

MORENO MORENO, ROSA MARÍA / ATIENZA CEREZO, ENCARNA  
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA, BARCELONA (ESPAÑA)  
ABORDAR LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DESDE EL DESARROLLO  
DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DEL PROFESORADO

## BIODATA

### ROSA MARÍA MORENO MORENO

Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra. Su línea de investigación se ha centrado en la formación y didáctica de la competencia intercultural en alumnado y profesorado, al mismo tiempo que en la aplicación de las técnicas dramáticas para el desarrollo de la competencia intercultural. Ha desarrollado su labor profesional como profesora de ELE en contextos de inmersión con adultos y adolescentes en diferentes escuelas de Barcelona, así como en contextos de no inmersión en Alemania. Ha ejercido de coordinadora en los campamentos de verano de idiomas de Enfocamp durante varios años consecutivos.

### ENCARNA ATIENZA CEREZO

Es profesora titular del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona). Sus líneas de trabajo se centran en la lingüística del texto, el análisis (crítico) del discurso y la didáctica de la lengua española como L1 y LE, con especial atención a la evaluación de los aprendizajes y al tratamiento plurilingüe de las lenguas. Es miembro del grupo de investigación consolidado Gr@eL (Grupo de investigación sobre aprendizaje y enseñanza de lenguas).

## RESUMEN

La enseñanza de lenguas extranjeras requiere un enfoque intercultural en el aula. El aprendizaje de una lengua lleva asociado unos factores culturales que deben aprender a interpretarse desde un punto de vista no etnocentrista, para evitar conflictos culturales y conseguir una cohesión social que permita el diálogo intercultural. Todo ello puede ser posible gracias al desarrollo de la competencia intercultural del profesorado que depende de la educación intercultural. Idealmente, esta educación debería adoptar también un enfoque intercultural en sus objetivos, procesos y contenidos, de manera que se trabaje de forma transversal el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. El presente trabajo pretende aportar innovadoras ideas para suplir las necesidades formativas del docente de lenguas extranjeras y aplicarlas en la transformación del currículo, para desarrollar las diferentes subcompetencias que engloba la competencia intercultural del profesorado: *saberes, saber ser / saber reaccionar, saber aprender, saber comprender / saber comprometerse y saber hacer*.

**PALABRAS CLAVE:** competencia intercultural, formación del profesorado, enfoque intercultural, reflexión personal, técnicas dramáticas

## ABSTRACT

Teaching a foreign language requires an intercultural approach within the classroom. The cultural aspects involved in the language learning process should be interpreted from a non-ethnocentric angle, in order to avoid cultural conflicts and to get a social cohesion that allows for intercultural dialogue. All of this could be achieved by means of teacher's intercultural competence development, which depends directly on the intercultural formation. Ideally, this education should adopt also an intercultural approach on its objectives, processes and contents; so that the teacher's intercultural competence is worked transversely. The aim of the present work is to provide some innovative ideas that make up for the gaps regarding foreign language teacher's intercultural background education and also to apply these ideas in the syllabus transformation, in order to develop the several subcompetences involved in the intercultural competence: *knowledge, intercultural attitudes, interpreting and relating, discovery and interaction, and skills.*

**KEY WORDS:** intercultural competence, teacher training, intercultural approach, personal reflection, drama techniques

“The learning and teaching of intercultural competence is essential for democratic culture and social cohesion.”  
*White Paper on Intercultural Dialogue* (Council of Europe, 2008)

## 1. INTRODUCCIÓN

El mundo contemporáneo se caracteriza por la interacción constante entre personas, culturas y lenguas en un mismo espacio<sup>1</sup>. Esta nueva situación requiere de un trabajo profundo en el desarrollo de la competencia intercultural de las personas para llegar a conseguir una cohesión social. Para conseguir una convivencia serena de múltiples culturas es prioritario promover el diálogo intercultural. Una de las políticas que propone el *Libro*

---

<sup>1</sup> Sin embargo, la potenciación de la interculturalidad ha sido cuestionada desde postulados de la lingüística crítica (Slimbach, 2005; Gray, 2013), donde se interpreta que la promoción de dicha interacción constante responde a una representación globalizada del mundo además de que el concepto de interculturalidad nace en el mundo de los negocios internacionales para facilitar transacciones comerciales y contratos entre multinacionales. Ahora bien, también puede ponerse el énfasis del fomento de la interculturalidad en la búsqueda de la comprensión y el respeto del otro, objetivo en el que se hará hincapié en este artículo.

*Blanco sobre el Diálogo Intercultural* (Consejo de Europa, 2008) es la adquisición de la COMPETENCIA INTERCULTURAL a través de una enseñanza y aprendizaje planificado. El aula de lenguas extranjeras es el lugar ideal para trabajar esta competencia puesto que el alumno está en un contexto intercultural, ya sea porque está en contacto con personas de otras culturas o porque está aprendiendo una lengua asociada a una nueva cultura. El papel que debe desempeñar el profesor, el enfoque que pueda adoptarse y los métodos con los que trabajar en este contexto deben estar en consonancia con el nuevo escenario social, político y cultural de nuestros días.

El Consejo de Europa en el Marco común europeo de referencia (en adelante MCER) concede un papel relevante a la dimensión intercultural para adaptar la enseñanza de idiomas a las exigencias del mundo actual<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> La consideración de la DIMENSIÓN INTERCULTURAL para adaptar la enseñanza de idiomas a las exigencias del mundo ha sido cuestionada desde los postulados críticos mencionados anteriormente, puesto que puede considerarse un reflejo de la representación social neoliberal imperante en el discurso hegemónico (Block *et al.* 2012; Kubota & Austin, 2007).

De este modo, intenta reflejar las funciones y los objetivos del profesor de lenguas extranjeras para fomentar el desarrollo de la competencia intercultural, en base al modelo de Byram (1997), entre ellas destacan: “crear las condiciones de apertura entre los individuos, así como las condiciones para distanciarse del etnocentrismo, (...) hacerlos conscientes de cómo influye su propia cultura en la percepción e interpretación de la realidad, en su manera de pensar, sentir, actuar y desarrollar una visión crítica para relacionarse y hacer contacto efectivo con personas de otras culturas, (...) fomentar la empatía, la promoción de la investigación y del conocimiento, favoreciendo situaciones para comparar las culturas entre sí e interpretar la propia, para actuar en los procesos sociales e integración (...) Del mismo modo, debe desarrollar la capacidad de evaluar de manera crítica los puntos de vista de la cultura del país y de las otras culturas” (Hernández y Valdez, 2010).

Por su parte, el Instituto Cervantes presenta un modelo de competencias del profesorado donde muestra las capacidades clave que se espera que el docente de lenguas extranjeras desarrolle para dotar de una enseñanza de calidad. Entre estas aparece la competencia de *facilitar la comunicación intercultural* que, según este modelo, hace referencia a “la capacidad del profesorado para, en el desempeño de su trabajo, promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural. El profesor, además, reflexiona sobre su actuación en encuentros interculturales, con el fin de mejorarla y

promueve el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos” (Instituto Cervantes, 2012)<sup>3</sup>.

Para conseguir un profesorado capacitado en moderar una COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA, según la definición anterior, es necesario que cada profesor desarrolle su propia competencia intercultural como aprendiente que siempre es, pero también en su rol de profesor de lenguas extranjeras. En este artículo se presenta una recopilación de las investigaciones que han aportado informaciones relevantes a la hora de desarrollar cada una de las subcompetencias que, según Byram *et al.* (2002), conforman la competencia intercultural: *saber ser*, *saberes*, *saber comprender*, *saber aprender / hacer* y *saber comprometerse* desde la perspectiva del profesor de lenguas extranjeras.

## 2. COMPETENCIA INTERCULTURAL DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS

La conquista paulatina de la competencia intercultural es un proceso continuo y permanente, ya que las identidades y valores de las personas cambian constantemente al emprender experiencias con nuevos grupos. El desarrollo de este proceso de manera que permita una comunicación satisfactoria en la lengua meta dependerá en gran medida de cómo el profesor de lengua aplique el enfoque intercultural en el trabajo cotidiano del aula. Por lo tanto, son de gran utilidad las tendencias desarrolladas en interculturalidad susceptibles de ser aplicadas en la didáctica intercultural de lenguas.

---

<sup>3</sup> Kubota & Austin (2007) comentan, desde una perspectiva crítica, el rol del docente en relación con la interculturalidad, poniendo en tela de juicio el papel que muchas veces el docente acaba desempeñando en el aula como embajador de una cultura.

