



Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Natalia Umpiérrez Suárez

**El diseño de los programas culturales
ofrecidos por los cursos de inmersión
en español desde la perspectiva del
coordinador-docente de grupos de
estudiantes extranjeros: la lupa sobre el
aprendizaje fuera del aula**



Universidade do Minho

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Natalia Umpiérrez Suárez

**El diseño de los programas culturales
ofrecidos por los cursos de inmersión
en español desde la perspectiva del
coordinador-docente de grupos de
estudiantes extranjeros: la lupa sobre el
aprendizaje fuera del aula**

Trabalho de Projeto

Mestrado em Espanhol Língua Segunda/Língua Estrangeira

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Xaquín Núñez Sabarís

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar a autora, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMIENTOS

Agradezco la colaboración de todas las personas informantes que han contribuido en esta investigación, así como a Campus Spain, Cursos Internacionales de la USC, Cursos Internacionales de Salamanca y a FEDELE por la colaboración prestada.

Agradezco el apoyo y las palabras de ánimo de mis padres, amigos y de mis compañeros de camino: mis colegas de máster Adriana, Sergio, Joaquim y Virginia.

También deseo agradecer el trabajo del equipo docente del máster MELSLE de la Universidade do Minho y, principalmente y sobre todo, el apoyo, ayuda y guía constante del orientador de esta investigación, el profesor doctor Xaquín Núñez Sabarís. *Grazas.*

Me agradezco a mí misma el trabajo, el esfuerzo y la ilusión puesta en esta investigación y, sobre todo, la constancia.

Por último, doy gracias a todas las personas que me he encontrado en los últimos años en los que he trabajado en el contexto de cursos de inmersión en español para extranjeros: compañeros y estudiantes de tantos sitios y culturas diferentes son los que me han inspirado enormemente y me han traído hasta aquí, a realizar este máster y esta investigación.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O desenho dos programas culturais oferecidos pelos cursos de imersão em espanhol desde a perspectiva do coordenador-docente de grupos de estudantes estrangeiros: a lupa sobre a aprendizagem fora da aula

RESUMO

Esta investigação explora a perspectiva do professor de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira) em relação à concepção, configuração e execução de programas culturais oferecidos em cursos de imersão linguística e cultural para estrangeiros na Espanha. Através do testemunho dos professores envolvidos neste tipo de cursos, é proporcionado um espaço de reflexão sobre aspectos relacionados com a configuração e gestão dos programas que incluem atividades extracurriculares que, por sua vez, são integradas no curso como um complemento à sua oferta académica. Esta análise permite-nos identificar o papel do pessoal docente na concepção e execução de programas culturais, bem como obter a sua opinião sobre o impacto que a componente cultural subjacente ou derivada destes programas tem nos estudantes e no seu desenvolvimento intercultural, tomando como referência os inventários do MCER/ CEFR e do PCIC. Neste trabalho, refletimos também sobre o desafio de conceber e oferecer cursos de imersão, produtos chave do sector do turismo linguístico, no contexto da pandemia da COVID-19, em que a presença presencial, que sempre caracterizou este tipo de curso, foi condicionada ou completamente eliminada.

PALAVRAS CHAVE

Cursos de imersão, ELE, interculturalismo, programa cultural, *study abroad*, turismo linguístico.

El diseño de los programas culturales ofrecidos por los cursos de inmersión en español desde la perspectiva del coordinador-docente de grupos de estudiantes extranjeros: la lupa sobre el aprendizaje fuera del aula

RESUMEN

La presente investigación explora la perspectiva del docente de ELE en relación con el diseño, configuración y ejecución de los programas culturales ofrecidos en los cursos de inmersión lingüística y cultural para extranjeros en España. A través del testimonio de profesores implicados en este tipo de cursos, se propicia un espacio para la reflexión sobre aspectos relacionados con la configuración y gestión de aquellos programas que incluyen actividades de carácter extracurricular que, a su vez, están integrados en el curso como complemento a su oferta académica. Dicho análisis nos permite identificar el papel del profesorado en el diseño y ejecución de programas culturales, así como obtener su visión sobre el impacto que el componente cultural subyacente o derivado de dichos programas ejerce sobre el alumnado y su desarrollo intercultural, tomando como referencia los inventarios del MCER y del PCIC. En este trabajo, además, reflexionamos sobre el reto que supone diseñar y ofrecer cursos de inmersión, productos clave del sector del turismo idiomático, en el contexto de pandemia del COVID-19, en el que la presencialidad, que desde siempre ha caracterizado a este tipo de cursos, se ha visto condicionada o totalmente anulada.

PALABRAS CLAVE

Cursos de inmersión, ELE, interculturalidad, programa cultural, *study abroad*, turismo idiomático.

The design of cultural programmes offered by Spanish immersion courses from the perspective of the coordinator-teacher of groups of foreign students: the lens on learning outside the classroom

ABSTRACT

This research explores the perspective of the ELE (Spanish as a Foreign Language) teacher in relation to the design, configuration and execution of cultural programmes offered in language and cultural immersion courses for foreigners in Spain. Through the testimony of teachers involved in these kind of courses, it provides a space for reflection on aspects related to the configuration and management of those programmes that include extracurricular activities which, in turn, are integrated into the course as a complement to its academic offer. This analysis allows us to identify the role of the teaching staff in the design and implementation of cultural programmes, as well as to obtain their views on the impact that the underlying or derived cultural component of these programmes has on the students and their intercultural development, taking the MCER/ CEFR and PCIC inventories as a reference. In this work, we also reflect on the challenge of designing and offering immersion courses, key products of the language tourism sector, in the context of the COVID-19 pandemic, in which face-to-face presence, which has always characterised this type of course, has been conditioned or completely eliminated.

KEYWORDS

Cultural programme, ELE, immersion courses, interculturality, language tourism, study abroad.

ÍNDICE

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Declaração de integridade.....	iv
Resumo.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
Índice.....	viii
Listado de abreviaturas y siglas.....	ix
Introducción: Justificación de la investigación. Estructura y objetivos del trabajo.....	1
Capítulo I. Marco teórico y procedimental.....	7
1.1. Descripción detallada de las preguntas investigadoras.....	7
1.1.1. Sobre el cuestionario.....	8
1.1.1.1. Desglosando el cuestionario.....	9
1.1.2. Sobre las entrevistas.....	16
1.2. Marco teórico.....	18
1.3. Marco metodológico.....	34
Capítulo II. Desarrollo del trabajo.....	40
2.1. Problematización del objeto de estudio.....	40
2.2. Desarrollo de las cuestiones investigadoras.....	42
2.2.1. Síntesis descriptiva a partir de las respuestas al cuestionario.....	42
2.2.2. Síntesis descriptiva a partir de las respuestas a la entrevista.....	58
2.3. Análisis y evaluación de resultados.....	63
Capítulo III. Conclusiones.....	84
3.1. Exposición de las conclusiones.....	84
3.2. Reflexión sobre las dificultades y obstáculos encontrados.....	85
3.3. Consideraciones finales.....	88

Referencias bibliográficas.....	91
Índice de Anexos.....	97
Anexo I: Cuestionario.....	97
Anexo II: Entrevista.....	101

LISTADO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

CCI - Competencia Comunicativa Intercultural

CEFR - Common European Framework of Reference for Languages

DELE - Diplomas de Español como Lengua Extranjera

ELE - Español Lengua Extranjera

FEDELE - Federación de Escuelas de Español en España

FITUR - Feria Internacional de Turismo

L2 - Lengua Segunda

LE - Lengua Extranjera

MCER - Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

OMT - Organización Mundial del Turismo

PCIC - Plan Curricular del Instituto Cervantes

SA - *Study Abroad*

TURESPAÑA - Instituto de Turismo de España

USAL - Universidad de Salamanca

USC - Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Justificación del trabajo y principales objetivos

La investigación que recoge este trabajo pretende analizar la perspectiva del docente de ELE en relación con el diseño, configuración y ejecución de los programas culturales ofrecidos en los cursos de inmersión lingüística y cultural para extranjeros en España como complemento a su oferta académica.

En el título del trabajo hacemos referencia a *'la lupa sobre el aprendizaje fuera del aula'*¹, porque, precisamente, es en este contexto en el que nos centramos. Fuera del aula es donde tiene lugar el programa cultural al que nos referimos, aquella oferta de actividades de carácter extracurricular, propiamente culturales, más o menos lúdicas, divulgativas y/o turísticas que complementan al propio curso de lengua y cultura española (visitas guiadas a museos, actividades basadas en el juego para conocer la ciudad, sesiones de cine, talleres de baile, rutas y excursiones para conocer la geografía del territorio donde se desarrolle el curso o alrededores, etc.). Hacemos referencia, por lo tanto, al conjunto de actividades, de carácter diverso, que vienen integradas en la oferta del propio curso de español como complemento del aprendizaje e inmersión cultural que este facilita.

Es por este motivo que, en el título de este trabajo, hacemos mención a la **lupa**, ya que nos interesa poner el foco sobre lo que ocurre fuera del aula. Por ello, en nuestra investigación analizamos cómo se conciben los programas culturales y, entre otros aspectos que detallaremos más adelante, cuál es el impacto de estos sobre el alumnado, siempre analizando desde la perspectiva que nos ofrecen sus docentes. Este análisis, además, nos sirve, a su vez, para definir el papel que tiene el docente de ELE con relación al diseño, desarrollo y ejecución de este tipo de programas.

Cuando en este estudio hablamos de **coordinadores** o **docentes** nos referimos a aquellos profesores de ELE, que pueden ejercer su profesión tanto en España como en el extranjero, que coordinan o dan clase a grupos de estudiantes en cursos de inmersión en España. Por ello, para

¹ Haciendo referencia al título de este trabajo: *El diseño de los programas culturales ofrecidos por los cursos de inmersión en español desde la perspectiva del coordinador-docente de grupos de estudiantes extranjeros: la lupa sobre el aprendizaje fuera del aula.*

esta investigación nos centramos en un perfil específico, tanto de docente como de estudiante, cuyas características definitorias detallaremos más adelante.

Nos interesa, por lo tanto, observar esa perspectiva del profesorado sobre el diseño, configuración y ejecución de los programas culturales ofrecidos en los cursos de inmersión, y sobre algunos aspectos a mayores relacionados con esta cuestión. Como adelantábamos, cuando hablamos de *docentes* en este estudio nos referimos a coordinadores-docentes y a docentes como tal que bien, ‘envían’ a sus estudiantes a realizar un curso de inmersión en España, o bien, dan clase a esos estudiantes, en España, en dicho curso que complementa su oferta académica con un programa cultural integrado en el mismo. Ambos perfiles serán nuestros informantes principales y obtendremos su testimonio a través de un **cuestionario** de preguntas abiertas que nos permitirá recoger con rigor, exactitud y fidelidad sus aportaciones.

A su vez, durante el desarrollo de esta investigación, llegamos a la conclusión de que no podíamos obviar el contexto actual, un contexto sin precedentes hasta la fecha desde la existencia de los cursos de inmersión. Y es que tanto el diseño como la ejecución de los programas culturales en la actualidad se ven fuertemente condicionados por la pandemia mundial del covid-19: principalmente se pone en riesgo la presencialidad que caracteriza el desarrollo de este tipo de programas y, por consiguiente, la posibilidad de llevarlos a cabo.

Para hablar de los retos actuales a los que se enfrenta la puesta en marcha de programas culturales en el contexto impuesto por el covid-19, llevaremos a cabo una serie de **entrevistas** a profesionales vinculados a distintas entidades que ofrecen cursos de inmersión lingüística y cultural en España. Estas entrevistas nos permitirán la reflexión sobre la viabilidad o la necesidad de reformular esta oferta académica en el contexto de la ‘nueva normalidad’ y futuras posibles ‘nuevas normalidades’ en las que podremos desembocar con la evolución de la situación sanitaria global.

Por lo tanto, este trabajo presenta una doble vertiente: por un lado, analizaremos la perspectiva docente en relación con el diseño, desarrollo y ejecución de los programas culturales; y, por otro, nos acercaremos a las expectativas y retos a los que hoy en día se enfrentan las entidades que ofertan cursos de inmersión a la hora de poder realizar dichos programas. Para ello, nos valdremos de los ya mencionados cuestionario y entrevistas, los que definiremos y detallaremos en el marco metodológico de este trabajo (punto 1.3). Pero, además de la recogida

de datos que nos permita el uso de estos instrumentos, esta investigación también se apoyará en la **observación directa**, observación de la que surge la motivación por profundizar en la temática abordada.

Dicha observación por parte de la autora de esta investigación se llevó a cabo durante el desempeño de su experiencia profesional en diversas entidades relacionadas directamente con la enseñanza de español para extranjeros en cursos de inmersión. Estas experiencias, como monitora sociocultural y como auxiliar no docente/ asesora estudiantil, permitieron trabajar en un contexto muy específico: en contacto directo acompañando, asesorando y dinamizando grupos de estudiantes de español de diferentes nacionalidades que realizaron cursos de inmersión en distintas entidades en la comunidad autónoma gallega (Santiago de Compostela – 2018, 2019; Vigo – 2020). Este aspecto vinculado a la práctica profesional ha permitido constituir las hipótesis de investigación de este estudio, así como tener una noción más precisa de todos los factores que participan en el desarrollo de estos cursos y los desafíos que deben encarar.

Esta experiencia ha evidenciado que hay distintas formas o procedimientos a la hora de definir, diseñar y ejecutar un programa cultural (dentro de un curso de inmersión), así como que estas tareas pueden ser acometidas por muy diferentes perfiles dependiendo de la entidad que ofrezca el curso: docentes, monitores, personal administrativo no docente... o, incluso, agentes externos a la entidad organizadora pero que colaboren estrechamente con ella.

Por lo tanto, la realidad evidencia que la tarea de la que hablamos (**refiriéndonos de aquí en adelante a *'tarea'* como definición, diseño y ejecución de un programa cultural**) no siempre es llevada a cabo por el mismo tipo de profesional, ya que este puede estar más o menos vinculado a la entidad que pone en marcha el curso y, además, estar más o menos familiarizado con el currículo académico de dicha entidad. Este funcionamiento heterogéneo es, sin duda, uno de los aspectos en lo que más interesa indagar, en la medida que puede condicionar estructuras, resultados o bloqueos.

Nuestras observaciones, extraídas de la experiencia profesional, nos han llevado a reflexionar sobre una serie de cuestiones concretas que podrían resumirse en los siguientes puntos:

- ¿Intervienen los docentes en la tarea? ¿Directa o indirectamente?
- Si intervienen indirectamente o no se les da esa opción, ¿se tiene en cuenta su perspectiva o el currículo académico del curso a la hora de realizar la tarea?
- ¿La posibilidad de que no se incluya la perspectiva docente en la tarea puede hacer que esta se decante por una perspectiva comercial? ¿Prima la visión comercial sobre la académica?

Paralelamente a estas cuestiones fundamentales de las que parte la investigación, hemos querido abordar otros aspectos directamente relacionados con la tarea y que consideramos determinantes. Entre ellos, principalmente, se encuentran los relacionados con la adecuación del programa cultural respecto al currículo académico ofrecido en el curso, el impacto del programa sobre distintas competencias y habilidades del estudiante, la figura de guía–monitor para estudiantes internacionales (formación y aptitudes), la adaptación de las actividades que configuran el programa cultural al nivel de español de los estudiantes, la hospitalidad en el trato ofrecido al estudiante internacional y, por último, la evaluación del grado de satisfacción respecto al programa cultural por parte de estudiantes y docentes: ¿existe dicha evaluación? Y, si existe, ¿es tomada en consideración por parte de las escuelas para implementar mejoras?

En definitiva, las variadas situaciones observadas nos han llevado a reflexionar sobre los aspectos que pretende analizar este trabajo. Aspectos que, en base a nuestras observaciones, consideramos que, tanto las entidades que ofrecen cursos de inmersión en español como las investigaciones en ELE, tienden a dejar de lado o, simplemente, no consideran prioritarios. Es por esta razón que entendemos que este trabajo es pertinente y relevante, ya que se pretende que esta investigación pueda ser de interés y de cierto impacto, en la medida de su alcance, para las instituciones y agentes docentes y culturales implicados en este tipo de cursos.

Observamos que hay abundante teoría e investigaciones sobre la enseñanza de la cultura -y aspectos relativos a ella- pero que estas se basan fundamentalmente en lo que ocurre ‘dentro del aula’ (sobre cómo enseñar cultura, sobre las competencias requeridas o deseadas en los docentes para impartirla, etc.) y sobre el impacto de los programas de inmersión en el alumnado, pero poniendo el foco, principalmente, en la competencia lingüística y tratando aspectos más fácilmente mensurables que las competencias intercultural, pragmática o sociolingüística. Y es, en estas últimas competencias y en la perspectiva relacionada con ellas, en lo que nos interesa centrarnos.

Partimos de la consideración de que la enseñanza de la cultura en el contexto de cursos de inmersión en España, y más concretamente a través de los programas culturales, ha sido tradicionalmente tratada como una ‘cuestión complementaria’ o secundaria y que no hay suficiente debate sobre la misma. Creemos pertinente esta investigación por la necesidad de definir el papel de docente de ELE respecto al diseño, definición y/o ejecución de los programas culturales: ¿qué papel desempeña el docente? ¿Dejamos de lado la perspectiva académica primando otras o, incluso, simplemente no la tenemos en cuenta?

Estas preguntas que nos hacemos y que son la base de nuestro trabajo nos llevan a definir los **objetivos** del mismo:

- Identificar el papel del docente como agente fundamental en la enseñanza de la cultura española y, concretamente, a la hora de definir, diseñar y ejecutar el programa cultural de los cursos de inmersión.
- Evaluar el equilibrio entre la dimensión académica y la comercial en la configuración de los programas culturales ofrecidos por los cursos de inmersión.
- Diagnosticar aspectos principalmente cualitativos relativos a la perspectiva docente sobre los programas de inmersión, incluyendo el diagnóstico de la acogida y atención al estudiante como parámetros de calidad en los programas de inmersión.
- De cara al futuro, con los resultados de esta investigación, pretendemos:
 - Que estos resultados sean relevantes para las instituciones del sector de la enseñanza de español para la planificación y ejecución de sus programas culturales.
 - Que se reconsidere el papel de los coordinadores-docentes en el diseño y configuración de los programas culturales ofrecidos en los cursos de inmersión en español.
 - Que se efectúe una radiografía de la situación actual de los cursos de inmersión en español y, en consecuencia, de los programas culturales ofertados en los mismos, ante el contexto de pandemia mundial.

En definitiva, más que ofrecer una muestra representativa, este trabajo busca ir más allá, poner encima de la mesa aspectos que consideramos, en cierta medida, olvidados o ignorados: queremos introducir la cuestión, reflexionar sobre ella y hacer reflexionar para ‘aportar luz’ haciendo de esta una investigación útil que ayude a profesionales y entidades del sector ELE a

orientarse, planificarse y actualizarse con relación a la oferta cultural integrada en sus cursos de inmersión: ¿cómo nos enfrentamos a la tarea? ¿Le damos el espacio y relevancia que requiere y merece? ¿Tenemos en cuenta la perspectiva docente a la hora de abordarla?

Descripción general de la estructura del trabajo

A continuación, detallaremos la estructura de este trabajo para facilitar su seguimiento:

A esta introducción, en la que incluimos la justificación y principales objetivos del trabajo, le sigue el marco teórico y procedimental (Capítulo 1). En él hacemos una descripción detallada de las preguntas investigadoras (punto 1.1) para profundizar sobre la configuración y uso de las dos herramientas de investigación que hemos empleado: cuestionario y entrevista. A continuación, exponemos el marco teórico (1.2) y el marco metodológico (1.3) de nuestro trabajo. En el primero de ellos recogeremos apuntes de la teoría y estudios previos existentes relativos a aquellos puntos que abordamos en la investigación, mientras que en el marco metodológico haremos referencia a los procedimientos, herramientas y estrategias de investigación adoptadas.

Una vez definido el marco de nuestro trabajo, procederemos a desarrollarlo hablando, primeramente, de la problematización del objeto de estudio (punto 2.1), de los motivos que nos llevaron a abordar las cuestiones que abordamos. Como ya habremos detallado previamente el uso que haríamos de las herramientas de investigación escogidas y su razón de ser, en el punto 2.2 desarrollamos las cuestiones investigadoras: haremos dos síntesis descriptivas a partir de las respuestas de nuestros informantes; la primera recogiendo las respuestas al cuestionario (2.2.1), y, la segunda, recogiendo las respuestas a la entrevista (2.2.2). Tanto el documento del cuestionario como el de la entrevista se encuentran en los ANEXOS I y II respectivamente al final de este trabajo. Será en el punto 2.3, *análisis y evaluación de resultados*, donde hagamos una valoración crítica de los datos previamente volcados en el punto 2.2, extraídos a través de nuestras herramientas de investigación. Posteriormente, procederemos a extraer las conclusiones en función de los objetivos definidos (3.1) y a reflexionar sobre las dificultades y obstáculos encontrados durante todo el proceso de investigación (3.2). Tras estos apartados, llegaremos al último apartado, donde recogeremos las consideraciones finales de nuestro trabajo (3.3).

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO Y PROCEDIMENTAL

1.1. Descripción detallada de las preguntas investigadoras y objetivos

En este apartado nos centraremos en la descripción de las herramientas a las que hemos recurrido para llevar a cabo nuestra investigación en base a los objetivos que nos marcamos. Estos objetivos, de los que ya hablamos en la introducción del trabajo, se derivan de la reflexión de la autora de la investigación, quien cuenta con experiencia laboral directamente vinculada con la temática abordada: los programas culturales ofertados en los cursos de inmersión en español.

Antes de describir en detalle las herramientas utilizadas en esta investigación, recordemos cuáles son los **objetivos** de la misma:

- Identificar el papel del docente como agente fundamental en la enseñanza de la cultura española y, concretamente, a la hora de definir, diseñar y ejecutar el programa cultural de los cursos de inmersión.
- Evaluar el equilibrio entre la dimensión académica y la comercial en la configuración de los programas culturales ofrecidos por los cursos de inmersión.
- Diagnosticar aspectos principalmente cualitativos relativos a la perspectiva docente sobre los programas de inmersión, incluyendo el diagnóstico de la acogida y atención al estudiante como parámetros de calidad en los programas de inmersión.
- De cara al futuro, con los resultados de esta investigación, pretendemos:
 - Que estos resultados sean relevantes para las instituciones del sector de la enseñanza de español para la planificación y ejecución de sus programas culturales.
 - Que se reconsidere el papel de los coordinadores-docentes en el diseño y configuración de los programas culturales ofrecidos en los cursos de inmersión en español.
 - Que se efectúe una radiografía de la situación actual de los cursos de inmersión en español y, en consecuencia, de los programas culturales ofertados en los mismos, ante el contexto de pandemia mundial.

Partiendo de estos objetivos de la investigación, procederemos a profundizar en la descripción de las herramientas principales que nos permitieron obtener datos significativos para la misma: **un cuestionario**² (destinado a coordinadores y docentes que bien acompañan u orientan a sus estudiantes a realizar un curso de inmersión en España, o bien, dan clase a esos estudiantes en dicho curso que complementa su oferta académica con un programa cultural integrado en el mismo) y **una serie de entrevistas**³ (a profesionales vinculados a distintas entidades que ofrecen cursos de inmersión en España).

1. 1. 1. Sobre el cuestionario

La primera parte del documento en el que se recoge el cuestionario consiste en la presentación del mismo y en ella se incluye la información básica relativa a la investigación a la que se invita a participar al informante (autora, título de la investigación, orientador, universidad). A su vez, se indica cuál es el objeto del estudio y cómo serán tratados los datos que ofrezca el informante a través del cuestionario. Concretamente se le informa de que los datos aportados serán sometidos a un análisis en el que, aun sujeto a su interpretación por parte de la investigadora, se velará por el rigor y fidelidad al testimonio original, prestando especial atención en el trasvase y tratamiento de dichos datos.

Además, se le hace saber que se trata de un cuestionario anónimo en el que, en relación con su identidad, solo tendrá que aportar algunos datos referidos a su perfil docente (país en el que ejerce la docencia de ELE + años de experiencia como profesor de ELE) y, opcionalmente, podrá indicar también datos personales básicos (edad y sexo) que servirán de base para apoyar la investigación.

Para remarcar el carácter confidencial de su testimonio se le indica que este será asociado a una referencia (p. ej. *Informante I*) para ser usada a la hora de efectuar el relato derivado del análisis de los datos extraídos de los cuestionarios.

² Documento disponible en ANEXO I, al final de este trabajo.

³ Documento disponible en ANEXO II, al final de este trabajo.

Antes del elenco de preguntas que conforman el cuestionario, también quisimos incluir aclaraciones/consideraciones previas:

- Una de ellas es relativa al uso del concepto *escuela*, que aparece varias veces en el cuestionario: se especifica que este concepto será usado para referirnos a escuelas como tal, instituciones o empresas que imparten cursos de inmersión en español en España para extranjeros y que incluyen en dichos cursos un programa cultural para su alumnado.
- En la otra consideración se indica la disponibilidad de la autora para hacerle llegar posibles dudas que le puedan surgir al informante a la hora de enfrentarse al cuestionario.

1. 1. 1. 1. Desglosando el cuestionario

El cuestionario está formado por un total de quince preguntas. En algunas de ellas se usan escalas cerradas, pero todas ellas son preguntas de carácter abierto porque, aunque inicialmente haya la citada escala, se requiere el desarrollo y la justificación de la respuesta. A través de esta tipología de preguntas buscamos que el docente reflexione, argumente y/o ilustre con su conocimiento y/o experiencia con relación a las cuestiones planteadas. El cuestionario completo se incluye como ANEXO I al final de este trabajo.

Siguiendo las indicaciones de Trigo⁴ y Minera (2010)⁵ sobre cómo elaborar un cuestionario, hemos organizado el nuestro usando bloques temáticos. Estos no se advierten explícitamente a simple vista pero sí han sido usados para estructurar el cuestionario, buscando la coherencia y la reflexión guiada para una fácil interpretación del mismo por parte del informante.

Aunque el cuestionario usado en nuestra investigación se recoge como ANEXO I, a continuación expondremos la relación de preguntas que este incluye. Lo haremos clarificando cuáles son esos bloques temáticos implícitos de los que nos valemos para estructurarlo, para profundizar sobre ellas: qué nos lleva a plantearlas y qué pretendíamos averiguar a través de ellas.

⁴ Nos referimos a las indicaciones '*Pasos para elaborar un cuestionario*' realizadas por la profesora doctora Ester Trigo en su presentación *Investigar en Educación. La didáctica de la lengua y la literatura*, que tuvo lugar el 29 de enero de 2020 en el marco de las sesiones presenciales de la asignatura Programação e Avaliação em ELE del máster MELSLE de la Universidade do Minho (Curso académico 2019/2020).

⁵ Tomamos las indicaciones aportadas por la doctora Luz Emilia Minera en su artículo *El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas, motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera* (RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, 19, año 2010).

- a) **BLOQUE 1:** Perspectiva académica vs. perspectiva comercial. Adecuación del programa cultural a las necesidades académicas de los estudiantes y al currículo académico.

