

INTERCULTURALIDAD Y EVALUACIÓN EN ELE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PROPUESTAS PARA SU DESARROLLO EN EL AULA

María Isabel Pozzo

Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (Universidad Nacional de Rosario)

pozzoluquez@ciudad.com.ar

Master en enseñanza de español como lengua extranjera (Universidad de Barcelona)

Dra. en Humanidades y Artes. Mención: Ciencias de la Educación (Universidad Nac. de Rosario).

Introducción

En el campo de la evaluación en ELE, la interculturalidad se inmiscuye en un doble plano:

A nivel de la evaluación como práctica en sí, la interculturalidad se manifiesta en las diversas concepciones acerca de la evaluación misma, las cuales suelen estar enraizadas en tradiciones personales, institucionales o regionales. Es así que determinados profesores o directores, institutos o universidades, y ciudades o aun ciertas regiones geográficas tienden a concebir la evaluación confinándola a la acreditación y certificación o –en el otro polo del continuo- abriéndola a la evaluación permanente y formativa. Estas formas de entender la evaluación condicionan a evaluadores y evaluados, haciendo que estos últimos asuman las evaluaciones sumativas con mayor naturalidad que aquellos que la conciben según un criterio más reglamentarista.

A nivel del objeto a evaluar, la interculturalidad se hace presente en diversas formas:

- ✓ En la elección de las variedades a enseñar, fundamentalmente las diatópicas existentes en toda lengua, en especial en aquellas como el español que abarca un área geográfica tan extensa.
- ✓ En la inclusión de la cultura como parte insoslayable en la enseñanza de una lengua, con la complejidad que depara –nuevamente- didactizar una “megacultura” tan amplia y diversa como la hispanohablante.
- ✓ En la adopción (o no) de una perspectiva pedagógica que promueva el desarrollo de la consciencia intercultural.

De especial interés resulta revisar la posibilidad de promover una consciencia intercultural en una instancia de evaluación, en tanto los aspectos procedimentales y actitudinales suelen ser los menos tenidos en cuenta, a pesar de su influencia en la forma de evaluar y ser evaluado. Esta reflexión se justifica a propósito de la creciente internacionalización del examen CELU.

La evaluación: dimensiones teóricas

La evaluación constituye un fenómeno amplio y multifacético; mucho más del que solemos adscribirle. Según el **objeto** a evaluar podemos hablar de evaluación del profesorado, de un programa de curso, de un instituto, materiales, sistemas de evaluación, y –por supuesto, como es mayoritariamente asumido- de los alumnos. Aun ciñéndonos a este último caso, la variedad no cesa, encontrando distintas modalidades en función del criterio que adoptemos. Según el **momento** de la evaluación hablamos de evaluación inicial, continua o final. Otro criterio cercano a

este refiere a su **finalidad**, y allí la evaluación puede ser diagnóstica, formativa o sumativa (Alderson et al., 1998).

Especialmente prolíferas para la reflexión que aquí nos ocupa, me detengo a definir estas dos últimas.

La **evaluación formativa** se aplica a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sirve de *feedback* permanente, que permite ir ajustando la enseñanza a la situación del alumnado e ir mejorando este proceso sobre la marcha.

La **evaluación sumativa** se propone determinar el grado de dominio del alumnado en una determinada área de aprendizaje. El resultado de esta operación permite otorgar una calificación, que, a su vez, puede ser utilizada como una acreditación del aprendizaje realizado. El rasgo más característico de la evaluación sumativa no es su periodicidad, sino su ubicación al término de un proceso de enseñanza-aprendizaje que puede ser una lección, un curso o un ciclo. Su finalidad es proporcionar un balance del aprendizaje del alumnado.

Es evidente que nuestra inclinación por una evaluación formativa no nos exime de tener que recurrir en algún momento a otra de tipo sumativa, pero de hecho el trabajo en el aula es más fecundo si contemplamos ambas modalidades.

Por su parte, una inclinación por la evaluación sumativa acarrea asimismo una preferencia por ciertos resultados esperados, que podríamos definir como contenidos conceptuales o fácticos, o conocimiento declarativo.

