

LA PRÁCTICA DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICO-CULTURAL: IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAS

Shelton Lima de Souza

shelton.souza@ufac.br

Centro de Educação, Letras e Artes,
Universidade Federal do Acre
Brasil

Maristela Alves de Souza Diniz

malvesdiniz1@gmail.com

Centro de Educação, Letras e Artes,
Universidade Federal do Acre
Brasil

RESUMEN

Centramos este estudio en una experiencia de inmersión realizada por el alumnado del Curso de Lengua Española de la Universidad Federal de Acre en la ciudad peruana de Puerto Maldonado. Con la finalidad de promover reflexiones sobre la temática buscamos identificar de qué modo la experiencia de inmersión lingüístico-cultural ha contribuido al desarrollo personal y profesional de los futuros docentes de español como lengua extranjera discutiendo los resultados de una actividad, realizada en contexto de inmersión lingüístico-cultural en lengua española, sus variedades y otras lenguas. Identificamos que el alumnado describe la práctica de inmersión como potencial para el desarrollo de competencias lingüística e intercultural convirtiéndolos en personas y profesionales más sensibles hacia la diversidad de lenguas y culturas.

Palabras-clave: enseñanza-aprendizaje de lenguas; inmersión lingüístico-cultural; diversidad de lenguas y culturas.

THE PRACTICE OF LINGUISTIC-CULTURAL IMMERSION: IMPLICATIONS OF LANGUAGE TEACHERS

ABSTRACT

We focused this study on an immersive activity experience carried out by students of the Spanish Letters Course at the Federal University of Acre while visiting the Peruvian city of Puerto Maldonado. In order to promote reflections about this theme, we aim to identify how the experience of linguistic-cultural immersion contributed to the linguistic development of future Spanish teachers, discussing the results of an activity realized in the context of linguistic-cultural immersion in Spanish (and its different varieties) and other languages spoken at the Peruvian territory. Some of the results show that students describe the immersion practice as a fundamental element to promote the linguistic-intercultural competence which enables them to become more sensitive to the languages and cultures diversity.

Keywords: language teaching-learning; linguistic-cultural immersion; languages and cultures' diversity.

1. Introducción

A lo largo de los años, y más específicamente a partir de la segunda mitad del siglo XX, los estudiosos de las lenguas se han preocupado por discutir diferentes perspectivas relacionadas a lo que quedó convenido, en distintos países, como educación lingüística o prácticas pedagógicas (o enseñanza de lenguas) en espacios multilingües y multiculturales (Bortoni, 1993; Monte, 1993; López, 1993; Silva, Santos, & Jung, 2016, entre otros).

Además de investigaciones más propiamente orientadas a procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas en ambientes de (super)diversidad (Vertovec, 2007) del prisma lingüístico, han surgido, igualmente, trabajos dirigidos a la descripción sociolingüística de contextos de producción y desarrollo de lenguas en sus variedades (Bortoni-Ricardo, 2011; Braggio, 2000; Diniz, 2019; Fishman, 1972, 1980; Garcia, 2007; Romaine, 1989; Souza, 2017, entre otros).

El análisis de espacios multilingües con enfoque en las medidas de educación basadas en la comprensión de que los espacios sociales son, de hecho, ambientes de construcción y desarrollo de heterogeneidad lingüística –y que la relación entre esas lenguas es permeada por conflictos– es fundamental para el análisis de la interrelación lingüística, como lo resumen las propuestas de educación atravesadas por el principio de la interculturalidad, particularmente las interculturalidades críticas y educación intercultural (Fleuri, 2012) e interculturalidades

críticas en interacciones sociales, en América Latina, permeadas por lenguas indígenas con lenguas de colonización de origen europeo (Walsh, 2005). Los planteamientos de enseñanza de lenguas en una perspectiva intercultural exigen de los profesores y aprendices de lenguas unos conocimientos que van más allá de una simple sistematización gramatical de las lenguas, ya que el análisis de conflictos en situaciones de interacción es uno de los puntos principales en una educación lingüística concienciada. De esa forma, es importante comprender que los contextos son plurales y diversificados y las interacciones sociales que ocurren en dichos espacios se presentan como posibilidades para el mantenimiento y desarrollo de la heterogeneidad lingüístico-cultural.

Los diferentes flujos migratorios son propulsores de formación de diversidad lingüística (Bortoni-Ricardo, 2011; Blommaert, 2010), lo que conlleva, socialmente, la necesidad de prácticas educativas de enseñanza de lenguas con un enfoque en la diversidad de los espacios sociales en los cuales los actores sociales están insertados y en la interpretación de las necesidades de los individuos que interactúan en el intento de comprender al otro (Coracini, 2007). En este sentido, como investigadores, podemos “pasear por Babel” para “rememorar el sueño de la plenitud, de la plena sabiduría, del gozo total” y “vislumbrar el cuerpo poroso y disperso de la heterogeneidad que constituyen el lenguaje y el sujeto”¹ (nuestra traducción) (Coracini, 2007, p. 45), y contestar: ¿cómo se orientan los planteamientos de enseñanza de lenguas en contextos de alta diversidad?; ¿se desarrollan prácticas en las que se saca partido del propio contexto para potenciar el aprendizaje del alumnado?; ¿en el aprendizaje de lenguas es importante conocer la realidad en la cual vive el otro?

