

GONZÁLEZ PLASENCIA, YERAY

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, ESPAÑA

INCLUSO PLUS ULTRA: REVISIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN E/LE

BIODATA

Yeray González Plasencia (yeraygoncia @ usal.es). Licenciado en Filología Hispánica y máster E/LE por la Universidad de Salamanca, es profesor de E/LE en Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca desde 2011, donde también es creador y calificador de exámenes DELE y SIELE. Ha impartido docencia en la Universidad de Salamanca, donde ha trabajado como personal docente investigador del Departamento de Lengua Española, en la Universidad de El Cairo (Máster Universitario en Lengua y Cultura Hispánicas) y en la University of Leeds. También ha sido profesor invitado en la Università di Bologna y en la Università degli Studi di Milano. Así mismo, es miembro de los proyectos europeos de investigación IDELE (*Innovation and Development in Spanish as a Second Language*) e ICCAGE (*Intercultural Communication Competence: a Competitive Advantage for Global Employability*).

RESUMEN

En este trabajo exploramos las fronteras de la integración de la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE, partiendo de la oposición que se establece entre esta y los enfoques de contraste de culturas o *cross-cultural*. Para ello, primero se realiza un recorrido por la evolución teórica del propio concepto para, a continuación, analizar la presencia de dicha competencia en los documentos de referencia para la enseñanza del español: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, el *Plan Curricular para la Enseñanza del Español* y el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas*. Finalmente, el estudio desemboca en una propuesta cuyo objetivo es dar respuesta al contenido, al enfoque y a los materiales que deben formar parte de una didáctica realmente intercultural y que supere los límites del panhispanismo.

PALABRAS CLAVE: competencia intercultural, recursos interculturales, enfoques contrastivos, cultura simbólica, modelos interculturales

EVEN BEYOND: CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL REVIEW OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

In this paper, I explore the boundaries of the intercultural competence of teaching Spanish as a foreign language, based on the opposition established between intercultural and cross-cultural approaches. For that purpose, in the first place, I review the evolution of the concept and I analyze how this competence is addressed in the reference documents for teaching Spanish as a foreign language: the *Common European Framework of Reference for Languages*, the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* and the *Framework of Reference for Pluralistic Approaches of Languages and Cultures*. This study leads to a proposal whose aim is to respond to the content, approach and materials that should be part of a truly intercultural teaching that goes beyond the limits of the Spanish-speaking world.

KEY WORDS: intercultural competence, intercultural resources, cross-cultural approaches, symbolic culture, intercultural models

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

En pleno siglo XXI, la vigencia y necesidad de los estudios sobre comunicación intercultural es absoluta. Martin y Nakayama (2010) describen seis razones por las cuales estos trabajos son imprescindibles: el imperativo demográfico, producido por los flujos migratorios y la consecuente creación de sociedades cada vez más pluriculturales; el imperativo económico, relativo al establecimiento de un mercado global de bienes, servicios y capitales; el imperativo tecnológico, aplicado a los cambios que han tenido lugar en la comunicación a través de los nuevos servicios, especialmente internet; el imperativo pacífico, concerniente a la convivencia de personas de diferente sexo, edad, etnia, raza, lenguaje, cultura o religión en ausencia de conflicto; el imperativo ético, es decir, la imperiosa necesidad de alcanzar el entendimiento entre los enfoques relativistas y universalistas de las culturas y, por último pero no menos importante, el imperativo de la autoconciencia, o lo que es lo mismo, la reflexión crítica de cada persona del lugar que ocupa en el contexto social, político e histórico en el que vive.

Estas seis razones han sido motivos más que suficientes para que en las últimas tres décadas los investigadores hayan centrado sus esfuerzos en este campo. A este respecto, Gudykunst comenta, no sin cierta ironía, que “theorizing about communication and culture has made tremendous progress in the last 20 years. When I complete my doctorate, there were no theories of intercultural communication” (Gudykunst, 2005: 3). Si bien es cierto que las principales teorías surgen en los 80, no hay que olvidar los esfuerzos del antropólogo E. T. Hall desde finales de la década de los 50 por

describir los procesos que influyen en la comunicación entre culturas, para muchos el verdadero iniciador de esta disciplina.