Evaluación sumativa e interculturalidad: hacia una relación posible

Si, como hemos dicho en el párrafo anterior, concebimos a la evaluación sumativa asociada a contenidos conceptuales o fácticos, una instancia de certificación como el examen Celu no daría lugar para la interculturalidad como objeto a evaluar, que apunta, en cambio, a una faceta procedimental y actitudinal del evaluado.

Más allá de esta aparente incompatibilidad, en esta presentación queremos proponer que es posible incluir dentro del “temario” de una evaluación sumativa a la interculturalidad, o mejor dicho, a una consciencia intercultural, según definiremos luego.

Naturalmente, aquel alumno que se haya preparado en el aula bajo esta orientación estará más beneficiado, para quien no habrá sorpresas en el examen. Cabe destacar, no obstante, que el aprendizaje de esta consciencia intercultural involucra en realidad tanto a alumnos como a docentes y evaluadores, para quienes constituye también una asignatura pendiente.

El panorama es más complejo aún si pensamos que el propio devenir de un examen como el Celu implica una instancia de encuentro lingüístico-cultural entre evaluador y evaluado, nativo y no nativo. Vale decir, intercultural en un doble plano: como acontecimiento o escenario y sobre el objeto de estudio que es motivo de evaluación.

Para clarificar esta idea acerca del escenario intercultural, pensemos, por ejemplo, en las pautas de comportamiento que se despliegan en la instancia oral respecto a la proxémica y cronémica: el estudiante deberá haber reflexionado –implícita o explícitamente- la verbosidad que de él se

espera, la duración máxima tolerada de sus silencios, la cercanía que podrán adoptar los evaluadores, etc.

Respecto al objeto de estudio -la lengua meta- el estudiante extranjero que aspira a una certificación de sus conocimientos descuenta que será examinado en gramática y léxico. Intuye, además que deberá dar cuenta de ciertos saberes enciclopédicos relevantes de la cultura hispanohablante, en nuestro caso. Menos probablemente espera ser evaluado en el conocimiento de pautas de comportamiento, por ejemplo, o lo que se ha dado en llamar el componente cultural con c minúscula. En el último rango de lo esperable están las consignas que apuntan a la comparación activa de pautas culturales, reflexiones que superan los estereotipos o que dan cuenta de la posibilidad de relativizar la propia cosmovisión.

Estos aspectos “menos esperados” de una instancia de acreditación nos conducen precisamente a la “consciencia intercultural”, definida por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (esto es, sus similitudes y diferencias distintivas). Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de consciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos (op.cit., pág.101). La consciencia cultural deviene en consciencia intercultural cuando las diversas culturas (nacional, regional, local) a las que ha accedido una persona no coexisten simplemente una junto a otra, sino que se las compara, se las contrasta e interactúan activamente (op.cit., pág.22), relativizando su perspectiva cultural y su sistema de valores.

Por otra parte, el MCER consigna las siguientes destrezas y las habilidades interculturales (op.cit., pág.102):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la 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.

Estas habilidades proporcionan indicios más elocuentes para la difícil tarea de plasmar en actividades concretas los objetivos anhelados.

Evaluación e interculturalidad: de la teoría a la práctica

En esta sección presentaremos algunas de estas habilidades materializadas en consignas extraídas de un manual de ELE (Miquel & Sans, 2001), que a nuestro criterio, proporciona interesantes ejemplos de implementación de propuestas de promoción de la consciencia intercultural.

* La descripción de emblemas recurrentes en diversas ciudades de España tales como *la plaza de toros, el ayuntamiento, la gran vía, el casco antiguo* invita a los estudiantes a presentar cosas presentes en cualquier ciudad de sus países. (p. 62).

* Al final de una lectura acerca del aprendizaje de idiomas por parte de los españoles, se incluyen las siguientes preguntas:

- Y en tu país, ¿la gente habla idiomas?, ¿cuáles?
- ¿Se aprenden bien las lenguas en las escuelas de tu país? (p.20)

* Tras leer sobre los hábitos de consumo cultural de los españoles (lectura, TV, música, etc.), se incluyen las siguientes preguntas:

- ¿Hay datos que te sorprenden? ¿Cuáles crees que son muy diferentes en tu país?
- ¿Por qué no haces una encuesta de este tipo entre tus compañeros de clase para ver si hay diferencias con ésta? (p.115)

Estas tres propuestas apuntan a que el alumno reflexione y verbalice acerca de su percepción sobre la cultura meta, explicitando la influencia que su propia cultura puede estar ejerciendo en esta experiencia. El llamado al intercambio entre pares opera como un escalón más de reflexión.