Aunque los diferentes contextos de inmersión sean ya conocidos por los estudios que se sitúan en el área del lenguaje como fundamentalmente importantes para el aprendizaje de lenguas (Chagas, 2016; Ferreira, 2018; González-Margalef, 2018; Santos, 2010; Santos, 2019), como en las diversas realidades de aprendizaje de lenguas en un territorio extenso como Brasil, cabe indagar: ¿son las propuestas educativas en contextos de inmersión lingüística importantes para desarrollar aprendizajes de lenguas en una perspectiva intercultural en contextos de (super)diversidad lingüística?

Con el propósito de promover reflexiones sobre esta temática, en este estudio buscamos discutir los resultados de una actividad, realizada en contexto de inmersión lingüístico-cultural en lengua española, sus variedades y otras lenguas, con alumnos del curso de Licenciatura en Letras Español de la Universidad Federal de Acre (UFAC) –futuros

docentes de lengua española—, realizada en la ciudad de Puerto Maldonado en la región de Madre de Dios, Perú. En la ocasión, alumnos del referido curso, con dificultades de interacción social en español (dificultades observadas en aula durante la oferta de las asignaturas, cuyos programas preconizan el estudio de la lengua y la literatura española y de América Latina), fueron invitados a participar del proyecto de extensión titulado “Prácticas educativas más allá de las fronteras”, en el que, por medio de un acuerdo de colaboración previamente establecido entre la UFAC y la Universidad Amazónica de Madre de Dios (Unamad), los alumnos participaron de actividades de inmersión en lengua española y lengua quechua a través de cursos específicos en la Unamad, los cuales generaban momentos de socialización entre estudiantes brasileños y estudiantes peruanos, y en actividades de grupo realizadas en la ciudad de Puerto Maldonado, como visitas turísticas a lugares históricos de la ciudad y entrevistas a profesores de la Unamad en sus ambientes de estudio/trabajo (para tomar conocimiento sobre investigadores y sobre investigaciones realizadas en los límites de la institución académica peruana). Al regresar a la ciudad de Rio Branco, Acre, y en consonancia con las actividades propuestas para las asignaturas cursadas para el alumnado participante de la acción de inmersión, se ha procedido a la recolección de un conjunto de textos (portfolio), los cuales han sido elaborados por los propios estudiantes mediante biografía lingüística-cultural. Estimamos que los textos producidos por el alumnado del curso de Letras Español de UFAC pueden ayudar a los docentes del curso y a otros docentes de lengua española a desarrollar prácticas pedagógicas de enseñanza en una perspectiva intercultural y con una comprensión concienciada de la heterogeneidad lingüística presente en los espacios en los cuales son hablados el español, sus variedades y otras lenguas, como en Perú.

2. Marco teórico

El proceso de aprendizaje de una lengua atraviesa una serie de elementos de diferentes niveles, lo que demuestra que el acto de aprender y las diferentes propuestas pedagógicas para la enseñanza de lenguas deben de estar en conexión continua para que se pueda reflexionar, por ejemplo, sobre las diferentes dificultades de aprendizajes con relación a las lenguas-meta.

A modo de ejemplo, en Agostinho (2000), sobre el testimonio de un aprendiz en su larga y difícil relación con una lengua “extranjera”², observamos que, en su libro autobiográfico titulado *Confissões*, precisamente en la sección “Aversão à língua grega”,

Agustín de Hipona, el famoso filósofo y teólogo, relata su dificultad para aprender la lengua griega.

¿Por qué también me aburría la literatura griega, qué cantaba tales ficciones? Homero escribió hábilmente esas fábulas, y es dulcísimo en su frivolidad, aunque para mí, cuando niño, fuese amargo. Creo que a los jóvenes griegos les sucederá con Virgilio lo mismo que a mí con Homero, cuando me obligaban a estudiarlo. El trabajo de aprender completamente esa lengua extranjera como que rociaba con hiel toda la suavidad de las fábulas griegas. No conocía ninguna palabra de aquella lengua y, para hacerme aprender, me amenazaban con terribles castigos y crueldades. Es cierto que, en aquel entonces, cuando era un niño pequeño, tampoco sabía ninguna palabra latina, y sin embargo me instruí, sin temor ni castigo, solo prestando atención entre las caricias de los cuidadores, entre los chistes de los que se reían y las alegrías de los que descansaban. Aprendí, sin la presión correccional de los instigadores, impulsado solamente por mi corazón, deseoso de dar a luz sus sentimientos, lo que no sería posible sin aprender algunas palabras, no de la boca de los maestros, sino de aquellos que hablaban conmigo y en cuyos oídos dejaban mis impresiones. De eso resalta con evidencia que, para aprender, la curiosidad espontánea es más efectiva que una restricción amenazante. Con todo, esta violencia refrena, gracias a vuestras leyes, que, desde las férulas de los maestros hasta las torturas de los mártires, saben cómo dosificar sus penas benéficas para llamarnos a Vos, del medio de las dulzuras perniciosas con que nos íbamos alejando³. (Nuestra traducción, p. 53)

El relato de Agustín de Hipona, aunque presenta una idea de aprendizaje de lengua por intermedio de la literatura canónica (lo que se sigue haciendo hasta hoy día), retrata su relación conflictiva con una lengua extranjera y que, en su época, era una lengua fundamentalmente importante para saber sobre el conocimiento filosófico acumulado en textos escritos y en relaciones diversas. No obstante, aunque con todos los problemas afrontados para aprender la lengua, Agostinho (2000) hace mención a un hecho interesante que, extraído del fragmento de texto anteriormente presentado, reproducimos nuevamente: “Aprendí, sin la presión correccional de los instigadores, impulsado solamente por mi corazón, deseoso de dar a luz sus sentimientos, lo que no sería posible sin aprender algunas palabras, no de la boca de los maestros, sino de aquellos que hablaban conmigo y en cuyos oídos dejaban mis impresiones” (nuestra traducción)⁴. Agustín, desde nuestro punto de vista,

expone un elemento importante de su aprendizaje de la lengua griega: el contacto con las personas que hablaban en contextos naturales, lo que consideramos como espacios de inmersión. No deja de ser un retrato de un aprendiz ante las fortunas e infortunios de las lenguas y que ve importancia en el contacto directo con la lengua meta en los espacios sociales con los cuales tiene contacto.