Las Ciencias de la Comunicación, la Antropología, la Psicología o la Sociología son algunas de las disciplinas que comparten este objeto de estudio. En lo que compete a la Lingüística Aplicada, y en concreto a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, la comunicación intercultural tiene su más fiel reflejo en la Competencia Intercultural (en adelante, CI).

Si los estudios sobre comunicación intercultural son relativamente recientes, más joven aún es el campo de la CI. A pesar de la proliferación de trabajos en los últimos años, aún no se ha alcanzado un consenso respecto a cuestiones claves para su aplicación. Prueba de ello es el estudio de Spitzberg y Changnon (2009), los cuales en un intento por conceptualizar la CI recogen más de trescientos constructos teóricos con su consecuente terminología. Aun así, concluyen de manera alentadora que: “there is extensive commonality across these models, which provides strong conceptual paths along which future theory development can and should progress” (*ibíd.*: 45).

Uno de los lugares comunes a los que aluden los autores es el relativo a las dimensiones de la CI. Desde que Byram (1997) la describiera como la conjunción e interdependencia de cinco áreas (*saber hacer, saber ser, saber comprender, saber comprometerse y saberes*), las investigaciones venideras han corroborado esta propuesta, aunque sea cierto que se ha optado por modificar la nomenclatura y denominarlas *dimensión afectiva, cognitiva y procedimental* (Brislin y Yoshida, 1994; Chen y Starosta, 1998a; Sercu, 2005; Deardorff, 2006; Ang y Van Dyne, 2008). Algunos autores insisten en diferenciar

una cuarta dimensión, que se ve afectada por las tres anteriores y a la que llaman *conciencia intercultural* (Fantini, 2000).

Si bien a un nivel profundo aún hay debates terminológicos y disquisiciones teóricas abiertas (véase Borghetti, 2012), en lo que respecta a la noción de CI también se ha alcanzado cierto consenso, como ilustran definiciones tan extendidas como las siguientes: “the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes, and expectations of representatives of foreign cultures” (Meyer, 1991: 137); “the ability to effectively and appropriately execute communication behaviors to elicit a desired response in a specific environment” (Chen y Starosta, 1998b: 241-242) o “the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts” (Bennett y Bennett, 2004: 149). Dicho acuerdo se repite igualmente en el caso de E/LE, como muestran Oliveras “habilidad de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas” (2000: 38) o Iglesias Casal “la habilidad para relacionarse efectiva y apropiadamente en una variedad de contextos” (2003: 21).

Como puede observarse, términos como *habilidad*, *efectividad*, *adecuación*, *comportamiento* o *comunicación* son del todo recurrentes, como no podía ser de otra manera puesto que son las bases conceptuales de la CI (Soderberg, 1995). Queremos destacar, sin embargo, la mayor inexactitud que se genera en cuanto a *dónde* o *con quién* se activa esta competencia: “con representantes de culturas extranjeras”, “en un entorno específico” o “variedad de contextos culturales” son solo algunas de las propuestas recogidas en

¹ Entendido este término como el universo cultural que se considere representativo de un Estado hispanohablante concreto.

las anteriores definiciones. Bajo nuestro prisma esta cuestión no es baladí, puesto que el enfoque y los materiales con los que se trabajará la CI en el aula dependerán de la postura que se adopte. Cabe, por tanto, plantearse cuestiones como: ¿tiene la CI el objetivo de alcanzar la efectividad y la adecuación en la interacción con una cultura concreta, en este caso, la cultura meta asociada a la lengua extranjera que se está aprendiendo, o, por el contrario, la CI se presupone una competencia que trasciende las fronteras de cualquier asociación lengua-cultura? En otras palabras, ¿existe *una* CI para interactuar con hablantes cuya cultura materna sea la de un país hispanohablante, *otra* para aquellos casos en que sea la brasileña, la marroquí, la francesa, etc.? Si optáramos por este enfoque y, en el caso concreto que nos ocupa, el de E/LE, ¿es *una* CI con enfoque panhispánico, nacionalista¹ o localista? ¿Qué sucede cuando la interacción se produce en un entorno pluricultural en el que la cultura de un país hispanohablante solo es *una* de las presentes? ¿Y si en esa situación el español es exclusivamente la lengua vehicular de la comunicación y cada participante pertenece a una cultura diferente?