Aquí se expondrán principalmente las más beneficiosas para progresar en la mejora de la competencia intercultural del profesor de lenguas extranjeras, fundamental para la aplicación exitosa del enfoque intercultural, junto con algunas herramientas convenientes para trabajar los diferentes aspectos que intervienen en una comunicación intercultural eficaz.

## 2. 1. SABERES

El conocimiento (*saberes*): conocimiento de los distintos grupos sociales, de sus productos y de sus prácticas, tanto en el propio país como en el del interlocutor; conocimiento de las interacciones generales entre sociedades e individuos. (Byram *et al.* 2002)

La aportación de Malik (2003) que hace a esta subcompetencia enfocada en los docentes u orientadores es muy pertinente. En ella explica que el desarrollo de conocimientos “se refiere a la obtención de nociones concretas e información clara sobre el concepto de cultura y el de interculturalidad, y sobre los colectivos culturales con los que se ha de intervenir”. En el campo de la enseñanza de ELE sería óptimo añadir conocimientos sobre el CONCEPTO DE COMPETENCIA INTERCULTURAL y las distintas visiones que han ido aportando las últimas investigaciones que se presentan a continuación (*Saberes I*), así como LOS MODELOS DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL en el estudiante de lenguas extranjeras que se exponen en la sección (*Saberes II*).

### 2. 1. 1. Saberes (I): la competencia intercultural

La inclusión de las reglas sociales y culturales en los enfoques comunicativos fue todo un avance en la evolución del concepto de la competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, el privilegiado papel que se le concedía a la dimensión

lingüística frente a la dimensión cultural hace surgir críticas a estos enfoques y la necesidad de una nueva focalización en el punto de mira del concepto de competencia comunicativa; esta vez hacia el ALUMNO. De este modo, el acto comunicativo pasa a centrarse en el PAPEL DE LOS APRENDIENTES COMO ACTORES SOCIALES provistos de un bagaje de conocimientos, de aptitudes y de destrezas que intervienen en la comunicación (Paricio, 2004).

Todo esto conlleva que el aprendiente de lenguas extranjeras deje de ser considerado como un futuro hablante ideal o nativo de la lengua meta y comience a ser visto como un participante activo y real de un proceso comunicativo. Se empieza a prestar más atención a las necesidades del alumno al interactuar con personas de otra cultura (Oliveras, 2000) y, en consecuencia, se comienzan a desarrollar las *primeras definiciones de competencia intercultural* en las que se hace hincapié en las características necesarias para un COMUNICADOR EFECTIVO. De este modo, los aspectos afectivos adquieren un papel relevante.

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de la lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya. (Meyer, 1991)

Partiendo de la base que asienta Van Ek con su modelo de competencia comunicativa, en el que proporciona la importancia que necesitaba al *aspecto sociocultural*, Byram pretende dar un giro al concepto de competencia comunicativa y responder a las

necesidades interculturales que se empezaban a esbozar para facilitar al estudiante su encuentro con otras culturas y favorecer la comprensión de las diferentes situaciones interculturales en las que pueda encontrarse.

La evolución del concepto de competencia sociocultural hacia competencia intercultural de Byram (1995) integra el ANÁLISIS, la REFLEXIÓN y la COMPRENSIÓN de la otra cultura dejando de ser una competencia meramente descriptiva. Además, identifica cuatro aspectos diferenciados de la competencia intercultural, llamados "savoirs", estrechamente relacionados con las facultades personales inherentes al alumno: los CONOCIMIENTOS aportados por el aspecto sociocultural como adquisición de nuevos conceptos sobre la cultura meta (*saberes o conocimiento declarativo*), las ACTITUDES Y VALORES adecuados ante situaciones de comunicación intercultural promoviendo la flexibilidad y la empatía (*saber ser o competencia existencial*), la HABILIDAD PARA APRENDER de manera que el individuo sea capaz de incorporar los nuevos conocimientos extraídos de la participación y observación en las experiencias interculturales (*saber aprender o competencia de síntesis*), y los COMPORTAMIENTOS, es decir, la capacidad de integrar y aplicar todos los otros saberes en nuevos contactos interculturales (*saber hacer o destrezas y habilidades*) (Byram, 1997).

Siguiendo los pasos de Meyer, quien hace referencia al proceso de mediación entre las culturas, Byram da un paso más allá al hablar del aprendiente como intermediario e introduce el término de HABLANTE INTERCULTURAL.

El 'hablante intercultural' es una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos

para los que no ha sido formado de forma intencional. (Byram y Fleming, 2001, pp. 16)

Esta nueva contribución del componente intercultural deja cubiertas algunas necesidades básicas que habían sido detectadas por Byram, ya que se produce una descentralización en el aula al introducir la cultura del alumno y convertirla en un aula intercultural. Además, comienza a considerarse el bagaje cultural propio con el que viene el alumno en tanto en cuanto influye en su manera de ver la nueva cultura. Asimismo, incorpora los aspectos emocionales del alumno que intervienen en su relación con la nueva cultura que hasta el momento no habían aparecido en escena debido al gran protagonismo que se le había concedido al aspecto cognitivo (Oliveras, 2000). Partiendo del modelo que introdujo Byram, los componentes de la competencia intercultural fueron ampliados por Byram *et al.* (2002) con el *saber comprender*, subcompetencia que se relaciona con el saber comparar, analizar e interpretar la nueva cultura, y el *saber comprometerse* que implica un compromiso con la nueva cultura partiendo de la propia del alumno, es decir, se trata de saber actuar desde una posición crítica.

Rodrigo (1997) en su definición de competencia intercultural pone énfasis en la capacidad de *metacomunicarse*, entendida como la habilidad de reducir al máximo las posibles interpretaciones, presuposiciones o sobreentendidos, a pesar de que la comunicación pierda en agilidad. Con este objetivo, sería relevante desarrollar la pericia de pedir una reformulación o simplificación de la información, así como ser capaz de reformular de una forma más clara y simple nuestros enunciados. Al igual que Byram, incluye una parte emocional donde destaca el papel de la ansiedad como posible perturbador de la comunicación, mientras que resalta el papel de una competencia empática, la motivación y la curiosidad.

Esencial importancia le otorga al deseo de re-conocernos, es decir, de reconstruir *la identidad*.

Posteriormente, Dervin (2010) crítica el uso de los conceptos de cultura e identidad en los modelos que explican la competencia intercultural (Rodrigo, 1997 entre otros). Piensa que están obsoletos y que deberían sustituirse por conceptos que pudieran explicar la naturaleza cambiante de las múltiples construcciones experimentadas por el individuo. Un concepto que vendría a considerar esta dimensión cambiante sería el concepto de *tercer espacio*, propuesto por González, Guillén y Vez (2010). Un espacio de comunicación intermedio entre las culturas en el que el hablante intercultural debería situarse y que oscilará dependiendo de las experiencias positivas o negativas que vaya generando en su vida, de manera que haga referencia a una realidad espacio-temporal de interrelaciones.

Un nuevo modelo ampliado, propuesto por Dervin (2010), subraya la importancia de detectar las emociones y controlarlas, así como los comportamientos reactivos (*saber reaccionar/actuar*), de manera que evitemos sacar conclusiones precipitadas y las atribuyamos a cuestiones culturales. Es de vital importancia recordar, como bien apunta Dervin, que “cada individuo es un ser humano que tiene emociones, sentimientos, malas y/o buenas experiencias, problemas personales [...] los cuales influyen en sus reacciones”. Asimismo, este modelo incluye algunas reflexiones acerca de la necesidad de detectar identificaciones, es decir, darse cuenta de cuándo se está encajonando uno mismo en estereotipos culturales en su propio discurso y cómo reaccionar de una forma no moralizadora ante el uso de estereotipos en nuestros interlocutores.

Un enfoque innovador en los últimos años es englobar tanto las competencias generales como las comunicativas, recogidas en el MCER, en una concepción de la competencia intercultural como una MACROCOMPETENCIA. Partiendo de la definición de interculturalidad, como “la habilidad de un aprendiente de llevar a cabo situaciones de comunicación intercultural”, la competencia intercultural incluiría dentro de su definición la competencia comunicativa (Barros y Kharnásova, 2012). Esta nueva conceptualización de la competencia intercultural, como estrategia de prevención, apoyaría el esfuerzo de transversalizar la interculturalidad en los currículos que se refleja en el *Modelo de competencias interculturales transversales (CIT)* desarrollado por Aneas (2003). También apoyaría esta inclusión de la interculturalidad como objetivo transversal en la educación de una lengua, el hecho de que la adquisición de esta competencia es un proceso continuo durante toda la vida. Esto se debe a que es imposible anticipar los conocimientos previos en una interacción con personas de diferentes culturas, además de que los valores sociales de una persona evolucionan siempre que está en contacto con distintas culturas (Byram *et al.* 2002, en Paricio, 2014).

