metas y rasgos contextuales del ambiente” (p. 2). Para Oxford (2011), la autorregulación se realiza mediante la selección y uso de estrategias de aprendizaje, que define como pensamientos y acciones complejas y dinámicas, seleccionadas y usadas por los aprendices con algún grado de conciencia en contextos específicos con el fin de regular múltiples aspectos de sí mismos (tales como cognitivo, emocional, y **social**) para (a) realizar tareas de lenguaje; (b) mejorar el desempeño o uso del lenguaje L2; y/o (c) mejorar suficiencia a largo plazo. Especifica además que dichas estrategias son guiadas mentalmente pero también pueden tener manifestaciones físicas y por lo tanto observables. Clarifica también que los aprendices usualmente usan las estrategias de manera flexible y creativa, pudiendo combinarlas de varias maneras, tales como cadenas o clústeres de estrategias; y las orquestan para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Señala que las estrategias pueden enseñarse y explica cómo los aprendices en sus contextos deciden cuáles estrategias usar; esto es, la pertinencia de las estrategias depende de múltiples factores personales y contextuales (p. 48).

Oxford (2011, 2017) propone el Modelo de Autorregulación Estratégica que, después de algunas transformaciones con el propósito de refinamiento, incluye estrategias para cuatro importantes dimensiones en el aprendizaje de una segunda lengua; dimensiones que se relacionan e influyen entre sí. Se habla así de estrategias cognitivas, afectivas, motivacionales y sociales. Las estrategias cognitivas ayudan al aprendiz a construir, transformar y aplicar el conocimiento. Las estrategias afectivas ayudan al aprendiz a crear emociones positivas, reducir ansiedad y lidiar efectivamente con otras emociones que se relacionan con resultados de aprendizaje negativos. Las estrategias motivacionales ayudan a generar actitudes que ayuden al aprendiz a generar y mantener su motivación. Las estrategias sociales ayudan al aprendiz con los contextos e identidad comunicativos y socioculturales. Todas estas dimensiones trabajan de manera conjunta. Permeando estas cuatro dimensiones encontramos una dimensión o herramienta esencial y crucial a los procesos mentales: las metaestrategias, con roles “ejecutivos” tales como planear, organizar, monitorear y evaluar, que ayudan al aprendiz a controlar y manejar el uso de las estrategias en las otras cuatro dimensiones (Oxford, 2011, 2017).



Interesa pensar ahora específicamente en las metaestrategias y estrategias propias de la dimensión social y su relación con el desarrollo de las habilidades y destrezas interculturales. Si bien dichas estrategias fueron incluidas en teorías y tipologías previas, en el modelo propuesto por Oxford, acogido en el proyecto del que se deriva esta reflexión, estas eran concebidas de manera limitada en su mayoría haciendo referencia solo a hacer preguntas con el fin de buscar clarificación. Esto es apenas un aspecto mínimo, aunque importante, de la dimensión social del aprendizaje de una lengua extranjera. La regulación estratégica de los aspectos sociales y culturales involucrados en el aprendizaje contribuye al desarrollo de las competencias sociocultural y sociolingüística afectando positivamente el desempeño y la suficiencia (Oxford, 2017, p. 199). Esto a su vez tendría impacto en el desarrollo de destrezas interculturales puesto que dichas estrategias facilitan la comunicación y el entendimiento del contexto sociocultural y los roles del aprendiz en este, ayudando así al aprendiz a participar en interacciones comunicativas auténticas que involucran significados apropiados al contexto en la conversación entre culturas (Oxford, 2017).

Las metaestrategias, siendo las mismas en todas las áreas o dimensiones, incluyen prestar atención, planear, organizar el aprendizaje y obtener recursos, monitorear y evaluar. En la dimensión social estarían enfocadas a los aspectos relacionados con los contextos, comunicación y cultura. Entre las mencionadas por la autora y en directa relación con el desarrollo de destrezas interculturales, se encuentran: prestar atención a las diferentes identidades sociales adoptadas cuando se habla la lengua extranjera y a las diferencias entre culturas; planear y organizar recursos de manera que permitan un acercamiento a la lengua y a la cultura de los países que las hablan; monitorear la eficacia de las estrategias, la precisión y entendimiento cultural durante la participación en conversaciones e intercambios culturales.