Pregunta 1: *Según su punto de vista, ¿cómo incluyen las escuelas de español que ofertan cursos de inmersión la **perspectiva docente** en la **definición, diseño y ejecución de su programa cultural?** (Si es que la incluyen).*

Partiendo de una visión general, antes de adentrarnos a evaluar punto por punto de la cuestión tratada en el cuestionario, nos interesa tener una primera aproximación sobre cómo el informante aprecia el papel que juega el equipo docente a la hora de definir, diseñar y/o ejecutar el programa cultural ofertado en el curso de inmersión. Nos interesa esta cuestión porque la pregunta parte de la siguiente observación: algunas escuelas/instituciones que ofrecen programas culturales (actividades extracurriculares como excursiones, visitas a museos, talleres de diverso tipo, tours por la ciudad...) para sus alumnos, diseñan dichos programas culturales al margen de lo que sucede dentro de las aulas, ya sea porque quienes diseñan estos programas no son directamente los docentes o porque, siendo otros agentes independientes a los docentes, no atienden a lo que sucede dentro del aula y, por lo tanto, priman otros factores más allá de los académicos a la hora de diseñar dichos programas. Por ello, buscamos el testimonio del informante para saber si tiene esta apreciación o si, por el contrario, piensa que la perspectiva de los docentes y lo que ocurre en el aula es tenido en cuenta por aquellas personas encargadas de diseñar el programa cultural para el curso.

Pregunta 2: *A grandes rasgos, ¿cree que las escuelas tienen en cuenta la **perspectiva académica** a la hora de elaborar los programas culturales en los cursos de inmersión?*

Como complemento a la pregunta anterior, en esta añadimos una escala cuantitativa que nos ayude a definir más concretamente el grado de implicación que tiene o la importancia que se le da a la perspectiva académica (siempre según nuestros informantes) a la hora de elaborar los programas culturales en los cursos de inmersión. En la anterior pregunta pretendíamos averiguar *cómo* se incluye (si es que se incluye) esa perspectiva académica/docente; ahora pretendemos simplemente obtener la percepción general del informante sobre si se tiene en cuenta o no dicha perspectiva académica/docente.

Pregunta 3: *En líneas generales, ¿considera que los programas culturales integrados en los cursos de inmersión responden a las **necesidades académicas** de los estudiantes?*

En estrecha relación con la pregunta anterior, atendemos esta vez a la pertinencia de los programas culturales en relación con la oferta académica a la que complementan y, más concretamente, con las necesidades académicas específicas de los estudiantes: ¿se tienen en cuenta sus necesidades específicas? ¿Se adapta el contenido y desarrollo del programa cultural para responder a sus intereses y objetivos académicos?

Pregunta 4: *Basándose en su experiencia y conocimiento, ¿considera que el programa cultural complementa los **contenidos tratados** en clase (los que figuran dentro del programa académico del curso) o se diseñan al margen de estos?*

En líneas generales, nos interesa averiguar si el programa cultural se diseña y desarrolla, o no, al margen del currículo académico. En definitiva, se pretende observar si aquello que propiciamos fuera del aula a través del programa cultural va en sintonía, si realmente complementa, a lo que sucede/se imparte en el aula.

Pregunta 5: *¿Considera que a la hora de diseñar programas culturales para los cursos de inmersión prevalece la **perspectiva comercial** sobre la académica?*

En este caso nos interesa saber la apreciación de nuestros informantes con relación a los valores subyacentes del programa cultural ofertado en el curso de inmersión. Concretamente nos interesa saber si aprecian que la perspectiva comercial se impone sobre la académica basándonos, para este cuestionamiento, en los datos aportados en el marco teórico: lengua como recurso idiomático de consumo cultural y estudio de la lengua ofertado en complemento con una experiencia integral asociada a un destino turístico (Taboada, 2014)⁶.

- b) **BLOQUE 2:** Impacto del programa cultural sobre las competencias culturales del alumnado y su conciencia intercultural.

Pregunta 6: *En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) se desarrollan, entre otros, los conceptos de alumno/a como **'hablante intercultural'**, como **'agente social'** y como **'aprendiente autónomo'**. Poniendo el foco sobre estos conceptos, reflexione:*

⁶ Concepto inspirado en Taboada-de-Zúñiga, P. (2014). *El Turismo idiomático en Santiago de Compostela* [Tesis doctoral].

- *¿En qué grado sitúa el impacto que el programa cultural tiene sobre el/la alumno/a en relación con su desarrollo como **hablante intercultural**?*
- *¿En qué grado sitúa el impacto que el programa cultural tiene sobre el/la alumno/a como **agente social**?*
- *¿En qué grado considera que el programa cultural activa y fomenta el **aprendizaje autónomo** del alumno/a?*

Tomando como referencia los estándares del MCER, nos interesa la perspectiva de los docentes acerca del impacto que aprecian que causa el programa cultural sobre las competencias generales del alumnado. Por ello, nos centramos en las tres grandes dimensiones (del aprendiente de la lengua) que establece el MCER: el alumno como agente social, el alumno como hablante intercultural y el alumno como aprendiente autónomo.

Pregunta 7: *¿Qué grado de importancia le otorga a las actividades culturales ofertadas en el programa del curso y a la consiguiente posibilidad del/ de la estudiante de adquirir a través de ellas **conocimiento empírico**?*

- *¿Cree que estas actividades activan y fomentan el papel del/ de la estudiante como **hablante intercultural** y el desarrollo de su **conciencia intercultural**? Justifique brevemente su respuesta.*

Muy ligado a la respuesta anterior y tomando como referencia también los estándares del PCIC, nos interesa saber cómo aprecian el impacto que el programa cultural tiene sobre la adquisición y desarrollo de conocimiento empírico en el alumnado, aquellos conocimientos declarativos que se derivan de la experiencia (experiencia que, en este caso, se fomenta a través del programa cultural). Asimismo, nos interesamos por el impacto sobre las competencias, habilidades y conciencia interculturales del alumnado.

Pregunta 9. Tomando como referencia los **parámetros del MCER** ("*saber*", "*saber hacer*", "*saber ser*", "*saber aprender*") y poniendo el foco directamente sobre los establecidos por el PCIC, ¿considera, en definitiva, que el programa cultural ayuda al alumnado en relación a:

- *La adquisición y desarrollo de **saberes y comportamientos socioculturales**?*
- *La adquisición de **referentes culturales**?*
- *La adquisición y desarrollo de **habilidades y actitudes interculturales**?*

Nos interesa conocer lo que aprecia el profesorado acerca del impacto del programa cultural sobre el alumnado en relación con la adquisición y desarrollo de las competencias generales que recoge el PCIC. Siguiendo sus estándares, ponemos el foco sobre el apartado de referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y, sobre todo, sobre las habilidades y actitudes interculturales. Son apartados muy amplios, que recogen varios subapartados, pero, en este caso, nos interesa tener una perspectiva general por parte de nuestros informantes.

- c) **BLOQUE 3:** Uso de la lengua (y adecuación) durante la realización de las actividades del programa cultural e impacto sobre el aprendizaje lingüístico del alumnado.

Pregunta 10. *Basándose en su experiencia, ¿considera que se tiene en cuenta el **nivel de español** de los/las estudiantes a la hora de diseñar y ejecutar el programa cultural del curso?*

- *¿Cree que las actividades del programa cultural se adaptan al **nivel de español** de los/las estudiantes?*

Nos interesa reflexionar sobre si los programas culturales contemplan las diferencias de nivel de lengua que puede haber entre los/las participantes en las actividades y si estas se adecúan a las diferentes circunstancias del alumnado.

Pregunta 11. *¿Cree que se usa suficientemente la **lengua española** durante el desarrollo de las actividades culturales? Puede argumentar su respuesta.*

Queremos saber la percepción de los/las docentes sobre el uso que se hace de la lengua española durante las actividades culturales: si estas se llevan a cabo en español, si los guías/monitores lo usan, si el alumnado se comunica en esta lengua. Se trata, en definitiva, de conocer cualquier aspecto relacionado con el uso que se hace del español por parte de cada uno de los elementos implicados en la actividad.

Pregunta 12. *¿Cree que se debe emplear el **inglés** como lengua vehicular en el caso que no haya entendimiento entre estudiantes y monitores/as o guías durante las actividades?*

- *¿Está de acuerdo con este enunciado? Justifique su respuesta: “Hay que intentar usar el español a toda costa para que se produzca una inmersión lo más completa posible del alumnado”.*

Al igual que en la pregunta anterior, la práctica profesional acompañando a grupos de estudiantes extranjeros a veces alienta la reflexión sobre el uso que se hace del español y del inglés como lengua vehicular entre guías-estudiantes y estudiantes-estudiantes durante las actividades del programa cultural. Por ello, nos interesa saber qué percepción tienen los/ las docentes sobre el uso que se hace tanto del español como del inglés en estos casos.

Pregunta 13. *Indique brevemente cómo cree que repercute el uso de la lengua española que se hace durante el desarrollo de las actividades culturales sobre el **aprendizaje lingüístico** del alumnado.*

En línea con lo anterior, nos interesa saber cómo aprecian los/las docentes el impacto del programa cultural sobre las destrezas y aprendizaje lingüístico (en español) del alumnado.

- d) **BLOQUE 4:** Sobre el concepto de hospitalidad y los mecanismos de evaluación relativos al programa cultural.

Pregunta 8. *¿Cree necesario el **soporte o guía de monitores/as** debidamente formados/as para el acompañamiento del alumnado durante el desarrollo de las actividades? ¿Cree que los/las monitores/as debieran tener **formación docente**? ¿Qué tipo de **formación y aptitudes** considera que deberían tener? (entendiendo “monitor/a” como: monitor/a para estudiantes extranjeros/as que estudian español y que por ello - por ser monitor/a para un perfil muy específico- requiere de una formación/aptitudes específicas).*

Queremos saber las opiniones de los/las docentes al respecto ya que, por su formación y por su cercanía con el alumnado, son las figuras que pueden conocer mejor los requerimientos y perfil que es más adecuado para acompañar al estudiante internacional.

Pregunta 14. *¿Qué grado de importancia le otorga usted a la **hospitalidad** en el trato con el alumnado por parte de las escuelas de español?*

- *¿Sobre qué aspectos relativos a la **hospitalidad en el trato al alumnado** considera que debe asentarse un curso de español (y por extensión su programa cultural)?*

Por nuestra experiencia, creemos que este es un factor muy importante a tener en cuenta en todo momento por aquellos que ponen en marcha y llevan a cabo cursos de inmersión (y programas culturales). Por ello nos interesa saber qué opiniones aportan nuestros informantes ya que, aunque inicialmente parezca algo ajeno a lo que estamos tratando, la perspectiva de nuestros entrevistados en este sentido puede complementar a alguna de las otras cuestiones planteadas.

Pregunta 15. *Basándose en su experiencia, ¿observa que las escuelas utilicen **sistemas de evaluación** para que los/las **estudiantes manifiesten su grado de satisfacción** con el programa cultural ofertado?*

- *¿Y para evaluar el **grado de satisfacción del profesorado** con dicho programa?*
- *¿Y para que el profesorado evalúe la **actividad formativa** puesta en marcha a través de cada actividad?*
- *¿Cree que estos medidores son tenidos en consideración por las escuelas y que sus resultados derivan en la **mejora o adaptación de su oferta**?*

Estas preguntas nos permitirán reflexionar sobre el lugar que le dan las escuelas a la evaluación de su programa cultural en diferentes sentidos (al margen de la estrictamente relacionada con aspectos académicos) y el uso que se hace de dicha evaluación, planteándonos si esta realmente sirve para mejorar o adaptar dicho programa y si satisface tanto a docentes como a alumnado.

1. 1. 2. Sobre las entrevistas

Tal y como hemos señalado en la introducción de este trabajo, no podíamos concebir el mismo ignorando la situación actual en la que nos encontramos, en la que se enmarca esta investigación, y cómo dicha situación repercute sobre el diseño y ejecución de los programas culturales ofertados en los cursos de inmersión lingüística y cultural. En definitiva, estos programas culturales se enfrentan a una situación sin precedentes, ya que se ven fuertemente condicionados por un contexto de pandemia mundial que pone en riesgo la presencialidad que caracteriza su desarrollo y, por consiguiente, la posibilidad de llevarlos a cabo.

Sobre esta cuestión y sobre los retos a los que se enfrentan los programas culturales en contextos de covid-19 ya nos advertía Juan Miguel Prieto, responsable del área de evaluación de Cursos Internacionales de la USAL, el pasado 21 de mayo de 2020 con su intervención *“Turismo idiomático en España: una experiencia de inmersión lingüística y cultural”* en uno de los Encuentros SIELE en su perfil de Instagram (live).

Las reflexiones vertidas durante este directo de Instagram nos hicieron reflexionar sobre cómo enfrentar esta investigación: no podemos obviar el contexto derivado de la pandemia y, por ello, nos interesa saber cómo se afronta en la actualidad el propio reto de diseñar y ejecutar un programa cultural a día de hoy y de cara al futuro. Por ello, nos preguntamos:

- El contexto de pandemia condiciona la viabilidad de los programas culturales que se integran en los cursos de inmersión. ¿Cambiará o ya ha cambiado el enfoque de dichos programas tal y como hasta hoy los conocíamos?
- Peligra la presencialidad que caracteriza a la ejecución de los programas culturales. ¿A qué retos se enfrentan las escuelas? ¿Están preparadas? ¿Ya han realizado algunos cambios o adaptaciones en este sentido para adecuar los programas culturales al nuevo contexto? ¿Qué necesitan?
- ¿Es necesario reformular los programas culturales? ¿Hasta qué punto? ¿Es necesario buscar alternativas? ¿Las hay?
- ¿Cómo va a afectar el nuevo contexto pandemia/ pospandemia en el desarrollo de los programas?
- ¿Qué medida tendrá el impacto de la pandemia sobre la oferta de programas culturales? ¿Y sobre la demanda? ¿Echan en falta (las escuelas) apoyos para paliar este impacto?

Para hablar de los retos actuales a los que se enfrenta la puesta en marcha de programas culturales en contextos de covid-19, llevaremos a cabo una serie de **entrevistas** a profesionales vinculados a distintas entidades que ofrecen cursos de inmersión en España. Tomamos esas mismas cuestiones señaladas en el listado anterior para invitar a varios profesionales a reflexionar sobre ellas (el formulario completo de la entrevista se encuentra en ANEXO II).

Estas entrevistas nos permitirán la reflexión sobre la viabilidad o la necesidad de reformular los programas culturales en el contexto de estos cursos ante la ‘nueva normalidad’ y futuras posibles ‘nuevas normalidades’ en las que podremos desembocar con la evolución de la situación sanitaria global.

Los participantes en esta entrevista son los siguientes:

- Dña. Pilar Taboada de Zúñiga Romero, directora/gerenta de Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela.
- D. José Miguel Sánchez Llorente, consejero delegado de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.
- D. Gonzalo Martínez Nogueira, director de Campus Spain (entidad que gestiona la oferta del programa inmersivo Spanish LCA en el Centro de Linguas de Vigo).

1.2. Marco teórico

Antes de hablar sobre la metodología de investigación empleada en este trabajo y de analizar sus resultados, se hace necesario explicar el marco teórico que hemos utilizado, que nos ayude a comprender los **conceptos clave** del estudio. Partiendo de lo general, comenzaremos por la definición de estos conceptos clave para empezar a construir este marco a partir de los mismos. Para ello, nos valdremos de su título: *El diseño de los programas culturales ofrecidos por los cursos de inmersión en español desde la perspectiva del coordinador-docente de grupos de estudiantes extranjeros: la lupa sobre el aprendizaje fuera del aula.*

Timor y Muñoz (2020) definen *contexto de inmersión* como la estancia intensiva en el lugar en el que se habla una lengua con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en dicha lengua. Lo que significa desarrollar las competencias pragmática, lingüística y sociolingüística (Timor y Muñoz, 2020). Estas competencias se recogen en el MCER como competencias del usuario o alumno, junto a las competencias generales, que serían: el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y las habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender) (Instituto Cervantes, 2002). Volveremos todavía sobre ello más adelante.

En este trabajo, por extensión, cuando hablamos de *cursos de inmersión* nos referimos a aquellas estancias en el extranjero, conocidas como *study abroad* (SA)⁷, por un periodo de tiempo determinado, cuyo fin es formarse en lengua y cultura del país de destino (en este caso, lengua y cultura españolas), independientemente de la motivación que tenga el alumno: hay estudiantes que vendrán, sobre todo, con fines académicos o profesionales y quieren aprender el idioma para aplicar después en sus estudios o trabajos, por ejemplo, y otros que quieren aprender, pero a los que les mueven más otro tipo de motivaciones, relacionadas con el ocio y con el conocimiento de una nueva lengua y cultura.

⁷ Cuando se habla de programas de estudios al extranjero (SA, por su sigla del inglés *study abroad*) se suele hacer referencia a una estadia en un país extranjero con una duración predefinida y con fines educativos (Kinging, 2009).

Además, por un lado, cuando en este trabajo hablamos de *programa cultural*, nos referimos estrictamente a aquellas actividades extracurriculares que se incluyen en el programa de ocio que complementa la vertiente académica: aquellas actividades, con componente más o menos cultural, pero de perfil lúdico, turístico o de ocio, que se desarrollan fuera del aula, pero dentro del marco del curso de inmersión.

Por otro lado, al hablar de *perspectiva docente*, nos referimos a la visión del profesorado implicado, directa o indirectamente, en cursos de inmersión en España. En este caso, nos referimos a la opinión que cada docente pueda tener sobre diversos aspectos relacionados con el programa cultural de dichos cursos, pero, sobre todo, valoraremos si esta perspectiva es tenida en cuenta por las escuelas a la hora de definir/diseñar y llevar a cabo sus programas culturales.

Partimos de la base de que el contexto de inmersión ofrece a los estudiantes la posibilidad de desenvolverse en diferentes ámbitos y situaciones que permiten utilizar la lengua en interacciones significativas reales que van más allá de las prácticas de aula y que, según los interaccionistas sociales, hacen posible el aprendizaje de una lengua extranjera, entre otros valores (Timor y Muñoz, 2020). En esta investigación buscamos, por lo tanto, poner el foco en ese contexto que va más allá del aula, en el marco de los programas culturales y las actividades que los integran. Porque, tal y como apunta Iglesias (2018), mientras que el componente lingüístico se ha estado estudiando ampliamente en el campo de la lingüística aplicada, el componente turístico de las estancias idiomáticas en el extranjero no ha corrido la misma suerte. Dichas estancias se enmarcan dentro del sector del turismo idiomático. Los estudios sobre turismo idiomático en España se originan en el 2000 (Pardo, 2011). En la mayor parte de las contribuciones se utiliza la denominación 'turismo idiomático'. En algunas otras se habla de 'turismo lingüístico' y, ocasionalmente, de 'estancias lingüísticas' (Iglesias, 2018).

Para contextualizar mejor nuestro trabajo y definir el perfil específico del estudiante del que estamos hablando, primeramente se hace necesario concretar de qué hablamos cuando hacemos referencia a **turismo idiomático**:

Según la Organización Mundial del Turismo (1991) el turismo idiomático se define como: "las actividades que realizan las personas durante sus viajes y estancias en lugares distintos al de su entorno natural por un período de tiempo consecutivo inferior a un año, con el fin de hacer una inmersión lingüística en un idioma

distinto al de su entorno natural”. Esta modalidad de turismo viene mostrando una mayor importancia en los últimos años. Está influenciada, como se ha comentado en puntos anteriores, por el creciente interés y necesidad de aprender nuevos idiomas, y por la combinación con otras actividades turísticas y culturales. (*Informe sectorial anual FEDELE 2019, 2020*, p. 34).

Taboada (2012) apunta que el turismo lingüístico o idiomático es un segmento del turismo cultural, cuya motivación principal es el deseo de aprender o perfeccionar un idioma combinándolo con la realización de actividades turísticas. Indica, además, que este tipo de turismo se realiza normalmente en otro país diferente al habitual del turista y por un período de tiempo estimado inferior a un año. Según el *Informe sectorial anual FEDELE 2019 (2020)*, el turismo cultural, en el que se incluye el turismo idiomático, es el segundo en importancia (11%) tras el de sol y playa, que representa un 52% del total de los turistas en 2016 según la Encuesta de Gasto Turístico del I.N.E.

En esta línea cabe destacar, tal y como apunta Pinar (2012), que son muchos los docentes, investigadores y estudiantes de idiomas que consideran un apoyo fundamental en el proceso de aprendizaje de una L2 el hecho de estudiar o residir temporalmente en el país hablante de la lengua meta. Coincidimos con Pinar (2012, p. 5) al entender que es este el motivo principal por el que “el número de alumnos que participan en programas de intercambio o que realizan cursos de idiomas en el país de la lengua meta aumenta cada año”.

Según datos del informe sectorial correspondiente al año 2019, publicado por la Federación Española de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (FEDELE)⁸, España es el principal país receptor de turistas idiomáticos de español, frente a otros competidores, destacando su clima, oferta cultural, seguridad u oferta de ocio. No podemos obviar, de todas formas, que el presente estudio se ha desarrollado durante la época de pandemia del covid-19, por lo que este es un factor que hemos tenido en cuenta a la hora de elaborar nuestra investigación. Este hecho es el que nos ha llevado a preguntar sobre el impacto de la pandemia a profesionales que se encuentran al frente de escuelas y entidades directa o estrechamente relacionadas con la enseñanza de ELE en contextos de inmersión en España. La pandemia ha provocado que la

⁸ FEDELE Español en España, es la Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros, compuesta por seis asociaciones que en su totalidad engloban un centenar de Escuelas de Español como lengua extranjera. Desde 1999 el objetivo principal de FEDELE ha sido promover un estatus de calidad y profesionalidad de las empresas del sector en la Enseñanza del Español en España con el fin común de ofrecer una experiencia de inmersión lingüística y cultural de calidad a estudiantes de todo el mundo.

mayoría de los cursos de inmersión hayan sido cancelados o pospuestos, por lo que las pérdidas para el sector han sido cuantiosas y se espera un arduo camino de recuperación.

En los últimos tiempos hemos tenido muestras claras de que gran parte del sector camina hacia la normalidad, consciente de la importancia de recuperar la confianza. Una de estas muestras ha sido la reciente celebración de la primera edición de FITUR LINGUA el pasado mes de mayo (2021), un nuevo espacio en el marco de FITUR, organizado en colaboración con la Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros (FEDELE) con el objetivo de generar un punto de encuentro entre los profesionales de la industria turística y los principales actores del turismo idiomático, que son las escuelas de enseñanza del español como lengua extranjera en España.

En este sentido, es esencial señalar también que el Instituto de Turismo de España, TURESPAÑA, incluye en su Plan Estratégico de Marketing 2018-2020 una línea específica para el desarrollo del turismo idiomático. Y, por otro lado, a nivel de la administración pública, cabe destacar la iniciativa del Ayuntamiento de Málaga que, en la primavera de 2021, presentó el Plan Estratégico Turismo de Málaga 2021-2024, un documento en el que se reconoce el turismo idiomático y educativo como un segmento de alto valor. Este plan se orienta a convertir Málaga en un referente de la formación y un destino seguro avalado por sellos de calidad.

Como comentábamos, España “es la nación mejor posicionada en el mundo a nivel hispanohablante, en el campo del turismo idiomático, pero no solo por la oferta - mayor número de centros tanto públicos como privados-, sino también por la demanda -cantidad de turistas idiomáticos que llegan a España-” (Taboada, 2014, p. 199). Según las estadísticas, se estima que el número total de alumnos de español que viajó a España con el fin de estudiar español y conocer la cultura en el año 2019 está en torno a los 907.760, “una cifra nada despreciable para el sector turístico y para el sector de la enseñanza de lenguas extranjeras” (Timor y Muñoz, 2020).

Hablar de turismo idiomático nos lleva a hablar, en consecuencia, de un perfil de estudiante muy concreto: el del *turista idiomático*. En el presente estudio, siempre que hacemos mención al *estudiante* nos estamos refiriendo a aquel turista idiomático que viene a España a realizar un curso de español combinado con actividades turísticas de diversa índole (Taboada, 2014). Por lo tanto, no estamos hablando de estudiantes Erasmus o de alguien que se traslada a

vivir en España, sino de estudiantes que vienen a hacer cursos de inmersión en español con una duración limitada.

Según Taboada (2014), el estudio de una lengua forma parte del patrimonio inmaterial de una cultura, de modo que puede ser ofertado en complemento con una experiencia integral asociada a un destino turístico.

Reconocemos que el turismo cultural tiene su génesis en la interacción sociocultural, pues es ahí cuando se produce ese intercambio cultural que define la experiencia turística. En el caso del turismo idiomático [...] entendido como una forma de turismo cultural, existen múltiples posibilidades para su desarrollo a través de la enseñanza del español como lengua extranjera. Es decir, permite –en el caso español–, conservar y difundir su cultura (Taboada, 2014, p.102).

Masello (2002) y Wagner (1989), señalan que *lengua y cultura* son dos elementos indisolubles, pues toda lengua se desarrolla en un contexto específico, por lo que sus signos están influenciados por los hábitos, percepciones, perspectivas, etc., del grupo en particular. Además, la lengua y la manera como esta está estructurada es parte del sistema cultural (Sánchez, 2017).

Sánchez (2017) indica que es evidente que la competencia comunicativa que los estudiantes no hispanohablantes deben alcanzar implica no solo conocimientos lingüísticos, sino también pragmáticos y sociolingüísticos, los cuales son necesarios para lograr la efectividad en la intención comunicativa, así como una adecuada comprensión de los mensajes percibidos (Consejo de Europa, 2001). Por su parte, Martínez (2015) nos recuerda que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas explica que el conocimiento de la lengua no es completo sin su dimensión social. De ahí que hablemos, además de la competencia lingüística, de *competencia sociolingüística*. La competencia sociolingüística se refiere a la capacidad de usar la lengua adecuadamente en diferentes contextos o situaciones lingüísticas (Martínez, 2015). De Santiago (2010) señala que el estudio de la cultura como ingrediente fundamental de la comunicación, de la interpretación correcta de los mensajes en un acto comunicativo, se inscribe dentro de los parámetros de la pragmática, más concretamente, de la sociopragmática.

Llegados a este punto, se hace necesario puntualizar estos dos conceptos: por un lado, la *pragmática* es la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores (*Diccionario de Términos Clave*, 2008); por otro lado, tomando como referencia la definición aportada por De Pablos (2005), la

sociopragmática es una de las disciplinas de la lingüística que hace referencia a la relación que existe entre la pragmática y las normas y elementos sociales de la cultura de una L2. Se centra en el estudio de las convenciones o acuerdos que forman parte de la sociedad, y su adecuación al uso por parte de los aprendientes de la L2 (De Pablos, 2005). La sociopragmática, en definitiva, busca desarrollar una competencia comunicativa que faculte a los aprendices a comunicarse con efectividad en el contexto cultural de la lengua extranjera (de Santiago, 2010).

Sánchez (2017) alude a la necesidad de que la interacción con nativos sea la base para todo proceso de adquisición de castellano, por lo que resultaría sumamente necesario adquirir habilidades interculturales⁹ para el establecimiento de este tipo de relaciones. Precisamente el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006) propone el tratamiento de lo que llama **componente cultural** a través de tres inventarios: el de los Referentes culturales, el de los Saberes y comportamientos socioculturales y el de las Habilidades y actitudes interculturales (Pascale et. al., 2009).

Es pertinente aquí introducir una aclaración de Martínez (2015) que consideramos muy relevante para el tema que nos atañe:

El concepto de 'intercultural' va más allá del de 'sociocultural', ya que este último solo tenía en cuenta la lengua de acogida y no la del hablante, mientras que en la competencia intercultural se parte de la lengua y cultura del hablante, algo imprescindible a tener en cuenta en la enseñanza-aprendizaje del español o de cualquier otra lengua. Es necesario, por ello, introducir en el aula ambas culturas, la de la lengua meta y la del alumno, que se había visto relegada (Vacas Hermida & Benavente, 2002).