* La discusión acerca de la diferencia entre los países industrializados y los no industrializados puede dar lugar a la manifestación de opiniones diversas, superadora de simplificaciones reduccionistas del tipo desarrollados-no desarrollados. Así, distintos personajes dicen (op.cit, p.136):

- Es cierto que las ayudas del mundo rico a los países pobres son insuficientes.
- Lo que pasa es que los países industrializados también tienen muchos problemas: la falta de vivienda, las drogas, el Sida, la delincuencia, el paro...
- Sí, de acuerdo, pero los problemas del Tercer Mundo son mucho más graves
- Yo creo que muchos países no se desarrollan porque los países ricos no quieren. Les interesa más mantenerlos como colonias. ¿No crees?
- Sí, evidentemente.

Esta relativización de perspectivas cristalizadas puede ser profundizada con argumentos relativos a efectos colaterales tales como el porcentaje de homicidios en los países industrializados, la relación entre el crecimiento económico y el cuidado del medio ambiente, el aumento del racismo en Europa, etc. (p. 141).

Más allá de qué temas son tratados en cada sección, es preciso tener en cuenta el rol participativo que se asigna al aprendiz. Por ejemplo: tras leer la opinión crítica de una alemana acerca de hábitos que le sorprenden de la vida hispánica (p. 176), sigue una propuesta que nos hace examinar nuestra forma de pensar, sus estereotipos y rasgos etnocéntricos:

- “Cuando nos acercamos a otras culturas, siempre hay cosas que no entendemos, reglas que desconocemos o comportamientos que valoramos desde nuestra cultura o desde los estereotipos. Es lo que le pasa a esta chica. Lo mejor, sin embargo, es tratar de buscar explicaciones. Entre todos, tratad de plantearos preguntas como éstas:
- ¿Los españoles siempre hablan mucho o solo en algunas situaciones?
 - ¿Crees realmente que se pasan el día en el bar?” (p. 177).

El abordaje diacrónico de cualquier hábito o rasgo contribuye a mostrar el carácter dinámico y cambiante de las culturas, al tiempo que permite tratar los estereotipos explícitamente. En este sentido, un artículo de revista (p. 49), repasa cómo los españoles han cambiado a lo largo de las décadas. Se trata de contribuir a cambiar ideas inadecuadas preconcebidas que puedan tener, y no simplemente confirmar estereotipos tales como “Los países Latinoamericanos son pobres”, “hay mucha violencia y corrupción”, “la política es inestable”, y así llegar a una visión más precisa de España e Hispanoamérica.

Otros temas prolíferos para la promoción de una mirada intercultural pueden ser aquellos asuntos globales que el alumno ya conoce previamente: inmigración, derechos humanos (por ejemplo: maltrato a mujeres y a homosexuales), inversión armamentista, etc. Esto es, al tiempo que se promueve el uso de un determinado contenido lingüístico, se solicitan argumentos fundados sobre problemáticas actuales: falta de agua, la subsistencia del libro en papel, formas alternativas de energía, justicia social, racismo, la igualdad de oportunidades para la mujer, uso de robots en el trabajo y en el hogar, el respeto del hombre por la naturaleza, viajes a otras galaxias, etc. (p. 194).

Yendo más lejos, una consciencia intercultural admite la presencia de posturas diversas, aun al interior de una misma área cultural. En este sentido, aquellas propuestas que propongan preguntas divergentes contribuirán a esta postura. Un ejemplo interesante es aquel de una consulta sobre el posible destino de un terreno desocupado: un club deportivo para el barrio, una escuela, un estacionamiento, un *shopping*, una residencia para refugiados políticos, un parque: opciones que encierran toda una visión valorativa acerca de la vida (p. 226). Estas alternativas intentan llegar a una solución, a la vez que sirven para desarrollar la capacidad de reflexionar sobre qué modos resultan mejor en determinadas circunstancias.