Las estrategias sociales explicadas en el modelo incluyen: interactuar para aprender y comunicarse; aprender a pesar de los “vacíos” en conocimiento (en inglés: knowledge gaps) en la comunicación; y “lidiar” (en inglés: deal) con los contextos e identidades socioculturales. Estas últimas particularmente en directa relación con el desarrollo de destrezas interculturales y la competencia plurilingüe y pluricultural propuesta por el MCER. La autora menciona dentro de estas a manera de ejemplo: enfocarse en la cantidad esperada de silencio en una conversación, en la presencia o ausencia de interrupciones para aumentar conocimiento sobre la cultura; comunicar sutilmente amistad y con esta una visión positiva de sí mismo con el fin de contradecir una de extranjero con acento diferente por parte de los hablantes nativos; considerar las implicaciones culturales de una tradición o práctica específica; imitar la postura, estilos de comunicación, gestos y patrones de comunicación esperados de la cultura de la que se quiere aprender su lengua. Sus ejemplos no pretenden ser exhaustivos pues son muchos los comportamientos y acciones que podrían entonces ser considerados estrategias sociales de este tipo (Oxford, 2017).

Oxford (2017) va más allá de la explicación de estas estrategias y propone un acrónimo para aquellas que ayudan a desarrollar ciertos aspectos de la competencia sociocultural: CRITERIA (que se traduciría como criterios al español). Los elementos son: cooperación, respeto, integridad, tolerancia a la ambigüedad, exploración, reflexión, empatía intercultural (en inglés:



intercultural empathy) y aceptación de la complejidad. La autora ofrece para cada uno de los elementos ejemplos de estrategias, aclarando que existe espacio para la creatividad y la flexibilidad con el fin de ser modificado de acuerdo con las necesidades contextuales (p. 201). La Tabla 1 presenta los elementos y las estrategias sociales de manera que puedan ser recordados fácilmente por aprendices y docentes tal como presentados por Oxford (2017, p. 202)

Tabla 1. Elementos de la competencia sociocultural y estrategias relacionadas: lo que los aprendices de una L2 (y docentes) necesitan saber (Oxford, 2017, p. 202)

Letra en la palabra CRITERIA	Palabra o frase y definición	Estrategias seleccionadas relevantes a la palabra o frase
C	<i>Cooperación</i> (habilidad de trabajar con personales cuyos valores culturales son diferentes de los propios)	Buscar un hablante nativo de la L2. Hacer preguntas, si es apropiado, acerca de la cultura del hablante nativo
R	<i>Respeto</i> (consideración, estima o aprecio por otras culturas y por la diversidad cultural; rechazo a la xenofobia, discriminación y marginalización)	Mostrar respeto al tomar turno de manera culturalmente apropiada y considerando otros aspectos pragmáticos.
I	<i>Integridad</i> (honestidad, honor y justicia en tratar con otras culturas)	Investigar signos de honor y justicia en la cultura del amigo. Y asegurarse de comunicarse empleando tal conocimiento.
T	<i>Tolerancia a la ambigüedad</i> (habilidad para enfrentar situaciones culturales nuevas, con frecuencia confusas sin sobrepasar los niveles de estrés incluso cuando son incómodas)	Si una situación cultural confusa emerge, pedir ayuda para entenderla en lugar de molestarse.
E	<i>Exploración</i> (voluntad para explorar activamente otras culturas)	Mirar videos, hacer lecturas y usar otros recursos para explorar la cultura y tomar notas de referencia para posterior uso. Tener un amigo en redes sociales de dicha cultura.
R	<i>Reflexión</i> (habilidad para reflexionar, desarrollando flexibilidad cognitiva y adaptabilidad cultural)	Tener un diario acerca de lo que se está aprendiendo de otras culturas.
I	<i>Empatía intercultural</i> (respuesta emocional provocada y congruente con el bienestar percibido de una persona o grupo de otra cultura; habilidad de ponerse en los zapatos de otra persona; "entendimiento del" o "sentir con" otro.	Visualizarse como alguien que se conoce de otra cultura y experimentar los sentimientos y pensamientos de dicha persona.
A	<i>Aceptación de la complejidad</i> (importante contrapeso al deseo humano de sobresimplificar la información cultural y aceptar estereotipos)	Superar los estereotipos al reconocer que son meras generalidades, con frecuencia negativas, y enfocarse en características complejas de personas específicas y auténticas de la cultura.