Según Pascale et al. (2009), para el PCIC, la inclusión en un currículo del componente cultural responde a la convicción de que el aprendizaje de una nueva lengua adquiere pleno sentido en la medida en que permite al sujeto ampliar su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social en el acceso a esa nueva realidad. Esta idea nos lleva a remitirnos a Vygotsky (1985/1995), quien define los procesos de enseñanza/aprendizaje como “actividad social y no solo un proceso de realización individual, una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante el cual la persona asimila los modos sociales de actividad y de interacción”.

⁹ La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida (*Diccionario de Términos Clave de ELE*, 2008).

A través de esta idea, llegamos a la conclusión que refleja perfectamente Trujillo (2006, p.149) cuando indica que “el aprendizaje cultural no depende de la adquisición de datos sino de procesos de socialización en interacción comunicativa”. Según el autor, no entramos en una cultura mediante un mero ejercicio de memorización o familiarización teórica con las costumbres, sino mediante procesos de familiarización en esa cultura en los cuales todo el individuo se ve implicado (Trujillo, 2006).

De esta forma, tal y como apunta Alfonzo (2019), son los entornos de aprendizaje interculturales los que permiten que el proceso de aprendizaje se convierta en un proceso natural, en el que tanto la lengua como la cultura se unen para desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales (Nussbaum, 2013). Además, estos entornos de aprendizaje favorecen una orientación integradora en el estudiante, es decir, una disposición positiva hacia la comunidad hablante con el deseo de interactuar, o el anhelo de asemejarse e identificarse con el modo de vida y los valores de la nueva cultura (Gardner, 1985). Según el modelo socioeducativo de Gardner (1985), las actitudes del individuo pueden crearse o modificarse a través de la experiencia de contacto con la cultura, la lengua o los hablantes de esa lengua. De todas formas, observamos que, para que esta disposición positiva exista, es clave la motivación del estudiante. La *motivación* es descrita por Ellis (1994) como una variante afectiva que hace referencia al conjunto de motivos que inducen a una persona a aprender una lengua. Según Pinar (2015), el tipo de motivación para aprender la L2 mantenida durante la estancia en el extranjero está directamente relacionada con la actitud hacia la cultura anfitriona y condiciona la intensidad de las relaciones sociales mantenidas. Por nuestra parte observamos que, en un contexto de SA, la cantidad de *input* que recibe el estudiante a través de procesos de aprendizaje incidentales puede ser muy alta, por lo que entendemos que puede llegar a ser una gran fuente de motivación. Esto se puede traducir, a su vez, en el refuerzo de su autoestima y potencial como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

En el caso que nos concierne en este estudio, observamos que, a través de los programas culturales, se ofrece un amplio panorama cultural para ayudar a comprender la sociedad actual y reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre las comunidades del país meta y el de origen (Huan, 2015). En este sentido, nos parece fundamental tener en cuenta lo que indica Iglesias (2018) respecto a las actividades entendiendo que estas pueden ser un gran atractivo en sí mismo

y un ingrediente esencial para el éxito de un programa. Por lo general, están diseñadas para poner en contacto al mayor número posible de estudiantes entre sí, para conocer a los residentes y la cultura locales, o como un medio de aprendizaje experimental. Según Martínez (2015), desde el punto de vista del alumno es importante observar la otra cultura para conocerla mejor. Trujillo (2006), por su parte, señala que, llevar a los estudiantes al seno de la comunidad meta, puede representar un momento de realización de las competencias comunicativa y cultural y exigirá por parte de los estudiantes el ejercicio de destrezas más allá de las lingüísticas.

Como señala el MCER (*Consejo de Europa, 2002*), al vincular *cultura y lengua*, nos dirigimos a la adquisición del conocimiento, percepción y comprensión, en similitudes y diferencias, entre mundo 'de origen' y 'de comunidad objeto de estudio'. Precisamente el MCER, a través de las competencias generales, explora competencias que van más allá del plano estrictamente lingüístico y que, desde la perspectiva siempre del alumno, permiten ampliar la visión de lo que significa hoy en día enseñar y aprender una lengua extranjera. Esta visión ampliada incluye, además del uso social -o, mejor dicho, en interpenetración con él- una dimensión intercultural y una dimensión del aprendizaje mismo de la lengua (*Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006*).

En este estudio, cuando abordamos cuestiones relativas al impacto que ejercen los programas culturales sobre los estudiantes, tomamos como referencia las tres grandes dimensiones que establece el MCER desde la perspectiva del alumno (o del aprendiente de la lengua en general):

- El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- El alumno como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida. (*Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006*).

Estamos de acuerdo con Barriel (2015) cuando señala que la inmersión en un contexto sociocultural ajeno se presenta como el medio más eficaz para el acceso y la asimilación de las características del mismo. Aunque la autora advierte que el hecho de residir durante un tiempo limitado en el lugar en el que se habla la lengua meta y asistir a unas clases no significa que se esté produciendo una inmersión, ni mucho menos que esta sea plena o efectiva. Por ello, Barriel (2015) apunta que, para que se produzca el acceso del hablante extranjero a la cultura a través de la lengua, “es preciso dotar al aprendiz de referentes sobre los cuales interactuar, de medios que le permitan acceder a la mayor variedad posible de intercambios sociales/ comunicativos/ afectivos y de conocimientos a partir de los cuales interpretar correctamente la realidad del nuevo entorno”.

Nos parece conveniente, acerca de este punto, aclarar que las consideraciones que hemos venido haciendo en este sentido parten de estudios que se orientan principalmente a analizar elementos y situaciones relativas al entorno estrictamente académico, pero hemos decidido valerlos de ellas porque entendemos que los mismos estándares que se utilizan para tratar la cultura (en el más amplio sentido del concepto) nos sirven para abordar cuestiones relativas al programa cultural extracurricular. En otras palabras, nos valemos de las referencias usadas para medir o analizar lo que pasa dentro del aula, para extrapolarlo al proceso de enseñanza-aprendizaje que se da fuera de ella, pero que igualmente pertenece al curso de inmersión. En definitiva, en nuestro estudio nos enfocamos en gran medida en analizar qué actitudes se adoptan hacia la lengua y cultura estudiadas y qué habilidades se desarrollan a través de la influencia, o gracias a ella, que ejerce el *input* que el programa cultural del curso ofrece.

Retomando lo anterior y antes de continuar con el desarrollo de otras cuestiones, nos parece fundamental resaltar que, en lo que respecta a la investigación sobre los estudios en el extranjero, Collentine (2009) señala que un gran número de investigaciones realizadas en décadas anteriores se concentraron en analizar los beneficios que aporta estudiar en el país de la lengua meta en relación a la adquisición y mejora de la competencia lingüística. Serían los estudios de Freed (1995) sobre estancias en el extranjero los que aportasen un nuevo punto de vista al incluir el contexto sociocultural en sus investigaciones sobre la adquisición de la competencia pragmática (Pinar, 2012).

Fue Collentine (2004) quien sugirió que fenómenos lingüísticos que no se enseñan de manera exhaustiva en clase o que no reciben mucho interés en la pedagogía, como pudiera ser la adquisición del vocabulario que es apropiado en ciertos contextos sociolingüísticos, podrían ser potenciados mucho más en un contexto de SA que en un aula regular (Pinar, 2012). Coincidimos totalmente con Pinar (2012) cuando señala que el contexto es crucial a la hora de favorecer cierto tipo de aprendizaje.

En este sentido entendemos que con la cultura sucede, como afirma Vez (2004, p.18), como con el aprendizaje de lenguas: “el proceso de apropiación de una nueva lengua se inserta en la esfera social de las propias vivencias de los alumnos. Y si no es así, posiblemente no va mucho más allá de ser un tipo de conocimiento más”. Según Barriel (2015), el aprendizaje del español como L2 en situación de inmersión debe contribuir a la formación integral de los discentes, pues, a partir del contacto con otras lenguas y culturas, se facilita el desarrollo de su pensamiento, de sus capacidades intelectuales, y se amplía, además, su concepción del mundo y de la sociedad donde están inmersos.

Nos parece pertinente destacar, por ello, un aspecto que resalta Stern (1992, p. 223) cuando apunta que el contexto de enseñanza de la lengua es decisivo a la hora de enseñar cultura. El autor distingue entre:

“Contextos alejados física y psicológicamente de la cultura meta” - puesto que no hay contacto, ni presente ni futuro, entre los estudiantes y la comunidad de la cultura meta-, “contextos alejados físicamente pero no psicológicamente” - porque los estudiantes van a establecer contacto en un futuro próximo con la comunidad de la cultura meta-, o “contextos en los cuales los estudiantes están inmersos en la comunidad de la cultura meta”.

En el marco de las teorías ambientalistas encontramos la propuesta de que el aprendizaje de una segunda lengua posee, como eje central, la interacción con los habitantes del país de visita (Sánchez, 2017). Para profundizar sobre esta idea debemos remontarnos a principios de la década de los noventa, porque fue en ese momento, en el contexto de un mundo cada vez más multicultural, cuando surgieron nuevas propuestas metodológicas que ponen en un lugar destacado el *componente cultural* en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Una de las más relevantes es la de Byram (1995) quien elabora el concepto de *competencia intercultural*¹⁰ influenciado por el concepto de *interlengua*¹¹ de Selinker (Barriol, 2015). Byram (1995, p. 54) define al estudiante extranjero como un 'hablante intercultural':

“Un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo...”.

Barriol (2015) señala que el hecho de que los aprendices de una lengua extranjera se vean obligados a adoptar nuevos papeles, principalmente el de intermediarios entre individuos y culturas, nos lleva a hablar del modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). Según la autora, esta se caracteriza por los siguientes rasgos:

a) la dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje, b) la cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua que está aprendiendo, pues a partir de ella el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva, c) el factor emocional-afectivo ocupa un papel importantísimo en todo el proceso.

Balboni (1999), en referencia a la CCI, resalta la importancia de observar modelos culturales que se producen en diferentes ámbitos situacionales cuando se entra en contacto con la otra cultura, por ejemplo, en un viaje o viendo una película u otra grabación (Martínez, 2015). Para nuestro estudio nos interesa especialmente el apunte que hace Martínez (2015) cuando indica que, en este sentido, el profesor que no pueda enseñar cultura puede, al menos, dar las consignas para que el alumno la aprenda en otros contextos. Esta idea nos parece muy relevante, ya que observamos cómo lo que ocurre dentro del aula puede influir sobre lo que ocurre fuera (en este caso durante el desarrollo del programa cultural) y viceversa.

Entendemos que todos los agentes implicados en un curso de inmersión, tanto docentes como monitores, guías, etc., deben contribuir a que el choque cultural y la percepción de distancia social se reduzcan al máximo. A esta idea hace mención Barriol (2015), quien alerta de lo siguiente:

¹⁰ Por *competencia intercultural* se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad (*Diccionario de Términos Clave de ELE*, 2008).

¹¹ Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje (*Diccionario de Términos Clave de ELE*, 2008).

Es bastante frecuente en nuestros días encontrar profesores de ELE/L2 que no comparten la idea de que el desarrollo de la interculturalidad sea un requisito indispensable para el ejercicio pleno de la lengua en todo lo que esta puede abarcar, y mucho menos que corresponda a ellos trabajarla.

Por lo tanto, podemos decir que nos encontramos ante un reto o una circunstancia que requiere la atención de las escuelas y entidades vinculadas a cursos de inmersión en español que nos lleva a plantearnos: ¿basamos nuestras prácticas, currículos y metodologías en la interculturalidad? ¿Trasladamos valores interculturales a nuestro alumnado? ¿Prestamos suficiente atención a la enseñanza de la cultura, en el sentido más amplio de la palabra e incluyendo la lengua como canal de acceso a la cultura, tanto dentro como fuera del aula?

Entendemos que, desde la perspectiva de las escuelas de español y sus agentes implicados en cursos de inmersión, resulta fundamental el planteamiento de estas cuestiones en aras de orientarse a la adecuación y éxito de sus programas culturales. Asimismo, entendemos que este éxito radica en tener las herramientas y prácticas adecuadas que favorezcan el proceso de ‘enculturación’ o ‘aculturación’ del alumnado de ELE.

En el Diccionario de Términos Clave de ELE (2008) se define ‘aculturación’ como “un proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen. Dicho contacto suele derivar en influencias culturales mutuas que comportan cambios en una o en ambas culturas”.

Brown (1987) reconoce cuatro fases en el proceso de aculturación: euforia, inseguridad, recuperación y aceptación; identifica un sentimiento de anomia, de sentirse sin techo al principio de la fase de recuperación y sugiere que es en este momento en el que se produce el aprendizaje de lengua más fructífero.

La definición de ‘aculturación’ que venimos de recoger añade una aclaración que consideramos muy relevante a la hora de abordar nuestro estudio: “el concepto de aculturación adquiere especial relevancia en las situaciones de aprendizaje de lenguas en situación de inmersión”. En dicha aclaración se indica que los modelos que explican la aculturación ayudan a los profesores a identificar los estadios por los que pasan los estudiantes en el proceso de

adquisición de la lengua y de la cultura y, consecuentemente, a ajustar sus decisiones docentes (*Diccionario de Términos Clave de ELE*, 2008).

Basándonos en esta idea, entendemos que sería deseable que este ajuste que se observa en las decisiones docentes se aplicase también a la hora tanto de diseñar como de llevar a cabo los programas culturales por parte de las escuelas de inmersión en español. Dichos ajustes favorecerían un contexto de enseñanza-aprendizaje intercultural que contase con los recursos apropiados para hacer frente a casos de choque cultural¹² y para el fomento y desarrollo de actitudes interculturales. Entendemos que solo si los agentes implicados en el curso de inmersión (docentes, monitores, guías, personal de la escuela o centro gestor del curso, etc.) basan sus prácticas, programas y actitudes en la interculturalidad, será posible dotar a sus estudiantes de referentes culturales y ayudarles a desarrollar habilidades y competencias interculturales durante el proceso de adquisición de la lengua y, por extensión, cultura, meta.

Al igual que Trujillo (2006), entendemos que ha de favorecerse la socialización rica, lo que supone familiarizar a los estudiantes con una diversidad de contextos sociales y las personas en ellos implicadas. Trujillo (2006) indica que el contacto con la diversidad es, al mismo tiempo, una experiencia de socialización y un enriquecimiento, si está bien gestionada de la socialización primaria y secundaria. El autor observa que el objetivo es “poner en contacto a nuestros alumnos con la diversidad dentro de ellos mismos, en sus aulas, en sus ciudades, en el mundo” (Trujillo, 2006, p.160) mediante la práctica comunicativa-interpretativa de la multiculturalidad. Al hablar del concepto de *multiculturalidad*, tenemos que hacer referencia a Pinar (2012, p. 3), quien señala que, en el proceso de aprendizaje de una lengua, se considera fundamental adquirir un saber general que incluya:

El conocimiento del mundo con los que se relacionará el alumno (un conocimiento del país de la lengua meta que incluye lugares, instituciones, personas, acontecimientos sociales, etc.), el conocimiento sociocultural (un conocimiento de la sociedad y de la cultura de la sociedad de la lengua meta alejado de los estereotipos relacionado, por ejemplo, con la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores creencias y actitudes, las convenciones sociales, etc.) y la conciencia multicultural

¹² Este término, conocido también con el vocablo inglés *cultural shock*, se refiere al conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y por extensión el aprendiente de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos. Tal impacto suele tener una variable afectiva y una variable cognitiva. Desde el punto de vista afectivo, es posible que el sujeto experimente emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad. Desde el cognitivo, puede experimentar un conflicto cognitivo entre su conocimiento del mundo por un lado y los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro. (*Diccionario de Términos Clave de ELE*, 2008).

(el conocimiento y la comprensión de las similitudes y diferencias entre la cultura de origen y la cultura de la L2).

Al inicio de este marco teórico hicimos mención a las competencias generales del estudiante o usuario recogidas en el MCER (*Consejo de Europa, 2002*). Estas se basan en los estudios de Byram (1995), quien identifica cuatro niveles de competencia llamados *savoirs* y que están relacionados con las capacidades personales inherentes al aprendizaje: a) saber ser - competencia existencial (actitudes y valores), b) los saberes - conocimiento declarativo (conocimientos), c) saber aprender - la capacidad de aprender (habilidad para aprender) y d) saber hacer - las destrezas y las habilidades (comportamientos). Para Byram (1995), el saber hacer (*savoir faire*) sería la capacidad de integrar los otros tres saberes en situaciones específicas de contexto multicultural. En esta línea, creemos pertinente recoger la explicación de Pinar (2012, p. 4) para complementar el extracto anterior sobre el saber general:

Estos aspectos están estrechamente ligados al saber hacer, es decir, al aprendizaje de destrezas y habilidades prácticas (sociales, profesionales o relacionadas con la vida cotidiana) necesarias para comunicarse eficazmente y a la adquisición de destrezas y habilidades interculturales que permitan desarrollar la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera evitando estereotipos y malentendidos culturales. Asimismo, el desarrollo de una personalidad intercultural (saber ser) va a permitir que aspectos como la actitud, los valores, las creencias y la personalidad incidan positivamente en la capacidad de comunicativa y en la capacidad de aprender, de incorporar los nuevos conocimientos, de reflexionar sobre el sistema de la lengua y de desarrollar destrezas de estudio (saber aprender).

En definitiva, el desarrollo de los distintos *savoirs* dan la posibilidad al estudiante de ELE de 'jugar al juego de la cultura'. Según Bourdieu et. al. (1993/1999), el capital cultural de una persona es su capacidad para jugar este juego: "reconocer las referencias en libros, películas y obras de teatro; saber cómo comportarse en determinadas situaciones (los modales y la conversación adecuada en la mesa); saber qué vestir, e incluso «a quién mirar por encima del hombro»".

En definitiva, como pertinentemente señala Martínez (2015), hablar en otra lengua o cambiar de país enriquece nuestra competencia comunicativa porque conocemos la otra forma de conversar, la fluidez de los turnos, las muestras de respeto, el uso de determinadas estrategias de argumentación o persuasión, etc.

En línea con lo que venimos diciendo y para dar cierre a este marco, debemos remitirnos nuevamente al concepto de *turismo cultural*. Mallor et. al. (2013) apuntan que, al igual que la

cultura, el turismo cultural se refiere tanto al conocimiento como a la manera de vivir, a las prácticas. Explican, además, que el turismo cultural se basa en elementos tangibles como los museos o el patrimonio, e intangibles como el estilo de vida, por lo que, como para cualquier otro tipo de turismo, se trata de una experiencia.

En efecto, una de las definiciones más relevantes de ‘turismo cultural’, elaborada por Greg Richards (1997, p.24), resalta esta perspectiva experiencial. El investigador comprende este tipo de turismo como "the movement of persons to cultural attractions away from their normal place of residence, with the intention to gather new information and experiences to satisfy their cultural needs". De acuerdo con Richards (2001), “looking at culture in this way, cultural tourism is not just about visiting sites and monuments, which has tended to be the ‘traditional’ view of cultural tourism, but it also involves consuming the way of life of the areas visited”:

En definitiva, se trata de ofrecer un saber a través de una experiencia (Mallor et. al., 2013). Esta idea nos lleva a remitirnos a Taboada (2014, p. 103) cuando indica lo siguiente:

En este sentido, Pereiro (2012), afirma que el turismo cultural es un producto que contiene experiencias basadas o contenidas por sensaciones y emociones. Este principio se orienta desde una perspectiva de marketing experiencial (Schmitt, 2003), que convierte a los productos en experiencias como un valor acrecentado.

Nos parece relevante destacar esta idea, ya que, cuando hablamos de cursos de inmersión en español, hablamos de productos que, a través de una propuesta académica, incluyen un programa cultural extracurricular como valor añadido que permite ‘vender una experiencia’, diferenciándose de otro tipo de ofertas académicas. Según Huan (2015), los programas culturales favorecen una actitud de aceptación, tolerancia y respeto hacia las costumbres y modos de vida diferentes de los que los estudiantes han adquirido y practicado en su país.

Desde la perspectiva del turismo idiomático y basándonos en Taboada (2014, p. 29) cuando indica que “el profesor de lengua extranjera deberá fomentar los valores positivos propios de la interculturalidad”, entendemos que, como adelantamos al hacer referencia al concepto de *interculturalidad*, dichos valores deben ser la insignia de todos los agentes implicados en el curso de inmersión. Según Taboada (2014), estos valores serían el respeto, la aceptación, la solidaridad y la cooperación entre los pueblos y sus culturas. En esta línea, creemos que es pertinente añadir

a esta lista la *hospitalidad* o la *actitud hospitalaria*, ya que, en los cursos de inmersión, este aspecto cobra especial relevancia con relación a otro tipo de cursos.

Por ello, hay que tener en cuenta que, poner en marcha este tipo de cursos o contribuir en su realización, tal y como señala Barriel (2015), “implica contar con un alto grado de sensibilidad intercultural a partir de la cual es posible establecer relaciones interpersonales con cualquier individuo sin que las diferencias culturales sean un obstáculo que limite la comunicación”.

En definitiva, desde la propia escuela se debe facilitar la comunicación intercultural y esto pasa por aplicar un principio de empatía elemental, esto es, “ponerse en lugar del interlocutor y sumergirse en su cultura. Saber cómo vive, de qué habla y, sobre todo, qué le agrada y qué le ofende es fundamental para una comunicación fluida” (de Santiago, 2010, p. 122). Aplicando dicho principio de empatía elemental estaremos favoreciendo, además, el desarrollo de la competencia intercultural emotiva.

La verdadera competencia intercultural emotiva se dará, como veremos a continuación, cuando seamos capaces de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de la comunicación intercultural. Subestimar, por tanto, los aspectos afectivos en el aprendizaje de LE conducirá al estudiante, con toda probabilidad, hacia el choque y el estrés cultural sobre todo en contextos de inmersión (Guitart, 2014, p.3).

En definitiva, somos conscientes de que un programa inmersivo tiende a cubrir aspectos que van más allá de la vida propiamente académica del estudiante y, al tratarse de un producto turístico, podemos concluir que, no solo se trata de satisfacer a un estudiante, sino también de satisfacer a un cliente o usuario. No obstante, cabe hacer un matiz aquí, ya que, aunque a efectos prácticos el estudiante sea un cliente, creemos que desde la escuela se debe evitar actuar exclusivamente desde una perspectiva de negocio y de mercantilización de su oferta. En otras palabras, ese cliente es una persona que busca vivir una experiencia, que va mucho más allá de lo que la propia escuela ofrece, y que el papel de la escuela debe contribuir, en la medida de lo posible, a que esta sea memorable y satisfactoria para el estudiante. ¿Por qué? Porque el resultado del esfuerzo hecho por la escuela en este sentido redundará, además de en la satisfacción del estudiante, en el éxito de sus programas y su reputación como entidad y, por extensión, en la industria del turismo idiomático.

1.3. Marco metodológico

Como hemos apuntado anteriormente, esta investigación se vale de distintas herramientas, diversas y complementarias para abordar todos los puntos que nos interesaban. Elegimos un método de investigación mixto en el que incluimos **cuestionario**, **entrevista** y la propia **observación directa** de la autora basada en su experiencia en los últimos cuatro años en cursos de inmersión.

Con esta **metodología mixta** (principalmente cualitativa) pretendemos adoptar un carácter exploratorio que nos permita ir documentando, a través de los datos extraídos con nuestras herramientas y la bibliografía empleada, las distintas cuestiones que abordamos en nuestra investigación. Nos valemos, por lo tanto, de una técnica de **triangulación** (Cohen et al., 2011) ya que estamos usando al menos dos instrumentos de recolección de datos en nuestro estudio y, además, se produce una triangulación de participantes. Esta técnica de recogida de datos nos permite cierta 'confirmabilidad' de los datos y de las interpretaciones (Guba, 1989).

Aunque ya hablamos de la estructura de nuestro cuestionario en el apartado anterior, a continuación vamos a profundizar sobre esta herramienta, sobre el proceso que hemos seguido para construir nuestro propio cuestionario y cómo posteriormente hemos hecho uso de él.

Una vez definida la temática de la investigación y los objetivos iniciales de la misma, fuimos perfilando el cuestionario que le haríamos llegar a nuestros informantes. A partir de un borrador inicial, el cuestionario se sometió a varias revisiones por parte del orientador de este trabajo. Gracias a sus indicaciones, dicho cuestionario se fue poco a poco perfilando hasta dar cobertura a todos los aspectos que queríamos abordar.

De esta manera se fueron definiendo las cuestiones, introduciendo las correcciones sugeridas y haciendo tantos cambios como fuesen necesarios para lograr nuestros objetivos: planteándonos y replanteándonos las preguntas del cuestionario para que estas se ajustasen lo máximo posible a nuestros objetivos, a fin de posibilitar respuestas significativas para nuestra investigación. Hablamos de 'respuestas ajustadas' porque, desde un primer momento, somos

conscientes de la dificultad que entraña en ocasiones plantear cuestiones que exigen respuestas subjetivas y que se abordan cualitativamente. Para minimizar el factor subjetivo en la evaluación de datos, también nos hemos valido, en la mayoría de preguntas, de una escala cuantitativa complementaria que nos sirviese de base para el posterior análisis y reflexión sobre las respuestas de nuestros informantes.

Como apuntamos anteriormente, hemos tenido en cuenta pautas e indicaciones de Trigo¹³ y Minera (2010)¹⁴, para elaborar un cuestionario. Partiendo de ellas, nos valemos de recomendaciones como las siguientes:

- Incluimos una carta/ introducción dirigida al encuestado.
- El lenguaje usado es adecuado a los destinatarios.
- Las instrucciones son claras.
- El orden de las preguntas debe establecerse en función de la temática.
- Se debe agradecer a los informantes al final del cuestionario.

Optamos por el cuestionario como herramienta, ya que nos permite obtener una perspectiva amplia y general de la temática abordada. Además de ser de fácil aplicación, concentra el objetivo del estudio de manera insuperable, aborda el asunto con expansión y profundidad; y, además, produce con exactitud y economía (López, 1994). Para ello nos hemos valido de la participación de docentes de ELE que ejercen su actividad profesional en distintas partes del mundo, aunque la mayoría la desempeñan en España. Todos ellos han tenido recientemente contacto (o actualmente lo tienen) con la enseñanza de ELE en cursos de inmersión en español en España. A través de las informaciones aportadas en la sección de datos personales sabemos que nuestros docentes informantes ejercen en: España, Italia, Taiwán, Estados Unidos, Polonia, Líbano y Reino Unido.

Para nuestro cuestionario contamos en total con trece docentes informantes que ejercen en siete países diferentes, que o bien coordinan grupos de estudiantes que viajan a España para

¹³ Trigo, E. *Loc. cit.*

¹⁴ Minera, L. E. *Loc. cit.* Referido a recomendaciones de Minera (2010) basadas en Dörnyei, 2003b:16-31; Carrasco y Calderero, 2000: 82-83; López Morales, 1994: 105-134 y Blaxter et al. 2000: 220.

realizar un curso de inmersión en español, o son los docentes que imparten clases a estos estudiantes en dichos cursos de inmersión en territorio español.

Entre los meses de diciembre de 2020 y febrero de 2021 se envió la invitación de participación en el cuestionario a un amplio grupo de docentes de ELE. Para esta invitación se tuvo en cuenta que estuviesen más o menos vinculados con la enseñanza de ELE en cursos de inmersión, entendiendo este aspecto como fundamental para poder valorar las cuestiones planteadas en nuestro cuestionario. Recibimos respuesta y aceptación de participación de prácticamente la mitad de las invitaciones que enviamos, es decir, enviamos algo más del doble de invitaciones respecto a las que recibimos respuesta (13 cuestionarios respondidos en total).