Consideramos que es un error limitar la didáctica de la CI al contraste entre la cultura materna del alumno y la cultura objeto de estudio. En primer lugar, esto supone negar una de las realidades más cotidianas en nuestras aulas, como es el pluriculturalismo. Estamos acostumbrados a que nuestros estudiantes procedan de diferentes partes del planeta, lo que supone que cada uno ha vivido un proceso de endoculturación diferente. La interacción que pueda tener lugar dentro y fuera del aula entre esos alumnos tomará, o al menos eso es lo que deseamos, el español como lengua vehicular, pero los patrones

culturales que trasciendan en la comunicación no serán exclusivamente pertenecientes al mundo hispanohablante².

Por otra parte, pero íntimamente ligado a lo anterior, un enfoque *cross-cultural* corre el riesgo de reducir la didáctica de la CI a una lista de preceptos que el alumno debe cumplir si quiere conseguir los objetivos de esa interacción. Estos estudios han tenido mucho éxito (Hall, 1966; Hall, 1976; Hofstede, 1980, 1999; Lewis, 1996; Trompenaars y Hampden-Turner, 1997, 2004), especialmente en el campo de los negocios internacionales, pero su aplicación a la enseñanza de idiomas debe tomarse con cierta cautela. Limitar la enseñanza de la CI a este tipo de enfoques no solo anularía la capacidad del estudiante como *hablante intercultural* (Byram y Zárate, 1994; Kramsch, 2001) sino que también situaría a los docentes ante una encrucijada de difícil solución: ¿qué cultura seleccionamos, la del país donde tiene lugar la enseñanza, la de la región, la panhispánica³ o un híbrido? En este caso, no se deben obviar tampoco las diferencias *intraculturales* en la enseñanza aprendizaje de E/LE, como bien pone de manifiesto Hernández Muñoz (2014), y que dificultan aún más si cabe la aplicación de estos enfoques.

Finalmente, en los enfoques *cross-cultural* tiende a prevalecer el componente cognitivo, lo que simplifica en exceso la pluridimensionalidad de la CI. Esto se debe, en gran medida, a la tradición respecto a la integración de la cultura en la didáctica de lenguas extranjeras, que fue de la *highbrow culture* a la *lowbrow culture* (Trujillo Sáez, 2005). Sin embargo, ambos *saberes* son más

² El *Diccionario de términos clave de ELE* sí recoge, en su definición de competencia intercultural, una alusión a la pluriculturalidad.

³ Con esta afirmación no se asume que exista una cultura panhispánica aplicable a ELE, como se expondrá en los siguientes apartados.

propios del componente cultural o sociocultural que de la CI, aunque por supuesto no negamos la evidencia de su necesidad en la enseñanza de E/LE. La CI, en tanto que habilidad dinámica e interactiva, implica una serie de estrategias o procedimientos que no siempre se pueden alcanzar a través de conocimientos declarativos.

En conclusión, consideramos que no existen *varias* CI, cada una específica para la lengua extranjera que se enseñe, sino que por naturaleza se trata de una competencia universalista y, por lo tanto, es *única y común* a todas las lenguas. En este sentido, compartimos la aproximación de Borghetti sobre la CI: “an integral whole of cognitive, affective and behavioral factors that influence the understanding of, and interaction with, diversity in a broad sense” (2011: 143).