Estas estrategias están, pues, en consonancia con la descripción de lo que implica desarrollar una competencia sociocultural tal como la propuesta por el MCER, la cual incluye actitudes de curiosidad y apertura, conocimiento de grupos sociales, sus productos y prácticas en varias culturas, habilidad de adquirir nuevo conocimiento cultural e interactuar a lo largo de las culturas bajo restricciones en tiempo real y consciencia cultural (Oxford, 2017, p. 197). De acuerdo con las recomendaciones que llevaron al desarrollo del MCER (Consejo de Europa, 2001), un mejor conocimiento de lenguas facilita la comunicación, interacción, cooperación, tolerancia, respeto por la diversidad e identidades culturales y movilidad internacional; ayudando así a superar los prejuicios y la discriminación (pp. 3-4).

Compete ahora reflexionar sobre el papel que el docente de lenguas tiene para orientar y fomentar el desarrollo y construcción de estrategias de este tipo. Si bien idealmente es responsabilidad del programa educativo promover el acompañamiento y orientación en la construcción de estrategias de autorregulación por parte del docente, es generalmente libertad del docente asumir e integrar a sus prácticas la instrucción y guía de estas. La calidad e impacto de dicha instrucción no es clara debido a la falta de formalidad y sistematización. Al respecto, Su (2018) nos advierte sobre la posibilidad de que exista un número de docentes que no tengan mayor comprensión sobre el repertorio amplio que hay de estrategias, muchos ni piensan en ellas y enseñan solo lo que les diga el texto del curso; o puede que no sepan cómo enseñarlas de manera explícita, que no tenga oportunidades para aplicarlas a sus clases o que existan pocas oportunidades de desarrollo profesional en las que se promuevan espacios para compartir conocimiento y experiencias entre investigadores y docentes (p. 525). Es además necesario que docentes e investigadores indagemos y nos preguntemos por las estrategias que nuestros estudiantes han logrado construir y están actualmente usando. La instrucción en estas ofrece estrategias potencialmente útiles, pero no puede desconocer aquellas que los estudiantes ya usan y que han venido construyendo a partir de sus diferentes experiencias educativas (Chamot, 2005, p. 124; Oxford, 2017, p. 81). En esta misma línea, Monereo, Pozo y Castelló (2001) hablan sobre la importancia de “situar” cualquier programa -esto es considerar las particularidades del contexto- que busque enseñar estrategias de aprendizaje, de manera que estas se encuentren de acuerdo con las necesidades específicas de cada área de conocimiento y donde se involucren de manera activa todos los actores educativos en su creación y ejecución. Señalan además que existen carencias en la organización de los contenidos procedimentales eficaces, esto es, las estrategias de aprendizaje a enseñar, dentro de las propuestas curriculares de las instituciones educativas. De acuerdo con estos señalamientos, si se quiere pensar en el diseño y ejecución de un programa que busque orientar a los estudiantes en la creación y uso de estrategias que regulen su aprendizaje de manera que este sea cada vez más reflexivo y autónomo en todas las dimensiones del aprendizaje, incluyendo la social, es absolutamente necesario indagar primero sobre las estrategias que estos han venido construyendo considerando las necesidades y particularidades de los contextos sociocultural, académico y personal, así como las demandas específicas del área de conocimiento a aprender. Es también posible afirmar que muchos programas y los docentes en ellos, concentrarían sus esfuerzos, si acaso, en mayor medida en el desarrollo de estrategias



de tipo cognitivo y metacognitivo, en menor medida motivacional y afectivo, siendo entonces el aspecto social uno de los menos atendidos a pesar de su evidente importancia, no solo en la adquisición de mejores niveles de suficiencia, sino también en el desarrollo de esa personalidad intercultural que muchos coinciden debería ser una de las metas de la educación (Consejo de Europa, 2001, p. 104).