El documento que recoge el cuestionario se adjuntó en un correo electrónico en el que se le invitaba a cada docente a participar en la investigación. Este cuestionario, que se recoge completo en el ANEXO I, venía presentado en el cuerpo del correo de la siguiente manera:



Figura 1. Ejemplo de correo modelo de invitación de participación en el cuestionario enviado a docentes de ELE.

Como ya hemos mencionado anteriormente, además del cuestionario hemos hecho uso de la herramienta de la entrevista. Para su elaboración también hemos tenido en cuenta las recomendaciones de las que nos valimos para el cuestionario y, al igual que ocurrió con el

cuestionario, su formulación responde a inquietudes derivadas de la observación directa e inquietudes académicas.

Hemos elegido esta herramienta (se puede ver el documento de la entrevista completo en el ANEXO II) porque nos permite abordar una cuestión concreta (impuesta en este caso por el contexto actual) contando con voces cualificadas.

Al igual que hicimos con el envío del cuestionario, hemos enviado un correo de invitación a participar en nuestra entrevista (documento que recogemos completo en ANEXO II) que venía presentada en el cuerpo del correo de la siguiente manera:



Figura 2. Ejemplo de correo modelo de invitación de participación en la entrevista enviada a profesionales vinculados a la gerencia/coordinación de entidades ELE.

A partir del testimonio de nuestros entrevistados, todos ellos profesionales vinculados a la gerencia/coordinación de distintas entidades que ofrecen cursos de inmersión en España, hemos realizado un **análisis narrativo**. En este modo de investigación, el análisis conlleva la redacción de otra narración (a partir de sus respuestas) que da significado a los datos obtenidos (Bolívar et. al., 2001, p.107).

Tal y como advertimos a nuestros informantes en el correo de invitación a participar en la entrevista, hemos tratado los datos aportados con rigor y hemos realizado transcripciones ajustadas a sus declaraciones. Solo en el análisis narrativo que hacemos a partir de ellas

introduciremos datos complementarios que nos ayuden a dar forma a los resultados a la hora de establecer las conclusiones de nuestra investigación.

Para ello, nos valdremos fundamentalmente de recursos bibliográficos, mencionados todos ellos en el apartado de Referencias Bibliográficas que incluye este trabajo. Para el análisis de conclusiones de las entrevistas nos hemos valido, principalmente, del *Informe sectorial anual FEDELE 2020* (FEDELE, 2021). Cabe destacar que este informe se publicó en abril de 2021, momento en el que nos encontrábamos analizando las respuestas de nuestras entrevistas, por lo que este informe es un recurso con el que no contábamos inicialmente pero que nos ha valido para complementar y desarrollar las conclusiones de las entrevistas realizadas para nuestra investigación.

Previamente (en noviembre de 2020), nos pusimos en contacto con la secretaria ejecutiva de FEDELE para solicitar el acceso a su *Informe sectorial anual 2019*, ya que por aquel momento no era público. Obtuvimos el acceso e incluimos, tanto ese informe como del informe previo (año 2018) que ya era público en la web de FEDELE, en nuestra bibliografía empleada. Cabe señalar que, si bien los informes sectoriales de FEDELE de los últimos años (hasta 2019 inclusive) analizan la situación del sector de la enseñanza del español en España basándose en distintas variables, el informe de 2020 detalla la situación del sector tras el impacto de la pandemia y establecen los pilares que marcarán la reactivación del sector ELE en España de cara a su supervivencia.

Para el análisis de datos también nos hemos valido de distintos recursos bibliográficos extraídos principalmente de bibliotecas digitales como, por ejemplo, ELEO (Biblioteca Digital de la Acción Educativa Exterior) o la biblioteca electrónica del Instituto Cervantes, y de repositorios y publicaciones en línea (MCER, PCIC, Anuario del Instituto Cervantes, revistas especializadas en ELE (RedELE, MarcoELE, Mosaico...), etc.

Como último apunte, cabe indicar que el anonimato de los cuestionarios, a diferencia de las entrevistas, que no son anónimas, es algo totalmente deliberado. Hemos decidido que nuestro cuestionario lo sea, ya que la identidad de nuestros informantes no es relevante para los resultados de la investigación. Además, al ser anónimo, invitamos a participar en él con total sinceridad y sin sensación de compromiso.

Por un lado, a través del cuestionario pretendíamos conocer la perspectiva docente con relación a las cuestiones abordadas; independientemente de quiénes sean estos docentes, lo que nos interesa es acercarnos a su percepción e intentar hallar un espacio para visibilizar su papel y escuchar sus demandas en la cuestión tratada.

Por otro lado, los informantes de nuestras entrevistas aparecen referenciados, ya que, en este caso, lo que nos interesa es contar con voces calificadas y situadas en puestos de gerencia/coordinación de entidades relacionadas con la enseñanza de ELE y cursos de inmersión: esto nos permite introducir la reflexión sobre la actual situación del sector, los retos y oportunidades que tiene por delante y, en definitiva, detectar de primera mano cuáles son los ánimos y expectativas desde las entidades que ponen en marcha este tipo de cursos y sus programas culturales.

CAPÍTULO II. DESARROLLO DEL TRABAJO

2.1. Problematización del objeto de estudio

El punto de partida de este trabajo, a fin de proyectar los saberes adquiridos a lo largo del máster, está muy relacionado con mi práctica profesional. En concreto con el trabajo de monitora de programas culturales en cursos de inmersión en ELE. El contacto con esta actividad y la conciencia de su importancia en la consecución de los objetivos de un curso de esta naturaleza ha suscitado interrogantes y planteamientos que se pretenden enfrentar en esta investigación.

La primera limitación -y al mismo tiempo constancia de la necesidad de este trabajo- radicó en la escasez de aportaciones bibliográficas específicas para esta investigación, corroborando algo que ya intuíamos. Encontramos, principalmente, trabajos que tratan temáticas como los programas *study abroad*, la enseñanza de la cultura en ELE, el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes de ELE o el impacto de las estancias en el extranjero sobre el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes de ELE, entre otros. Sin embargo, no hemos encontrado trabajos que aborden las cuestiones específicas que se desarrollan en la presente investigación como son el impacto de los programas culturales integrados en los cursos de inmersión sobre los estudiantes de ELE (poniendo el foco en competencias que trascienden el plano estrictamente lingüístico) o diferentes aspectos alrededor del diseño y ejecución de dichos programas culturales.

Por lo tanto, la presente investigación pretende ir más allá de cuestiones relacionadas estrictamente con la lengua: observamos que hay estudios sobre cursos de inmersión pero que ponen el foco en la medición del impacto que tienen dichos cursos sobre la adquisición y desarrollo de la L2/LE, pero no tanto sobre cuestiones relacionadas directamente con ese programa cultural y su impacto en diferentes ámbitos. Entendemos que el programa cultural forma parte fundamental de este tipo de cursos y, basándonos principalmente en nuestra experiencia, observamos que supone una importantísima contribución para el desarrollo tanto de competencias lingüísticas como culturales e interculturales de los estudiantes. A través de este estudio intentamos demostrar que, además, del 'saber' y el 'saber hacer' estos programas son trascendentales también para el 'saber ser' y el 'saber aprender'. Por ello, hemos llevado a cabo

una investigación que se apoya fundamentalmente en la consulta a los agentes vinculados a estas iniciativas. Hemos decidido preguntarles a nuestros informantes sobre distintos aspectos relacionados con el programa cultural: nuestro objetivo primero es escucharlos y darles voz. En definitiva, pretendemos que esta sea una investigación que dé respuesta a las cuestiones que planteamos inicialmente y que sea útil aportando información relevante que pueda ser tenida en cuenta por las escuelas, a fin de mejorar su planificación cultural sin dejar de lado la perspectiva académica.

Consideramos, además, que la ausencia de trabajos específicos señalada puede derivarse de que en las escuelas no se pone el foco tanto en este tipo de programas -considerados como un complemento lúdico-, sino en lo propiamente académico (refiriéndonos a lo que ocurre dentro del aula). Los cursos de inmersión se plantean como productos turísticos y, puede que por este motivo, sea una temática abordada más por profesionales del turismo y no tanto por docentes vinculados al sector de ELE. Además, en esta línea, detectamos que, en ocasiones, en las escuelas no se insiste demasiado en esta cuestión o no se le da demasiada importancia. Cuando esto ocurre puede que se diseñe y se programe de una manera 'automática', perpetuando programas sin apenas modificaciones a lo largo del tiempo, o que no se preste atención a las necesidades o intereses específicos que pueda tener el alumnado. Por lo tanto, considerar (implícita o explícitamente) el programa cultural como un elemento extra o menos importante que el propiamente académico, alimenta esa falta de debate sobre las cuestiones abordadas en esta investigación. Además, somos conscientes de que esta investigación aborda aspectos, en cierta manera, difícilmente medibles o, a veces, también muy subjetivos o abstractos. Pero aquí lo que pretendemos no es tanto medir aspectos concretos, sino reflexionar e invitar a la reflexión, a que las escuelas se replanteen cómo abordan los programas culturales, tanto su diseño como su ejecución. ¿Escuchan a los estudiantes? Parece que sí, ¿pero de la manera que deben? Y, sobre todo, ¿escuchan a los docentes y lo que tienen que decir y aportar en este sentido?

En definitiva, queremos saber cuál es la perspectiva docente en relación con distintos aspectos del programa cultural, pero también analizar desde su perspectiva si esta perspectiva, la suya, es tenida en cuenta: si las escuelas incorporan lo que los docentes tienen que decir en relación con la definición, diseño y ejecución de los programas culturales y, por ello, les

preguntamos sobre aspectos concretos de dichos programas, pero también si creen que se incorpora esa perspectiva en los programas.

En resumen, podemos apuntar tres puntos clave relativos a la problematización del objeto de estudio:

1. **Escasa investigación específica sobre la temática abordada:** encontramos investigaciones e informes variados sobre turismo idiomático y sobre la enseñanza de cultura, fundamentalmente, pero no trabajos que aborden la perspectiva específica que aborda este estudio.
2. **Elementos difícilmente mensurables:** hablar de competencias, motivación, hospitalidad... supone tratar cuestiones más o menos abstractas y, en ocasiones, difícilmente medibles. Además, al valernos del testimonio de nuestros informantes para dar forma al relato, el resultado es una suma o puesta en común de subjetividades.
3. **Falta de debate:** detectamos que en las escuelas no se aborda en profundidad las cuestiones relacionadas con el diseño y ejecución del programa cultural, en el sentido de que no se le presta suficiente atención por ser considerado, muchas veces, un aspecto extra o complementario al programa académico. Y, no poner el foco suficientemente sobre esta cuestión, implica no usar indicadores o sistemas de evaluación que permitan adaptar/mejorar la oferta, ni tener en cuenta la perspectiva docente o las necesidades e intereses del alumnado.

2.2. Desarrollo de las cuestiones investigadoras

2.2.1. Síntesis descriptiva a partir de las respuestas al cuestionario

A continuación, procederemos a recopilar las respuestas que hemos recibido a nuestro cuestionario, documento que se encuentra completo en el ANEXO I. Elaboraremos con dichas respuestas un relato expositivo de los datos aportados por nuestros informantes, un total de 13, a los que iremos identificando como *Informante 1* (I1), *Informante 2* (I2) y así sucesivamente. Previamente a la exposición de los testimonios recogidos, se hace preciso aclarar que, si no se incluye a alguno de nuestros informantes en algún punto del relato expositivo, es porque no ha respondido o no ha justificado la pregunta. En ningún momento hemos omitido ningún testimonio, a fin de garantizar la validez y fiabilidad de nuestra investigación. Hemos llevado a cabo una

metodología cualitativa y, a través de él, buscamos un análisis representativo de la percepción de los informantes seleccionados.

El cuestionario comienza planteando una cuestión general (nº1) de cómo, según el punto de vista de los informantes, incluyen las escuelas de español, que ofertan cursos de inmersión, la perspectiva docente en la definición, diseño y ejecución de su programa cultural (si es que la incluyen).

Tanto I6 como I9 e I10 coinciden en afirmar que sí, que la perspectiva docente se incluye, aunque de manera 'escueta' o 'suficiente', en la definición, diseño y ejecución del programa cultural de las escuelas. Por otro lado, I5 considera que las actividades del programa cultural se conciben como adicionales y que no se integran en el programa académico. Según I5, lo que ocurre a veces es que, al no tener en cuenta, o al menos explícitamente, la perspectiva u opinión docente, las actividades de ambos programas se solapan. En este sentido, I11 señala la necesidad de que los equipos encargados del programa académico y del programa cultural se pongan a trabajar juntos sin que esto signifique que se duplique el trabajo de los profesores o se descuide la parte estrictamente docente.

Esta reflexión nos lleva a entrar en la siguiente cuestión (nº2), en la que preguntamos si, en términos generales, creen que las escuelas tienen en cuenta la perspectiva académica a la hora de elaborar los programas culturales en los cursos de inmersión.

En la línea de lo que ya se señalaba en el anterior punto, I2 indica que existe un equipo encargado del programa cultural que es independiente del docente. I2 considera que ambos equipos deberían complementarse para adaptarse a las diferentes necesidades, intereses y perfiles del alumnado. I1 indica que las actividades se consensuan (y solo en ocasiones) entre organizadores y docentes simplemente para comprobar que no coinciden en cuanto a contenidos. Indica que, según su parecer, este hecho puede deberse a que la escuela se guíe por criterios de interés estrictamente turístico. Por su parte, I11 indica que la parte académica y la cultural se coordinan para no repetir actividades, pero advierte que no se tiene en cuenta la diferencia de nivel de lengua que existe entre alumnos. I4 coincide en este sentido alegando que las actividades no suelen ajustarse al nivel ni a las necesidades de los alumnos. Igualmente I5 hace alusión a la

disparidad de niveles que se aúnan en una misma actividad (“las actividades están orientadas a alumnos de nivel intermedio o alto, pero no para principiantes”). Por su parte, I6, I9 e I13 coinciden en que sí se tiene en cuenta. En este sentido, I13 añade que “los diseños de los cursos están sustentados por un syllabus que debe unirse al diseño cultural del programa, mas no ha de ser sustituido”.

A continuación, en la cuestión nº3, preguntamos si, en líneas generales, el informante considera que los programas culturales integrados en los cursos de inmersión responden a las necesidades académicas de los estudiantes.

Por un lado, I5 sostiene que las actividades de los programas culturales se orientan, por lo general, más al turismo y ocio que a fines educativos. I1, en esta línea, indica que los programas culturales responden a un interés principalmente turístico. Por otro lado, I7 puntualiza que, el hecho de que el programa cultural responda a necesidades académicas, también depende de los objetivos que tengan los estudiantes, ya que muchos vienen “por divertirse y para disfrutar de la experiencia”. Añade que, en este sentido, “los cursos intensivos son más eficaces en niveles iniciales que en superiores”. I9 indica que los programas culturales van más allá de las necesidades académicas porque no deben ceñirse a ser una parte más del curso. I10 añade que el estudiante necesita comprender el contexto cultural en el que se desenvuelven los hablantes nativos de la lengua y que, aunque estas actividades no sean abundantes, responden a necesidades académicas.

En esta línea, I6 considera que las actividades del programa cultural permiten acercarse a la cultura local y que dichas actividades responden a necesidades académicas, ya que los estudiantes ponen en práctica las destrezas de la lengua, adquieren y desarrollan competencias. I13 coincide con esta idea al señalar que los resultados de este tipo de programas superan las expectativas docentes, en los que la cultura funciona como recurso vehicular para el desarrollo de las competencias lingüísticas. I11, por su parte, comenta que el programa cultural se adapta a lo que ofrece el lugar y a propiciar que el alumno tenga oportunidad de exponerse a diferentes registros de lengua/ formas de habla. Añade, insistiendo en una idea que ya se formuló antes, que falta coordinación para adaptarse a los contenidos y objetivos tratados en cada momento del curso.

Esta reflexión nos lleva a la cuarta cuestión, en la que preguntamos a nuestros informantes si, basándose en su experiencia y conocimiento, consideran que el programa cultural complementa los contenidos tratados en clase (refiriéndonos a aquellos que figuran dentro del programa académico del curso) o si se diseñan al margen de estos.

I4 sostiene que no hay una comunicación fluida entre quien organiza el programa cultural y el equipo docente. Esta situación provoca que los contenidos tratados en clase no aparezcan en el programa cultural porque se diseñan al margen del mismo. I1 opina que, en general, los programas culturales se suelen diseñar al margen, pero suelen complementar los aspectos culturales tratados en la clase. I2 disiente, ya que considera que los programas culturales “complementan bastante los contenidos tratados en clase”, tanto en cursos generales de lengua y cultura española como en cursos de español con fines específicos. I4 también piensa que los programas culturales son complementarios y que los resultados, basándose en sus investigaciones y experiencias, lo confirman. Asegura que “los participantes desarrollan en muy poco tiempo habilidades comunicativas que activan en actividades culturales y deportivas”.

I11 apunta que, aunque el programa cultural no se centre en los contenidos tratados en clase, siempre va a complementar al programa académico. Considera que no debemos saturar a los estudiantes con los mismos contenidos que estén dando en clase. En este sentido, I9 lo ve desde otra perspectiva entendiéndolo que el profesor también se puede valer en la clase de lo que haya pasado previamente durante la actividad fuera del aula, “puede que se valga de lo que pase fuera para complementarlo en el aula”. I7 pone el foco sobre un aspecto ya mencionado: la diferencia de niveles entre los estudiantes que asisten a las actividades y entiende que “al mezclar niveles”, la relación que pueda haber con el contenido tratado en clase es bastante inexistente.

A continuación, hemos preguntado a nuestros informantes (pregunta nº5) si consideran que prevalece la perspectiva comercial sobre la académica a la hora de diseñar los programas culturales.

I4 cree que, además de intención comercial, hay intención didáctica aunque en menor grado ya que, por lo general, se busca hacer la oferta más atractiva para el estudiante, principalmente cuando este es joven y con otros intereses diferentes a los académicos. También

I9 cree que hay intereses comerciales pero complementarios a la oferta académica. No considera que la perspectiva comercial sea la que más se valore a la hora de realizar el programa cultural.

Por su parte, I2 no definiría la perspectiva como comercial, sino como “turística” o “cultural” en el sentido del concepto de cultura con mayúsculas. I5 indica que las actividades extracurriculares de ocio y cultura están pensadas para hacer más comercialmente atractivo el programa y que, por lo tanto, no tienen en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante ni sus países de origen. Añade que, con esta orientación, se busca mantener al estudiante entretenido y ocupado y que, “si de paso aprende, mejor”. Además, considera que hay poca variedad de actividades atendiendo a la edad o al nivel de lengua de los participantes.

I6 señala que, cuando la ciudad donde tiene lugar el curso es destino turístico o polo de atracción de turistas, hace que los programas culturales estén pensados para promocionar la ciudad. También I10 apunta que los programas culturales se enfocan en dar a conocer el territorio (ciudad, comunidad autónoma...) donde se desarrollan. Entiende que se intenta fomentar el turismo frente a la competencia, pero que esto no indica necesariamente que la perspectiva comercial prevalezca sobre la académica. I13 apunta que la prevalencia de lo académico no significa que se descuide lo comercial, ya que tener en cuenta esta perspectiva es un factor importante para que el programa cultural sea un éxito. Añade que la mejor forma de que un curso sea atractivo, comercialmente hablando, es que cuente con una excelente oferta académica. I8, por su parte, opina que se debería “abrir espacio para ofrecer otras ideas, proyectos, talleres...” y que, en este sentido, “los estudiantes deberían aportar su granito de arena”.

El bloque 2 del cuestionario se enfoca en el impacto del programa cultural sobre las competencias culturales del alumnado y su conciencia intercultural. Por ello, la cuestión nº6 del cuestionario plantea lo siguiente: *En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) se desarrollan, entre otros, los conceptos de alumno/a como “hablante intercultural”, como “agente social” y como “aprendiente autónomo”. Poniendo el foco sobre estos conceptos, reflexione: ¿en qué grado sitúa el impacto que el programa cultural tiene sobre el/la alumno/a en relación con su desarrollo como hablante intercultural? ¿En qué grado sitúa el impacto que el programa cultural tiene sobre el/la alumno/a como agente social? ¿En qué grado considera que el programa cultural activa y fomenta el aprendizaje autónomo del alumno/a?*

Según I2, en contexto de inmersión lingüística, el estudiante tiene la oportunidad de interactuar con el entorno sociocultural en la lengua meta y realizar práctica experimental para aumentar su competencia cultural. Los estudiantes se convierten en agentes sociales que actúan, cooperan y negocian en esa lengua para conseguir sus objetivos. I1 opina que el desarrollo del estudiante, como hablante intercultural y como agente social, se ve potenciado por las actividades culturales que implican interacción con nativos o con otros estudiantes. I4 indica que, en este contexto, se fomenta el papel del estudiante como agente social porque se tratan aspectos que difícilmente se trabajan en el aula. En esta línea, tanto I6 como I9 indican que el alumno se desarrolla como hablante intercultural porque tiene la posibilidad de reflexionar sobre la cultura meta y comparar. Entienden, por lo tanto, que el programa provoca un gran impacto porque se acerca a ciertos aspectos a los que no podría acercarse en el aula. I4 señala que, al entrar en contacto con otra realidad, el alumno sale de su zona de confort desarrollando sus habilidades como hablante intercultural. I5 apunta que estas actividades que ponen al estudiante en contacto directo con la lengua, la sociedad y con los hablantes nativos son imprescindibles para el desarrollo de sus competencias como hablante intercultural y agente social. I11 explica que, en algunas actividades, el alumno actúa como agente social en la cultura nueva asumiendo su rol como cualquier nativo; pero añade que la capacidad de desarrollo de estas competencias dependerá del grado de participación activa que tenga el estudiante en la iniciativa. Cree que hay que dar lugar para que el alumno exponga sus impresiones. I6 coincide y dice que dependerá del interés del alumno y que, en este sentido, es fundamental la motivación. I12 dice que hay que fijarse en el grado de interacción real que el alumno tenga con nativos. Alerta de que, a veces, los estudiantes pueden llegar a formar grupos y no establecer relaciones fuera de él. En esta línea, I7 resalta que es importante ver cómo es esa interacción con otros alumnos y con la familia de acogida (en el caso que el estudiante haya optado por este tipo de régimen de alojamiento).

I13 considera que el impacto del programa cultural sobre el alumno como hablante intercultural es alto cuando hay docentes/guías como mediadores interculturales que logran que los estudiantes entiendan el aprendizaje del idioma desde la cultura, fomentando la competencia intercultural. I1 indica que, en ocasiones, se fomenta el aprendizaje autónomo con algunas actividades que proponen postareas para hacer sin la ayuda de monitores o guías, pero que el desarrollo de ese papel de aprendiente autónomo dependerá, en definitiva, de la motivación del alumno. Tanto I5 como I9 consideran que el impacto sobre el desarrollo del aprendiente autónomo

es especialmente notable en alumnos adultos, ya que los incita a explorar y a aprender más. I5 observa que en los jóvenes hay menos interés por profundizar sobre ciertos temas y, por lo tanto, en llevar a cabo un aprendizaje por su cuenta.

I4 considera que el aprendizaje efectivo y el desarrollo del aprendiente autónomo se da cuando el alumno se ve “solo ante la adversidad”, ya que sale de su hábitat, se enfrenta a la realidad y tiene que comunicarse sea como sea. I11 cree que, en este sentido, el impacto del programa cultural es alto porque se fomenta la autonomía en sentido general (p. ej. para moverse solo por la ciudad, relacionarse, encontrar lugares...). I11 entiende que esta capacidad de aprendizaje autónomo aumentará si el nivel de lengua de la actividad se ajusta al nivel del estudiante. I5 apunta, en este sentido, que el impacto sobre el papel del alumno como hablante intercultural y como agente social es bajo o nulo cuando el programa cultural no está diseñado para un nivel específico.

I3 apunta que algunos programas están “tan diseñados al milímetro” que no fomentan que el alumno tenga ningún tipo de autonomía. I6 opina que es preciso integrar los programas académico y cultural para que la cultura llegue de la forma más natural posible mientras se aprende español. I7 considera que la evolución del alumno como agente social y como aprendiente autónomo destaca en el momento de volver a su país de procedencia, cuando él mismo comprueba cómo el conocimiento adquirido durante el periodo de inmersión impacta sobre su vida diaria. I13 señala que estos estudiantes que han desarrollado ciertas habilidades socioculturales se convierten en “representantes de sus culturas y realidades, incluyendo la cultura meta” y, por lo tanto, en agentes sociales que contribuyen a la difusión de la cultura y a su internacionalización.

En la cuestión nº7 preguntamos a nuestros informantes qué grado de importancia le otorgan a las actividades culturales ofertadas en el programa del curso y a la consiguiente posibilidad del estudiante de adquirir a través de ellas conocimiento empírico. Además, les preguntamos si creen que estas tareas activan y fomentan el papel del estudiante como hablante intercultural y el desarrollo de su conciencia intercultural.

Para I13, cada actividad de aprendizaje de la cultura meta que implique interculturalidad contribuye a una nueva perspectiva de la realidad y de lo que tiene a su alrededor. Según I9, las actividades del programa cultural son cruciales para despertar el interés del estudiante en la cultura, aunque el impacto dependerá de su predisposición para adquirirla en función de los motivos por los que haya decidido empezar a estudiar la lengua meta.

I7 sostiene que la inmersión en el nuevo país y cultura ayuda al estudiante a eliminar prejuicios y a reconstruir su propia identidad cultural. I5 explica que el alumno desarrolla conexiones entre la cultura origen y la meta y aprecia las diferencias entre ellas siempre que haya recibido una información previa que le permita tener referentes. I1 cree que el estudiante podrá adquirir cierto conocimiento empírico si hay variedad de actividades y cuando estas están bien planificadas, tanto en lo relativo a la duración y al número de participantes como a la adecuación al perfil de los diferentes estudiantes y en la claridad de objetivos.

Para I6, las actividades culturales impactan de lleno en el desarrollo de la conciencia intercultural del estudiante porque son propuestas reales, in situ, donde este puede poner en práctica sus conocimientos adquiridos y comparar su cultura con la española. I6 añade que el estudiante podrá reflexionar, argumentar, debatir... sobre aspectos interculturales de la lengua y cultura meta. I12 también opina que el desarrollo de la conciencia intercultural se dará siempre que se implique al alumno en situaciones reales que conlleven un intercambio cultural. I1 opina que, en general, las actividades del programa cultural son bastante pasivas y se basan, principalmente, en la mera recepción de información. Según I5, el desarrollo del estudiante como hablante intercultural y el de su conciencia intercultural es bajo porque el programa no logra que el estudiante se involucre o por la falta de interés por parte del alumnado.

En la siguiente cuestión (nº8) preguntamos a nuestros informantes si creen necesario el soporte o guía de monitores debidamente formados para el acompañamiento del alumnado durante el desarrollo de las actividades. También preguntamos si creen que los monitores debieran tener formación docente y qué tipo de formación y aptitudes consideran que deberían tener. Para I4, el soporte de monitores es importante porque suponen la conexión del alumnado con el mundo exterior en un contexto mucho más atractivo de lo que son las aulas. Añade que, de alguna manera, “el monitor/guía llega a lugares donde el profesor no puede llegar”. Para I6, la figura del

monitor también es muy relevante porque ayuda al alumnado a entender muchos aspectos culturales del lugar en el que están. Para I12, esta importancia dependerá del rol que la escuela otorgue a cada monitor. Para I1, es una figura interesante y necesaria si su trabajo se plantea en equipo y colabora entre la administración, la parte académica y la parte de gestión cultural.