Sirva como ejemplo para ilustrar nuestra concepción la siguiente reflexión: es realmente sencillo encontrar un estudiante de E/LE cuya competencia comunicativa (en adelante, CC)⁴ en español es menor a la que posee en su lengua materna, por ejemplo, el árabe y mayor a la que muestra en otra de las lenguas extranjeras que ha comenzado a estudiar, por caso, el chino. Sin embargo, parece descabellado afirmar que ese alumno posee una CI española mayor que su CI china pero menor que la CI árabe. De hecho, es posible que ese estudiante sea efectivo y adecuado en una interacción con personas pertenecientes a esas culturas y ni siquiera utilice uno de esos tres códigos, ya que podría valerle, si lo conoce, del inglés. A priori, tampoco parece consistente la idea de que ha articulado cada una de

⁴ Es incluso más evidente si atendemos exclusivamente a una subcompetencia: léxica, gramatical, pragmática, etc.

las tres CI que posee dependiendo de la persona con la que interactuaba.

En resumen, entendemos la CI como una habilidad universal que pretende la adecuación al contexto y la eficacia comunicativa en interacciones con presencia de dos o más culturas, cualesquiera que sean estas. En cuanto habilidad supone estrategias afectivas, procedimentales y cognitivas tanto relativas a la interacción como específicas de la comunicación.

2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Como expusimos en el apartado anterior, han sido muchos los especialistas que han tratado el tema de la CI y han propuesto modelos para su integración en el aula. Pese a que no se van a abordar todos ellos⁵, sí consideramos que es necesario atender a la visión que ofrecen tres documentos fundamentales en la didáctica de E/LE: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Instituto Cervantes, 2002)⁶ (en adelante, *MCERL*), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) (en adelante, *PCIC*) y el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (Candelier *et al.*, 2013)⁷ (en adelante, *MAREP*).

⁵ Para una revisión exhaustiva de la aplicabilidad de los modelos de CI a la enseñanza de lenguas, *vid.* Borghetti (2012).

⁶ Primera edición en inglés, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR), en 2001.

En lo que respecta al tratamiento de la CI, el *MCERL* muestra una gran influencia de los trabajos anteriores, especialmente de Byram (1997). Establece dos perfiles de competencias: las generales y las comunicativas⁸, situando dentro de las primeras el *conocimiento declarativo* o saberes, las *destrezas y las habilidades* o saber hacer, la *competencia existencial* o saber ser, y la *capacidad de aprender* o saber aprender (Instituto Cervantes, 2002: 99-106).

En cuanto al *conocimiento declarativo*, distingue tres tipos de saberes: el conocimiento del mundo, que comprende instituciones, personas, objetos, entidades, etc. siendo "de especial importancia para el alumno de una lengua concreta el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma" (*ibíd.*: 100); el conocimiento sociocultural, que engloba vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, etc. y es "el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma" (*ibíd.*: 100) y la consciencia intercultural, descrita como

el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el 'mundo de origen' y el 'mundo de la comunidad objeto de estudio' [...] que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto (*ibíd.*: 101).

En lo concerniente a las *destrezas y las habilidades*, diferencia entre las destrezas y habilidades prácticas (que dejamos al margen porque no están vinculadas al objetivo de este trabajo) y las destrezas y

⁷ Primera versión en inglés y francés: *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, (FREPA) y *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, (CARAP), respectivamente, en 2007.

⁸ *Cf.* el capítulo 5 del *MCERL*.

habilidades interculturales. Estas últimas son descritas como las capacidades de:

relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y superar relaciones estereotipadas (*ibid.*: 101).

Por último, la *competencia existencial* atiende a cuestiones como las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos o los tipos de personalidad. De todas ellas, solo vinculan explícitamente las actitudes a la comunicación intercultural, manifestando que se debe tener en cuenta el grado de

apertura hacia nuevas experiencias, personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas; voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales y voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural (*ibid.*: 103).