Paralelamente a los desarrollos en esta área enfocada al estudio de las estrategias de aprendizaje y/o autorregulación, se ha venido teorizando y proponiendo una perspectiva o enfoque intercultural en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera que encuentran sus principios en los trabajos desarrollados por Kramsch (1993, 2005, 2013) y Byram (1997). Esta perspectiva busca, en lugar del desarrollo de una competencia comunicativa comparable al nivel de un hablante nativo por parte del aprendiz, tal como lo sugiere el enfoque comunicativo, ayudar a estos en el proceso de desarrollo de una competencia intercultural (Gil, 2016). De acuerdo con Byram (1997) esta está constituida por 5 capacidades llamadas “saberes” (en francés *savoir*): “savoir” (conocimiento de sí mismo, el otro, de la interacción, del individuo y de las sociedades); “savoir apprendre/faire” (habilidades para descubrir o interactuar); “savoir comprendre” (habilidades para interpretar y relacionar); “savoir s’engager” (conciencia cultural crítica); y “savoir être” (actitudes que relativizan el yo, descentrándose y valorando a otros). Este enfoque puede ser considerado como un intento de apreciar los valores de la cultura origen del aprendiz de lenguas, ayudándolo en adquirir las estrategias para la observación sistemática de los aspectos culturales tanto propios como de la lengua extranjera a aprender. La enseñanza debe fomentar un compromiso que lleve a la transformación a través de la exploración, problematización y reconstrucción de los límites y fronteras entre el yo y los otros (Gil, 2016). El papel del docente desde este enfoque es entonces el de mediador, la enseñanza no es entonces un intento de aculturar estudiantes dentro de una nueva cultura que deslegitima la propia, sino motivar a los estudiantes a cruzar límites culturales propios y hacerse parte de comunidades múltiples, ocupando el rol de mediadores, capaces de comparar, yuxtaponer y analizar (Byram y Feng, 2004, p. 164). Desde este enfoque, el éxito del docente en su papel implicaría también una revisión interna acerca la competencia intercultural alcanzada por este, de manera que pueda llevar a cabo de manera ética su función mediadora en la construcción de la conciencia y actitudes que implican dicha competencia.

Ahora bien, el proyecto del que se deriva la presente reflexión busca indagar sobre las estrategias, en todas las dimensiones (cognitiva, motivacional, afectiva y social), que han venido construyendo un grupo de estudiantes de noveno grado, en una institución educativa privada que cuenta con un programa especializado en la enseñanza del idioma inglés ofrecido como servicio de tercerización por una reconocida universidad de la ciudad. Se espera que los resultados arrojen luces que a futuro permitan a los docentes orientar de manera más adecuada y eficaz la construcción de estrategias de autorregulación. Los resultados preliminares específicos a la dimensión social del aprendizaje señalan que los estudiantes efectivamente construyen estrategias que les permiten hacerle frente a los aspectos socioculturales que implican el aprendizaje de una lengua extranjera, cuya meta idealmente sería entonces el desarrollo de destrezas, habilidades



y/o competencias interculturales tal y como se describió anteriormente. Siguiendo el modelo de autorregulación propuesto por Rebecca Oxford (2017), una de las estrategias sociales de mayor uso entre este grupo de estudiantes fue la búsqueda y uso de material auténtico (que incluye películas, series, canciones, material compartido en las redes sociales y en menor medida libros) con la finalidad de explorar aspectos sociolingüísticos y culturales que median el uso de lengua (específicamente expresiones idiomáticas, acentos, la diferenciación de los diferentes registros: informal y formal). Dicha exploración llevaba en muchos de estos casos comparaciones entre el uso que perciben los nativos de estos aspectos con el que ellos y sus docentes actualmente hacen en el salón de clase y en otras instancias donde utilizan la lengua extranjera. Aspectos como el acento, pronunciación y la diferenciación de los registros afectan la percepción que sienten los demás no solo de su competencia lingüística, sino también de sus capacidades generales, lo que termina afectando su desempeño en conversaciones, especialmente con nativos, pares que consideran tienen un nivel mayor de suficiencia, o en momentos evaluativos con docentes.