I5 opina que las actividades culturales como tal deberían correr por parte del profesor y que deberían integrarse en el currículo de las clases de lengua favoreciendo actividades a los diferentes niveles, edades y procedencias. Relega al monitor para la “parte social del programa” y para asistir en la integración de los estudiantes en la ciudad (ayudarles a que conozcan gente, a interactuar fuera de clase...).

Para I11, los monitores no tienen necesariamente que tener formación docente. Opina que las actividades deben ser reflejo de la vida real y no de lo que se hace en el aula, pero sí considera que los monitores deben recibir cierta formación sobre cómo dirigirse a estudiantes extranjeros. I3 también destaca este aspecto, ya que entiende que los monitores no necesitan formación docente como tal, pero sí conciencia intercultural. Añade que, cuando uno no está acostumbrado a tratar con diferentes culturas, tiende a juzgar ciertos comportamientos o actitudes. Para I9 tampoco es necesario que el monitor cuente con formación docente, pero entiende que sí debería contar con formación como monitor de tiempo libre o animador sociocultural para ser capaz de dinamizar actividades. I7 también considera fundamental la formación como monitor de tiempo libre sumada a cierta formación en ELE.

Para I6 es positivo que el monitor tenga formación en lenguas (principalmente en inglés, ya que puede servir como apoyo vehicular). Para I13, esta figura es necesaria y debe contar con formación, pero no necesariamente docente. I13 entiende que el monitor debe tener cierto bagaje cultural y conocimiento de la ciudad donde se desarrolle el programa; conocimientos de primeros auxilios; dominio del diseño de actividades de ocio para grupos; alta competencia comunicativa y capacidad de resolución de conflictos interculturales. Para I6 es importante que el monitor tenga una actitud abierta, empática y muy paciente. Para I4, el monitor ha de ser sociable y empático. Este último aspecto también es fundamental para I2, quien considera que, además de empatía, el monitor debe tener capacidad para motivar y “hacer grupo”. I9 resalta que es importante que

haya monitores a disposición de los alumnos, pero que también hay que fomentar la autonomía en los alumnos de más nivel, que puedan hacer actividades por su cuenta.

A continuación, tomando como referencia los parámetros del MCER (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender) y poniendo el foco directamente sobre los establecidos por el PCIC, preguntamos (pregunta nº9) a nuestros informantes si consideran que el programa cultural ayuda al alumnado en relación con la adquisición y desarrollo de saberes y comportamientos socioculturales, con la adquisición de referentes culturales y con la adquisición y desarrollo de habilidades y actitudes interculturales.

I1 considera que el programa cultural ayuda al alumnado en todos los aspectos citados cuando se planifica en estrecha colaboración con la parte académica, atendiendo al nivel e intereses de los alumnos, con actividades variadas (productivas y receptoras) y atendiendo a elementos relacionados con la historia y actualidad del lugar de inmersión. Añade que también esa adquisición y desarrollo de competencias generales se debe, además, a la integración con otros estudiantes y nativos teniendo en cuenta que estas actividades suelen realizarse después de varias horas de clase, por lo que el aspecto lúdico cobra especial relevancia.

Según I5 y en relación con las habilidades y actitudes interculturales, los alumnos perciben algunas diferencias, pero no siempre adquieren actitudes interculturales. I5 relaciona este hecho con la duración del curso. En cuanto a la adquisición y desarrollo de saberes y comportamientos socioculturales, I5 no cree que el impacto sea notable porque, en muchos casos, no se explica bien lo que es aceptable o no en la sociedad y cultura meta. I7, por su parte, también piensa que la adquisición de referentes culturales dependerá de si se incide sobre ello. Para I5, el proceso de adquisición es más favorable en adultos que en jóvenes porque estos, por lo general, prestan más atención a aspectos más relacionados con el ocio y no tanto con la cultura.

Para I9, el impacto del programa cultural sobre las competencias generales del alumnado siempre será beneficioso, pero este impacto dependerá de la predisposición del alumno, ya que la actitud de aquellos que la aprenden por placer será muy diferente a la de quien la aprende por obligación (p. ej. por trabajo) siendo más difícil despertar interés. Según I13, la contribución de los programas de inmersión desde una perspectiva cultural es invaluable y añade que, incluso, el

participante no es consciente de todo lo aprendido y desarrollado hasta que regresa a su lugar de origen. I13 señala que, cuando el estudiante regresa al lugar de origen, es capaz de realizar una reflexión comparativa y, en ese momento, se da cuenta de que ha cambiado su perspectiva, su conocimiento del mundo y su forma de entender la cultura.

En la siguiente pregunta (nº10) consultamos a nuestros informantes si consideran que se tiene en cuenta el nivel de español de los estudiantes a la hora de diseñar y ejecutar el programa cultural del curso y si creen que las actividades de dicho programa se adaptan al nivel de español de los estudiantes.

Para I3 no tiene sentido que un estudiante que asiste a clase de nivel A2 por la mañana tenga por la tarde una visita a un museo con un guía que le habla como a un grupo de visitantes nativos. Según I2 se tiene poco en cuenta ese nivel de español de los estudiantes, por lo que cree que se deberían adaptar más ciertas actividades a los niveles iniciales (A1-A2). Añade que muchos alumnos no se animan a participar en las actividades por la dificultad idiomática, especialmente cuando se trata de visitas guiadas con un léxico muy específico. I11 explica que las actividades, por lo general, se adecúan más para estudiantes de nivel avanzado o intermedio. En este sentido, I1 coincide y señala que hay pocas actividades que se planteen para niveles bajos. I1 supone que esto se debe a que, entre otras cosas, prima el criterio de interés turístico frente a la perspectiva del desarrollo de la competencia comunicativa. I5 achaca a esta falta de adecuación de actividades para estudiantes con nivel de español bajo que las actividades para sus estudiantes, que tienen inglés como L1, se hagan en inglés. Para I13 ha de tenerse en cuenta el nivel de lengua de los estudiantes para que clases y programa cultural sean recursos complementarios y porque de ese nivel dependerán los materiales que se incluyan.

Por otro lado, I6 observa que las actividades del programa cultural no son las mismas para A1 que para B2/C1. Asegura que se cuida mucho este aspecto para que la experiencia sea lo más gratificante posible para los alumnos. También I10 considera que las actividades se adaptan en cierta manera, aunque de forma aproximada. Añade que, aunque deseable, esta adaptación es compleja puesto que, a veces, el nivel de dominio de español es muy diferente incluso dentro de una misma clase. I9 observa que también se tiene en cuenta a la hora de poner en marcha el programa cultural el hecho de que existan diferentes niveles entre los participantes.

Explica que se tiene en cuenta para no crear frustración en caso de que el nivel del alumno sea bajo, ni aburrimiento en el caso que ese nivel sea alto de más.

En relación con la cuestión anterior, preguntamos a nuestros informantes (pregunta nº11) si creen que se usa suficientemente la lengua española durante el desarrollo de las actividades culturales. I10 sostiene que en todos los casos que conoce se usa español. Por su parte, I5 dice que se usa bastante por parte de quien dirige o guía las actividades, por lo que, en su caso, no es efectivo porque sus estudiantes son principiantes y tienen muchas dificultades de comprensión. I9 considera que se usa suficientemente, que se intenta usar y se cambia a otra lengua cuando existen graves problemas de comunicación y entendimiento por parte del alumno. I6 explica que, en los casos que conoce, solo se recurre a otra lengua, principalmente el inglés, cuando el grupo es de nivel inicial absoluto. I1 opina que este uso del español es suficiente, que tanto guías como monitores acostumbran hablar español, pero que otra cuestión a tener en cuenta es la lengua que los alumnos usan entre ellos. I13 pone el foco en el uso de recursos audiovisuales explicando que, si se usan en un nivel inicial, deben estar subtítulos para garantizar la comprensión del contenido. Añade que se deben usar recursos muy gráficos, visuales y que no incluyan textos complejos.

En la pregunta nº12 consultamos a nuestros informantes si creen que se debe emplear el inglés como lengua vehicular en el caso de que no haya entendimiento entre estudiantes y monitores/as o guías durante las actividades. Además, preguntamos si están de acuerdo o no con este enunciado: *“Hay que intentar usar el español a toda costa para que se produzca una inmersión lo más completa posible del alumnado”*.

Algunos de nuestros informantes se muestran tajantes en esta cuestión. Es el caso de I11 y de I10 quien indica que, en los casos mencionados, no debería usarse ni el inglés ni otra lengua diferente al español, ya que, “una completa y adecuada inmersión lingüística requiere del uso exclusivo de la lengua que se estudia”. Para I2, se debe usar inglés solo en casos puntuales y considera que el español siempre debe ser la lengua principal de comunicación, ya que es el objetivo del curso de inmersión. Para I9, debe usarse el inglés como último recurso cuando no se encuentra otra forma de comunicación. Entiende que puede ser contraproducente que el alumno se acostumbre a recibir una traducción (en inglés o en su idioma) automáticamente cuando no

entiende. Añade que el estudiante debe percibir la inmersión como algo positivo para él y que solo deben usarse traducciones en momentos puntuales en forma de palabras clave, imágenes o gestos.

Según I13, la protagonista debe ser la lengua española, pero hay situaciones en las que, con niveles iniciales, tenemos que garantizar la comprensión, por lo que, “si se necesita incluir el inglés, debe incluirse”. Para I7 debe usarse inglés siempre que sea necesario como, por ejemplo, cuando el alumno es de nivel muy bajo y tiene problemas graves para hacerse entender. I7 añade que, de no ser así, puede causar en el alumno emociones negativas o rechazo hacia la nueva lengua y cultura. Para I3, en este sentido, una pequeña traducción en un momento dado puede facilitar mucho las cosas y ahorrarnos tiempo. I1 entiende también que usar alguna traducción es natural y muy útil.

I6 explica que debe usarse el inglés solo si el estudiante es de inicial absoluto y señala que hay que prestar atención al nivel de español del estudiante, ya que el inglés puede ayudarle sobre todo en los primeros días de su acercamiento al español. I6 explica que recurrir al inglés como lengua vehicular, probablemente, refuerce su autoestima en los primeros pasos del aprendizaje y entiende que, saber cómo se dicen cosas en inglés y en español, puede dinamizar el proceso de adquisición de la L2 por parte del alumno. Para I4, recurrir al inglés o a la lengua del alumno se hace necesario para vincularlo con la realidad que está viviendo porque, si es principiante absoluto, “hay cosas que se pierde”. Añade que, a medida que vaya aprendiendo, debería dejar de usar el inglés en el contexto de inmersión en español.

Para I12, sin embargo, ya existen oportunidades suficientes para que el alumnado practique y mejore su español. Explica que, en contexto de inmersión, es importante que el alumno reciba el apoyo necesario para la integración en su nuevo entorno y, si eso requiere el uso de la traducción o la mediación en otro idioma, no encuentra problema en que se haga. Por su parte, I5 no solo cree necesario el uso del inglés durante las actividades, sino que lo considera imprescindible si dichas actividades no están diseñadas por nivel de lengua. Añade que defendería un uso del español “a toda costa” siempre que el programa cultural estuviese diseñado por nivel, integrado en la clase de lengua e impartido por el docente con un papel de apoyo por parte del monitor.

En la siguiente pregunta (nº13) pedimos a nuestros informantes que nos indiquen cómo creen que repercute el uso de la lengua española que se hace durante el desarrollo de las actividades culturales sobre el aprendizaje lingüístico del alumnado.

Por un lado, I9 considera que ese uso repercute solo de forma breve en comparación al uso de la lengua que se hace en el día a día de la clase. I5 también considera que la influencia es poca ya que, “si los alumnos no se enteran de nada, no aprenden nada”. Para I4, el uso que se haga del español durante las actividades repercute mucho siempre que se tenga en cuenta el nivel de los participantes. Coincide en este punto I3, quien explica que dependerá del nivel de lengua del estudiante, ya que, si no puede entender, perderá la motivación y el interés por la actividad. Añade que una posible solución a esto puede radicar en que, previamente a la actividad, se le ofrezca al alumnado cierto contexto y posible vocabulario útil. En esta línea, I7 explica que los estudiantes integran mejor el conocimiento adquirido previamente en las clases y que descubren nuevas palabras o expresiones al mismo tiempo que se sienten útiles al ver que comprenden y pueden responder a algunas cosas. Añade que, de esta manera, los alumnos perciben su propia evolución y esto les motiva en su aprendizaje. De manera similar opina I6, quien señala que el uso del español durante las actividades repercute mucho en la adquisición de nuevo léxico y expresiones que no se han estudiado en el contexto del aula. Dice que, por ejemplo, si los monitores usan alguna frase que el estudiante ya haya estudiado o identifique, le ayudará a reforzar su autoestima. I8 resalta la importancia de aportar contextos que ayuden a asentar conceptos. Sobre esta idea profundiza I11, quien explica que el alumno tendrá ocasión de enfrentarse a muestras reales de lengua en un contexto real de comunicación, en el que le puede resultar difícil desenvolverse, pero que le permitirá mejorar su comprensión y expresión oral (opinión compartida por I10). Añade que también le ayudará a comprender cuestiones culturales y pragmáticas que mejorarán su competencia comunicativa.

I2 considera que el programa cultural supone un complemento ideal al programa académico, puesto que los alumnos pueden reforzar sus competencias lingüísticas y poner en marcha destrezas como la comprensión auditiva y la expresión e interacción oral. I13 señala que las actividades culturales son los primeros espacios para la práctica de contenidos lingüísticos, lo que tiene una repercusión positiva y eficaz en el aprendizaje de la lengua meta. I1, por su parte,

indica que hay que prestar atención al uso que hacen del idioma los estudiantes durante las actividades. Según su apreciación, suelen comunicarse mucho más en inglés que en otras lenguas.

En la pregunta nº14 consultamos a nuestros informantes qué grado de importancia le otorgan a la hospitalidad en el trato con el alumnado por parte de las escuelas de español y sobre qué aspectos relativos a la hospitalidad en el trato al alumnado consideran que debe asentarse un curso de español y, por extensión su programa cultural. Cabe destacar que, en la escala cerrada que incluimos en esta pregunta, hubo unanimidad y todos nuestros participantes marcaron la opción *Mucha* (la opción máxima de la escala).

Para I5 es muy importante que el alumno se sienta arropado y cómodo en una situación nueva que no controla. Cree que, si el alumno está cómodo, tiende a relajarse, aprende más, sufre menos e intenta aprovechar las oportunidades del programa cultural y quiere formar parte del grupo general e interactuar con otros estudiantes. I2 coincide y también emplea el mismo concepto, “el alumno debe sentirse arropado” en todo momento. Añade que, además, el estudiante debe sentir que tiene a su disposición herramientas para seguir aprendiendo fuera de la clase (bibliotecas, participación en diferentes programas culturales...). Para I2, por su parte, la hospitalidad reside en plantear dinámicas, prácticas y lúdicas, que generen buen ambiente y faciliten la creación de un grupo cohesionado entre la comunidad de aprendientes de ELE (como talleres de cocina, de fotografía, juegos...).

Para I4 el trato hospitalario está relacionado con tener en cuenta las diferencias culturales de los países de procedencia del alumnado. En esto mismo coincide I12, quien resalta la importancia de tener en cuenta la cultura del alumno para prevenir choques culturales que puedan derivarse de las diferencias. Para I11 la hospitalidad implica tolerancia, amabilidad y comprensión. I1 también hace referencia a la amabilidad y, además, a que el trato hospitalario debe prestar atención a necesidades e intereses del alumno así como asesoramiento sobre a quién dirigirse cuando este lo necesite (administración, gerencia, equipo docente, jefatura de estudios...). I13 señala que los coordinadores/docentes de estos programas deben ser conscientes de la importancia de la hospitalidad y sus efectos en el desarrollo y éxito del programa. Entre los aspectos a tener en cuenta, I13 destaca el recibimiento y despedida en el aeropuerto y en el

hospedaje; acompañarlos en el proceso de entrada; velar por la salud (p. ej: observar alergias, intolerancias alimenticias...) y garantizar los servicios médicos si son necesarios; ofrecer un apoyo sobre la ciudad: puntos de interés, transporte, etc.

En la última pregunta del cuestionario (n°15) hemos preguntado si, basándose en su experiencia, observan que las escuelas utilicen sistemas de evaluación para que los estudiantes manifiesten su grado de satisfacción con el programa cultural ofertado. Aquí también preguntamos si observan que existan sistemas para evaluar el grado de satisfacción del profesorado con dicho programa y sistemas para que el profesorado evalúe la calidad formativa de cada actividad. Además, les consultamos si creen que estos medidores son tenidos en consideración por las escuelas y si sus resultados derivan en la mejora o adaptación de su oferta.

Tres de nuestros informantes no respondieron a esta pregunta alegando desconocimiento como para opinar, pero los otros diez restantes coincidieron al afirmar que existen sistemas de evaluación para que los estudiantes manifiesten su grado de satisfacción con el programa cultural. Sin embargo, solo dos personas observaron la existencia de evaluación del grado de satisfacción del profesorado con el programa o para que dicho profesorado evalúe la actividad formativa puesta en marcha a través de cada actividad. Ninguno de estos diez observa que las escuelas tengan en cuenta los medidores para mejorar o adaptar su oferta.

En este sentido, I2 explica que, por el *feedback* que le dan sus alumnos en clase, comprueba que algunas actividades no motivan y que, sin embargo, se mantienen en los programas culturales porque el equipo de cultura lo considera relevante o porque algún coordinador visitante lo exige en el diseño a la carta de algún programa específico. En esta línea, I9 comenta que se suele preguntar a los alumnos pero no mediante sistemas de evaluación, sino para obtener *feedback* de forma general sobre las actividades. Añade que entre el profesorado se comentan aspectos relativos a las actividades durante la planificación para consensuar la opinión. I11 comenta que, en su caso, nunca le han pedido opinión como docente sobre las actividades y que, incluso, se ha dejado de compartir esa información con el equipo docente, algo que considera esencial cambiar para que los profesores puedan motivar a los alumnos a participar en las actividades culturales.

2.2.2. Síntesis descriptiva a partir de las respuestas a la entrevista

Para esta investigación no se ha querido obviar el contexto histórico-social en el que se desarrolla. El año 2020 ha estado marcado por la evolución de la pandemia del coronavirus y en el presente (2021) sigue determinando notablemente el día a día cambiando nuestros hábitos, forma de relacionarnos y formas de vida, entre otras muchas cosas. Es imposible, por lo tanto, obviar que el contexto de pandemia ha tenido un impacto directo y de cierta gravedad sobre el turismo lingüístico y, por lo tanto, sobre la oferta de cursos de inmersión en España, siendo muchos de ellos cancelados o pospuestos.

Sobre este impacto ya nos advertía Juan Miguel Prieto, responsable del área de evaluación de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, durante un directo de Instagram a través del perfil de SIELE (el 21 de mayo de 2020) bajo el título: *“Turismo idiomático en España: una experiencia de inmersión lingüística y cultural”*. Durante su intervención, Prieto perfiló la situación que vivía España en relación al turismo idiomático antes de la pandemia. Resaltaba inicialmente la esencia de la que hablamos en la introducción de este trabajo: los estudiantes no solo viajan a España para recibir clases, sino también para poner en práctica actividades relacionadas con el aprendizaje del español.

Muchas de estas actividades se incluían dentro del grupo de actividades extraacadémicas que, realmente, constituyen un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje que un alumno extranjero realiza en un proceso de inmersión. Prieto recalcó que todo ese turismo idiomático ha aportado más de 500 millones de euros anuales al PIB español y ha crecido un 140% en la última década (2009 - 2019).

Prieto añadía que lo que busca el alumno extranjero que viene a España a aprender español es, principalmente, una experiencia inmersiva: quiere sumergirse en la lengua, en la cultura, en la gastronomía, conocer a estudiantes nativos y extranjeros... pero que, con la situación derivada por la pandemia (con cuarentenas; confinamientos; cierre temporal de hostelería, museos, bibliotecas...; cancelación de eventos de distinto tipo, etc.), surgen las preguntas: *“¿qué le podemos ofrecer a un estudiante extranjero que está a miles de kilómetros de nosotros? ¿Qué podemos hacer para programar ofertas docentes y culturales de calidad en este contexto y en el venidero?”*.

Haciendo referencia a su experiencia en primera persona en la USAL y la consiguiente necesidad de adaptar cursos y actividades al nuevo contexto, alertó sobre el reto que el contexto de pandemia ha impuesto, ya que la enseñanza de inmersión tiene unas características muy especiales y su clave ha sido siempre la presencialidad.

Esta intervención fue la que nos hizo darnos cuenta de que no podíamos tratar las cuestiones planteadas en el cuestionario (en las que centramos nuestro trabajo) dejando de lado este contexto novedoso, ‘desafiante’ y condicionante para la oferta de los cursos de inmersión en español. Las palabras de Juan Miguel Prieto nos llevaron a reflexionar y querer profundizar sobre el reto que supone diseñar y ofrecer un programa cultural en un contexto ya de por sí complicado, continuamente cambiante y de incertidumbre en el que, por causa de la pandemia, la presencialidad se ve condicionada o totalmente anulada.

Por este motivo, a través de una entrevista (documento original en ANEXO II), hemos querido recoger el testimonio en primera persona de profesionales que se encuentran al frente de escuelas y entidades directa o estrechamente relacionadas con la enseñanza de ELE en contextos de inmersión en España. Concretamente, esta entrevista (a través de una invitación formal de participación) se le hizo llegar a las siguientes personas:

- Dña. Pilar Taboada de Zúñiga Romero, directora/gerenta de Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela (USC).
- D. José Miguel Sánchez Llorente, consejero delegado de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca (USAL).
- D. Gonzalo Martínez Nogueira, director de Campus Spain (entidad que gestiona la oferta del programa inmersivo Spanish LCA en el Centro de Linguas de Vigo).

La entrevista fue introducida con la siguiente premisa: *“El diseño y ejecución de programas culturales (extracurricular / fuera del aula) en el contexto de programas de inmersión en español se ve condicionado por una situación sin precedentes donde la presencialidad que caracteriza a estos programas se ve amenazada. La actual situación provocada por la pandemia condiciona su viabilidad y surge la necesidad de reformular su diseño y/o ejecución”.*

A partir de la misma, planteamos a nuestros entrevistados una serie de preguntas relacionadas. Ante la invitación a participar en la entrevista nos encontramos con la buena acogida de nuestros informantes cuyas respuestas procederemos a exponer a continuación.

Iniciaremos este relato expositivo con la intervención de Pilar Taboada, directora/ gerenta de Cursos Internacionales de la USC, quien nos indicó que la entidad que dirige se creó en su momento con el objetivo de realizar cursos presenciales y, por consiguiente, actividades culturales/turísticas también con carácter presencial. Añade que la pandemia del covid-19 (y, en consecuencia, el cierre de fronteras) paralizó temporalmente la actividad docente y también las actividades culturales. A esta situación se suma que los proveedores de servicios culturales/turísticos con los que trabaja la entidad también están cerrados. Por ello, ante la entrevista, nuestra invitada lanza una respuesta general que recalca la indispensabilidad de la presencialidad en la oferta académica y cultural de Cursos Internacionales de la USC.

A continuación, recogemos las respuestas aportadas por nuestros otros dos entrevistados siguiendo la relación de preguntas que les hemos planteado:

- **El contexto de pandemia condiciona la viabilidad de los programas culturales que se integran en los cursos de inmersión. ¿Cambiará o ya ha cambiado el enfoque de dichos programas tal y como hasta hoy los conocíamos?**

En este sentido, Martínez apunta que el enfoque de estos programas se irá adaptando a los requisitos y limitaciones durante la pandemia, pero señala que volverá a ser como antes en cuanto se puedan retomar los cursos tal y como se conocían hasta la llegada de la pandemia. Por su parte, Sánchez también se muestra optimista e indica que va a haber un cambio pero que este “no será tan radical como desde determinados sectores se apunta”. Añade que “un programa cultural en inmersión ofrece características únicas que no pueden suplirse con otras metodologías de formación a distancia o incluso híbridas”. En esta línea, sostiene que la normalidad (y el consiguiente reimpulso de la actividad de enseñanza de lengua y cultura) no se recuperará hasta bien entrado el 2022, sino antes, ya que desde Cursos Internacionales de la USAL confían en el buen ritmo que actualmente tiene el proceso de vacunación contra el COVID-19.

- **Peliga la presencialidad que caracteriza a la ejecución de los programas culturales. ¿A qué retos se enfrentan las escuelas? ¿Están preparadas? ¿Ya han realizado algunos cambios o adaptaciones en este sentido para adecuar los programas culturales al nuevo contexto? ¿Qué necesitan?**

Por su parte, Martínez expone que si algo ha demostrado la pandemia desde el plano educativo es que “la presencialidad en la educación superior es absolutamente imprescindible”. Señala que algunos aspectos sí pueden ser llevados e impartidos en medios virtuales, viéndose incluso beneficiada la docencia e incrementándose la eficiencia en la enseñanza, pero destaca que solo se trata de una pequeña parte del total de un curso. Cree, asimismo, que las escuelas y universidades se han adaptado con bastante rapidez ante la excepcional situación, pero que volverán a la presencialidad en cuanto sea posible. Este ha sido el caso de los cursos de inmersión que Campus Spain oferta a través del Centro de Lenguas de Vigo, ya que han tenido clases virtualmente cuando ha sido necesario y han adaptado en la medida de posible el programa de actividades culturales intentando llevar a cabo las que fuesen viables respetando todas las medidas sanitarias ante el COVID-19. En esta línea también han trabajado en Cursos Internacionales de la USAL ya que, como ha indicado Sánchez, durante el año 2020 y lo que llevamos de 2021, han explotado la posibilidad de realizar programas de formación en línea y han hallado en la pandemia una oportunidad: “se ha creado un nuevo usuario que no viaja por distintas razones: trabajo, familia, miedo, economía...”. Sánchez subraya que, además, “este nuevo cliente no elimina el anterior”, por lo que estiman que el sector puede crecer a medio plazo.

- **¿Es necesario reformular los programas culturales? ¿Hasta qué punto? ¿Es necesario buscar alternativas? ¿Las hay?**

Por parte de Campus Spain, Martínez indica que, para poder ofrecer una alternativa viable, ha sido y sigue siendo necesario adaptar los programas mientras dure la pandemia. De todas formas, insiste en que los programas culturales integrados en cursos de inmersión volverán a la normalidad en cuanto se puedan restablecer y lo harán, en un principio con medidas extraordinarias (distanciamiento, grupos pequeños, mascarillas, etc.) que, poco a poco, se irán relajando. Por parte de Cursos Internacionales de la USAL, Sánchez explica que se han ido adaptando tanto clases como actividades culturales pasándolas a formato de videoconferencia. La reformulación se ha visto en la “adaptación de actividades como visitas presenciales a museos que pasan a ser visitas 3D o la asistencia a alguna obra de teatro, que también pasa a hacerse telemáticamente”. En definitiva, se ha migrado a la “virtualidad” toda aquella actividad que lo ha permitido. Añade, como se señalaba en la respuesta anterior en la que se hacía mención a un

nuevo tipo de alumno, que estos programas a distancia, aunque se recupere la presencialidad, han llegado para quedarse.