De acuerdo con Filho (2018a), el proceso de enseñanza y aprendizaje es complejo por la forma como actúa el alumnado ante las lenguas que decide aprender. Además, el autor nos dice de la necesidad de dudar de las posturas pedagógicas que desconocen las diferentes realidades lingüísticas:

Si lidiar con el proceso de aprender y enseñar lenguas no es más tan naturalmente seguro como parece ser la adquisición de nuestras primeras lenguas, el desafío de formar y perfeccionar profesores de lenguas profesionales reforzando en ellos sus mejores rasgos y buscando nuevos no es nada menos difícil y complejo. (Nuestra traducción, p. 7)⁵

Así, el autor discute la importancia de los contextos de aprendizajes; para él es necesario, también, mantener los programas de formaciones de profesores de las diferentes lenguas para que puedan “empoderar de competencias que habilitan a los profesores enseñar de la manera que puedan según su forma de pensarlo” (Filho, 2018a, p. 8).

El estudio de Filho nos remite a la posibilidad de conocer diferentes prácticas pedagógicas de enseñanza de lenguas extranjeras (aunque la palabra “extranjera” en este contexto sea problemática). Así, entendemos que prácticas educativas que llevan en consideración posibilidades de inmersión pueden ser fructíferas⁶ y que abre espacio para el desarrollo de políticas lingüísticas cuya base de implementación de prácticas pedagógicas centradas en la producción de contextos de inmersión lingüística, sobre todo en los territorios brasileños situados en zonas de frontera⁷. Sobre ello, en otro artículo, Filho (2018b, p. 144) nos muestra que las distancias entre lenguas y culturas, muchas veces planteadas en los cursos de lenguas intencionadas, solamente, en el sistema lingüístico/gramatical, están siendo impugnadas: hay, en los estudios lingüísticos contemporáneos, propuestas teóricas que proponen los estudios de lenguas en una perspectiva cultural, comprendiendo la relación intrínseca entre las lenguas y los rasgos culturales. Para el autor, los estudios de lenguas en las universidades podrían ayudar en el proceso de comprensión de enseñanza y estudios de lenguas en una perspectiva cultural, en que la idea que “ha renovado la necesidad de comunicarse en

lenguas regionales, lenguas francas y lenguas internacionales de gran alcance también se ha desarrollado” (nuestra traducción)⁸ (p. 144). El extracto de Filho refuerza la necesidad social de enseñanza de lenguas en las universidades, lo que corrobora las intenciones académicas, preconizadas en este estudio, por las asociaciones de institutos de educación brasileños, sobre todo universitarios, con las agencias académicas de otros países, generando, así, momentos fecundos de actividades de inmersión por estudiantes brasileños y de estudiantes extranjeros en el Brasil.

Es en ese sentido, de la complejidad por la cual pasa el aprendiz de lenguas, que Coracini (2007) aborda la necesidad de pensar diferentes cuestiones, hasta entonces no puestas en relieve por las ciencias del lenguaje:

[...] sabemos que, en nombre de la acción científica, objetiva y precisa, las ciencias del lenguaje se consideran capaces de, basándose en reglas, establecer límites, excluyendo lo diferente, lo disperso y lo inefable. También sabemos que, en nombre de la racionalidad, de las verdades universales, se continúa, mucho después del evento de Babel, imponiendo “su” lenguaje, el lenguaje del poder, el lenguaje de los ganadores estratégicos: en la economía, en la política, en la sociedad [...] (Nuestra traducción) (p. 47)⁹

Para Coracini (2007), por medio de una práctica de investigación considerada importante en las ciencias, sobre todo entre algunas perspectivas teóricas de las ciencias del lenguaje, las prácticas pedagógicas con vistas a la enseñanza de lenguas, todavía, no consideran otros aspectos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas; podemos afirmar que uno de esos aspectos son las implicaciones de los diferentes contextos de enseñanza de lenguas en situación de inmersión.

El término inmersión relacionado con la enseñanza-aprendizaje de lenguas lo encontramos vinculado a las nociones de acción, método de enseñanza y programa de enseñanza.

La inmersión, en cuanto acción, se concibe como el fomento de un proceso gestionado para llevar a cabo una tarea en un contexto natural. En este proceso el objetivo es promocionar la comunicación en la lengua meta. La lengua no se constituye en el objeto de estudio sino que se establece como medio para que el aprendiz adquiera nuevos conocimientos. En las palabras de Reyero (2014), la inmersión se concibe como

una actividad o ejercicio que se realiza de manera activa, así que dentro de la inmersión, los estudiantes deben de participar enérgicamente en el desarrollo de todas sus capacidades para llegar a ser capaces de comunicarse de manera competente utilizando la lengua objetivo (p. 13).

La inmersión, en cuanto método, se refiere a la manera, forma, técnica adoptada para realizar una tarea de modo sistemático. Así, un método de inmersión lingüística para la enseñanza de una lengua extranjera no se caracteriza precisamente por la forma de organización del currículo escolar sino por el *modus operandi* de las prácticas que se llevan a cabo en el centro educativo. Es decir, no hay cambio en la estructura del currículo regular sino que la lengua vehículo para la enseñanza del contenido es la lengua extranjera.