### 2.1.2. Saberes (II): modelos en el desarrollo de la competencia intercultural

La competencia intercultural es dinámica como bien han definido muchos autores (Dervin, 2010, Barros y Kharnásova, 2012, entre otros), por tanto precisa un proceso continuado de concienciación de los otros y de redefinición del propio yo desde un punto de acercamiento a las otras culturas para la construcción de un nuevo yo (González *et al.*, 2010). Con la intención de describir y clarificar este proceso de desarrollo de una competencia intercultural que evoluciona en el tiempo se han definido algunos modelos.



La mayoría de los modelos que se citan en esta sección sobre el desarrollo de la competencia intercultural presentan un modelo de etapas por las que pasa el individuo antes de llegar al nivel deseado de la competencia. Aunque, como se mencionaba anteriormente, este es un proceso dinámico que nunca se puede dar por terminado, es posible alcanzar respecto a cada nueva lengua o grupo con el que se interactúa un nivel óptimo de la competencia intercultural. El conocimiento de estos modelos por parte del profesor de lenguas extranjeras puede ser de gran utilidad para reconocer de qué punto parten sus alumnos y qué tipo de actividades sería conveniente llevar al aula según las necesidades concretas de sus alumnos.

Meyer (1991) habla de un modelo en el que el individuo emprende el proceso desde un *nivel monocultural*, en el que todo se interpreta según la perspectiva de la propia cultura, cargada de tópicos y estereotipos. El siguiente paso es el *nivel intercultural*, a partir del cual se es capaz de comparar e intentar explicar las diferencias culturales. Por último, se llega al *nivel transcultural*, aquí ya se está capacitado para distanciarse de ambas culturas y actuar como mediador utilizando los principios de cooperación y comunicación.

Al mismo tiempo Locke y Parker (1991) (Aneas y De Santos, 2007) proponen un modelo basado en una evolución de la conciencia, denominado *Continuo de la conciencia intercultural*, que comienza con la autoconciencia, pasando por la conciencia de la propia cultura, del racismo, de las diferencias individuales, para acabar llegando a la conciencia de la diversidad.

Uno de los modelos que detallan con mayor precisión los estadios que el individuo recorre en la evolución de su competencia intercultural es el modelo creado por Bennet (1986 y 1993), *El modelo del desarrollo de la sensibilidad intercultural* (*The*

*Development Model of Intercultural Sensitivity, DMIS*). Según este modelo, cuanto más competente interculturalmente es una persona, mayor es la calidad de sus experiencias interculturales. Además, sugiere que la esencia del aprendizaje de la competencia intercultural es la habilidad de cambiar las perspectivas. De manera que pasa de entender y actuar en la interacción intercultural desde el *etnocentrismo*, donde uno aprecia su propia cultura como centro de la realidad, a hacerlo desde el *etnorelativismo*, donde la visión del mundo se percibe desde sus creencias pero considerada como una entre muchas otras (Bennet, 2004).

Este proceso, según Bennet, consta de seis etapas de creciente sensibilidad hacia la diferencia cultural (figura 1). La etapa de NEGACIÓN (*denial*) es la primera de ellas, en esta el individuo concibe su propia cultura como la única realidad, no se da cuenta de la existencia de otras culturas o no es capaz de percibir diferencias que permiten reconocer las otras culturas. Una vez ha comenzado a distinguir diferencias culturales pasa a la etapa de DEFENSA (*defense*). Esta etapa se caracteriza por entender, todavía, la propia cultura como única verdadera y la existencia de las otras se interpreta como una amenaza a su realidad y un ataque a sus valores porque se reconocen las diferencias culturales desde una perspectiva estereotipada. Durante la etapa de MINIMIZACIÓN (*minimization*), el individuo neutraliza la amenaza de las diferencias culturales, incluyéndolas en categorías familiares y reconociendo una similitud entre todos los seres humanos. Sin embargo, esto puede derivar en una insistencia en corregir los comportamientos de los otros según sus expectativas. Esta última etapa es vista como una etapa de transición hacia la fase de etnorelativismo, a la cual solo se podrá acceder si se entiende que todas las conductas, creencias y valores de uno mismo o de la propia cultura están influenciados por el

contexto particular en el que cada uno está socializado (Bennet, 2004).

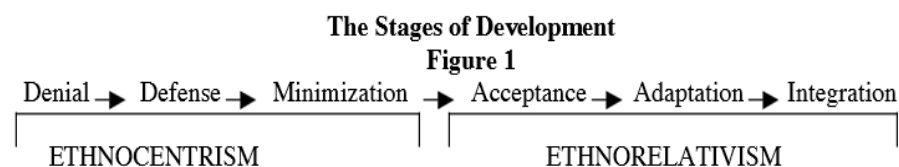


Figura 1. Etapas de creciente sensibilidad hacia la “mente intercultural” del DMIS desarrollado por Bennet (Bennet, 2004).

Desde la etapa de ACEPTACIÓN (*acceptance*), el individuo siente a los otros como diferentes, pero igualmente humanos. Descubre que existen otros muchos contextos distintos al suyo y, en consecuencia, acepta la incubación de diferentes culturas según cada contexto. A pesar de esto, la aceptación no implica estar de acuerdo con las diferencias culturales e incluso algunas pueden considerarse negativas. La ADAPTACIÓN (*adaptation*), como etapa del desarrollo de la competencia intercultural, comporta un cambio del marco de referencia en la visión del mundo para llegar a incluir los constructos o ideas de otras visiones culturales. Esta fase involucra el uso de la *empatía*, en otras palabras, la habilidad de tomar otras perspectivas y de ver el mundo desde los ojos de otras culturas. El uso de esta competencia personal consigue que el individuo pueda hablar de sus experiencias en otras culturas desde los sentimientos apropiados. Adaptación no es asimilación, es decir, no significa dejar de ser quién se es para adoptar la visión de la cultura meta. La adaptación implica una ampliación de creencias y comportamientos, no la sustitución de ellos por otros. Según el DMIS, esta etapa sería la meta en la comunicación intercultural para residentes temporales en una nueva cultura. Asimismo, este modelo sugiere que se debería

poner mucha atención en la preparación de instructores para conocer otras culturas antes de que ellos mismos intenten educar en formas de actuación. En el último estadio del etnorrelativismo, aparece la INTEGRACIÓN (*integration*), en la que la manera de incluir las diferentes perspectivas de otras culturas forma parte de uno mismo y con estas se construye su propia identidad (Bennet, 2004).

Este modelo propone también que podrían adaptarse los niveles de dominio lingüístico a los niveles de sensibilidad intercultural. El *nivel inicial* comprendería las fases de negación y defensa; el *nivel intermedio*, las de minimización y aceptación; el *nivel avanzado*, finalmente incluiría las de adaptación e integración (Iglesias, 2003). Este planteamiento en los currículos de la enseñanza de una segunda lengua para trabajar la competencia intercultural podría evitar la no correlación entre una mayor competencia lingüística con una alta competencia intercultural que reflejan otros autores.

Para cada una de estas etapas, Bennet remarca una serie de competencias culturales aptas para trabajar, asociadas a diferentes temas de aprendizaje de la cultura. En el nivel inicial, propone una serie de competencias orientadas a *reconocer la diversidad y establecer un marco común en las culturas*. De manera que se enfoca en promover el interés y la motivación para observar y explorar los diferentes aspectos que conforman otras culturas, acompañado de un trabajo en competencias personales como la confianza, la cooperación, la tolerancia, la ansiedad o el control personal. Toda esta labor puede relacionarse con el reconocimiento de los aspectos culturales que afectan a la interacción intercultural, los estereotipos culturales o la percepción. La fase intermedia del proceso se centra en la *consciencia de uno mismo, de la unidad y la diversidad*, la cual vendría gracias a un trabajo en la apertura mental, en el conocimiento e interacción del individuo hacia las otras



culturas, con el aprendizaje del uso del lenguaje, la comunicación no verbal, estilos de comunicación y contraste de valores de culturas. Finalmente, en el nivel avanzado el trabajo se ajustaría a *resolver problemas de adaptación e integración*, basándose en el desarrollo de la empatía, flexibilidad y adaptabilidad, así como en la habilidad de asumir riesgos y resolver problemas. En esta fase, se tratan estrategias de resolución de problemas, cuestiones de género y adaptación intercultural (Iglesias, 2003).