- **¿Cómo va a afectar el nuevo contexto pandemia/ pospandemia en el desarrollo de los programas?**

En este sentido, Martínez apunta que se disminuirá el tamaño de los grupos de estudiantes mientras no se puedan ofrecer garantías sanitarias completas pero que, en cuanto se solventen estos impedimentos, los programas volverán a su estado de desarrollo anterior. En esta línea, Sánchez también se muestra optimista e incluso hace una estimación temporal: “a corto plazo (uno o dos años) se prevé un pequeño flujo de recuperación de clases presenciales, así como un leve descenso en el número de alumnos matriculados en cursos en línea”. Añade que, tras este periodo, cuentan con que el número de alumnos online se mantenga mientras se produce una “fuerte recuperación de los programas presenciales”.

- **¿Qué medida tendrá el impacto de la pandemia sobre la oferta de programas culturales? ¿Y sobre la demanda? ¿Echan en falta apoyos para paliar este impacto?**

En este aspecto, la respuesta de ambos profesionales es bastante similar alertando sobre la falta de apoyos al sector del turismo idiomático y, más concretamente, al campo de la enseñanza de español para extranjeros. Por su parte, Martínez sostiene que, a medida que la situación mejore y la demanda vuelva a crecer, la oferta de programas se adaptará a las necesidades del mercado a pesar de la falta “importante de apoyo y medidas para paliar los efectos de la pandemia”. En esta línea señala que, a su vez, entienden que las prioridades sean otras aunque esta situación deja aún más en manifiesto que ya existía “un importante abandono en el sector antes de la situación actual”. Por parte de CI de la USAL, Sánchez también manifiesta que han echado en falta apoyos para sustentar “el negocio de la lengua”. Ambos profesionales coinciden a la hora de reivindicar la necesidad (por parte de representantes de este sector) de llamar la atención y demostrar los importantes beneficios que este tipo de programas reportan principalmente a nivel económico y social en España. En palabras de Sánchez, los programas de turismo idiomático son una fuente muy importante de ingresos para el Estado y, sin embargo, hasta el día de hoy no se han visto “suficientemente impulsados”.

2.3. Análisis y evaluación de resultados

En este apartado procederemos a exponer una valoración crítica del trabajo y las conclusiones derivadas de los resultados extraídos de las respuestas facilitadas por nuestros informantes, tanto a través de los cuestionarios como de las entrevistas realizadas. Además, nos valdremos de la observación directa derivada de la experiencia profesional adquirida en los últimos años para reflexionar sobre las cuestiones abordadas.

Por lo tanto, en este relato, no solo haremos acopio de las conclusiones extraídas de las aportaciones de nuestros informantes, sino también de aquellas reflexiones e ideas a las que hemos llegado durante todo el proceso de trabajo, puesto en marcha formalmente en noviembre de 2020. Nuestros primeros pasos se centraron en la definición del tema y cuestiones investigadoras para, posteriormente, diseñar las herramientas de investigación. Hacemos mención a este paso, ya que fue un proceso laborioso hasta dar con el cuestionario que satisficiera nuestros intereses y, a su vez, mantuviese una coherencia interna que posteriormente nos permitiese desarrollar un relato también coherente y preciso.

Apuntamos esto, además, para reflexionar sobre la importancia de hacer una exposición clara del tema general o cuestiones específicas de investigación ante nuestros informantes. Por ello, una de nuestras conclusiones se relaciona directamente con el planteamiento que hemos hecho en el cuestionario a la hora de hacer mención repetidamente al concepto 'programa cultural'. Creemos que deberíamos haber insistido en que, cuando en esta investigación, hablamos de 'programa cultural', hacemos referencia a aquellas actividades extracurriculares, que por lo tanto se dan fuera del aula, de carácter propiamente cultural, deportivo, de ocio... que se incluyen dentro de un programa integrado en un curso de inmersión (programa cultural como complemento al programa académico).

Nos hemos dado cuenta, a través de las respuestas de nuestros informantes, que, al hablar de 'programa cultural' es muy habitual pensar en los contenidos o aspectos culturales tratados dentro del aula y no tanto en aquellos que se dan fuera de ella pero que también forman parte del curso. Como apuntábamos en el apartado 2.1., relativo a la problematización del estudio, se detecta la ausencia de trabajos que aborden las cuestiones que tratamos en esta investigación,

ya que no suele ponerse el foco directamente sobre los programas culturales por considerarse, en muchas ocasiones, como una cuestión complementaria al programa académico, menos relevante y que no merece tanta atención o no requiere de tanto análisis. Por nuestra parte, sin embargo, consideramos que las cuestiones aquí abordadas son fundamentales y deberían ser cuestiones que centrasen la atención de las escuelas. Nos referimos, en definitiva, a que el potencial de los cursos de inmersión radica, en gran parte, en la oferta de programa cultural que ofrezcan. Podríamos decir que 'cualquier entidad puede ofrecer un curso de español asegurando unos estándares mínimos de calidad', pero otra cosa es que dicha entidad sepa qué tipo de programa cultural ofrecer; cómo diseñarlo; desarrollarlo, plantearlo y ejecutarlo; y, sobre todo, cómo hacer partícipes a los docentes en el mismo, teniendo en cuenta su perspectiva y sin descuidar su adecuación a los estándares académicos.

A veces, esta omisión que hace que las actividades sean diseñadas al margen del currículo académico y de las necesidades e intereses reales de los estudiantes, puede derivarse de un interés puramente comercial de quién pone en marcha el curso. De todas formas, otra de las conclusiones a las que hemos llegado a través de esta investigación es que, el hecho de que la perspectiva comercial tenga una fuerte carga a la hora de diseñar y desarrollar un programa cultural es algo totalmente lógico y necesario. Tendemos a asociar lo 'comercial' con intereses meramente lucrativos o como una cuestión de 'venta y de negocio'. Sin embargo, la perspectiva comercial es un factor elemental en este tipo de cursos. No podemos obviar que un curso de inmersión es un producto turístico y que el turismo idiomático es un sector altamente potente y consolidado en España.

El reclamo de este tipo de cursos, por lo tanto, es fundamentalmente comercial, ya que implica 'vender una experiencia en terreno' mientras se ofrece formación inmersiva en la lengua y cultura meta. Esta reflexión nos lleva a la siguiente conclusión, ya que para garantizar la adecuación del programa cultural a los estándares académicos se hace imprescindible una buena coordinación entre el equipo/departamento que gestione el programa cultural y el equipo docente/académico. Nuestra experiencia pasada nos ha mostrado que no todas las entidades que ofrecen cursos de inmersión en español funcionan de la misma manera en este sentido: puede que dentro de una misma escuela un equipo gestione la parte propiamente académica y otro equipo, la cultural; puede que la gestión del programa cultural sea delegada a un órgano o empresa

independiente a la propia escuela que ofrece el curso; puede que sea el propio equipo académico el que gestione y coordine el programa cultural (siendo este un modelo más excepcional o apenas apreciado en la práctica), etc.

Nuestra observación basada en la experiencia y las respuestas de nuestros informantes nos demuestran que, muy probablemente, no haya una fórmula perfecta de gestión en este sentido que asegure el éxito en la configuración y ejecución de los programas culturales. Entendemos que no necesariamente su funcionamiento o planteamiento será mejor por el simple hecho de estar gestionado por la misma entidad que pone en marcha el programa académico. Lo fundamental, sea cual sea el modelo organizativo de los elementos implicados en el curso de inmersión, es el trabajo coordinado entre diferentes equipos en aras de ofrecer programas culturales y académicos de calidad, adecuados y que cumplan con los objetivos, necesidades e intereses de los estudiantes.

Por este motivo, observamos que tiene especial presencia en las respuestas de nuestros informantes la urgencia de coordinación entre lo que podemos categorizar, a falta de uniformidad terminológica, como 'equipo académico/docente' y 'equipo de cultura'. En este punto cabe resaltar que, para nosotros, el simple hecho de que no exista una terminología precisa para referirnos a ese 'equipo de cultura' que pone en marcha el programa cultural, que dicho equipo no se reconozca como tal en el organigrama de una entidad, así como la falta de encaje institucional para este equipo, ya nos demuestra que el apartado cultural extracurricular no es una cuestión prioritaria o suficientemente relevante para las escuelas ni para las instituciones de ELE.

Retomando la idea anterior, en las respuestas de nuestros informantes se plasma en todo momento la necesidad de coordinación, contacto y de trabajo conjunto entre ambos equipos. Nuestros informantes alertan de que, cuando no se da una buena y fluida comunicación entre estos equipos, surgen problemas como, por ejemplo, que se solapen o repitan actividades. Además, queda patente que se está diseñando el programa cultural al margen del programa académico.

Llegamos a la conclusión de que, solo una buena coordinación entre equipos hace posible crear un contexto favorable que tenga en cuenta que:

- Existen diferentes niveles de lengua española entre los participantes en las actividades culturales: hay que prestar atención a los diferentes intereses, necesidades y perfiles del alumnado. Esta adecuación permitiría que se viese el programa cultural como algo complementario y no tanto como extra o secundario.
- Ser de nivel de lengua inicial no debería 'dejar fuera de ninguna actividad a nadie': se hace necesario tener en cuenta a los estudiantes de niveles iniciales para que puedan participar en las actividades del programa cultural e integrarlos en las mismas. Esto implica prestar atención también al propio formato de la actividad y a cómo se desarrolla.

A través del relato de nuestros informantes vemos que hay una alerta que se repite: por lo general se detecta ausencia de adecuación de las actividades culturales para estudiantes de niveles iniciales o principiantes absolutos. No tener esta realidad en cuenta y no planear o adecuar actividades pensando en los alumnos de estos niveles puede provocar su frustración o rechazo a participar en las mismas. Un riesgo similar puede producirse con los estudiantes de niveles más avanzados, ya que el hecho de que las actividades no se adecuen a su nivel puede provocar en ellos sensación de aburrimiento o suscitar actitudes pasivas.

En definitiva, ante la detectada ausencia de actividades para estudiantes de niveles iniciales, una coordinación entre equipos haría más fácil la adaptación de las mismas y la posibilidad de dar respuesta al reto que supone ofrecerlas a estudiantes con distintos niveles de lengua (en este caso, de español): una posible solución que se extrae del relato es que el docente en el aula, y previamente a la actividad, 'allane el terreno' y haga una especie de preparación dotando al estudiante de vocabulario o recursos útiles para introducir el tópico o anticipando dinámicas que el estudiante inicial desarrollará durante la actividad. Observamos que esta podría ser una solución óptima para adecuar, en cierta medida, la actividad para el alumnado de nivel inicial.

Entendemos así, además, que una actividad del programa cultural tiene 'un antes, un durante y un después'. Desde el momento en que la estamos diseñando tendremos que tener en cuenta, entre otras cosas, el objetivo de la misma, la pertinencia y, sobre todo, a quién va dirigida. Asimismo, una actividad tiene un 'después', ya que planteando explícitamente una postarea (derivada de la actividad) o no, siempre va a dejar una puerta abierta a que el estudiante explore,

en clase o por sí mismo, el tópico tratado o cualquier aspecto al que haya llegado a través de la actividad, pudiendo ser esta de gran impacto para el fomento de su aprendizaje autónomo.

Lo que vemos claro es que, para el 'durante', para el momento en el que llevamos a cabo la actividad, se hace necesario una sólida planificación, que requiere buscar vías para la adecuación del programa cultural (y en consecuencia, que las actividades motiven) y este proceso pasa por:

- **Adeguar los contenidos que se traten en la actividad (materiales incluidos):** ¿están bien planteados?, ¿resultan repetitivos con lo que ya se ha visto en el aula, refuerzan aprendizajes y/o resultan innovadores e interesantes?
- **Observar cómo se plantea la actividad:** en relación a la estructura, planificación, tiempos... y prestando especial atención a quién guíe o dinamice la actividad: ¿está planteándola o guiándola de manera adecuada para un grupo de estudiantes internacionales?, ¿tiene en cuenta que se dirige a personas de diferentes culturas?, ¿cae en el error de hablarles como si se estuviese dirigiendo a un grupo de nativos?, etc.
- **Dotar a toda la actividad de una perspectiva lúdica:** resulta fundamental resaltar un aspecto que se mencionaba en el relato de respuestas cuando uno de nuestros informantes señalaba que, tras varias horas de clase, se hace necesario que el estudiante perciba el programa cultural como un momento diferente, más relajado o divertido, aunque este tenga igualmente una carga formativa importante, generalmente, de carácter más implícito. Esta perspectiva lúdica hace referencia tanto al contenido de la actividad como a su desarrollo, ya que pasaría también por dinamizar la actividad.
- **Integrar al alumno y fomentar su participación:** también en el relato se hacía referencia a la necesidad de que las actividades no limiten el papel del estudiante convirtiéndolo en un simple oyente pasivo, sino que busquen su participación e implicación. Es necesario que los alumnos se sientan parte activa durante el desarrollo de las actividades (aunque estas no sean juegos/yincanas...) como también contribuyendo con sus propuestas a la definición del programa cultural. Su papel será participativo en todos los sentidos y, además, poder escuchar sus ideas/sugerencias es otra vía para las escuelas hacia la personalización y adecuación completa de sus programas.

Cuando permitimos que el estudiante se sienta parte del programa cobra un peso importantísimo el factor afectivo. Para ello, jugará un papel fundamental el hecho de contar con guías/monitores con actitudes y competencias interculturales. Este aspecto

está estrechamente relacionado con la cuestión de la hospitalidad abordada en la investigación y en la que profundizaremos más adelante.

Este último punto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de escuchar, tanto a alumnos como a profesores, para saber qué les interesa, qué les gusta, cuáles son sus objetivos... para que toda esta información pueda ser tenida en cuenta por la escuela que ofrece el curso. Entendemos que, parte del éxito del programa cultural radicarán en cómo se sienta el usuario en este sentido (tanto estudiantes como coordinadores): ¿son escuchados y se trabaja por ofrecerles lo mejor y satisfacer sus intereses y objetivos?

Llegamos a la conclusión de que, en un entorno tan competitivo y cambiante como es el del turismo, y, en el caso que nos ocupa, el idiomático, es fundamental personalizar lo máximo posible estos programas a las necesidades e intereses de cada grupo. Obviamente, esto no implica que la escuela acepte todas las demandas de estudiantes y coordinadores, ya que tendrá que sopesar la viabilidad de responderlas y tener en cuenta factores como los recursos con los que cuenta, entre otros. Pero sí se hace necesario que desde la escuela se observen esas necesidades e intereses concretos (así como los objetivos/motivación por los que el alumno estudia la lengua) para poder dar respuesta a los mismos, en la medida de lo posible, ajustando su oferta a la demanda, anticipándose a ella e, incluso, creándola. Para ello, apreciamos que es esencial el uso de ciertos mecanismos de evaluación o satisfacción que permitan a las escuelas acercarse a lo que busca y necesita el cliente, y no solo en el momento posteriormente a la estancia.

Nos llama la atención que, cuando preguntamos a nuestros informantes sobre los sistemas de evaluación relativos a los programas culturales, hay una respuesta unánime: por lo general, los estudiantes dan su *feedback* con relación a su satisfacción con cada actividad (en su sentido más amplio), pero no se evalúan aspectos concretos ni se observa que se dé opción a sus profesores/coordinadores de realizar esta evaluación. Además, se observa una tendencia general que indica que las escuelas no tienen en cuenta, o al menos suficientemente, los resultados de estos medidores para poder hacer mejoras o cambios en su oferta de programas culturales.

Conocer mejor la demanda va a permitir personalizar la oferta y poder ofrecerla 'a la carta' considerando que hay, además, necesidades y entornos cambiantes, no solo de un año para otro, sino también dentro del periodo de una misma estancia. Observamos también que realizar este tipo de ajustes sería especialmente necesario en estancias de corta duración, ya que la escuela tendrá que tener en cuenta la duración del curso y planificar contenidos en base a los objetivos buscados. Por ello, aquí es importante también la coordinación para que las actividades no se solapen o repitan, sobre todo, en cursos cortos, ya que puede provocar una gran pérdida de tiempo y/o recursos.

Cuando hablamos de 'anticiparse a la demanda' hacemos referencia a que, como queda patente en el relato de nuestros informantes, uno de los factores fundamentales que diferencian un curso de otro es el marco geográfico en el que se desarrollan. Y, por lo tanto, su programa cultural no debería diseñarse al margen de este, sino que debería valerse de todos los recursos y oportunidades que dicho emplazamiento ofrezca. Al fin y al cabo, no podemos obviar que un curso de inmersión es un producto turístico, pieza clave dentro del sector del turismo idiomático en España. Nos parece aquí pertinente introducir un apunte de Baralo (2007, p. 37) que resume a la perfección nuestro pensamiento:

Qué duda cabe que cuánto más se sepa de los deseos, creencias y preferencias de los consumidores internacionales de turismo idiomático, más eficaces podremos ser en nuestra respuesta motivadora, y por ende, vendible. [...] El único límite de la oferta es la necesidad de estudio y de creatividad.

Conforme iba avanzando la presente investigación, fuimos reparando en el papel que juega la perspectiva comercial en este tipo de cursos y entendiendo que cierta actividad o programa cultural responda a una orientación turística y/o comercial no significa que tenga que descuidarse la parte académica. No tiene por qué ser algo negativo cuando los programas culturales están bien planteados y son complementarios a la oferta académica. En definitiva, las escuelas que ofrecen programas de inmersión se guían por el marco que impone el sector del turismo idiomático y su objetivo principal va a ser atraer estudiantes al territorio y poner en valor el mismo y sus recursos, factores que marcan la experiencia inmersiva de los estudiantes de español.

En otras palabras, la escuela propicia ese marco donde el estudiante pueda acercarse y empaparse de la lengua y cultura meta y de todo lo que ofrezca el lugar/contexto. Al fin y al cabo, la localización del curso es un valor añadido que puede funcionar como un perfecto reclamo para atraer al estudiante. En este sentido, como apuntábamos anteriormente, un territorio concreto puede ofrecer experiencias únicas, pero, sea como sea, observamos que es fundamental potenciar el encuentro entre estudiantes y nativos, así como con otros estudiantes.

Muchas veces, a través del programa cultural, estamos dando la oportunidad al alumno de que se exponga a distintos contextos y situaciones reales. De este modo, se fomenta que la experiencia de inmersión sea lo más completa posible, ya que se entiende que repercutirá más y mejor sobre su aprendizaje y desarrollo de habilidades y competencias en relación con la lengua y cultura españolas. Cuando se elabora un programa cultural es probable que se adopte una perspectiva un tanto reduccionista y que se plantee basado en lo que se conoce como Cultura con mayúsculas, a la que hacía referencia una de nuestras informantes. Consideramos, por lo tanto, que, cuando abordamos la configuración de un programa tenemos que ser conscientes de que este debe fomentar un aprendizaje cultural integral, que tenga también en cuenta aspectos de la ‘cultura a secas’ o, incluso, ‘la cultura con k’¹⁵.

A la hora de buscar el valor añadido del curso, observamos que las escuelas no solo deben poner el foco en lo que pueden ofrecer, sino también en lo que sus usuarios les pueden pedir y, en este punto, una vez más será clave conocer lo mejor posible a los usuarios y sus experiencias para mejorarlas (p.ej. cursos específicos de deportes, audiovisual, vino...). Además, como hizo mención alguno de nuestros informantes, no está de más prestar también atención a las edades de los participantes en las actividades. Observamos que no tiene por qué suponer un problema reunir estudiantes de diferentes edades en una misma actividad, pero, probablemente, sus intereses o motivaciones para acercarse a la lengua y cultura españolas pueden ser muy diversas y esto es lo que tendremos que considerar para hallar un equilibrio que permita satisfacer a unos y a otros.

¹⁵ Miquel y Sans (1992) distinguen tres tipos de cultura: 1. *Cultura con mayúsculas* (cultura cultivada o legitimada): es el término que abarca la noción tradicional de cultura, es decir, el saber literario, histórico, artístico, musical, etc. Es la cultura por excelencia (en el contexto de España, Lorca, El Quijote, ...). 2. *Cultura a secas (con minúsculas)*: abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscriptos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. Para evitar confusiones, y que no parezca que esta cultura se relega a un segundo plano, la autora propone denominarla “cultura esencial”. Este tipo de conocimiento cultural, según Miquel, es el que conformaría el componente sociocultural. 3. *Cultura con k*: se refiere al tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados, como el argot de ciertos sectores de la población; son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes. A este tipo de cultura Miquel lo redefinió como “cultura epidérmica”.

En esa pretensión de satisfacer al usuario, observamos que a veces no es tan fácil saber qué es lo que busca o qué le interesa al alumno. Por lo tanto, cuando llevamos a cabo una actividad, que esta no parta inicialmente de un interés explícito de los estudiantes no significa que no les interese o que no les pueda llegar a interesar (puede que ni conociesen el tema o la posibilidad de hacer una determinada actividad). Aquí, una vez más, reparamos en la importancia de acompañarlo en la actividad e integrarlo, así como en la conveniencia de que el guía o monitor sea capaz de crear grupo, ya que estaremos prestando atención a todos los componentes, también los afectivos, para que sea una experiencia, aunque novedosa, satisfactoria.

Entendemos que, cuando se adecúa un programa cultural, cuando se desarrolla atendiendo a la perspectiva docente y cumple con los objetivos planteados, provoca un gran impacto sobre el estudiante porque:

- Se propician ciertos aspectos y contextos que no podrían darse en el aula y se le da la posibilidad al estudiante de que se acerque a ellos.
- Desde el momento que propiciamos este tipo de contextos que implican interacción con nativos u otros estudiantes en la LE, le damos la posibilidad de desarrollarse como hablante intercultural, agente social y/o aprendiente autónomo.
- Les permite comparar su cultura con la cultura meta, apreciar las diferencias e ir configurando su identidad cultural global.

Como se refleja a través del relato de nuestros informantes, este impacto del programa cultural sobre el estudiante va a depender, en gran medida, del grado de participación activa que tenga en la actividad. Esto se relaciona con el planteamiento que comentábamos antes (que sean participativas e integradoras), pero también tiene que ver con la predisposición/motivación/actitud del alumno, algo que se puede potenciar desde la escuela, pero que no depende totalmente de ella. En este sentido, inferimos que la escuela debería hacer todo lo que esté de su mano para potenciar esa motivación en los estudiantes, independientemente de los objetivos que tenga cada uno de ellos con la realización de la inmersión.

Muy ligada al concepto de motivación está la figura del alumno como aprendiente autónomo, ya que entendemos que para que el aprendizaje autónomo se produzca, durante o posteriormente a la estancia de inmersión, tiene que haber altas dosis de motivación.

A través del relato de nuestros informantes observamos que las actividades son fundamentales para despertar el interés en la cultura aportando nuevas perspectivas de la realidad: el estudiante se expone a situaciones que probablemente sean nuevas para él, fomentando así su autonomía en sentido general.

Algunos de nuestros informantes sostienen que el aprendizaje autónomo, por lo general, se potencia más en adultos, pero entendemos que el factor edad no tendría por qué ser determinante en este sentido, ya que la motivación por llevar a cabo la inmersión puede depender de otros factores como, por ejemplo, la razón por la que el estudiante se forma en la lengua y cultura meta. Nuestros informantes también nos sugieren alguna forma de potenciar el aprendizaje autónomo como, por ejemplo, la realización de postareas que lleven a la reflexión, a asimilar o a buscar una continuidad, porque esa participación e implicación por parte del alumno puede darse propiamente durante el desarrollo de la actividad pero también puede ir más allá y, todo ello, de manera fluida. Además, en esta línea, entendemos que hay que observar también el grado de autonomía que se potencia con el programa cultural basándonos en la atención general que se da desde la escuela/centro y desde el coordinador al alumno: ¿se fomenta su independencia y su conocimiento autónomo?

Ante estas cuestiones nos damos cuenta de que resulta imprescindible facilitar herramientas y recursos al estudiante para que luego este pueda sacarle por su cuenta el máximo partido a su estancia de inmersión. A raíz de esto reparamos en la importancia del papel que juegan guías y monitores, no solo con relación al contenido, planteamiento del programa cultural y su adecuación, ya que funcionan como mediadores interculturales fomentando el diálogo intercultural: tomando como referencia las palabras de uno de nuestros informantes, “los monitores logran que los estudiantes entiendan el aprendizaje del idioma desde la cultura, fomentando la competencia intercultural”.

Cuando en el cuestionario preguntamos sobre la importancia que se le da a la figura del monitor observamos que esta dependerá, en gran medida, de cómo cada escuela la perciba, del rol que le otorgue y también de la importancia que dé a dicho rol. Además, queríamos reflexionar sobre qué formación y aptitudes debe tener.

Se puede decir que la importancia o necesidad de contar con un monitor dependerá de cuáles sean sus competencias, de cuales sean sus tareas, y esto será lo que determine el perfil que tenga que cumplir. Observamos que, para algunos docentes, es deseable que el monitor cuente con formación como monitor de tiempo libre o animador sociocultural, especialmente si hay que poner en marcha grupos de estudiantes, coordinarlos o dinamizarlos.

Esto último está muy ligado con algo que ya comentábamos anteriormente cuando hablamos de la adecuación de las actividades y de cómo los guías o monitores se deberían dirigir a los estudiantes del curso de inmersión, ya que no se hará de la misma manera que se haría con un grupo de nativos. ¿Por qué? Porque, como varios de nuestros informantes han señalado en repetidas ocasiones, estamos ante estudiantes de diferentes procedencias y culturas y, por lo tanto, desde la escuela, se debe poner en marcha los mecanismos que sean posibles para minimizar el *shock cultural* que puede sufrir el alumno. Por ello, consideramos fundamental un aspecto que menciona uno de nuestros informantes: “los monitores no necesitan formación docente como tal, pero sí conciencia intercultural¹⁶”.

Entendemos que tener conciencia intercultural implica mantener una actitud tolerante, empática y libre de prejuicios. La influencia del guía o monitor puede llegar a ser muy relevante puesto que contribuye en el proceso de aculturación del estudiante facilitándole *inputs* que le ayuden a asimilar saberes y comportamientos socioculturales, a obtener referentes culturales y propiciando que el estudiante adquiera y desarrolle también habilidades y actitudes interculturales.

Como ocurre en el aula, no solo es necesario poner el foco en el contenido del programa, sino también en cómo se aborda, ya que hay que acompañar y guiar al alumno en su aprendizaje proporcionándole *inputs* significativos, pero también dándole las claves para que los decodifique, asimile y, si procede, asuma e incluya en la configuración de su identidad cultural. Esto es fundamental porque, aunque los alumnos perciban diferencias entre su cultura y la cultura meta, no siempre tienen herramientas o recursos para decodificar/asimilar la información y adquirir actitudes interculturales. Por lo tanto, tanto dentro de clase como fuera, se hace necesario dotar al estudiante de referentes y recursos para ‘allanarle el terreno’ en la medida de lo posible,

¹⁶ Van Hooff et. al. (2002) definen la *conciencia intercultural* como la capacidad de reconocer la existencia de diferencias y analogías entre la propia cultura y las culturas de otras gentes y pueblos. Esta conciencia se manifiesta a través de la habilidad de ‘descentrarse’ y abandonar una perspectiva etnocentrista y ser capaces de acercarse a la perspectiva de los otros interlocutores, de la otra cultura (relativismo cultural).

referentes y recursos que le ayuden en la adquisición y desarrollo de esas competencias, habilidades y saberes.