La inmersión en cuanto programa se concibe como diseño o proyecto educativo para llevar a cabo la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera. Un programa de inmersión para la enseñanza presenta un rol de asignaturas específicas (o todos los componentes curriculares), las cuales deben de ser suministradas en la lengua meta. Según Martín (2008), la finalidad última de los programas de inmersión lingüística es la promoción del bilingüismo.

Considerando lo anteriormente mencionado, la práctica de inmersión que presentamos en este estudio se configura como una acción planteada con el propósito de promocionar el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado; por tal motivo, se ajusta a la definición de inmersión en cuanto acción. En este sentido, centramos nuestro interés en una acción de inmersión puntual que se ha llevado a cabo en el contexto de la comunidad peruana de Puerto Maldonado y de la cual han participado estudiantes brasileños de la Universidad Federal de Acre. Así, nos situamos en la problemática de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, especialmente en la experiencia de inmersión lingüística-cultural y su impacto en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes de la carrera de Letras Español.

3. Metodología de la investigación

En los subapartados siguientes, trataremos los aspectos relacionados con la propuesta metodológica llevada a cabo para la recolección y presentación de los datos e interpretación de los resultados presentadas a lo largo del texto.

3.1. Delimitación del problema y los objetivos de la investigación

En esta investigación nos situamos en torno a la problemática de la enseñanza de lenguas, centrándonos en la práctica de inmersión lingüístico-cultural. Con el propósito de promover reflexiones sobre la temática, nuestro objetivo se ha orientado a identificar de qué modo la experiencia de inmersión lingüístico-cultural ha contribuido al desarrollo personal y profesional de los futuros docentes de español como lengua extranjera discutiendo los resultados de una actividad, realizada en contexto de inmersión lingüístico-cultural en lengua española, sus variedades y otras lenguas. La práctica ha sido desarrollada en un contexto natural, el cual está ubicado en la comunidad de Puerto Maldonado, provincia de Madre de Dios, en Perú, y han participado de la acción estudiantes del sexto y octavo ciclos del Curso de Letras Español de la UFAC.

Para afrontar esta problemática nos orientamos en torno a los siguientes interrogantes: ¿de qué modo interactúa el alumnado con hablantes nativos y con los propios compañeros en la comunidad extranjera?; ¿en qué medida la práctica de inmersión potencia el desarrollo del repertorio lingüístico-cultural del alumnado?; ¿cómo influye la práctica de inmersión en la formación personal y profesional del alumnado?

Considerando la problemática y los interrogantes previamente presentados, hemos establecido los siguientes objetivos operativos:

- conocer las potencialidades de la práctica de inmersión lingüístico-cultural que desde la perspectiva del alumnado contribuyen a la interacción con otras personas y entre el propio alumnado y al desarrollo de sus repertorios lingüísticos-culturales;
- identificar elementos de la práctica de inmersión lingüístico-cultural que contribuyen a la formación personal y profesional del futuro profesor de lenguas.

3.2. El paradigma de la investigación y la recogida de datos

Para conocer las potencialidades de la práctica de inmersión que desde la perspectiva del alumnado favorecen la interacción e identificar aquellos elementos que en la perspectiva de los estudiantes contribuyen a su formación, hemos optado por llevar a cabo un estudio guiado por la metodología de tipo cualitativo y desde una perspectiva interpretativa. Esta decisión se justifica porque nuestro interés se orienta hacia la comprensión de las perspectivas de los propios estudiantes desde sus realidades pues, según Hernández Sampieri *et al.* (2010) y Flick (2015), la pertinencia de este enfoque reside en que al investigador le interesa conocer la realidad subjetiva desde la mirada de los participantes.

La investigación se ha estructurado en torno al objeto de estudio definido como la incorporación de prácticas de inmersión en contexto natural para el desarrollo de una competencia comunicativa eficaz del alumnado del Curso de Letras Español de la UFAC.

Considerando el objeto de estudio, las preguntas de investigación y los objetivos planteados, hemos optado por realizar la recolección de los datos mediante el empleo de la técnica de análisis documental. Según Hernández Sampieri *et al.* (2010), el análisis documental en cuanto técnica tiene relevancia especialmente porque permite al investigador llegar a la comprensión del fenómeno que se estudia.

En cuanto al tipo de documento, seleccionamos aquellos clasificados como individuales de tipo profesional especificados como reportes académicos. En razón de ello, hemos considerado nuestro material de análisis un conjunto de textos (portfolio) elaborados por los propios estudiantes mediante biografía lingüística-cultural. Los informes de viaje han sido disponibilizados por los propios estudiantes como material de evaluación final en la asignatura Conversación Avanzada y Conversación Intermediaria, disciplinas vinculadas a la práctica de inmersión.

3.3. Consideraciones previas al análisis de los datos

En lo que se refiere al análisis de los datos, optamos por utilizar como técnica el análisis de contenido, considerando la palabra elemento creador eficiente de inferencias de contenido. Para ello, consideramos la propuesta de Bardin (1986), quien considera esta técnica un procedimiento sistemático y objetivo orientado hacia la descripción de los contenidos textuales y a la comprensión de la comunicación.

Conforme lo expuesto en la sección anterior, consideramos como documentos para el análisis un conjunto de textos, informes de viaje, elaborados por los propios estudiantes.