La idea es trabajar en un proceso de descodificación de la información que se recibe en la interacción intercultural, partiendo del análisis de las concepciones de las diferentes culturas que cada uno lleva gracias a su socialización. Asimismo, favorecer el proceso de apertura al conocimiento y el reconocimiento de lo distinto para llegar a un cambio de actitud en los encuentros interculturales, de manera que seamos capaces de ser flexibles en la resolución de los posibles conflictos o choques culturales que puedan surgir. El modelo de Bennet propone ocuparse de los factores emocionales en el aula debido a la gran importancia que estos ocupan en el proceso de adquisición tanto de la lengua como de la competencia intercultural. Esta idea fue defendida por Krashen en su *teoría del filtro afectivo* (Krashen, 1983 en Soler-Espiauba, 2009) y por Stevick (1980). Esta conexión, para Soler-Espiauba (2009), es mucho más intrínseca, dado que considera los factores interculturales como uno más de los factores emocionales de relación.

### 3. SABER COMPRENDER / SABER COMPROMETERSE: ENFOQUES EN LA INTERPRETACIÓN DE LAS CULTURAS

La visión crítica en el plano cultural (*saber comprometerse*): capacidad para evaluar, de manera crítica, los puntos de vista,

prácticas y productos del propio país y de las otras naciones y culturas.  
(Byram *et al.*, 2002)

Las capacidades de comparación, de interpretación y de establecer relaciones (*saber comprender*): capacidad general para interpretar un documento o un acontecimiento vinculado a otra cultura, para explicarlo y ponerlo en relación con documentos o acontecimientos vinculados a la propia cultura. (Byram *et al.* 2002)

La consecución de los componentes de la competencia intercultural, *saber comprender* y *saber comprometerse*, pasa por saber reconocer y analizar los valores explícitos o implícitos involucrados en los diferentes acontecimientos interculturales de la propia cultura y de otras. Esta competencia, a su vez, implica actuar como mediador tratando de encontrar puntos comunes en los posibles conflictos que se generen por las diferentes posiciones ideológicas, ya sean asociadas a la cultura o a las opiniones personales (Paricio, 2004).

Educar en la habilidad de comparar bajo una visión crítica otras formas de hacer y actuar más allá de los estereotipos, interpretar sus efectos y conseguir relacionar estos con las causas intrínsecas para comprender la verdadera intención del mensaje en una comunicación intercultural requiere unos conocimientos sobre los ENFOQUES EN LA INTERPRETACIÓN DE LAS DIFERENCIAS CULTURALES que han surgido durante las últimas décadas. Estos modelos suministran una información muy valiosa para el profesor de lenguas extranjeras que pretende trabajar en profundidad los conflictos interculturales o los estereotipos que puedan surgir en el aula.

Las diferencias culturales que pueden llevar al malentendido y, por lo tanto, provocar el fracaso de la comunicación o desencadenar conflictos culturales, se intentan aclarar en el modelo de Hall (1990)

dotando de significado a ciertos comportamientos en relación a tres aspectos principalmente: el CONTEXTO, el ESPACIO y el TIEMPO (en Oliveras, 2000).

Un modelo conceptual que proporciona un entendimiento de las prioridades o valores que hay detrás de las acciones o palabras de las personas con las que interactuamos es el *modelo de valores básicos* de Lingenfelter y Mayers (2003). Está basado en doce elementos emparejados por opuestos (Schmidt, 2014) que representan los extremos de una gradación de estos valores. En cada una de las culturas se presentan los dos extremos en diferente grado, pero normalmente uno de ellos suele ser el dominante:

- a) ORIENTACIÓN AL TIEMPO – ORIENTACIÓN A LOS ACONTECIMIENTOS (diferencias en la noción del tiempo)
- b) RAZONAMIENTO ANALÍTICO – RAZONAMIENTO HOLÍSTICO (diferencias en la forma de pensar),
- c) PREVENCIÓN DE CRISIS – SERENIDAD (estrategias frente a la crisis)
- d) ORIENTACIÓN A METAS – ORIENTACIÓN A LA PERSONA (conceptos de los objetivos prioritarios)
- e) ESTATUS – RENDIMIENTO (tensión interna respecto a la autoconsciencia)
- f) TEMOR A QUEDAR EN EVIDENCIA – VALOR PARA ESTAR EXPUESTO (tensión interna respecto a la sensibilidad)

Sin embargo, es fundamental no tomar estos modelos de interpretación como verdades absolutas, como bien ellos remarcan,

un modelo no es la realidad, sino una aproximación. De hecho, es una simplificación de la realidad de su experiencia. Del mismo modo, es necesario tener presente que cada individuo es único y sus valores personales pueden coincidir en parte con los valores predominantes en su sociedad, mientras que otros pueden diferir. Por lo tanto, estos modelos son una herramienta de apoyo y hay que usarlos apropiadamente, evitando caer en encajonamientos.

Un ejercicio previo de análisis personal, como el cuestionario en relación a los valores personales propuesto en Lingenfelter y Mayers (2003), podría servir de base para la observación u opinión de una persona que se comporta de una manera indeseada según el concepto del mundo del individuo. También podría actuar de radar de conflictos con otras personas y, asimismo, exhibir un conocimiento o entendimiento que puede llevar a una interacción más apropiada con el interlocutor.

Además de este, existen otros modelos que ayudan a entender la diferencia de comportamientos en ciertas culturas, algunos de ellos también basados en valores. Un ejemplo sería el modelo de Hofstede (2011) que diferencia cinco dimensiones culturales: *individualismo - colectivismo, feminidad - masculinidad, orientación a largo plazo - orientación a corto plazo, evasión de la incertidumbre y distancia al poder.*

#### 4. SABER APRENDER: EL PAPEL DEL PROFESOR ANTE EL ENFOQUE INTERCULTURAL

Las capacidades de descubrimiento y de interacción (*saber aprender / hacer*): capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y unas prácticas culturales dadas, así como para manejar conocimientos, puntos de vista y capacidades sometándose a las normas de la comunicación

y de la interacción en tiempo real. (Byram *et al.* 2002)

El rol del profesor ha ido también evolucionando al mismo tiempo que se han desarrollado diferentes enfoques metodológicos en la enseñanza de segundas lenguas. En el *enfoque transmisionista* de los métodos estructuralistas, el profesor tomaba la posición de autoridad, único conocedor del tema y se limitaba a ejercer de TRANSMISOR DE INFORMACIÓN que no presenta ninguna metodología para transmitir sus conocimientos y cuyo único desarrollo profesional consiste en la ampliación de conocimientos (Underhill, 2001).

La evolución del papel del docente en la enseñanza desembocaría en un profesor de lenguas extranjeras que posee, además del conocimiento del tema, una destreza en el uso de métodos y técnicas que favorecen el aprendizaje del alumno. A este docente, Underhill (2001) se refiere con el término de PROFESOR. Este papel se transformó en el de FACILITADOR Y GUÍA del proceso comunicativo en el cual los estudiantes adquieren un papel más activo y su intervención es más directa, participante de la interacción comunicativa, al mismo tiempo que observador y aprendiz en el *enfoque comunicativo* (Nunan, D. 2004). Por lo tanto, incluiría una nueva dimensión añadida a la de los conocimientos y la metodología, la capacidad de generar un clima psicológico idóneo para un aprendizaje efectivo (Underhill, 2001). El *aprendizaje cooperativo*, (Kagan, 1987 en Richards y Lockhart, 2002) centra la atención en el trabajo en equipo y, en consecuencia, el papel del profesor principalmente se concentra en coordinar actividades, estimular el ambiente de cooperación y controlar la interacción.

Con la llegada del *enfoque intercultural*, el profesor incorpora una nueva faceta: la de MEDIADOR PROFESIONAL ENTRE CULTURAS, sirviendo de

nexo de unión entre la cultura meta y la propia de los alumnos (Byram *et al.*, 2002 en Paricio, 2014). Según Taft (1981 en Oliveras, 2000): “un mediador cultural es la persona que facilita comunicación, entendimiento y acción entre personas o grupos que difieren en cuanto al lenguaje y la cultura”. Esto implica una práctica docente fundamentada en el respeto y la tolerancia, “fomentando en sus alumnos la empatía, la curiosidad, la tolerancia y la flexibilidad hacia otros (...) para adquirir de este modo la comprensión general de los sistemas culturales, superar el etnocentrismo y reducir el impacto del choque cultural” (Hernández y Valdez, 2010).