En resumen, podemos afirmar que el *MCERL* trata de manera superficial e inconsistente la CI. En primer lugar, presenta una concreción escasa de dicha competencia ya que no ofrece apenas descriptores. Además, tanto en los *conocimientos declarativos* como en las *destrezas y habilidades* adopta un enfoque contrastivo de la competencia, refiriéndose continuamente a las diferencias y similitudes de la cultura de origen y la cultura extranjera. No sucede lo mismo en la *competencia existencial*, aunque no podemos afirmar que esto se deba a una declaración de intenciones o a la futilidad con la que la trata. Por último, hemos de destacar que el *MCERL* considera la CI y la CC dos realidades separables, como pone de manifiesto con

⁹ Estas dificultades tampoco se superan con la *competencia plurilingüe y pluricultural*, máxime cuando se describen en términos de *desequilibrio y cultura de una comunidad*. Cf. el apartado 6.1.3. del *MCERL*.

la distinción competencias generales / competencias de la lengua⁹. Esto lo sitúa lejos de los presupuestos de la *Competencia Comunicativa Intercultural* (Byram, 1997; Sercu, 2005) o de la corriente, dentro de la cual nos situamos, que considera a la CI como una macrocompetencia (Barros y Kharnáshova, 2012; Domínguez García y González Plasencia, 2015; González Plasencia, 2017).

La tabla 1 refleja las variedades seleccionadas por el *PCIC* para cada una de las dimensiones de la CI. Como precisamos en el párrafo anterior, consideramos el dominio lingüístico o CC un saber más, motivo por el cual aparece vinculado al componente cognitivo, aunque hemos querido marcar una pequeña diferencia con los conocimientos que no son específicamente lingüísticos. Esta dimensión se desarrolla a lo largo de diez epígrafes, ocho dedicados a la CC¹⁰, uno a la *highbrow culture* y otro a la *lowbrow culture*.

RELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DE LA CI Y LAS VARIEDADES SELECCIONADAS POR EL *PCIC*

DIMENSIÓN		EPÍGRAFE DEL <i>PCIC</i>	VARIEDAD
Cognitiva <i>Conocimientos</i>	dominio lingüístico (CC)	2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. y 9.	Centro-norte peninsular
	Highbrow culture	10. Referentes culturales	Panhispanica
	Lowbrow culture	11. Saberes y comportamientos socioculturales	España
Afectiva <i>Actitudes</i>		12. Habilidades y actitudes interculturales	Universal*
Procedimental <i>Destrezas</i>			

¹⁰ A saber: 2. Gramática; 3. Pronunciación; 4. Ortografía; 5. Funciones; 6. Tácticas y estrategias pragmáticas; 7. Géneros y productos textuales; 8. Nociones generales; 9. Nociones específicas.

Respecto a la CC, el *PCIC* selecciona la “norma culta de la variedad centro-norte peninsular española” (Instituto Cervantes, 2006: 59, vol. I), si bien es cierto que a lo largo de la obra se añaden referencias a diferentes variedades del español cuando la norma central no coincide con el resto. Para la justificación de esta elección se aducen criterios de inteligibilidad, proyección, prestigio y adscripción de la propia institución.

En lo concerniente a los saberes ajenos al dominio lingüístico, el *PCIC* cae en una contradicción. Si bien en el capítulo intitulado *Norma lingüística y variedades del español* se afirma que

se debe matizar la importancia y frecuencia de la presencia de elementos referentes a Hispanoamérica. La sección de contenido sociocultural, al requerir información muy específica e imposible de abarcar para todo el mundo lingüístico, aunque se centra en la realidad española, no deja de incorporar referencias a otras cotidianidades hispánicas (*ibíd.*: 60, vol. I)

en el apartado dedicado a los *Saberes y comportamientos socioculturales* precisan: “las especificaciones que se incluyen se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica, a diferencia de lo que ocurre en el inventario de ‘Referentes culturales’” (*ibíd.*: 399, vol. I). Es decir, la cultura factual se presenta desde la óptica panhispánica, mientras que aquella ligada a los aspectos sociales de las comunidades se restringe a España. Este cambio de criterio se justifica debido a la dificultad de analizar y estructurar un tipo de saber tan diverso y variable.