Previo a la organización de las unidades de registro hemos procedido a la fase de exploración del material de análisis, con vistas a identificar y separar las unidades. Para ello, hemos utilizado el programa informático de análisis N Vivo en su versión 8.0, lo cual nos ha permitido el agrupamiento de las unidades que se ha orientado en torno a un sistema de categorías emergentes, las cuales han sido organizadas considerando los siguientes elementos: la práctica de inmersión como elemento favorecedor para la interacción entre el alumnado y la comunidad nativa; la práctica de inmersión como elemento favorecedor para el desarrollo de

los repertorios lingüísticos-culturales, y la práctica de inmersión y su impacto en la formación personal y profesional.

Así, hemos delimitado tres categorías, considerando la actividad de inmersión como agente potenciador para:

-desarrollo de la interacción;

-desarrollo de los repertorios lingüístico-culturales;

-desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

En cuanto a la primera categoría, que tiene que ver con la actividad de inmersión en el *desarrollo de la interacción*, la hemos entendido como la acción o voluntad para interactuar con otras personas. Es una acción que va más allá de una intención de compartir un código lingüístico común. Es, según Martín (2008), una predisposición para entablar una comunicación efectiva y afectiva con otros individuos. Así, bajo esta categoría hemos recogido aquellos enunciados que muestran el acercamiento entre el alumnado y los individuos de la comunidad peruana y entre el propio alumnado durante la práctica de inmersión.

En lo que se refiere a la segunda categoría, *desarrollo de los repertorios lingüístico-culturales*, hemos tenido en cuenta la noción de competencias recogida en Candelier (2013), Martín (2008) y Consejo de Europa (2002). De este modo, consideramos bajo esta categoría aquellos elementos que muestran la potencialidad de la acción para el buen desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado que incluye, por un lado, el desarrollo de una competencia lingüístico-discursiva, y, por otro lado, el desarrollo de una competencia intercultural.

Para la definición de la tercera categoría, *Desarrollo personal y profesional de los estudiantes*, hemos considerado la reflexión sobre la práctica. Así, incluimos en esta categoría aquellos elementos que dan cuenta de describir/calificar la acción de intercambio como actividad transformadora en los ámbitos personal y profesional del estudiante.

Pasamos a la presentación del análisis de los datos relacionados con la primera categoría: *desarrollo de la interacción*.

3.4. Análisis de los datos

En lo que se refiere a la primera categoría, *desarrollo de la interacción*, los datos dan cuenta de que el alumnado muestra una actitud hacia la comunidad, lengua y cultura locales;

además, los datos evidencian la acción de inmersión como actividad potenciadora de la interacción y motivación. Los datos demuestran que parte del alumnado presenta una actitud lingüístico-cultural positiva hacia la comunidad, tal y como podemos ver en el siguiente fragmento:

Son encantadores, nos han recibido muy bien. T6/1

Igualmente, se observa en los datos una actitud previa negativa hacia la comunidad peruana. Sin embargo, los datos comprueban que el alumnado cambia su actitud hacia la comunidad tras la práctica de inmersión, cuando así lo mencionan:

Tenía una imagen negativa pero ha cambiado al percibir una comunidad muy educada y hospitalaria. T7/1

Tenía una imagen negativa con relación a la comida, pero ha cambiado durante la inmersión. T9/1

Asimismo, los datos revelan que los estudiantes admiten que la acción de intercambio ha permitido una mayor interacción entre sus compañeros y entre miembros de la comunidad donde se ha realizado la inmersión. En el mismo sentido, los datos dan cuenta de que los estudiantes perciben la práctica como una acción fundamental en la promoción de la interacción e incluso en el desarrollo de habilidades comunicativas, tal y como se ve en los siguientes fragmentos:

Hemos mejorado nuestra conexión con otras personas. T8/5

Ha permitido mayor interacción con los colegas y con nativos T2/4

Ha permitido un mayor contacto con los propios colegas T3/4

Han sido días de intenso contacto entre todos, colegas y nativos T4/4

La interacción entre colegas y nativos fue inevitable y muy positiva T5/4

Ha permitido restablecer la amistad con colegas y conocer a personas educadas, simpáticos y abiertos al diálogo T1/4

Se percibe que los colegas hablan más en español después que fuimos a Perú. La interacción ha sido formidable. T6/3

A este tenor, los datos muestran que el alumnado evalúa positivamente la actividad de inmersión por la experiencia en el contexto natural y por el contacto con nativos:

Cree más importante vivir la experiencia personalmente T3/2

Ha sido motivador por el contacto y la oportunidad de hablar con nativos T2/2

Ha sido muy motivador pues ha conseguido comunicarse con nativos T7/2

Se ha sentido motivado porque ha conseguido interactuar con hablantes nativos T9/2

Se ha sentido motivada por estar en contacto con nativos y en un contexto natural T13/2

El contacto con la lengua y nativos ha sido el elemento de motivación, se siente animado a seguir adelante T8/2

En cuanto a la segunda categoría, *desarrollo de los repertorios lingüísticos-culturales*, los datos nos revelan que el alumnado valora muy positivamente la práctica de inmersión una vez que le ha permitido observar e identificar lenguas; así, declara:

Ha sido importante conocer las variedades de lengua y culturas in loco. T12/3-1

Ha quedado impresionada con la forma diferente de hablar (tono) y con el contacto con el quechua T1/7

Creía que toda la gente hablaba el quechua y no es verdad, a los jóvenes no les gusta T13/1

Pensaba que iba a ver a la gente hablando el quechua en la calle además del español, pero percibí que la gente no le gusta hablar esta lengua, especialmente los jóvenes, la desprecia. T7/4

Ha sido importante porque he podido conocer datos como son las lenguas habladas y datos sobre la división en Perú. T10/3

Igualmente, los datos muestran que los estudiantes han sido capaces de percibir las variedades lingüísticas, así como señalar y comparar las diferencias entre las lenguas, tal y como se recoge en los siguientes fragmentos:

Tras conocer las formas de hablar en diferentes países hemos podido percibir y enfocar en una. T12/7

Hemos recibido clase de español coloquial y hemos percibido muchas diferencias en cuanto al léxico T10/7

Se ha percibido las variedades, el uso coloquial, la entonación. T5/7

Ha percibido que el español de la universidad se aproxima más a la variedad española.