Para desarrollar la función de mediador profesional se ha de poner énfasis en la generación de un ambiente adecuado en el que se promueva la curiosidad y la empatía (García Ibáñez, 2013). A estos objetivos se pueden añadir otros que debería tener presente el profesor en su actividad docente:

- 1) hacer adquirir al alumnado una competencia tanto lingüística como intercultural;
- 2) prepararlo para establecer relaciones con personas pertenecientes a otras culturas y aceptar a esas personas como individuos poseedores de puntos de vista, valores y comportamientos diferentes;
- 3) ayudarle a valorar el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones;
- 4) hacerle captar la relación entre su propia cultura y otras culturas;
- 5) suscitar en él el interés y la curiosidad hacia la alteridad; y
- 6) hacerle tomar conciencia del modo en que otros lo perciben a él mismo y a su cultura. (Byram *et al.* 2002 en Paricio, 2014 pp. 224)

Sin embargo, será misión imposible transmitir valores interculturales, tales como reflexión, contraste, tolerancia, empatía o flexibilidad, si previamente el profesor no se ha inmerso en el viaje sin retorno hacia la competencia intercultural (García Benito, 2009). En otras palabras, el profesor debe transformarse en un APRENDIZ INTERCULTURAL, en un profesional crítico y reflexivo para convertirse en promotor de la investigación y *enseñar a observar, analizar, experimentar e investigar* (Alonso, 2006), sembrando el respeto hacia la otra cultura y promoviendo el trabajo autónomo de los estudiantes (Paricio, 2014). Esta innovación conceptual requiere de una transformación de su autoconcepto, es decir, de un cambio en el enfoque de aproximación al aula y de una ampliación de actitudes, destrezas y conocimientos (Byram y Fleming, 2001).

Al mismo tiempo, el rol del profesor de lenguas extranjeras de adultos como AGENTE INTERCULTURAL, según Miquel y Sans (1992), será el de “moderador responsable y prudente, capaz de equilibrar y trazar puentes culturales entre la cultura meta y la cultura de origen, como una muestra de tolerancia y respeto”, puesto que no es función del profesor de lenguas reeducar al alumno en una nueva cultura, sino por el contrario proveer con el máximo de información para que pueda decidir de forma voluntaria que papel quiere adoptar en la cultura meta.

Para hacer entender a los estudiantes que no existe una única realidad, sino que hay creencias y valores diferentes en otras culturas y que todas son válidas desde la perspectiva de otras personas, es imprescindible *ponerse en el lugar del otro*, o, dicho de otro modo, una actitud empática, como muy bien aclara Barro *et al.* (2001) y cuestionar las suposiciones, conclusiones e interpretaciones de las observaciones. De hecho, este paso es de vital importancia para tratar de analizar o modificar las creencias nunca antes

cuestionadas, comenzar a ser reflexivos y permitir abrir los ojos para mirar y observar después desde una posición más crítica y abierta a nuevas formas de ser, hacer y comportarse. Por consiguiente, el profesor debe ayudar a poner en tela de juicio creencias del alumno instaladas generando *las preguntas apropiadas* en cada una de las situaciones del aula. Así pues, es relevante remarcar la necesidad del papel del profesor como COACH, si uno de los objetivos a los que se aspira es a que el aprendiente llegue a la fase de etnorelativismo.

## 5. SABER SER / SABER REACCIONAR O ACTUAR: CREENCIAS, ACTITUDES, VALORES Y PREJUICIOS DEL PROFESOR

Los puntos de vista y perspectivas interculturales (*saber ser*): apertura, capacidad para revisar la propia desconfianza frente a otras culturas y la fe en la de uno mismo. Se trata de una voluntad de relativizar los propios valores, creencias y comportamientos, aceptando que no son los únicos posibles, y de aprender a considerarlos desde la perspectiva de una persona exterior, de alguien que tiene un conjunto de valores, creencias y comportamientos distintos. (Byram *et al.*, 2002)

Lo primero que debemos tener presente al abordar la competencia existencial, el *saber ser*, es que el aprendizaje se concibe “como un proceso en el que interviene la totalidad de la persona y no solamente sus facultades intelectuales y el razonamiento lógico”. En cada una de las interacciones comunicativas que interviene, el individuo reacciona o actúa desde un yo que posee unos valores compartidos o no por los interlocutores (Martín Peris, 2005, en Solís, 2012). Haciendo referencia al debate que se abre en el MCER sobre el alcance que debe tener el trabajo en relación al *saber ser*, el MAREP (2008) considera que solo deben considerarse aquellos aspectos que tienen un efecto sobre la competencia que se esté

trabajando, en nuestro caso sobre la competencia intercultural, dejando a un lado los aspectos personales más privados.

El trabajo de las competencias interculturales en orientación nos ofrece una vía de análisis y reflexión del *saber ser*, a la que Malik (2003) se refiere como AUTO-CONCIENCIA (*awareness*). Al igual que para Byram *et al.* (2002), supone un trabajo de observación de las actitudes, creencias, sentimientos y concepciones hacia personas con culturas distintas y ser conscientes de los contrastes y conflictos que puedan surgir entre éstas. Las creencias de profesores o alumnos sobre un tema concreto se relacionan entre sí y, además, están íntimamente unidas a las actitudes, valores, visión del mundo y concepto que tienen de su posición en el mundo. Además, las creencias normalmente se generan a una edad temprana, están condicionadas culturalmente y suelen ser resistentes al cambio (Williams y Burden, 2008). Por consiguiente, se ha de evolucionar y transformar aquellas que puedan generar prejuicios y estereotipos que entorpezcan la relación con los estudiantes. El trabajo de auto-conciencia abarca varias dimensiones exigibles en el enfoque intercultural: 1) las creencias y actitudes de la conciencia que tiene el profesor de sus propios valores y prejuicios, 2) la perspectiva cultural del alumno y 3) las estrategias culturalmente apropiadas (Malik, 2003). Se destacan algunas de ellas:

- Creencia de que la auto-conciencia y sensibilidad de la propia herencia cultural es esencial.
- Conciencia de cómo el propio trasfondo cultural y experiencias influyen en las actitudes, valores y prejuicios acerca del proceso de orientación.
- Reconocer los límites de sus propias competencias.
- Conciencia de las reacciones emocionales positivas y negativas hacia otros grupos y razas que producen un efecto negativo en las relaciones de

orientación. Están dispuestos a contrastar sus propias actitudes y creencias con clientes que disponen de otras sin juzgarlas.

- Conciencia de sus estereotipos y nociones preconcebidas sobre otros grupos raciales y culturales. (Malik, 2003 p. 21)

Para evitar el fracaso en la comunicación intercultural o reforzar los prejuicios, la figura del docente como profesional reflexivo es fundamental, puesto que le corresponde conseguir una capacidad de autoanálisis con el objetivo de "ser capaz de individuar y delimitar la «propia» cultura de la «colectiva»". De esta manera, se desecha una visión subjetiva o ideológica establecida por prejuicios de cualquier origen y, en consecuencia, se evita hacer presentaciones etnocéntricas, respetando la diversidad y asumiéndola como un factor positivo y enriquecedor para desarrollar la tolerancia gracias al "conocimiento de los demás, de sus maneras de vivir y pensar" (Valenti, 2006).

Esto implica la práctica de una reflexión crítica continuada, con la mirada puesta tanto hacia dentro como hacia fuera para conseguir clarificar su propia visión del mundo y hacerse consciente de su sistema de creencias. El constructivismo social propone esta reflexión como "un proceso compartido en el que tanto profesores como alumnos están comprometidos en un proceso múltiple de acción, supervisión, reflexión, debate y acción posterior" (Williams y Burden, 2008).

Merece la pena recordar que Dervin plantea una nueva competencia dentro de la interculturalidad, muy relevante para la propia competencia del profesor: *saber reaccionar / actuar*. El desarrollo de esta competencia implica un proceso de crecimiento personal y emocional porque se requiere un control de emociones y reacciones, únicamente posible a través de la investigación interior y



observación de posibles comportamientos derivados de las emociones. Según Moskowitz (2001) un camino para este crecimiento personal del alumno en el aula, o del profesor, es el uso de técnicas provenientes de la educación humanística que denomina *actividades humanísticas, afectivas, de toma de conciencia, confluentes o de crecimiento personal*. Este tipo de actividades se centran en el trabajo de tomar conciencia de las cualidades de uno mismo, de ver aspectos positivos en los demás, de profundizar en uno mismo, de generar relaciones próximas y placenteras, al mismo tiempo que de hacerse consciente de los sentimientos y valores, y de conseguir una visión positiva del mundo. Moskowitz (2001) sugiere que el entorno de la clase de idiomas es el medio natural para poder desarrollar este tipo de actividades.