¹¹ El *PCIC* engloba los epígrafes 10, 11 y 12 en lo que denomina la *dimensión cultural* de los Niveles de referencia, de ahí la comparación con los apartados anteriores.

Finalmente, las dimensiones afectiva y procedimental se recogen en el epígrafe *Habilidades y actitudes interculturales*. En este caso se advierte que “ha parecido oportuno no marcar ninguna distinción en el caso de la conciencia intercultural” (*ibíd.*: 60), es decir, no se considera necesario precisar qué destrezas son panhispánicas y cuáles se restringen exclusivamente a España, ya que estas estrategias deben ser válidas para la interacción con cualquier comunidad del mundo, incluidas las hispanohablantes¹¹. En este punto, hemos de hacer una precisión: el *PCIC* acierta situándose en una línea universalista respecto a estas dos dimensiones de la CI, pero muestra ciertas reticencias a abandonar el anclaje panhispanista, pues, cuando es posible, matiza que esa estrategia se ponga en uso *particularmente en España y otros países hispanos*.

Según lo expuesto anteriormente, podemos concluir que el *PCIC* trata de manera incoherente la CI, seleccionando una variedad diferente para cada una de las tres dimensiones. Si bien es cierto que supone un avance respecto al *MCERL* en cuanto a las destrezas y a las actitudes, reproduce alguna de las inconsistencias de esta obra, especialmente en lo concerniente al componente cognitivo de la CI. Esta no es una cuestión menor, pues como se expondrá en el apartado siguiente los *saberes* deben ser el punto de inicio de la didáctica de la CI. Además, el *PCIC* decide no abandonar completamente la tendencia panhispánica en ninguna de las tres dimensiones, e incluso restringe aún más esta al caso exclusivo de España en los *saberes y comportamientos socioculturales*. Pese a que uno de sus objetivos es el “hablante intercultural”¹², este particular

¹² Cf. Capítulo 1: Objetivos generales. Introducción.

enfoque del *PCIC* promueve los enfoques contrastivos en la enseñanza de la CI.

El *MAREP* ofrece una estructuración de la CI que solventa muchas de las dificultades que hemos observado en el *MCERL* y el *PCIC* para la integración de dicha competencia en la didáctica de E/LE. Esta obra, la cual quizás goza de menos repercusión de la que debiera, es un referencial de conocimientos, actitudes y destrezas que tiene por objetivo animar al alumno

A construirse un repertorio de saberes, de saber hacer y de saber ser que se refieran a los hechos lingüísticos y culturales en general (repertorio de orden 'trans': 'trans-lingüístico', 'trans-cultural') y que permitan un apoyo sobre las aptitudes adquiridas en una lengua o cultura determinada (o con respecto a ciertos aspectos de una lengua o cultura concreta) para acceder más fácilmente a otra (repertorio de orden 'inter': 'inter-lingüístico', 'inter-cultural') (Candelier *et al.*, 2013: 9).

Para llevar a cabo estos objetivos, el *MAREP* se articula en *competencias globales y recursos*. Las primeras se clasifican en tres zonas: por un lado, las competencias que sirven para "gestionar la comunicación lingüística y cultural en un contexto de alteridad"; por otro, las relativas a la "construcción y ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural" y, finalmente, la zona intermedia que actúa como nexo entre ambas (*ibíd.*: 22). Por otro lado, estas competencias "movilizan, en la reflexión y en la acción, formas de saberes, saber hacer y saber ser válidas para cualquier lengua y cultura y referidas a las relaciones entre lengua y cultura" (*ibíd.*: 22).