Percibe que se usa allí jugo en vez de zumo. T4/7

Hemos percibido que la variedad que aprendemos en la Uni es de España. En Perú aprendemos que allí ellos usan jugo en vez de zumo. T6/7

Ha percibo las diferencias Coger/agarrar, buen día/buenos, frutilla/fresa T13/7

He escuchado la palabra pollo/poyo. Pude vivir en la práctica la clase de variación. T7/7

Además, los datos dan cuenta de que el alumnado valora la importancia de actividades de esta naturaleza y las conciben como fundamentales para mejorar sus habilidades

lingüísticas, especialmente en lo que concierne al desarrollo de las destrezas de expresión oral y comprensión auditiva:

Cree que la práctica es la mejor opción para desarrollar sus habilidades. T3/6

Ha podido mejorar la capacidad de comprensión. T7/6

Ha servido para mejorar la expresión oral, la comprensión auditiva. La oportunidad de conversar con nativos en situación real. T12/5

Ha aprendido mucho, ha mejorado en la pronunciación, ha aprendido sobre costumbres, nuevos términos.

A la par, los datos revelan que la acción de inmersión igualmente ha permitido a los discentes el contacto con la diversidad cultural propia de la comunidad peruana. Se percibe que el contacto lingüístico-cultural está marcado por situaciones de choques culturales y malentendidos. El contacto con lo diferente ha producido en los estudiantes ansiedad y sorpresa ocasionando el choque cultural, como podemos observar:

Diferencias en la culinaria (iguarias). T1/8

Sopa antes de la comida. T9/8-1

Las entradas en los restaurantes antes de las comidas. T9/8

La venta de tripas de gallina en plena calle. T9/8

Cortejo fúnebre con música. T10/8

Dejar la tienda abierta y sin ninguna persona mirándola. T9/8-2

El transporte de moto para tres personas (torito). T13/8

Además, los datos demuestran que el alumnado ha experimentado situaciones de malentendidos culturales dado que los participantes implicados en la interacción no compartían los mismos códigos lingüístico-culturales:

Cuando una alumna brasileña ha sido impedida de entrar en la Uni en Perú por usar ropa inapropiada. T6/10

Una chica ha sido impedida de entrar en la Universidad por vestirse de forma inapropiada. T10/10

Sí, me acuerdo de la vergüenza que hemos pasado en el anfiteatro. Tomamos antes el vino que era para brindar. A la hora del brindis no teníamos vino, los estudiantes que estaban cerca [lo] percibieron y dividieron con nosotros el vino. T2/9

En el mercado cuando fuimos cenar había dos opciones: Bistec montado y simple. Una compañera pensaba que el montado era cuando uno mismo elegía que debería ir en el plato.

Pero la señora nos explicó después qué diferencia había entre uno y otro, era que venía huevo en el montado, mientras que [en] el simple no. T3/9

En lo que concierne a la tercera categoría, *desarrollo personal y profesional de los estudiantes*, los datos revelan que el alumnado valora la práctica como importante y motivadora, permitiéndoles un cambio de mirada hacia la lengua, la cultura y los individuos. Los estudiantes describen la acción de inmersión como marco divisor en su formación profesional y relatan la necesidad de que la práctica ocurra periódicamente como forma de promocionar en el alumnado más motivación e interés para llevar la carrera hasta el final sin abandonarla:

Cree que estas actividades son importantes porque cambia la mirada. T12/1

Considera la práctica de inmersión un marco en su vida, le ha dado ganas de seguir aprendiendo. T4/2

Cree que prácticas de inmersión deben de ser frecuentes pues ayudarían a los colegas que desisten desde los primeros ciclos. T6/2

De igual forma, los datos muestran que los discentes han apreciado la actividad considerándola importante para su crecimiento personal y profesional. Desde un punto de vista profesional, el alumnado valora positivamente la oportunidad de aproximarse a la lengua y a la cultura, así como consideran que la posibilidad de interactuar con otras personas en situación de inmersión contribuye a su mejora profesional.

Creo que mis amigos y yo hemos crecido como personas y profesionales. Nos trae aliento y nos da mayor oportunidades en el futuro. T7/4

Ha sido una experiencia muy importante para el crecimiento personal y profesional. La aproximación del idioma y el uso, de la cultura y de la comunidad. T2/3-1

Igualmente, los estudiantes perciben la práctica como potencial para el desarrollo de una actitud crítica de distanciamiento de la propia cultura al apreciar y percibir otros modos de hablar y ver el mundo:

Contribuye positivamente en el proceso de formación del alumno, se aprende mucho, aprende a respetar la cultura del otro, nos enriquece como seres humanos. T9/11

La actividad ha permitido ayudar a percibir y tratar con respeto la cultura del otro, su modo de hablar, su historia. T7/3

En los fragmentos anteriores, observamos la apertura del alumnado a los conocimientos adquiridos en situaciones reales de comunicación durante la práctica de inmersión realizada

en Puerto Maldonado. Aunque los conflictos y malentendidos en las comunicaciones ocurrieron de forma constante, la experiencia ha permitido que el alumnado pudiera reflexionar sobre dichos problemas en el momento y en los espacios de interacción.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que el alumnado describe la práctica de inmersión como acción potencial en el desarrollo de la interacción y declara un cambio de actitud hacia la comunidad extranjera tras la experiencia. Sobre la interacción, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* considera importante el desarrollo de esta capacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas dada su importancia en la comunicación. La promoción de situaciones en las que el aprendiz pueda conocer, percibir y comprender la relación entre el mundo de origen y el mundo “otro” viabiliza el desarrollo de una conciencia intercultural (Consejo de Europa, 2002).