Todo esto significa la puesta en marcha de una práctica reflexiva. Según Stanley (2001), los profesores deben reconocer tres principios básicos: “los profesores suelen tener reacciones emocionales durante las situaciones de enseñanza-aprendizaje, los profesores son los agentes de su proceso reflexivo y los profesores aprenden a reflexionar a través de la relación”. Esta forma de estar presente en el aula, de reflexionar, de reaccionar y de actuar ante las diferentes situaciones que surjan está íntimamente relacionada con una de las subcompetencias interculturales: el *saber ser*.

## 6. SABER HACER: RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

El *saber hacer* (destrezas) que nos presenta Byram (1997), en relación a la competencia intercultural, supone la capacidad para integrar las subcompetencias anteriores: los *saberes* (conocimientos) y el *saber ser* (actitudes). Por extensión, se puede entender que

también incluye las nuevas subcompetencias que presenta Byram *et al.* (2002): el *saber aprender* y el *saber comprender*. Como consecuencia de la integración de la dimensión intercultural en la enseñanza de segundas lenguas, debe producirse un cambio en la actitud, en la preparación y en los métodos de trabajo del profesor (García Benito, 2009). Por este motivo, en este apartado se pretende hacer una breve revisión de algunos recursos didácticos que sirven de herramientas para encauzar la práctica diaria en el aula bajo un enfoque intercultural.

A lo largo de las últimas décadas se han desarrollado múltiples enfoques metodológicos para el desarrollo de actividades enfocadas a un tratamiento de la competencia comunicativa en una segunda lengua más motivador y eficaz. Con este propósito, el profesor dispone de métodos de trabajo como el *enfoque comunicativo* (Littlewood, 1981), el *enfoque por tareas* (Nunan, 1989), el *enfoque por proyectos* (Camps, 1994), las presentaciones orales o la *interacción estratégica* (Di Pietro, 1987). Esta última desarrolla las posibilidades de simulación de contextos reales en el aula para proporcionar estrategias de comunicación a los aprendices (Zanon, J. 2007).

A medida que el concepto de competencia comunicativa evoluciona y comienza a consagrarse la importancia de la competencia intercultural en el aprendiente de idiomas, surgen la necesidad de otros enfoques que integren el trabajo de competencias socio-personales que comporta la competencia intercultural. Entre ellos se encuentran las *técnicas dramáticas* (Byram y Fleming, 2001) o el *aprendizaje cooperativo* (Landone, 2004 o Cassany, 2009).

El *aprendizaje cooperativo* se basa en la organización del aula en pequeños grupos cooperativos que trabajan juntos para lograr un



objetivo común. La diferencia con el trabajo en equipo habitual es el uso de una estructura de la actividad de tal manera que se conceda una responsabilidad individual a cada miembro del grupo para asegurarse una participación igualitaria de todos ellos a través de la interacción simultánea (Kagan, 2009). El aprendizaje cooperativo sirve para mejorar los resultados académicos, al mismo tiempo que genera resultados favorables en el reconocimiento mutuo de todos los participantes y de sus logros, así como en la toma de CONCIENCIA DE LA INFLUENCIA QUE EL CONTEXTO SOCIAL GRUPAL ejerce sobre la conducta individual (García Álvarez, 2015).

Este es un enfoque cuya teoría y estrategias metodológicas se enclavan en el marco de la educación humanística. Este considera el aprendizaje de una segunda lengua como la proyección de la propia personalidad en otra cultura: se pone especial énfasis en la PERSONALIDAD DEL APRENDIZ y en el desarrollo de VÍNCULOS CON LOS DEMÁS COMPAÑEROS del aula (García Álvarez, 2015). Además, influye significativamente en el CLIMA PSICOAFECTIVO E INTERPERSONAL entre los integrantes (Kagan, 2009), todos ellos aspectos de vital importancia en el desarrollo de la competencia intercultural que se han expuesto en apartados anteriores.

Especial atención se dedicará en este artículo a las *técnicas dramáticas*, debido a su gran potencial para crear una predisposición a la negociación intercultural y la adquisición de nuevos patrones comunicativos (Santos, 2010) que Edelhoff (Sercu, 2001) remarca como primordiales en las competencias del profesorado: "Los profesores deberán dominar y perfeccionar destrezas de comunicación apropiadas para la negociación, tanto en el aula como en situaciones de comunicación internacional, tanto en el propio país como fuera del mismo". Otros beneficios son muy relevantes tanto a la hora de desarrollar la competencia

comunicativa: "además de mejoras en lo verbal (fluidez, comprensión, etc.), lo no verbal se enriquece mediante el conocimiento de las posibilidades de la comunicación" como la competencia intercultural: "desinhibición, desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico, conocimiento del propio medio social y cultural, potenciación de la autoestima y la confianza en la competencia lingüística y sentimiento de pertenencia grupal" (Santos, 2010), haciendo de las técnicas dramáticas un recurso de gran valor en el enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este apartado se hará una revisión de las potencialidades que las técnicas dramáticas pueden aportar al trabajo y desarrollo de la competencia intercultural, fundamentado principalmente en las aplicaciones que diversos autores han demostrado para el desarrollo de las competencias culturales y los temas de aprendizaje de la cultura que propone el *modelo DMIS* de Bennet en las diferentes fases del proceso.

Roncke (2005) enumera los beneficios de los juegos de rol y las improvisaciones, entre los que destacan: el desarrollo de la empatía hacia las otras personas, el entendimiento de los valores culturales y códigos de la cultura meta y de la propia, la reducción de la ansiedad por hablar en la lengua meta, aprender a asumir riesgos, aprender nuevos caminos en la percepción no verbal y su propia expresión, construir confianza, enfrentarse a conflictos y resolverlos en grupo, aumento de la autoestima y la motivación, creación de una atmosfera relajada (rebajando el filtro afectivo). Como se puede observar, los beneficios de estas técnicas dramáticas cubren muchas de las competencias que se deben trabajar, según Bennet, para el desarrollo de la competencia intercultural

Tabla 1. Comparativa de los beneficios aportados por las técnicas dramáticas (Roncke, 2005) y las competencias objetivo para desarrollar la competencia intercultural según Bennet (2004).

COMPETENCIAS INTERCULTURALES (BENNET, 2004)	BENEFICIOS <i>TÉCNICAS DRAMÁTICAS</i> (RONCKE, 2005)
Confianza	Construir confianza
Amistad, cooperación	Crear grupo y una atmósfera relajada
Manejo de la ansiedad	Reducir la ansiedad para hablar en público
Resolución de conflictos	Enfrentarse a conflictos y resolverlos en grupo
Empatía	Desarrollar la empatía hacia otras personas
Flexibilidad para asumir roles	Aprender nuevos caminos en la percepción no verbal y su propia expresión
Flexibilidad de la propia identidad	Aumentar la autoestima y la motivación
Apertura mental, conocimiento de la propia cultura y la cultura meta	Entender los valores culturas y códigos de la cultura meta y de la propia
Tolerancia a la ambigüedad	Asumir riesgos

La participación en una actividad basada en el juego dramático genera una gran IMPLICACIÓN EMOCIONAL E INTELLECTUAL, al tomar parte de una forma activa, e impulsa la confianza en uno mismo y en su capacidad para comunicarse, puesto que se aboga por la eficacia de la comunicación frente a la corrección. El efecto secundario es una REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD, a lo cual también influye la creación de grupos compactos en un clima de cooperación, gracias a las dinámicas y hábitos de grupo (Boquete, 2014). Al mismo tiempo, muchas de las actividades que se proponen en las técnicas dramáticas ayudan a la “destrucción de barreras individuales y permiten conocer al otro en mayor profundidad” (Boquete, 2014).

Otro apoyo al desarrollo de la habilidad de percibir al otro con exactitud es la ESCUCHA ACTIVA, la cual se puede trabajar con las técnicas dramáticas. Como explica Motos (2000), el trabajo de la escucha activa es un proceso que consta de una fase vivencial, una fase de verbalización de sentimientos y una fase de procesamiento de la vivencia, comparando comportamientos y actitudes de la situación con las de uno mismo en su vida diaria.

“El sentimiento de grupo es otro de los fundamentos del teatro. La actividad teatral en educación siempre se desarrolla en grupo y es una manifestación de la necesidad de estar juntos” (Motos, 2000). El desarrollo de dinámicas de grupo puede resultar en una fuerte cohesión basada en la aceptación entre los miembros. “Aceptación, término introducido por la psicología humanística para referirse a un sentimiento no evaluativo (...) sino que supone una consideración positiva incondicional hacia otros individuos como seres humanos complejos que tienen sus valores y sus imperfecciones”. Según este autor, la mejor manera de optimizar las relaciones y promover la aceptación de los miembros es aprender a conocerse unos a otros. Además, hay otros factores que afectan al sentimiento de afiliación: la proximidad, el contacto, la interacción o la colaboración (Arnold, 2001).