Observamos, por lo tanto, que es deseable que el monitor cuente con cierta conciencia intercultural y que su bagaje cultural también puede ser un plus en este sentido. A ello, consideramos que debemos añadir la importancia de que el monitor conozca el territorio en el que se enmarque el curso. Esto le permitirá funcionar como enlace entre el contexto geocultural y el estudiante: ser capaz de asesorarlo cuando necesite algo o tenga algún interés específico, y de darle todos los recursos posibles para que conozca la ciudad, todo lo que puede hacer en ella, así como los agentes que intervienen en la vida cultural y de ocio de la ciudad. A partir de esta reflexión nos damos cuenta, además, de que el monitor no solo funciona como puente entre el estudiante y el territorio, sino también, muchas veces, entre el estudiante y la escuela, ya que el monitor puede asesorarle, dependiendo de qué necesite el estudiante, aclarándole a quién y cómo debe dirigirse.

Algunos de nuestros informantes apuntan que sería conveniente que el monitor contase con formación docente, principalmente en español LE/L2. Entendemos, en este caso, que habría que observar cuál es el rol que va a desempeñar el monitor y, en base a ello, considerar este requisito formativo. Fue un apunte de uno de nuestros informantes el que nos hizo recapacitar sobre el papel del monitor en este sentido: si va a jugar un papel con cierto peso y rol docente, requerirá de una formación determinada; de no contar con ella, como apunta I5, debería ser el profesor el que llevase a cabo la actividad.

De todas formas, aquí cabe destacar que, aunque el monitor no cuente necesariamente con formación docente, es deseable que conozca el contexto académico y las dinámicas propias de los cursos de inmersión, así como de aspectos relacionados con el aprendizaje de lengua y cultura españolas (p. ej. saber nociones básicas sobre el funcionamiento del DELE). Entendemos, por lo tanto, que los monitores deben conocer los intereses académicos de los alumnos y su contexto de aprendizaje.

Conocer los recursos y diferentes elementos del territorio, a los que aludíamos antes, pasa también por saber a quién y a dónde dirigirnos en caso de emergencia, por ejemplo. En este sentido, sería deseable, además, como apuntan algunos de nuestros informantes, que el monitor contase con conocimientos de primeros auxilios básicos. Observamos que suele ser en situaciones de emergencia cuando surge la necesidad de establecer una comunicación en una lengua diferente al español con el alumno, principalmente en inglés.

En nuestro cuestionario nos interesaba profundizar sobre el uso que se hace de lenguas diferentes al español para detectar las tendencias en la práctica. Es interesante ver cómo, en este sentido, hay diferentes pareceres, ya que mientras para algunos docentes debe usarse el español en todo momento, otros entienden que habrá situaciones que la comunicación requerirá utilizar el inglés o emplear alguna pequeña traducción (p. ej. en un caso de urgencia o cuando la comunicación es totalmente imposible). Entendemos, como apuntan algunos de nuestros informantes, que si la comunicación eficaz entre monitor o docente con los estudiantes pasa en un momento puntual por usar el inglés, debe usarse, ya que esto ayudará al alumno principalmente a su llegada, sobre todo si se trata de un alumno de niveles iniciales o principiante absoluto de español. Pero, al margen de esto, observamos que, durante la realización de las actividades culturales, se da el contexto idóneo para que monitores o guías fomenten el uso del español por parte de los estudiantes y entre ellos. En definitiva, observamos que la orientación debe ser la de trabajar para que el estudiante perciba la inmersión en todo momento como algo positivo para él. Una vez más hay que tener en cuenta el nivel de español de los participantes de los programas culturales; cuanto más presente tengamos este aspecto y adecuemos los programas lo máximo posible a los diferentes niveles, menor posibilidad habrá de que tengan presencias otras lenguas diferentes al español. Tanto del relato de nuestros informantes como de nuestra experiencia profesional concluimos que el papel de aquellos que acompañan al alumno en su aprendizaje, tanto docentes como monitores o guías, es fundamental para empoderarlos, animarlos a que hablen sin miedo o vergüenza a cometer errores, reforzando su autoestima y evitando su rechazo ante lo nuevo o desconocido.

Con relación también a la cuestión del uso de la lengua durante las actividades culturales, uno de nuestros informantes nos alertaba de que no solo hay que observar en qué lengua se desarrollan estas, sino también qué lengua emplean los estudiantes durante las mismas. Y, en

este sentido, observamos que no es cuestión, obviamente, de imponer el uso de una lengua (con el consiguiente rechazo que una actitud impositiva puede acarrear), pero sí de fomentar su uso para que se produzca una inmersión lo más completa posible. En definitiva, insistimos en algo que ya señalábamos anteriormente, consistente en la necesidad de que el alumno perciba la inmersión como algo positivo, como una oportunidad de constante aprendizaje, circunstancia que se da cuando desde la escuela se promueve un carácter lúdico sobre el programa cultural, adquiriendo más peso lo implícito que lo explícito, ya que cualquier elemento del entorno puede ser fuente de aprendizaje.

La escuela, por lo tanto, debería fomentar que los estudiantes desarrollen actitudes positivas hacia todo lo que implica un contexto de inmersión para conseguir que se den las circunstancias más favorables para el aprendizaje de la lengua y cultura españolas y para la adquisición y desarrollo de sus habilidades y actitudes interculturales. Con esta investigación vemos que el impacto del programa cultural sobre estas habilidades y actitudes; sobre la adquisición y desarrollo de saberes y comportamientos socioculturales; y sobre la adquisición de referentes culturales es, según nuestros informantes, considerablemente alto.

Una vez más tenemos que hacer mención a la predisposición/motivación que traiga el alumno para aclarar que, desde la perspectiva de la escuela, podría trabajarse en ella poniendo atención a aspectos que ya mencionamos cuando hablamos de la necesidad de que las actividades del programa cultural motivasen. De todas formas, sea cual sea el grado de implicación del alumno, entendemos que la escuela o sus docentes no tendrían que dar por hecho nunca que 'la motivación del alumno es mínima', sino adoptar unos principios que se basen en una actitud positiva y activa para que su experiencia sea óptima y satisfactoria, así como para ayudarle en la adquisición y desarrollo de las competencias.

Entendemos que esta actitud debe aplicarse a todo el funcionamiento del curso para que el impacto de este sobre el alumno sea alto en todos los sentidos, aunque este impacto, como apuntó uno de nuestros informantes, puede que no se refleje o se detecte en el alumno hasta tiempo después de haber finalizado su estancia inmersiva. Igualmente, este impacto, menor o mayor, se puede presuponer porque a través del programa cultural se propician circunstancias favorables para que dicho impacto se produzca: se dan muestras reales de lengua que favorecen

la interacción y la comprensión de cuestiones culturales y pragmáticas que mejorarán la competencia comunicativa del alumno. La repercusión positiva y eficaz también se reflejará en su adquisición y desarrollo de la lengua meta.

Esta reflexión nos lleva a otro punto esencial de esta investigación, ya que para que se produzcan las circunstancias favorables necesarias en el contexto de inmersión consideramos que es esencial la hospitalidad, tanto entenderla como asimilarla y ponerla en práctica en el día a día de la escuela y, principalmente, de cara a los alumnos.

Como indicamos en el relato de respuestas, todos nuestros informantes coincidieron a la hora de señalar que es mucha la importancia del concepto de hospitalidad en el trato con el alumnado por parte de las escuelas de español. En este sentido, consideramos que debemos tener en cuenta todas y cada una de las ideas aportadas por nuestros informantes con relación a los aspectos sobre los que se debe asentar un curso de español y, por extensión, su programa cultural.

Como se apuntaba en el relato de respuestas, pero también como la experiencia nos ha demostrado, la hospitalidad cobra especial relevancia desde el primer instante del curso, por no decir mucho antes. Al fin y al cabo, ofrecer un curso de inmersión es ofrecer una experiencia turística y, por lo general, la idea de vivir una estancia inmersiva en el extranjero ya es de por sí, en cierta manera, ilusionante, cuanto más si sabes que a tu llegada serás muy bien recibido. Seguramente, el estudiante recordará por siempre su primer contacto en el terreno de la lengua y cultura meta y, por ello, la cálida recepción y acogida, por lo que las primeras orientaciones a su llegada serán aspectos clave. En ocasiones, es el monitor o el coordinador de acogida quien recibe a los estudiantes a su llegada al país donde se desarrollará el curso (en este caso, en España), por lo que, en este sentido, su figura cobra especial relevancia. En definitiva, tal y como apuntan nuestros informantes, se debe buscar que el estudiante esté cómodo y se sienta arropado y este es un aspecto al que se le debe prestar atención en todo momento contribuyendo, desde la escuela, a la regulación de los factores afectivos como el estrés cultural, la desconfianza o el recelo. Entendemos, por lo tanto, que se debe contribuir a evitar en la medida de lo posible el choque cultural en el alumno, fomentando la configuración de su identidad cultural plural, ayudándole a la asimilación de los saberes culturales y favoreciendo la interacción y mediación cultural.

La empatía, la tolerancia, la amabilidad y la comprensión son los elementos que más se han repetido en las respuestas de nuestros informantes; elementos sobre los que consideran que se debe asentar el programa y las dinámicas de las escuelas. Y, en este sentido, como también se apunta en el relato, los coordinadores y docentes involucrados en estos cursos deben ser conscientes de la importancia de la hospitalidad y sus efectos en el desarrollo y éxito del programa.

Aunque probablemente no haya mejor *feedback* que unas palabras de agradecimiento en el día a día, se hace necesario que tanto los estudiantes y profesores para y con los que trabajamos puedan manifestar su grado de satisfacción en todos los aspectos que conciernen al curso de inmersión. Entendemos que los cursos de inmersión deberían tener como base y principio la hospitalidad, funcionando las escuelas como anfitrionas dispuestas a proporcionar la mejor experiencia inmersiva posible para sus alumnos. Pero, para ello, creemos fundamental la existencia de indicadores que permitan a los centros recoger un *feedback* con el que poder analizar y, a partir de él, hacer mejoras o implementar cambios, tanto en programas académicos como en culturales (donde nos interesa poner, en este caso, el foco).

Por este motivo, con una de las preguntas del cuestionario (nº 15), interrogamos a nuestros informantes acerca de si observan que existan sistemas de evaluación que permitan tanto a estudiantes como a sus docentes/coordinadores expresar su grado de satisfacción con los programas culturales que las escuelas de acogida ponen en marcha durante la inmersión. Cuando hablamos, en este caso, de docentes/coordinadores nos referimos a todos los implicados en el curso, tanto a los profesores que dan el curso (en España), como a los coordinadores de las estancias de los estudiantes. Además, les preguntamos si observan que se les permita evaluar la calidad formativa que se pone en marcha a través de cada actividad. Por lo tanto, no es solo cuestión de emplear sistemas que permitan decir a estudiantes y profesores si la actividad, en líneas generales, ha sido de su agrado o no; sino de valorar cómo se ha planteado, si era adecuada al nivel de lengua de los estudiantes, si resultan repetitivas respecto a los contenidos vistos en clase, si se solapan o si refuerzan lo aprendido en el aula, etc. Tener en cuenta estos aspectos permitirá a las escuelas velar por el satisfactorio desarrollo de sus actividades, atendiendo a contenidos, formato, adecuación a los diferentes niveles y pertinencia de las mismas.

Nos llama especialmente la atención que, según nuestros informantes, apenas se detecta la existencia de sistemas de evaluación para que el profesorado opine respecto a la configuración, diseño o ejecución de los programas culturales. Además, nos parece especialmente alarmante que se den casos como el que mencionaba uno de nuestros informantes al declarar que, como docente, además de nunca haber sido consultado por parte de la escuela en este sentido, no recibía apenas información sobre el programa cultural y, por lo tanto, se le privaba de saber cómo está funcionando el curso fuera del aula.

Cabe también destacar que ninguno de nuestros informantes observa que las escuelas tengan en cuenta los medidores para mejorar o adaptar su oferta. Por lo tanto, comprobamos que no solo es suficiente poner en marcha sistemas de evaluación que nos permitan medir el grado de satisfacción en relación con los programas culturales, sino también, considerarlos efectivamente. En definitiva, vemos que de nada sirve poner en marcha herramientas de este tipo si no nos valemos de ellas, si no las tenemos en consideración cuando, en realidad, podrían ser muy útiles.

Esta podría ser una de las vías formales que permitiese dar voz a coordinadores y docentes con respecto a todo lo que concierne a los programas culturales. En cuestiones sencillas, aunque relevantes como esta, es donde apreciamos una muestra de que los docentes no son suficientemente escuchados o no se les implica de la manera en la que se les debería implicar a la hora de diseñar y poner en marcha este tipo de programas.

Esta investigación, en la medida de lo posible, pretende abrir un camino para ello, para que docentes de ELE puedan dar su visión relativa a estos programas, pero también para que muestren cómo aprecian cuál es su papel en relación con su configuración y ejecución, para que saquen a la luz posibles reclamaciones y que encuentren, a través del cuestionario planteado, un espacio para plasmar sus inquietudes. En esta investigación se pone de manifiesto, en definitiva, lo enriquecedor del debate o de la puesta en común de ideas, sobre todo cuando parte de voces cualificadas, además de la necesidad de dar la voz a los docentes. Esta cuestión nos hace reflexionar, asimismo, sobre la utilidad de diferentes sistemas de medición que nos permitan recolectar datos en cualquier momento. Hasta ahora hemos hecho referencia a sistemas de evaluación con carácter retrospectivo, que permiten evaluar diferentes aspectos una vez terminada

o poco antes de terminar la estancia inmersiva. Sin embargo, en la actualidad, todavía en contexto covid-19, puede resultar de mucha utilidad el empleo de herramientas que nos permitan vislumbrar qué es lo que busca y, sobre todo, qué es lo que le preocupa a un potencial futuro participante en una estancia de inmersión lingüística y cultural en España.

Para darnos luz en este camino podemos tomar como referencia el amplio y completo trabajo realizado desde la Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros FEDELE). Esta entidad, que en los últimos años ha publicado Informes sectoriales anuales del sector ELE en España, ha decidido orientar su último informe anual (*Los centros educativos FEDELE, el turismo idiomático y la crisis sanitaria del Covid-19*), correspondiente al año 2020, a tratar el impacto provocado por la pandemia del covid-19 en el sector, así como a exponer una reflexión sobre la situación futura a nivel educativo, económico y estructural del sector ELE en España y en el resto del mundo. Nos parece clave añadir aquí un fragmento de la introducción del citado informe, realizada por la presidenta de FEDELE, Begoña Llovet:

La competencia lingüística debe ir siempre a la par del desarrollo de la competencia sociocultural e intercultural. Por eso, el conocimiento de nuestro país, de nuestra cultura, de nuestra forma de vida y nuestras relaciones sociales, de nuestras manifestaciones artísticas es también un objetivo de primer orden para miles de personas que estudian nuestra lengua y que quieren experimentar España y el español el directo.

FEDELE, en colaboración con sus centros federados, es una de las entidades que ha hecho más fuerza a la hora de intentar mantener a flote el sector de ELE en España. Este esfuerzo se ha visto materializado, entre otras cosas, en la creación de la *Plataforma de Centros de ELE afectados por el Covid en España* (en abril de 2020) y en el desarrollo de un completo catálogo de acciones para promover el turismo idiomático enmarcado dentro del *Plan FEDELE Reactiva*. Este plan contempla una serie de actuaciones que se enmarcan en diferentes líneas de actuación: activación de las redes internacionales de agencias y escuelas, comunicación a través de instituciones y del Instituto Cervantes, campaña de choque para la reactivación y entrada de alumnos en centros federados. Además, en el citado informe también se aborda la cuestión de la gestión de visados, uno de los asuntos que se vio gravemente afectado por el impacto de la pandemia. Y es que, como se explica en el mismo, tras la reapertura de fronteras “se produjo un notable incremento en la petición de visados y algunas embajadas de países con un alto porcentaje de inmigración ilegal

encontraron dificultades para la gestión de autorizaciones, por lo que muchas de esas peticiones fueron denegadas”. Nuestra experiencia laboral nos ha permitido observar las consecuencias de estos problemas burocráticos, circunstancia que ha llevado a situaciones críticas a diversas escuelas y entidades del sector del turismo idiomático en España al ver peligrar o tener que cancelar la realización de sus programas inmersivos.

En el citado informe se resalta la importancia de tener en cuenta las opiniones que otros países emisores de alumnos tienen sobre España y la seguridad actual de viajar a España, entendiendo que la confianza es un pilar fundamental en la recuperación de los mercados económicos y turísticos del país, y se alza como el factor que debe guiar los pasos de todas las entidades e instituciones implicadas en el sector ELE. Cabe resaltar aquí una cuestión que se recoge en el informe y que nos interesa especialmente para nuestra investigación: *la confianza emocional*. En esta línea, el informe viene a corroborar algo que ya anticipábamos a través del relato de nuestros informantes cuando abordamos la cuestión de la hospitalidad, ya que señala como una de las claves para mejorar esta confianza emocional la necesidad de “maximizar el carácter familiar y cercano de los centros para personalizar, así, la marca y llegar más a las emociones de los posibles alumnos” (FEDELE 2020, 2021).

En el marco teórico de este trabajo hicimos mención a varias acciones que abren paso en el camino que se está trazando en el sector para avanzar en esta dirección: cabe destacar, en esta línea, la celebración de la primera edición de FITUR LINGUA o el Plan Estratégico de Turismo de Málaga¹⁷. Las acciones e iniciativas citadas vienen a marcar y orientar los pasos a dar para que el sector vaya poco a poco recuperando el buen ritmo de crecimiento continuo que protagonizó la última década previa a la pandemia. Ha sido esta la que ha supuesto un duro golpe y ha causado un fuerte impacto sobre las escuelas de español en España, ya que se ha puesto en jaque la presencialidad que caracteriza los cursos de inmersión. En este sentido, y a través de lo que sugieren nuestros entrevistados, la enseñanza de español online se ha alzado como una opción que ha permitido a las escuelas mantener, en cierta manera, sus cursos. Sin embargo, no se han podido realizar estancias inmersivas como tal y, por lo tanto, no se ha podido explotar ese valor añadido que caracteriza este tipo de cursos: la experiencia inmersiva en terreno.

¹⁷ Nos referimos a la información aportada relativa a FITUR LINGUA y a la presentación del Plan Estratégico de Turismo de Málaga 2021-2024, a los que hicimos mención en la página 20 y 21 de este trabajo, en el apartado correspondiente al marco teórico del mismo (punto 1.2).

Como han apuntado nuestros entrevistados, las escuelas han podido continuar enseñando español en la medida que se han reinventado y que han podido migrar sus aulas al entorno virtual, pero, desde el momento que los estudiantes no han podido viajar a España o, aquellos que lo han hecho, no han podido disfrutar de los programas culturales como era habitual hasta la llegada de la pandemia, los cursos de inmersión han perdido, en gran parte, su razón de ser, lo que ha provocado un grave impacto en el sector.

Y es que según resalta Timor, el turismo idiomático no es únicamente el aprendizaje de una lengua sino también de la cultura del país, que es un aliciente añadido: “Desde hace años nuestros profesores, filólogos expertos en cultura, se han dado cuenta de que los extranjeros quieren vivir la experiencia que brinda la cultura de un país y de su lengua. [...] El turismo lingüístico lo formamos escuelas que nacimos para recibir a la gente y proporcionarles la experiencia de la lengua, por lo que, para este tipo de enseñanza, la modalidad online no es suficiente, aunque pueda verse incrementada en otros modelos”.

En estos extractos de un artículo periodístico¹⁸ publicado en abril de 2020, poco después de la declaración de estado de alarma en España, María del Carmen Timor, presidenta de FEDELE por aquel entonces, hacía referencia a ese “deseo de vivir la experiencia que brinda la cultura de un país y de su lengua” de aquellos estudiantes que viajaban a España para realizar una estancia inmersiva. Por lo tanto, a pesar de los esfuerzos de muchas escuelas y entidades por hacer frente a la situación, como es el caso de nuestros entrevistados, no podrán desarrollar sus cursos con normalidad hasta que puedan restablecer sus programas culturales.

Como han comentado nuestros entrevistados, todos ellos vinculados a la gerencia de escuelas de español o a la gestión de cursos de inmersión, los programas culturales se han migrado a la virtualidad y, con la mejora gradual de la crisis provocada con la pandemia, se han empezado a restablecer poco a poco y tomando las medidas sanitarias oportunas.

Cabe destacar, de todas formas y aunque se muestren optimistas, el llamado que hacen nuestros entrevistados sobre la falta de apoyos que encuentran ante el gran reto que supone recuperarse del impacto provocado en el sector por la crisis del covid-19. Consideran, además, que es preciso que los representantes del sector reivindiquen la importancia de este, ya que esta

¹⁸ Referido al artículo: El turismo idiomático, colapsado por el COVID-19, da el año por perdido. (2020, Abril 25). *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/ocio/viajes/20200425/48705007774/el-turismo-idiomatico-colapsado-por-el-covid-19-da-el-ano-por-perdido.html>

situación crítica ha trasladado a primer plano y ha dejado entrever el abandono que sufre ya desde antes de la pandemia.

Esto nos lleva a hablar de la urgencia de que se reconozca suficientemente el papel del turismo idiomático en España. Los motivos para hacerlo los resume muy pertinentemente Timor y Muñoz (2020) cuando apuntan lo siguiente:

El impacto económico que genera contribuye a la financiación del sistema tributario español, a emplear profesores y a crear muchos empleos indirectos. Y no solo eso, ya que además, contamos con los beneficios sociales que la presencia de estudiantes internacionales aporta para el desarrollo del entorno sociocultural y futuras relaciones internacionales de España realzando nuestro idioma como lengua internacional.

CAPÍTULO III. CONCLUSIONES

3. 1. Exposición de las conclusiones

Tomando como referencia los objetivos con los que iniciamos esta investigación, hemos dado respuestas a los interrogantes planteados, ya que primeramente hemos identificado el papel del docente como agente fundamental en la enseñanza de la cultura española y, concretamente, a la hora de definir, diseñar y ejecutar el programa cultural de los cursos de inmersión. Respecto a esta cuestión, hemos visto que el docente no es tenido suficientemente en cuenta y que reclama ser escuchado y formar parte activa en el proceso. Del mismo modo, también monitores o guías deben ser tenidos en cuenta en este sentido. Al fin y al cabo, tanto estos como los docentes son los que comparten gran parte del tiempo con el estudiante durante su estancia inmersiva. Podemos decir que ambas figuras funcionan como enlace entre el estudiante y la lengua/cultura meta, entre el estudiante y el centro educativo, entre el estudiante y 'su nuevo universo', en definitiva. Son testigos en primera persona de las inquietudes, necesidades y comportamientos de esos estudiantes – clientes – usuarios y, simplemente a través de la observación directa, ya nos pueden dar muchas pistas a las escuelas de hacia dónde y cómo orientar sus acciones.

A su vez, nos hacemos conscientes de la importancia de contar con perfiles que puedan entender y trabajar en contextos interculturales: asumir la interculturalidad, practicarla y transmitirla a los estudiantes. Esto implica contar con profesores y monitores capaces de dar *inputs* y referentes a los alumnos, así como capaces de dotarlos de las herramientas que le permitan decodificar la nueva cultura y desenvolverse en ella, reconociendo las diferencias con la propia y configurando su identidad cultural global. Entendemos que la práctica de habilidades interculturales, con una actitud abierta y tolerante, es la mejor manera para fomentar su desarrollo en quien tenemos enfrente.

Por otro lado, hemos reflexionado acerca del equilibrio entre la dimensión académica y la comercial en la configuración de los programas culturales ofrecidos por los cursos de inmersión. Y, en este sentido, podemos resaltar que hallar el equilibrio real entre una dimensión u otra se perfila como la clave del éxito de los cursos de inmersión, ya que son productos turísticos,

concretamente los productos estrella del sector del turismo idiomático en España y, por lo tanto, es inevitable que se conciban desde una perspectiva comercial. Un producto de estas características precisa sustentarse sobre valores añadidos que sean capaces de atraer estudiantes que, en este caso, son turistas idiomáticos. Por lo tanto, entendemos que, siempre que no se descuide la perspectiva académica, los programas deben concebirse también desde una perspectiva comercial que ayude a las escuelas a cumplir con sus objetivos.

Los testimonios de nuestros informantes también nos han valido para hacer ese diagnóstico de aspectos principalmente cualitativos relativos a la perspectiva docente sobre los programas de inmersión, incluyendo el diagnóstico de la acogida y atención al estudiante como parámetros de calidad en los programas de inmersión. Concretamente, nos hemos centrado en el concepto de hospitalidad y hemos reflexionado sobre la importancia de contar con sistemas de evaluación e indicadores que se centren en medir aspectos específicos relacionados con los programas culturales.

En este sentido, hemos recapitado sobre la imprescindibilidad de que la hospitalidad sea la pauta que rija las dinámicas de escuelas y entidades vinculadas a los cursos de inmersión. La hospitalidad debe ser la protagonista desde incluso antes de la llegada del alumno al territorio donde va a formarse en la lengua y cultura meta. Este aspecto cobra aún más importancia en la actualidad cuando, tras el impacto de la pandemia en el sector de la enseñanza de ELE, se hace tan necesario recuperar la confianza, principalmente emocional, que permita restablecer la situación del sector y devolverle la perspectiva de crecimiento futuro que preveía antes de estallar la pandemia.

3. 2. Reflexión sobre las dificultades y obstáculos encontrados

Para reflexionar sobre las dificultades u obstáculos que nos encontramos al llevar a cabo la presente investigación, no podemos obviar el contexto en el que esta se desarrolla, ya que sus primeros pasos se dan en noviembre de 2020, ya en plena pandemia. Este hecho hizo ajustar en cierta medida el planteamiento de la investigación, puesto que en un primer momento, al plantear la idea inicial, se orientaba más a hacer un análisis sobre terreno, aunque la temática fuese prácticamente la misma.

El contexto de pandemia afectó en este sentido: con la mayor parte de cursos de inmersión en España cancelados o pospuestos, no podíamos hacer una investigación que transcurriese paralela a unos hechos, sino con una visión principalmente retrospectiva. Cuando hablamos de visión retrospectiva nos referimos a que los datos extraídos de los testimonios de nuestros informantes (los participantes en nuestro cuestionario) se basan fundamentalmente en su experiencia pasada, más o menos reciente, y no parten de un proceso que se diese en paralelo a nuestra investigación. La pandemia paralizó gran parte de la actividad de escuelas de inmersión lingüística y cultural en España y esta circunstancia es la que enmarca toda la investigación: damos un vistazo a cómo se han estado haciendo las cosas hasta la llegada de la pandemia, cómo esta nos afecta a la hora de poner en marcha los cursos y sus correspondientes programas culturales y cómo el sector puede salir reforzado de cara a su recuperación, teniendo en cuenta aspectos orientados a su mejora y afianzamiento.

Además, la crisis sanitaria también repercutió a la hora de realizar las tareas propias de cualquier investigación. Con las bibliotecas cerradas, prácticamente todas las tareas de documentación/ recolección de información y contacto con nuestros informantes se hicieron de manera telemática. Tal y como ya se especificó en el apartado 1.3, hicimos uso, principalmente, de bibliotecas digitales. Uno de los obstáculos encontrados surgió en este sentido, ya que solicitamos el préstamo de un libro en ELEO y, a los pocos días, el acceso de usuarios se restringió y no pudimos volver a acceder a dicho libro ni a las notas que habíamos dejado en marcadores.