Del mismo modo, los resultados comprueban que los estudiantes describen que la potencialidad de la práctica está en aportar un saber sobre lenguas y culturas que permite al alumnado observarlas, identificarlas, señalarlas y compararlas pero, fundamentalmente, aprender en una lengua extranjera y hacer uso de esta lengua en un contexto distinto del acostumbrado y en condiciones igualmente distintas.

Además, los resultados revelan que el alumnado ha experimentado situaciones de choques culturales y malentendidos, lo que les ha permitido tomar conciencia de la diversidad. El hecho de vivir la experiencia de inmersión y estar en contacto con una comunidad con lenguas y culturas tan distintas a las suyas les ha permitido correr riesgos y vivir lo diferente. La experiencia sociocultural lleva al desarrollo de actitudes entre las cuales está la capacidad para relativizar la propia perspectiva cultural. Para el docente, el desarrollo de esta actitud es primordial, pues a la hora de actuar en un aula promueve una enseñanza orientada en valores, una enseñanza-aprendizaje de lenguas que promueva el interés de su alumnado por lo que es diferente y su apertura hacia ello (Consejo de Europa, 2002; Candelier, 2013; Ruiz Bikandi, 2012).

De la misma manera, los resultados del análisis comprueban que los discentes caracterizan la práctica de inmersión como marco divisor y elemento motivador en su aprendizaje de/en lenguas-culturas. Para el alumnado la acción ha impulsado el crecimiento personal y profesional, incidiendo en la mejora de sus habilidades lingüísticas pero también

en el desarrollo de una competencia intercultural. El hecho de que perciba una evolución personal que a la vez pueda incidir en su actuación profesional muestra un perfil de profesorado comprometido con una enseñanza-aprendizaje que valore el contexto de superdiversidad y las acciones de inmersión como práctica potente para la enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas.

Referencias

- Aguado, T. & del Olmo, M. (Eds.) (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Programa ALFA (Comisión europea).
- Agostinho, Santo (2000). *Confissões*. Nova Cultural.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Bortoni, S. M. (1993). Educação bidialetal – O que é? É possível? In L. Seki (Org.), *Linguística Indígena e Educação na América Latina* (pp. 71-88). Editora da Unicamp.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2011). *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. Parábola.
- Braggio, S. L. B. (2000) A instauração da escrita entre os Xerente: conflitos e resistências. *Revista do Museu Antropológico*, 3/4(1), 19-41.
- Candelier, M. (Coord.) (2013). *MAREP: Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Competencias y recursos*. Council of Europe.
- Chagas, L. A. (2016). *Entre experiências e indícios: o ensino de português para estrangeiros em contextos de imersão linguística*. Disertación de Tesis de Maestro, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Council of Europe.
- Coracini, M. J. (2007). *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – Línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Mercado de Letras.
- Diniz, M. A. S. (2019). *La enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos: el caso del Estado de Acre, Brasil*. Tesis de Doctorado, Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid.

- Ferreira, D. R. S. (2018). Critical success factors in building and sustaining a Portuguese program in the United States. In A. A. Ribeiro (Org.), *Português do Brasil para estrangeiros: políticas, formação, descrição*. Pontes.
- Filho, J. C. P. A. (2018a). *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Pontes.
- Filho, J. C. P. A. (2018b). O Ensino de Línguas na Universidade. In M. L. C. Kaneoya (Org.), *Português: Língua Estrangeira em contextos universitários – experiência de ensino e formação docente* (pp. 143-158). Mercado de Letras.
- Fishman, J. A. (1972). *The Sociology of Language*. Newbury House.
- Fishman, J. A. (1980). Bilingualism and biculturism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 3-15.
- Fleuri, R. M. (2012). Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. *Visão Global*, 15(1-2): 7-22.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- García, M. S. (2007). *Uma análise tipológica sociolinguística na comunidade indígena Terena de Ipegue: extinção e resistência*. Tesis de Doctorado, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.
- González-Margalef, R. (2018). Impacto da imersão linguística na aquisição e aprendizagem de L2. *Revista de Educação*, 31, 68-83.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Júnior, A. F. S. & Fernández, G. E. (2019). Ausência da Língua Espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In A. F. L. M. Gerhardt & M. A. Amorim (Eds.), *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas* (pp. 181-208). Pontes.
- López, L. E. (1993). Educación bilingüe em Puno-Perú: activos y passivos de un programa de educación rural en los Andes. In L. Seki (Org.), *Lingüística Indígena e Educação na América Latina* (pp. 13-70). Editora da Unicamp.
- Martin, E. P. (Coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Sociedad General Española de Librería.
- Monte, N. L. (1993). Repensando a educação indígena bilíngue e intercultural – O caso do Acre. In L. SEKI (Org.). *Lingüística Indígena e Educação na América Latina* (pp. 159-174). Editora da Unicamp.