Por lo que se refiere a los temas de aprendizaje de la cultura, que propone Bennet en su modelo (Iglesias, 2003); tales como los *estereotipos culturales, la percepción, el uso del lenguaje, el lenguaje no verbal, el contraste de valores, las estrategias de resolución de conflictos, etc.*, son aspectos que diversos autores han probado ser susceptibles de trabajar con las técnicas dramáticas. La identificación y desmonte de los *estereotipos culturales* debe partir de un reconocimiento de lo propio y de la comparación con otras culturas para descubrir las diferencias culturales que nos ayudarán a

entender mejor los problemas y superarlos. Byram y Fleming (2001) confirman que la observación, la apreciación y la identificación promueven *la percepción* y potencian actitudes positivas hacia la diversidad. Según las conclusiones de Cáceres (2004) sobre las investigaciones recopiladas en Byram y Fleming (2001), el teatro es el medio ideal para “desestabilizar y cuestionar las maneras cotidianas en que se ve y se experimenta el mundo, a escrutar comportamientos humanos seleccionándolos y aislándolos para penetrar en ellos con mayor profundidad”.

El *componente no verbal* de la comunicación intercultural puede parecer el aspecto más obvio a trabajar con las técnicas dramáticas, sin embargo nunca se presenta asociado a la dramatización en los manuales de ELE (Santos, 2010). Es cierto que se hace uso de simulaciones, pero generalmente para tratar aspectos lingüísticos. En Santos (2010) se hace una reflexión sobre la viabilidad de la aplicación de las técnicas dramáticas en el trabajo de diferentes aspectos de la comunicación no verbal: el paralenguaje, la kinésica, la proxémica y la cronémica. Todos ellos de vital importancia en una comunicación intercultural eficaz.

La metodología del teatro nos ofrece las técnicas idóneas para trabajar el *análisis de los valores* personales y culturales y contrastarlos con los de la otra cultura, puesto que según Heathcote y Bolton (2001): “el principal propósito del teatro consiste en enseñarles a los alumnos a excavar por debajo de la acción superficial, por debajo de los rituales del camarero del comedor hasta llegar a los valores personales y culturales que los sostienen”.

Según los estudios realizados por Coleman (2001) se comprobó que habitar por un período prolongado en la comunidad de la lengua meta por sí solo no va a influir positivamente en la relativización del

bagaje sobre estereotipos, sino que más bien va a reforzar la opinión negativa sobre la sociedad de la lengua meta de un treinta por ciento de estudiantes de idiomas. Byram y Cain (2001) proponen que para que los alumnos aprendan a desmontar los prejuicios provenientes de su socialización y consigan relativizar sus percepciones, los materiales utilizados deberían cumplir ciertos requisitos, entre otros, la existencia de un problema de entendimiento cultural. En otras palabras, una situación de conflicto causado por diferencias interculturales que obligue al alumno a realizar un proceso de descentralización. Generar una situación conflictiva es la base del esquema de la dramatización (Motos, 2014), en la que los alumnos deben desenvolverse espontáneamente y en la que deberían tratar de aplicar sus habilidades personales, reflexivas y críticas trabajadas anteriormente para resolver estas situaciones de la manera más apropiada. Por lo tanto, también puede intervenir de manera significativa el uso de las técnicas dramáticas para trabajar la *resolución de conflictos*.

Por un lado, Byram (1997) critica en la enseñanza de la cultura la gran limitación que refleja en el distanciamiento entre aprender algo gracias a la lectura y aprender algo gracias a la experiencia. Barro *et al.* (2001) propone el concepto de estudiante como etnógrafo; una posible forma de relacionar estos dos aspectos: lo intelectual y lo experimental. En un contexto de *inmersión* esto podría ser una ideal aproximación a esta disociación, sin embargo este distanciamiento queda sin resolver en el caso de la mayoría de estudiantes de lenguas extranjeras para los que el marco académico es de *no inmersión*. Por otro lado, Zanón (2007) sugiere que “el carácter instrumental del conocimiento lingüístico implica, además del trabajo sobre el lenguaje como sistema, la incorporación del aprendiz a situaciones sociales en las que prime el uso efectivo de la lengua”.

El aspecto *vivencial* que aportan las técnicas teatrales es una solución a estas dos cuestiones planteadas por Byram y Zanon, por tener la capacidad para representar situaciones que podrían darse en el contexto sociocultural meta en el que poder usar el lenguaje de forma efectiva y sobre las que después trabajar la reflexión y la visión crítica haciendo hincapié en las diferencias y semejanzas de actitudes, llegando al origen de esas situaciones para entender mejor y poder ponernos en el lugar de la otra persona. En palabras de Fleming (2001), el teatro permite “escrutar comportamientos humanos que de modo convencional, podrían dejarse sin cuestionar; o, dicho de otra manera, de examinar las cosas tal y como son, en vez de como parecen ser”.

La cultura de aprendizaje de cada uno de los alumnos puede suponer un obstáculo, por lo que es muy importante por parte del profesor la realización de *un análisis de necesidades del aprendiente* para poder determinar en qué medida se podrían aplicar estas técnicas como recurso docente. Por citar un ejemplo, en las culturas orientales prima la adquisición de conocimientos gramaticales y léxicos de manera individual (Jin y Cortazzi, 2001), mientras que las técnicas dramáticas se enfocan en el desarrollo de otras competencias socio-personales con actividades dinámicas y contextualizadas que favorezcan las interacciones comunicativas. Para ciertas culturas, estos aspectos pueden ser irrelevantes y significar una pérdida de tiempo, puesto que el refuerzo de la confianza y la autoestima se consigue gracias al dominio lingüístico que adquieren por memorización (Jin y Cortazzi, 2001).

De cualquier manera, si se decide llevar adelante la aplicación de las técnicas dramáticas en el aula de lenguas extranjeras, el profesor ha de ser consciente del papel que debe desempeñar para motivar y

guiar actividades basadas en esta metodología, con la finalidad “de promover la relación entre los estudiantes y contribuir a generar un clima de confianza y distensión que facilite la práctica teatral y prevenga, en la medida de lo posible, la introspección de los alumnos más tímidos” (Santos, 2010).

## 7. CONCLUSIONES

En definitiva, abordar el enfoque intercultural dentro del aula exige por parte del profesor ejercer el papel de mediador profesional entre culturas creando un espacio de diálogo en el que la incursión a la nueva cultura se ejerza desde una posición no etnocentrista y facilitando la comunicación intercultural entre sus alumnos. Cumplir esta tarea, así como los requerimientos del MCER y del PIC en materia de interculturalidad, requiere de una formación no exclusivamente lingüística, didáctica o cultural en segundas lenguas. Para adoptar el papel de mediador es necesario un desarrollo de la competencia intercultural del propio docente. Esta se verá favorecida gracias a una formación en la que se engloben conocimientos de interculturalidad y de modelos de desarrollo de la competencia intercultural, al mismo tiempo que se trabajen los valores y actitudes tanto de uno mismo como de las otras culturas para ser capaces de practicar la reflexión crítica en las interacciones interculturales dentro y fuera del aula. Por supuesto, no puede faltar la concienciación del profesor de su papel de aprendiz en el aula, así como el trabajo en las creencias personales y los aspectos psicoafectivos que pueden influir positivamente en el entendimiento entre las culturas. Para que el profesor no se sienta desbordado por todos los requerimientos que abarca el enfoque intercultural dentro del aula es de vital importancia que sea provisto con herramientas

metodológicas que pueda introducir en sus clases y que le ayuden a cubrir esta amplia gama de objetivos.

## 8. REFERENCIAS

Alonso, T. (2006), *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: Una aplicación didáctica*. España: Instituto Cervantes-UIMP

Aneas, A. y de Santos, F. (2007), *Formación intercultural: medios de comunicación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Aneas, A. (2003), *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona (tesis doctoral no publicada).

Arnold, J. (2001), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barro, A., Jordan, S. y Roberts, C. (2001), "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo". En Byram, M. y Fleming, M. (coord.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. (pp. 82-103) Cambridge: Cambridge University Press [Edición original: 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press]

Barros, B. y Kharnásova, G. (2012), "La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual". *Porta Linguarum*, 18, 97-114.