En síntesis, temas que constituyen problemáticas mundiales admiten ser disparadores para el conocimiento del mundo hispano y para una reflexión que vincule al mundo de la lengua meta con la de la propia. Por su parte el enfoque basado en problemas, supone un desafío lingüístico y comunicativo. Querrán expresar sus puntos de vista y necesitarán hacer un uso apropiado de la lengua para lograrlo. Además, la posibilidad de dar sus opiniones promoverá la autoestima y la propia confianza de los alumnos.

A modo de cierre

La interculturalidad supone encuentro de culturas, pero un encuentro que supera la mera convivencia (de culturas) para avanzar en la reflexión sobre dicho encuentro. Hablamos en tal caso de una consciencia intercultural que se torna en objeto deseable de aprendizaje y por ende digno de evaluar. Para poder hacerlo es preciso meditar las propuestas y consignas, dado que la cultura constituye al momento el aspecto menos didactizado en la enseñanza de una lengua extranjera.

Efectivamente, para promover y evaluar la consciencia intercultural, primero debe estar presente la cultura, y al decir esto me refiero a que la cultura debe ser motivo de enseñanza (explícita) en la clase de lengua extranjera. Y si esta reflexión parece banal, basta examinar o recordar algún fragmento de examen (TRANS: Dele) para ver que la cultura no siempre está presente.

A esta altura del desarrollo disciplinar de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya podríamos asegurar que al menos casi todos los libros se expiden por el sí, excepto quizás aquellos (libros) cuyo corte tan gramaticalista logra presentar a la lengua en un vacío cultural.

Una vez que hemos avanzado más allá del sí o no, quedarían varias cuestiones para seguir analizando:

- qué aspectos culturales incluir
- de qué región o regiones geográficas
- con qué grado de transversalidad a lo largo de cada capítulo y del libro todo,
- con qué grado de explicitación, o si sólo presentarlo subliminalmente.

Mientras que estas cuestiones ya han sido abordadas en otros trabajos (Pozzo, 2007; Pozzo, Nava & Nardi, 2008; Pozzo & Fernández, 2008), aquí, en cambio, hemos intentado avanzar sobre las propuestas, las actividades didácticas que pueden contribuir en distinto grado al desarrollo de la consciencia intercultural. Estas consignas pueden ser incluidas asimismo en instancias de evaluación sumativa. En tanto profesores y por ende formadores (y no sólo examinadores), defendemos la necesidad de promover esta consciencia como modo de contribuir a la superación de estereotipos, tan frecuentemente asociados con la cultura hispanohablante, especialmente la hispanoamericana.

En vistas a la creciente internacionalización de la sociedad actual, cabe a la certificación con su estatus legitimador de saberes, la obligación de concebir una evaluación global, a tono con la mayor comprensión de la naturaleza de la comunicación intercultural.

Bibliografía

ALDERSON, Ch, CLAPHAM, C y WALL, D (1998) *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press.

BYRAM, M. & M. FLEMING (eds.) (1998) *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

COLL, C.; POZO, J.I., SARABIA, B.; VALLS, E. (1992) *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Aula XXI-Santillana

CONSEJO DE EUROPA (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad.: Instituto Cervantes (2004).

MIQUEL, L. Y SANS, N. (2002) *Rápido, rápido*. Barcelona: Difusión-Intertaal.

POZZO, M.I. (2007) "Los contenidos socioculturales en la enseñanza de español como lengua extranjera". II Encuentro de Profesores de Español de Rio Grande do Sul. Editor: Conselho Riograndense de Profesores de español (CORPE), Brasil.

POZZO, M.I. & Fernández, S. (2008) "La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo". Aceptado para su publicación. Universidad de Aarhus, Dinamarca.

POZZO, M.I., NAVA, M. & NARDI, L. (2008) "Los contenidos socioculturales en la enseñanza de español como lengua extranjera. Aportes para su redefinición en términos de contenidos transversales en los planos teórico, metodológico y didáctico". II Congreso y XII Jornadas Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación. Editor: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

SEELYE, N. (1994) *Teaching culture: Strategies for intercultural communication* 3rd edition. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

SERCU, L. (2002) "Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence. Implications for course development". *Language, culture and curriculum* 15(1): 61-74.

SERCU L. (2003a) *Culture teaching in foreign language education: EFL teachers in Spain as cultural mediators*.