- Reyero, A. P. (2014). *La inmersión lingüística: una nueva forma de aprendizaje*. Disertación de Tesis de Maestra, Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Blackwell.
- Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, 60, 65-76.
- Santos, D. (2010). *A experiência de um aprendiz de português como segunda língua em ambiente de imersão*. Disertación de Tesis de Maestro, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- Santos, P. K. (2019). *Prática docente: uma investigação sobre o ensino de língua espanhola em uma cidade do Sul de Minas Gerais*. Disertación de Tesis de Maestra, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras.
- Silva, I., Santos, M. E., & Jung, N. M. (2016). Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça. *Domínios de Linguagem*, 10 (4); 1257-1277.
- Souza, S. L. (2017). *Povo e língua Jaminawa (variedade de Kayapucá): da realidade social às formas linguísticas e às categorias Aspecto-temporal, Modo e Negação*. Tesis de Doctorado, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Vertovec, S. (2007). Super-Diversity and its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054.
- Walsh C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación de Perú.

Notas

¹ Versión original en portugués: “passear por Babel”, “rememorar o sonho da completude, da plena sabedoria, do gozo total”, “vislumbrar o corpo poroso e disperso da heterogeneidade que constitui a linguagem e o sujeito”.

² No es nuestra intención profundizar comentarios sobre el uso del término “lengua extranjera”, por tratarse de una cuestión de debate teórico que necesita un espacio más amplio de discusión.

³ Fragmento original en portugués: “Por que aborrecia eu também a literatura grega, que entoava tais ficções? Homero teceu habilmente essas fábulas, e é dulcíssimo na sua frivolidade, ainda que para mim, menino, fosse amargo. Creio que os jovens gregos sucederão com Virgílio o mesmo que a mim com Homero, quando me obrigavam a estudá-lo. O trabalho de aprender inteiramente essa língua estrangeira como que aspergia com fel toda a suavidade das fábulas gregas. Não conhecia nenhuma palavra daquela língua, e, para me fazerem aprender, ameaçavam-me com terríveis castigos e crueldades. É verdade que outrora, quando criancinha, também não sabia nenhuma palavra latina, e contudo instruí-me, sem temores nem castigos, só com prestar

atenção entre carícias das amas, entre os gracejos dos que se riam e as alegrias dos que folgavam. Aprendi, sem a pressão correcional de instigadores, impelido só pelo meu coração desejoso de dar à luz os seus sentimentos, o que não seria possível sem aprender algumas palavras, não da boca dos mestres, mas daqueles que falavam comigo e em cujos ouvidos eu depunha as minhas impressões. Disso ressalta com evidência que, para aprender, é mais eficaz uma curiosidade espontânea do que um constrangimento ameaçador. Contudo, esta violência refreia, graças às vossas leis, que, desde as férulas dos mestres até às torturas dos mártires, sabem dosear as suas tristezas salutares, para nos chamarem a Vós, do meio das doçuras perniciosas com que nos íamos afastando” (Agostinho, 2000, p. 53).

⁴ Fragmento original en portugués: “Aprendí, sem a pressão correcional dos instigadores, impulsionado somente pelo meu coração, desejoso de dar la luz em seus sentimentos, o que não seria possível sem aprender algumas palavras, não do discurso de nossos professores, sendo de aqueles que falam comigo e em cujos ouvidos desejam minhas impressões”.

⁵ Fragmento original en portugués: “Se lidar com o processo de aprender e ensinar línguas não é mais tão naturalmente seguro como parece ser a aquisição de nossas primeiras línguas, o desafio de formar e aperfeiçoar professores de línguas profissionais reforçando neles seus melhores traços e buscando novos não é nada menos difícil e complexo”.

⁶ Desde el punto de vista político (aunque comprendamos que la educación es, esencialmente, política, estamos remitiéndonos a las políticas públicas efectivas para la formación y desarrollo de la educación brasileña). Sobre la cuestión de la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil estamos en un momento muy delicado, ya que en los nuevos documentos de organización de la educación brasileña, la “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), la asignatura de lengua española deja de ser de oferta obligatoria en los centros educativos brasileños, tal y como se observa en el fragmento del artículo de Júnior y Fernández (2019, p. 181): “el componente curricular de las lenguas extranjeras, a pesar de todas las críticas que esa nomenclatura recibe, pasa a ser llamado simplemente inglés, por ser la única lengua extranjera ofertada, lo que supone un retroceso para el área” (nuestra traducción). Fragmento original de los autores: “O componente curricular de línguas estrangeiras (LE), apesar de todas as críticas que essa nomenclatura comporta, passa a ser nomeado simplesmente de inglês, por ser a única língua ofertada, o que supõe um retrocesso para a área”.

⁷ Como ejemplo está el territorio del Acre, en la frontera con Bolivia y Perú. La UFAC ha establecido acuerdos de cooperación institucional con algunas universidades bolivianas y peruanas que contribuyen en el desarrollo de prácticas de inmersión de brasileños para aprender español y bolivianos o peruanos para aprender portugués.

⁸ Versión original en portugués: “se renovou e a necessidade de se comunicar em língua regionais, línguas francas e línguas internacionais de grande alcance também cresceu”.

⁹ Fragmento original en portugués: “[...] sabemos que, em nome de um fazer científico, objetivo e preciso, as ciências da linguagem se julgam capazes de, a partir de regras, estabelecer fronteiras, excluindo o diferente, o disperso e o inefável. Sabemos também que, em nome da racionalidade, de verdades universais, continua-se, bem depois do acontecimento de Babel, a impor a ‘sua’ língua, a língua do poder, a língua dos estrategicamente vencedores – na economia, na política, na sociedade”.