Bennet, M. (1986), "A developmental approach to training for intercultural sensitivity". *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-195

Bennet, M. (1993), "Towards ethnorelativism: a development model of intercultural sensitivity". En Paige, M. (coord.) (1993) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennet, M. (2004), "Becoming Interculturally Competent". En Wurzel, J.S. (coord.) *Toward Multiculturalism: A reader in a multicultural education*. Newton MA: Intercultural Resource Corporation.

Block, D., Gray, J., y Holborow, M. (2012), *Neoliberalism and applied linguistics*. Londres / Nueva York: Routledge.

Boquete, G. (2014), "El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera". *Porta Linguarium*, 22, 267-283.

Byram, M. Gribkova, B. y Starkey, H. (2002), *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Byram, M. y Fleming, M. (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press [Edición original: 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press].

Byram, M. y Cain, A. (2001), "Civilisation / Estudios Culturales: un experimento en escuelas francesas e inglesas". En Byram, M. y



Fleming, M. (coord.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. (pp. 38-50) Cambridge: Cambridge University Press [Edición original: 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press]

Byram, M. (1995), "Acquiring intercultural competence: A review of learning theories". En Sercu, L. (coord.) *Intercultural Competence*, 1, 53-70

Byram, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multicultural Matters Ltd.

Camps, A. (1994), "Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica". *Cultura y Educación*, 2, 43-57.

Caceres, D. (2004), *Taller de teatro intercultural*. Madrid: Catarata.

Cassany, D. (2009), "La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica". *Tinkuy*, 11.

Coleman, J.A. (2001), "Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes". En Byram, M. y Fleming, M. (coord.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. (pp. 51-81) Cambridge: Cambridge University Press [Edición original: 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press]

Council of Europe (2008), *White Paper on Intercultural Dialogue* [en línea]. Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe. Disponible en la web:

[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECD. (Versión original, 2001, en inglés y francés). Disponible en la web:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm)

Dervin, F. (2010), *Assessing intercultural competence in Language learning and teaching: a critical overview of current efforts* [en línea]. Disponible en la web:

<http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20L%20language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>

Di Pietro, R. (1987), *Strategic interaction: Learning language through scenarios*. New York: Cambridge.

García Álvarez, A. (2015), *Fomento de la interculturalidad en un contexto universitario japonés a través del aprendizaje cooperativo en pequeños grupos*. Jaén: Universidad de Jaén. (Trabajo final de Máster)

García Benito, A.B. (2009), "La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras". En *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional ASELE, vol. 1 (2009)*, págs. 493-506.

García Ibáñez, J.M. (2013), *Interculturalidad y estereotipos en la clase de L2. Un proyecto de centro cultural*. Sevilla: Universidad de Olavide. (Trabajo final de Máster).



González, M., Guillén, C. y Vez, J.M. (2010), *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

Gray, J. (2013), *Critical perspectives on language teaching materials*. Basingstoke, GB: Palgrave Macmillan.

Hall, E.T. (1990), *Understanding cultural differences. Germans, frenchs and americans*. Yarmouth: Intercultural Press.

Heathcote, D. y Bolton, G. (2001), "La enseñanza de la cultura a través del teatro". En Byram, M. y Fleming, M. (coord.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. (pp. 164-182) Cambridge: Cambridge University Press [Edición original: 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press]

Hernández, E. y Valdez, S. (2010), "El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas". *Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12, pp. 91-115.

Hofstede, G. (2011), *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Verlag

Iglesias, C. (2003), "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas". *Carabela*, 54, 5-28.

Instituto Cervantes (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en la web:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)

Jin, L. y Cortazzi, M. (2001), "La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?" En Byram, M. y Fleming, M. (coord.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. (pp. 104-125) Cambridge: Cambridge University Press [Edición original: 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press]

Kagan, S. (2009), *Kagan cooperative learning*. San Clemente (CA): Kagan Publishing.

Kagan, S. (1987), *Cooperative learning resources for teachers*. Riverside: University of California.

Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Kubota, R. y Austin, T. (2007), "Critical Approaches to World Language Education in the United States: an Introduction". *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3), 73-86

Landone, E. (2004), *El aprendizaje cooperativo de ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas* [en línea]. En *redELE*. Disponible en la web: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1)

Lingenfelter, S. y Mayers, M. (2003), *Ministering Cross-Culturally: An Incarnational Model for Personal Relationships*. Gran Rapids: Baker Academic.

Littlewood, W. (1981), *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Locke, D. y Parcker, L. (1991), *A multicultural focus on career education*. Information series. No. 348. Center on Education and Training for Employment. Columbus, OH. ERIC#: ED341877

Malik, B. (2003), *Desarrollo de competencias interculturales en orientación* [en línea]. Intervención Psicopedagógica e Inclusión Social, Madrid: UNED. Disponible en la web:  
[http://www.uned.es/centrointer/Competencias\\_interculturales.pdf](http://www.uned.es/centrointer/Competencias_interculturales.pdf)

MAREP (2008), *Marco de Referencia de los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* [en línea]. (Versión española de CARAP) Graz: Centro Europeo de Lenguas Modernas. Disponible en la web:  
<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=MCgMtUshdtQ%3d&tabid=3194&language=en-GB>

Martín Peris, E. (2005), "La enseñanza de la gramática según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas". En: *Carabela*, 57, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Propuestas para la enseñanza de E/LE (I)*. (pp. 81-102) Madrid: SGEL.

Meyer, M. (1991), "Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners". En Butjes, D. y Byram, M. (coord.) (1991) *Mediated Language and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Miquel, L. y Sans, N. (1992), "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua". *Cable*, 9, 15-21.

Moskowitz, G. (2001), "La mejora del desarrollo personal: trabajando con actividades humanísticas". En Arnold, J. (coord.) (2001) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: University Press Cambridge.

Motos, T. (2014), *Psicopedagogía de la dramatización* [en línea]. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en la web:  
<http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/11/Psicopedagogia-de-la-dramatizaci%C3%B3n-Tom%C3%A1s-Motos.pdf>

Motos, T. (2000), "Técnicas dramáticas para el desarrollo de la escucha activa. En Bercebal, F., De Prado, D., Laferrière, G. y Motos, T. *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. (pp. 123-163) Ciudad Real: Ñaque.

Nunan, D. (2004), *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.

Nunan, D. (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paricio, M.S. (2014), "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras". *Porta Linguarum*, 21.

Paricio, M.S. (2004), *Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas* [en línea]. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en la web:  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>

Oliveras, A. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio de choque cultural y*

*malentendidos*. Serie Máster ELE Universidad de Barcelona: Edinumen.

Richards, J.C. y Lockhart, C. (2002), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodrigo Alsina, M. (1997), "Elementos para una comunicación intercultural". En *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, 36, 11-21.

Ronke, A. (2005), *Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States*. Berlin: Technischen Universität Berlin. (Tesis doctoral).

Santos, D. (2010), *Teatro y enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Schmidt, J. (2014), *La comunicación intercultural: El desafío de la comunicación entre dos culturas*. Dermand/Norderstedt: Herstellund und Verlag.

Sercu, L. (2001), "Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural". En Byram, M. y Fleming, M. (coord.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. (pp. 254-286) Cambridge: Cambridge University Press [Edición original: 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press]

Slimbach, R. (2005), "The Transcultural Journey". *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 11 (1), 205-230.

Soler-Espiauba, D. (2009), "Los factores emocionales en la enseñanza de E/2L. El trasvase intercultural". En *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*: Cáceres, vol. 2, pp. 819-834.

Solís, L. (2012), "La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de ELE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC)". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* [en línea]. 2012, Vol. 11. Disponible en la web: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-ense%C3%B1anza-de-la-competencia-intercultural-en-el-aula-de-e-le>  
ISSN 1699-6569

Stanley, C. (2001), "Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva". En Arnold, J. (coord.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: University Press Cambridge.

Stevick, E. (1980), *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Taft, R. (1981), "The role and personality of the mediator". En Bochner, S. (coord.) *The mediating person: Bridges between Cultures*. Boston: G.K. Hall and Co.

Underhill, A. (2001), "La facilitación en la enseñanza de idiomas". En Arnold, J. (coord.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: University Press Cambridge.

Valenti, N.E. (2006), *La enseñanza de ELE: aspectos interculturales en el ámbito de la mediación turística*. Madrid: Universidad Antonio Nebrija. (Trabajo final de Máster)

Williams, M. y Burden, R.L. (2008), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zanón, J. (2007), "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual". En *marcoELE* [en línea], Vol. 5. Disponible en la web:

<http://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf>

ISSN 1885-2211

FECHA DE ENVÍO: 8 DE MARZO DE 2016