Muchos de los estudiantes han tenido estancias cortas en el exterior, ya sea en programas de intercambio o en viajes vacacionales. Dichas experiencias mediaron la construcción de estrategias sociales incluso más que las actividades propuestas por los docentes en clase. Una razón lógica sería la oportunidad del contacto directo con la cultura y hablantes nativos de la lengua que dichas experiencias brindan y que en el contexto escolar deberían ser fabricadas o provocadas a través de materiales auténticos, aproximándose al impacto que tiene la experiencia directa. Como estrategia social, algunos de estos estudiantes cuentan con un tutor, familiar o amigo con el que buscan tener oportunidades de intercambio y aprendizaje de manera que enriquezcan sus competencias en el idioma, incluyendo los aspectos socioculturales y lingüísticos.

Ambas experiencias, la interacción con material audiovisual auténtico, como la interacción con nativos y su cultura, han mediado la construcción de estereotipos materializados en divisiones: “la gente de acá” versus “la gente de allá”; un aspecto particularmente relevante en estas divisiones es la idealización del estándar nativo que en su mayoría adoptan como meta de aprendizaje. Hacen diferenciaciones con juicios de valor que derivan en preocupación por el acento y/o pronunciación que quieren desarrollar y la posibilidad de perder estatus o aceptación social al cometer errores o no tener el acento que se considera socialmente deseable (el de nativo). Esto claramente afecta su desempeño.

Muchos usan como estrategia presentarse de manera amigable y asumiendo su identidad como colombianos en interacciones con hablantes nativos, en un esfuerzo por ser percibidos positivamente y no ser juzgados por posibles errores que cometan. En particular a uno de los estudiantes no le preocupaba su acento marcado, puesto que esto lo hacía ser percibido memorablemente en la interacción con los demás, a lo que podría subyacerle una fuerte identificación con su identidad cultural y una percepción positiva de esta. Algunos estudiantes como estrategia escogían el acento del material audiovisual que usan basados en estereotipos con juicio de valor contruidos a partir de experiencias previas, imaginarios replicados socialmente y asociaciones al nivel de dificultad percibido para entender uno u otro acento.



Las estrategias sociales hasta ahora construidas por estos estudiantes parecerían girar más en torno a aspectos sociolingüísticos que interculturales. Esto bien podría explicarse por el contexto más o menos monocultural en el que se encuentran inmersos, siendo las experiencias de contacto con otras culturas de carácter corto y cuya naturaleza parecería derivar en preocupaciones por la percepción y aceptación social que los demás hagan de sus competencias, en consonancia con sus metas personales de desempeño en términos de suficiencia.

Si bien los resultados aquí presentados son preliminares, sugieren que existe la necesidad de una orientación y guía por parte del docente en la que se promueva el desarrollo de las destrezas interculturales tal como están planteadas en el MCER. Esto implicaría crear oportunidades de contacto con culturas diversas, no solo con aquellas que predominan en los medios y redes sociales y que tienden a perpetuar estereotipos que se ofrecen como modelos identificatorios y que, como consecuencia lógica, terminan guiando la construcción de estrategias que tristemente podrían no conducir al desarrollo de una *personalidad intercultural* crítica. Esta deberá estar sustentada en sentimientos de comprensión, empatía y apertura puesto que, ir más allá de un conocimiento enciclopédico sobre culturas, lleva a superar relaciones estereotipadas que perpetúan la discriminación y marginalización de sujetos basados en una visión intolerante y atemorizada sobre la diferencia.

● Referencias

- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Feng, A. (2004). Culture and language learning: Teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149–168.
- Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Strasbourg, France: Language Policy Unit, COE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg, France: Language Policy Unit, COE. Recuperado de: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, Nueva Jersey, Londres: Lawrence Erlbaum.
- Gil, G. (2016). Third places and the interactive construction of interculturality in the English as foreign/additional language classroom. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 38 (4), 337-346.
- Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2005). Post 9/11: Foreign languages between knowledge and power. *Applied Linguistics*, 26(4), 545- 567.



- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Monereo, C., Pozo, J.I, y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En Coll. C., Palacios, J. & A. Marchesi (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 235-258). Madrid: Alianza
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, England: Pearson Education.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-Regulation in context*. 2nd Edition. London: Routledge.
- Su, Y. (2018). A Review of Language Learning Strategy. *Research Theory and Practice in Language Studies*, 8 (5), 522-527.
- Wolters, C. Pintrich, P. y Karabenic, S. (2003). *Assessing Academic Self-regulated Learning*. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity. Disponible en: https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfWPK.pdf