Por otra parte, contactar a nuestros informantes fue relativamente sencillo, aunque no tuvimos respuesta de todas las invitaciones de participación enviadas, algo más del doble respecto a las que recibimos respuesta. En este sentido contábamos con tener mayor número de respuestas y, en base a esto, reparamos sobre la posibilidad de habernos excedido en la extensión de nuestro cuestionario, ya que algunos profesores alegaron falta de tiempo para rellenarlo. Llegamos a la conclusión de que la extensión era la adecuada para poder responder a todos los puntos que queríamos y necesitábamos abordar con el mismo, así como para obtener datos significativos que nos permitiesen elaborar el relato expositivo resultante. Además, somos conscientes de que en nuestras herramientas (cuestionario y entrevista) hemos tratado aspectos diversos y que puede dar la sensación de no tener claro el enfoque de la investigación. Por ello, ya al inicio de este trabajo, se justifica la pertinencia de los puntos tratados, puntos que consideramos fundamentales

y estrechamente ligados entre sí, para poder desarrollar un relato coherente y cuyos resultados resulten relevantes.

En lo que respecta al formato y contenidos de nuestro cuestionario también hemos observado algunas cuestiones a comentar, algunas de ellas problemáticas:

- Nuestro cuestionario está estructurado implícitamente por bloques temáticos. La pregunta 8 se incluiría en el bloque 4 (*Sobre el concepto de 'hospitalidad' + sistemas de evaluación relativos al programa cultural*) y no en el 3 (como aparece en el cuestionario). Apreciado el error posteriormente al envío de cuestionarios, este aspecto se tuvo en cuenta a la hora de desarrollar el punto 1.1.1.1. *Desglosando el cuestionario*, por lo que la pregunta 8 y su desglose aparece, aquí sí, en donde corresponde, con el resto de preguntas del bloque 4.
- Algunos de nuestros informantes nos hicieron llegar dudas sobre la pregunta 1 del cuestionario. En definitiva, buscaban confirmar que la habían entendido bien. Intencionadamente se lanzó esa pregunta con carácter general para en las posteriores preguntas ir enfocándonos en aspectos más específicos. Al trasladarnos estas dudas, fuimos conscientes de que, probablemente, deberíamos haber insistido en algunos aspectos como, por ejemplo, que cuando hablamos de *programa cultural* nos referimos estrictamente a aquellas actividades extracurriculares que se incluyen en el programa de ocio que complementa al académico: aquellas actividades, con componente más o menos cultural, pero de perfil lúdico, turístico o de ocio, que se desarrollan fuera del aula, pero dentro del marco del curso de inmersión.

Cuando definimos el cuestionario no fuimos conscientes de la importancia de insistir en aclarar o perfilar ciertos términos, aunque sí lo hicimos con el caso del concepto *escuela* en las aclaraciones del cuestionario. En este sentido, llegamos a la conclusión de que es fundamental que la pregunta que lancemos no dé margen al error de interpretación, ya que puede derivar en que obtengamos de nuestros informantes datos que no dan respuesta a lo que pretendemos averiguar.

3. 3. Consideraciones finales y valor del trabajo en el desarrollo personal y profesional

Este trabajo nace de la necesidad de dar respuesta a ciertas inquietudes académicas y profesionales y, por este motivo, ha sido muy grato poder realizar tareas de investigación en temas que nos interesan y atraen especialmente. Nos ha permitido, además, ampliar nuestra perspectiva y, por lo tanto, además de observar y analizar desde el punto de vista de monitora cultural o asesora de estudiantes, ser capaces de acercarnos más a la perspectiva docente. Esto nos ha hecho reflexionar sobre la importancia de ambas figuras y ser conscientes de la relevancia de la implicación de ellas en el programa cultural. Principalmente nos hemos enfocado en los docentes y comprobamos que esta implicación resulta determinante, quizá no tanto en la ejecución del programa cultural, pero sí en su diseño, definición y adecuación.

Poner el foco sobre aspectos que pueden ser difícilmente cuantificables por su carácter subjetivo y abstracto, en ocasiones, es todo un reto. Pero, gracias a los testimonios de nuestros informantes, hemos logrado poner sobre la mesa (y alentar) una reflexión, que consideramos muy pertinente y necesaria. Porque, en esencia, la formación que emana de los programas culturales siempre se ha contemplado como algo complementario y, por lo tanto, en muchas ocasiones, no están suficientemente integrados en el currículo ni son incluidos en ningún tipo de evaluación (o solo en evaluaciones referidas a la satisfacción general con el programa cultural).

Como hemos apuntado anteriormente, no darles la importancia o el protagonismo suficiente a los programas culturales en las escuelas, supone que se considere una cuestión extra o complementaria al programa académico. Pero, como hemos visto, se hace necesario que exista un equilibrio y coordinación entre los equipos académicos y los equipos de cultura, para que lo que ocurra 'fuera del aula' sea el complemento perfecto a lo que 'ocurre dentro', obedeciendo a criterios comerciales (un curso de inmersión es un producto turístico), pero también a criterios académicos.

Hoy en día, se hace aún más necesaria la unión de los equipos y la labor conjunta de los 'trabajadores de la resistencia' en los que se han convertido distintos profesionales del sector ELE en España ante la crisis del covid-19. Ya señalamos la necesidad de recuperar la confianza, principalmente la confianza emocional, y, en este camino, debe haber cabida para generar climas

de confianza que permitan reconocer e integrar a los docentes, así como a tener en cuenta todo lo que pueden aportar con relación al diseño y desarrollo de los programas culturales.

Tal y como apuntamos a la hora de mencionar los objetivos de esta investigación de cara al futuro, consideramos que los resultados de la misma pueden ser relevantes para las instituciones del sector de la enseñanza de español en lo que respecta a la planificación y ejecución de sus programas culturales. Además, ofrecemos una radiografía aproximada de la situación actual de los cursos de inmersión en español y, en consecuencia, de los programas culturales ofertados en los mismos, ante el contexto de pandemia mundial.

Por todo ello, consideramos este trabajo pertinente y relevante, con la esperanza de que sea de utilidad conduciendo, al menos, a la reflexión a partir de las cuestiones planteadas. Estas cuestiones, delimitadas para ajustarnos a la extensión requerida para este proyecto final de máster, dejarían abiertas ciertas vías pudiendo hacer de esta una investigación de largo recorrido en el futuro. Algunas de estas cuestiones podrían ser:

- Los programas culturales desde la perspectiva del estudiante de inmersión.
- Profesionalización del sector ELE y formación docente para el desarrollo de competencias culturales.
- Estudio sobre la profesionalización del sector ELE en España y la sostenibilidad laboral del sector, tanto de docentes como de monitores y técnicos.
- El impacto de los programas culturales sobre la motivación de los estudiantes de inmersión.
- Sistemas de evaluación de adquisición y desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes de inmersión.
- El concepto de hospitalidad en el sector del turismo idiomático. Prácticas habituales y propuestas de mejora.
- Alcance del turismo idiomático. Perspectiva comercial e institucionalización. Alcance académico de los cursos y adaptación a la oferta.
- Incorporación de la perspectiva comercial a la perspectiva docente en los cursos de inmersión.
- Explotación sostenible de los recursos que ofrecen los destinos turísticos en el marco de los cursos de inmersión.

- Impacto de una estancia lingüística y cultural totalmente inmersiva: alojamiento en residencias de familias locales.
- Planificación y diseño de programas culturales en el marco de los cursos de inmersión, métodos y prácticas habituales.
- Indicadores de satisfacción y evaluación de estudiantes y docentes en cursos de inmersión. Cómo medir variantes e implementar cambios y mejoras en los cursos.
- Estrategias de marketing como elementos potenciadores del turismo idiomático.

Queda patente que la cuestión que aborda este trabajo tiene un amplio recorrido por explorar. Al fin y al cabo, aúna conceptos ya de por sí amplios como son la lengua y la cultura, y el turismo. A su vez, pueden entrar en juego otras cuestiones interesantes como son los aspectos psicológicos, emocionales y afectivos relativos a acciones educativas. En cierta medida, en esta investigación hemos adoptado una perspectiva un tanto transversal, conscientes de que la lengua y la cultura son elementos vivos y que, cuando hablamos de aprender cultura, hablamos de la posibilidad de conquistar todo un universo de conocimientos y experiencias nuevas y/o diferentes. Entrar en contacto con un nuevo universo cultural implica hacerlo también con un nuevo universo personal. En esta incursión, los agentes implicados en la inmersión del alumno de ELE, tienen un peso fundamental: contribuirán, en mayor o menor medida, al desarrollo de todo el componente cultural del individuo frente a la lengua y cultura meta y, en definitiva, intervendrán en el desarrollo de su identidad cultural global.

Las conclusiones a las que hemos llegado a través de esta investigación y de nuestra experiencia personal nos hacen ser conscientes de que cualquiera de los agentes implicados en la inmersión de un estudiante puede dejar una huella imborrable en el camino de este. Por nuestra parte, como profesionales de ELE, por lo tanto, recae el honor y responsabilidad de hacerlo con la mayor dedicación, profesionalidad y cuidado posible. Con toda la dedicación, profesionalidad y cuidado que requiere dar forma a un nuevo universo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonzo, I. C. (2020). Desarrollo de la competencia intercultural en contextos plurilingües y pluriculturales: programa universitario de movilidad idiomática. *Revista de estudios filológicos Tonos Digital*, 38. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2392>
- Balboni, P. E. (1999). Apprendere e insegnare. La comunicazione interculturale. En *Parole comuni, Culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio Editore [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=381
- Baralo, M. (2007). Enseñanza de español y turismo: las estancias lingüísticas. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 20. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/d/13153/19/0>
- Barriel, M.T. (2015). Algunas consideraciones para el desarrollo de un proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2 en grupos multiculturales y multilingües. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 27. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ab0bf1f2-5b6f-4f98-863da06e78c38ac8/2015redele273mariateresabarriel-pdf.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. et al. (1999). *La miseria del mundo* (trad. Pons, H.) Akal: Madrid. (Obra original publicada en 1993).
- Brown, H. D., (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. En L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence*, 1, 54.
- Collentine, J. (2004). The Effects of Learning Contexts on Morphosyntactic and Lexical Development. *Studies in Second Language Acquisition* 26 (2), 227-248.

- Collentine, J.G. (2009). Study Abroad Research: Findings, Implications and Future Directions. In M. H. Long & C. J. Catherine (Eds.) *The Handbook of Language Teaching* (pp 218-233). New York: Wiley.
- Consejo de Europa, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- De Pablos Ortega, C. (2005). La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE. En Álvarez, A. et al. (Eds.). *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La Competencia Pragmática y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (515-519). Oviedo: Universidad de Oviedo [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0515.pdf
- De Santiago, J. (2010). La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias. *MarcoELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 11. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/11/05.de-santiago.pdf>
- Ellis, R. (1994). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FEDELE (FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ESCUELAS DE ESPAÑOL EN ESPAÑA COMO LENGUA EXTRANJERA) (2020). *Informe sectorial 2019*. Disponible en: <https://fedele.org/wp-content/uploads/2021/04/Informe-sectorial-FEDELE-Espa%C3%B1ol-en-Espa%C3%B1a-2019.pdf>
- FEDELE (FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ESCUELAS DE ESPAÑOL EN ESPAÑA COMO LENGUA EXTRANJERA) (2021). *Los centros educativos FEDELE, el turismo idiomático y la crisis sanitaria del COVID-19*. Disponible en: <https://fedele.org/wp-content/uploads/2021/02/Informe-COVID-FEDELE-Completo.pdf>
- Freed, B. (1995). Introduction. En Freed (ed.). *Second language acquisition in study abroad context* (3-34). John Benjamins: Philadelphia.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Guba, E. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.

- Guitart, M.P. (2014). La 'manifestación verbal culturalmente motivada' como exponente de la competencia comunicativa intercultural (CCI) en ELE a través del cine. *MarcoELE: Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 18. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/18/guitart-tapas.pdf>
- Huan, Y. T. (2015). El papel de la cultura en la enseñanza de ELE: Análisis de la asignatura del bloque cultura de los cuatro Departamentos de Español en Taiwán (2013-2014). *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 27. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d935f1d9-fb02-48fb-8b6c-0c32c61f5988/2015-redele-27-1-yun-ting-huang-2-pdf.pdf>
- Iglesias, M. (2018). Turismo idiomático en España. En *Marco teórico. International journal of scientific management and tourism*, 4(1), 29-59. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6358765>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad: A critical reading of research*. Palgrave: Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230240766>
- Muñoz, M. (2020, abril 24). El turismo idiomático, colapsado por el COVID-19, da el año por perdido, *La Vanguardia*. (Recuperado el 20 de abril de 2021). Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/ocio/viajes/20200425/48705007774/el-turismo-idiomatico-colapsado-por-el-covid-19-da-el-ano-por-perdido.html>
- López Morales, H. (1994). *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Mallor, E., González-Gallarza, M., Fayos, T. (2013). ¿Qué es y cómo se mide el Turismo Cultural? Un estudio longitudinal con series temporales para el caso español. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural PASOS*, 11 (2), 269-284. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: http://www.pasosonline.org/Publicados/11213/PS0213_01.pdf
- Martínez, M. D. (2015). De la comunicación intercultural al aprendizaje intercultural en la clase de español. *MarcoELE: Revista De Didáctica De Español Como Lengua Extranjera*, 21. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/21/martinez-aprendizaje_intercultural.pdf

- Masello, L. (2002). *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: Universidad de la República.
- Minera, L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 19. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dda6745f-400e-48cc-9c7e-fde2ce1d51c4/2010-redele-19-03minera-pdf.pdf>
- Miquel, L. y Sans, N (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 9, 15-21.
- Nussbaum, L. (2013). De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. En Maldonado, A. A. & Unamuno, V. (Eds.). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina (273-283)*. Bellaterra: GREIP-UAB.
- Pardo, C. J. (2011). El turismo idiomático en España como potenciador cultural en ciudades patrimoniales: el caso de Salamanca y Alcalá de Henares. *Cuadernos de Turismo*, 27, 701-723. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <http://revistas.um.es/turismo/article/view/140171/126291>
- Pascale, L. Ramos, A. y Vallejo, S. (2009). El estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo: elaboración de materiales para B1/B2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes. *MarcoELE: Revista De Didáctica De Español Como Lengua Extranjera*, 9. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/enbrape/pascale-ramos-vallejo_estudiante-agente-social.pdf
- Pinar, A. (2012). La influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas: análisis de experiencias a través de los relatos de vida lingüística. *MarcoELE: Revista De Didáctica De Español Como Lengua Extranjera*, 15. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/15/pinar-estancias_extranjero.pdf
- Pinar, A. (2015). Diferencias individuales y de aprendizaje de lenguas en el extranjero: análisis de experiencias de estudiantes japoneses de español. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 27. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:05766991-87c4-4d08-81f2-30846186bb86/2015-redele-27-13-alex-pinar-pdf.pdf>

- Richards, G. (1997). The social context of cultural tourism. En Richards, G. (Ed.) *Cultural Tourism in Europe* (24). Wallingford: CAB International. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <http://www.atlas-euro.org/pages/pdf/cultural%20tourism%20in%20europe.PDF>
- Richards, G. (2001). *Cultural Attractions and European Tourism*. Wallingford: CABI. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: https://www.academia.edu/2020787/Cultural_Attractions_and_European_Tourism
- Sánchez, M. A. (2017). La competencia intercultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En *MarcoELE: Revista De Didáctica De Español Como Lengua Extranjera*, 24. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/24/sanchez_competencia_intercultural.pdf
- SIELE (2020). *Turismo idiomático en España: una experiencia de inmersión lingüística y cultural*. [Directo de Instagram en el perfil de SIELE por Juan Miguel Prieto, responsable del área de evaluación de Cursos Internacionales de la USAL (Retransmisión en directo del 21 de mayo de 2020)]. Disponible en: <https://www.instagram.com/tv/CAAdOeVHoCJS/?igshid=1khfx177cf98o>
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Taboada-de-Zúñiga, P. (2012). Una aproximación al turismo idiomático en España. EL caso particular de las ciudades históricas. En *Nuevas perspectivas del turismo para la próxima década: III Jornadas de investigación en turismo* (757-782). [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/53353/taboada-zuniga.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Taboada-de-Zúñiga, P. (2014). *El Turismo idiomático en Santiago de Compostela* [Tesis doctoral]. *Minerva*. Repositorio Institucional de la USC. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/10347/12391/1/rep_801.pdf
- Timor, M. C., & Muñoz, D. T. (2020). Plurilingüismo, inmersión lingüística y educación en el sector privado español. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2020*. Madrid: Bala Perdida Editorial S. L. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/timor_trigo/p01.htm
- Trujillo, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje: reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Ediciones Mágina.

- Vacas, A. & Benavente, J.C. (2002). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español". *Tierra Abierta*. [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <http://www.tierradenadie.de/articulos/intercultural.htm>
- Van Hooff, A, Korzilius, H. y Planken, B. (2002). *La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la "conciencia intercultural"?*. En Pérez, M. y Coloma, J. (Eds.). *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (52-77). [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0052.pdf
- Vez, J. M. (2004). La DLE: de hoy para mañana. *Porta Linguarum: Revista Internacional De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 1, 5-30.
- VV. AA. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL; Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje; teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (trad. Rotger, M.M). Buenos Aires: Ediciones Fausto. (Obra original publicada en 1985) [Consultado el 20 de abril de 2021]. Disponible en: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Wagner, C. (1989). *Lengua y enseñanza. Fundamentos lingüísticos*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello-Universidad Austral de Chile.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: Cuestionario.

Cuestionario de Investigación en el marco del desarrollo del proyecto:

“Los programas culturales ofrecidos por los cursos de inmersión en español desde la perspectiva del profesorado de ELE: La lupa sobre el aprendizaje fuera del aula”

(Mestrado em Espanhol Língua Segunda – Língua Estrangeira, UMINHO – 2020/21)

Presentación: El presente cuestionario funciona como herramienta de investigación para el trabajo *“Los programas culturales ofrecidos por los cursos de inmersión en español desde la perspectiva del profesorado de ELE: La lupa sobre el aprendizaje fuera del aula”*. Esta investigación forma parte del proyecto de fin de máster de la alumna Natalia Umpiérrez Suárez, orientado por el Prof. Xaquín Núñez Sabarís, en el marco del máster MELSLE (Mestrado em Espanhol Língua Segunda – Língua Estrangeira) de la Universidade do Minho – Braga, Portugal - durante el año académico 2020-2021.

Objeto: Este trabajo pretende analizar la perspectiva del/ de la docente de ELE en relación con el diseño, configuración y ejecución de los programas culturales ofrecidos en los cursos de inmersión para extranjeros en España: Se busca identificar el papel del profesorado como agente fundamental en la enseñanza de la cultura española, con impacto dentro y fuera del aula.

Tratamiento de los datos ofrecidos por el/la informante: Los datos que usted aporte a través de este cuestionario serán sometidos a un análisis que, aún sujeto a su interpretación por parte de la investigadora, velará por el rigor y fidelidad al testimonio original prestando especial atención en el transvase y tratamiento de datos. Asimismo, antes de participar como informante en dicho cuestionario, debe saber que se trata de un cuestionario anónimo en el que solo tendrá que aportar algunos datos referidos a su perfil docente (al final del cuestionario) que servirán de base para apoyar la investigación.

Para conservar este anonimato, se le otorgará una referencia (Ejemplo: *Informante n°1*) para ser usada en la publicación que resulte de la investigación. A esta referencia se añadirá como información complementaria el país donde ejerce como docente de ELE y su perfil docente actual: si es docente de ELE fuera de España y coordina a estudiantes que viajan a España para realizar cursos de inmersión lingüística y cultural o si es profesional de ELE que imparte docencia en este tipo de cursos en España.

CUESTIONARIO:

Aclaraciones y consideraciones previas:

- Cuando en el cuestionario nos referimos a “*escuelas*” siempre será para referirnos a escuelas como tal, instituciones o empresas que imparten cursos de inmersión en español en España para extranjeros y que incluyen en dichos cursos un programa cultural para su alumnado.

- Si no entiende el planteamiento de la pregunta, no dude en consultarle a la investigadora a través del correo electrónico: natalia.umpierrez.suarez@gmail.com.

Cuestiones:

1. Según su punto de vista, ¿cómo incluyen las escuelas de español que ofertan cursos de inmersión la **perspectiva docente** en la **definición, diseño y ejecución de su programa cultural?** (Si es que la incluyen).

2. A grandes rasgos, ¿cree que las escuelas tienen en cuenta la **perspectiva académica** a la hora de elaborar los programas culturales en los cursos de inmersión?

Totalmente Bastante Suficiente Poco Nada

Argumente y justifique su respuesta:

3. En líneas generales, ¿considera que los programas culturales integrados en los cursos de inmersión responden a las **necesidades académicas** de los estudiantes?

Totalmente Bastante Suficiente Poco Nada

Argumente y justifique su respuesta:

4. Basándose en su experiencia y conocimiento, ¿considera que el programa cultural complementa los **contenidos tratados** en clase (los que figuran dentro del programa académico del curso) o se diseñan al margen de estos?

Los complementa: Totalmente Bastante Suficiente Poco Nada

Argumente y justifique su respuesta:

5. ¿Considera que a la hora de diseñar programas culturales para los cursos de inmersión prevalece la **perspectiva comercial** sobre la académica?

Totalmente Bastante Suficiente Poco Nada

Argumente y justifique su respuesta:

6. En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) se desarrollan, entre otros, los conceptos de alumno/a como **“hablante intercultural”**, como **“agente social”** y como **“aprendiente autónomo”**. Poniendo el foco sobre estos conceptos, reflexione:

- ¿En qué grado sitúa el impacto que el programa cultural tiene sobre el/la alumno/a en relación con su desarrollo como **hablante intercultural**?
- ¿En qué grado sitúa el impacto que el programa cultural tiene sobre el/la alumno/a como **agente social**?
- ¿En qué grado considera que el programa cultural activa y fomenta el **aprendizaje autónomo** del alumno/a?

7. ¿Qué grado de importancia le otorga a las actividades culturales ofertadas en el programa del curso y a la consiguiente posibilidad del/ de la estudiante de adquirir a través de ellas **conocimiento empírico**?

Mucho Bastante Suficiente Poco Nada

• ¿Cree que estas actividades activan y fomentan el papel del/ de la estudiante como **hablante intercultural** y el desarrollo de su **conciencia intercultural**? Justifique brevemente su respuesta.

Totalmente Bastante Suficiente Poco Nada

8. ¿Cree necesario el **soporte o guía de monitores/as** debidamente formados/as para el acompañamiento del alumnado durante el desarrollo de las actividades? ¿Cree que los/las monitores/as debieran tener **formación docente**? ¿Qué tipo de **formación y aptitudes** considera que deberían tener? (entendiendo “monitor/a” como: monitor/a para estudiantes extranjeros/as que estudian español y que por ello - por ser monitor/a para un perfil muy específico- requiere de una formación/aptitudes específicas).

9. Tomando como referencia los **parámetros del MCER** (“*saber*”, “*saber hacer*”, “*saber ser*”, “*saber aprender*”) y poniendo el foco directamente sobre los establecidos por el **PCIC**, ¿considera, en definitiva, que el programa cultural ayuda al alumnado en relación a...

- La adquisición y desarrollo de **saberes y comportamientos socioculturales**?
- La adquisición de **referentes culturales**?
- La adquisición y desarrollo de **habilidades y actitudes interculturales**?

Añada una reflexión sobre estas cuestiones si lo cree necesario.

10. Basándose en su experiencia, ¿considera que se tiene en cuenta el **nivel de español** de que los/las estudiantes a la hora de diseñar y ejecutar el programa cultural del curso?

Totalmente Bastante Suficiente Poco Nada

• ¿Cree que las actividades del programa cultural se adaptan al **nivel de español** de los/las estudiantes?

Totalmente Bastante Suficiente Poco Nada

Argumente y justifique su respuesta:

11. ¿Cree que se usa suficientemente la **lengua española** durante el desarrollo de las actividades culturales? Puede argumentar su respuesta.

Totalmente Bastante Suficiente Poco Nada

12. ¿Cree que se debe emplear el **inglés** como lengua vehicular en el caso que no haya entendimiento entre estudiantes y monitores/as o guías durante las actividades?

- ¿Está de acuerdo con este enunciado? Justifique su respuesta: “*Hay que intentar usar el español a toda costa para que se produzca una inmersión lo más completa posible del alumnado*”.

Totalmente Bastante Suficiente Poco Nada

13. Indique brevemente cómo cree que repercute el uso de la lengua española que se hace durante el desarrollo de las actividades culturales sobre el **aprendizaje lingüístico** del alumnado.

14. ¿Qué grado de importancia le otorga usted a la **hospitalidad** en el trato con el alumnado por parte de las escuelas de español?

Mucha Bastante Suficiente Poco Nada

- ¿Sobre qué aspectos relativos a la **hospitalidad en el trato al alumnado** considera que debe asentarse un curso de español (y por extensión su programa cultural)?

15. Basándose en su experiencia, ¿observa que las escuelas utilicen **sistemas de evaluación** para que los/las **estudiantes manifiesten su grado de satisfacción** con el programa cultural ofertado?

- ¿Y para evaluar el **grado de satisfacción del profesorado** con dicho programa?
- ¿Y para que el profesorado evalúe la **actividad formativa** puesta en marcha a través de cada actividad?
- ¿Cree que estos medidores son tenidos en consideración por las escuelas y que sus resultados derivan en la **mejora o adaptación de su oferta**?

Justifique sus respuestas.

Cuestiones finales:

Hemos llegado al final del cuestionario. Antes de su envío le agradecemos que complete los siguientes datos que valdrán como soporte de la investigación, conservando su anonimato:

- País en el que ejerce como docente de ELE:
- Años de experiencia como docente de ELE:
- Edad (opcional):
- Género (opcional):

Le agradecemos enormemente su tiempo, dedicación y esfuerzo para contribuir en esta investigación, de la cual tendrá noticias cuando se publiquen sus resultados.

ANEXO II: Entrevista

Entrevista: 'Retos actuales - Programas culturales en contextos de COVID'

A continuación va a participar en una entrevista (a la que podrá contestar por escrito en este mismo documento) cuyas respuestas serán incluidas en la investigación llevada a cabo por Natalia Umpiérrez Suárez para su trabajo final de máster (Máster MELSLE, Universidade do Minho). Por su parte, la autora se compromete a tratar con rigor los datos aportados a través de su participación para la transcripción y análisis de los mismos, así como a mencionarle como fuente informativa a la hora de utilizarlos en el trabajo final.

Esta entrevista ha sido enviada a un pequeño grupo de expertos como usted para poder dar respuesta a una investigación que atiende a lo siguiente:

“El diseño y ejecución de programas culturales (extracurricular / fuera del aula) en el contexto de programas de inmersión en español se ve condicionado por una situación sin precedentes donde la presencialidad que caracteriza a estos programas se ve amenazada. La actual situación provocada por la pandemia condiciona su viabilidad y surge la necesidad de reformular su diseño y/o ejecución”.

Ante esta premisa le planteamos las siguientes cuestiones:

- El contexto de pandemia condiciona la viabilidad de los programas culturales que se integran en los cursos de inmersión. ¿Cambiará o ya ha cambiado el enfoque de dichos programas tal y como hasta hoy los conocíamos?
- Peligra la presencialidad que caracteriza a la ejecución de los programas culturales. ¿A qué retos se enfrentan las escuelas? ¿Están preparadas? ¿Ya han realizado algunos cambios o adaptaciones en este sentido para adecuar los programas culturales al nuevo contexto? ¿Qué necesitan?
- ¿Es necesario reformular los programas culturales? ¿Hasta qué punto? ¿Es necesario buscar alternativas? ¿Las hay?
- ¿Cómo va a afectar el nuevo contexto pandemia/ pospandemia en el desarrollo de los programas?
- ¿Qué medida tendrá el impacto de la pandemia sobre la oferta de programas culturales? ¿Y sobre la demanda? ¿Echan en falta apoyos para paliar este impacto?