Si esta descripción de las competencias es interesante para la didáctica de la CI, más aún lo es el concepto de *recurso*, unidad clave de este referencial. Los recursos son las *formas concretas* que movilizan las competencias para llevar a cabo una tarea

contextualizada, esto es, descriptores de las tres dimensiones de la CI. Así, se ofrecen recursos para los saberes "saber que algunas prácticas sociales propias de cada cultura pueden ser arbitrarias (ritos, lengua, modales en la mesa, etc.)" (*ibíd.*: 33); para el saber hacer "saber argumentar sobre la diversidad cultural (ventajas, inconvenientes, dificultades, etc.) y construir su propia opinión sobre el tema" (*ibíd.*: 56) y para el saber ser:

ser sensible a la gran diversidad de formas de saludar, de establecer la comunicación, de expresar la temporalidad, de alimentarse, de jugar, etc., así como a las semejanzas en el marco de una necesidad universal a la que estas responden (*ibíd.*: 41).

Estos recursos pueden "descontextualizarse, aislarse y listarse, de manera que pueden definirse en términos de dominio y, sobre todo, pueden ser objeto de enseñanza aprendizaje gracias a actividades adecuadas" (*ibíd.*: 14). El *MAREP* no ofrece una relación de los recursos con los niveles del *MCERL*, pero sí establece cuatro grados de jerarquía e interdependencia entre ellos.

En nuestra opinión, el *MAREP* abre una nueva vía respecto a la integración de la CI en la docencia de E/LE, puesto que nos ofrece un repertorio de descriptores de esta competencia prolijo, estructurado y aplicable a cualquier lengua y cultura. El desarrollo de estrategias universales debe ser uno de los objetivos tanto de la didáctica de la CI en general, como de los docentes: "the role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country" (Byram *et al.*, 2002: 13), y este nuevo marco ha de constituirse como base para ello. Precisamente el concepto de *recurso* será fundamental en el siguiente apartado, dedicado al enfoque de la didáctica de la CI.

3. UN ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Para integrar la CI en la didáctica de E/LE debemos plantearnos tres interrogantes principales: qué debemos enseñar, cómo hemos de hacerlo y con qué materiales vamos a llevarlo a cabo. Las respuestas a estas tres preguntas deben partir, como no podía ser de otra manera, de la adscripción teórica y aplicada del docente respecto a la cultura y a la CI. En cuanto a la primera, si bien es cierto que podemos asumir que “la cultura lo abarca todo” (Kottak, 2006: 46), ha de concretarse qué es lo que propicia que diferentes grupos sociales se identifiquen con una u otra cultura. En nuestra opinión, la corriente más eficaz para el campo de la enseñanza de lenguas es la Antropología simbólica e interpretativa (Geertz, 1973), la cual entiende la cultura como un conjunto de símbolos que los seres humanos interpretan y a los que atribuyen significados. De aquí se desgrana una aplicación sumamente importante para la enseñanza de lenguas: las culturas pueden variar tanto en cuanto a los símbolos como a las interpretaciones que atribuyen los nativos de esa cultura a dichos símbolos.

Pongamos como ejemplo un estudiante noruego que se traslada a España para estudiar español. Un símbolo cultural español ajeno a su cultura podría ser la corrida de toros, por lo que sería conveniente explicarle en qué consiste. Una vez que ha comprendido las características básicas de ese símbolo, hemos de transmitirle el significado que tiene para la sociedad española y la interpretación que hace esta misma de las corridas de toros. Además, hemos de ser conscientes de que este mismo estudiante estará construyendo una interpretación de este símbolo, ajeno a su sistema cultural, bajo el prisma de su cultura materna. Nuestra labor es, como ya se sabe, que los estudiantes alcancen las habilidades del *hablante intercultural*,

esto es, que sean capaces de situarse entre dos o más esquemas culturales y de combinar la óptica interpretativa de los mismos para huir de actitudes como el etnocentrismo. En nuestra opinión, la Antropología simbólica e interpretativa facilita la consecución de tales objetivos puesto que no pone el foco exclusivamente en *lo que es* un hecho cultural sino también en *lo que significa*, perspectiva que nos aleja de los enfoques puramente contrastivos (en esta cultura se hace / existe X, mientras que en esta otra se hace / existe Y).

Por otra parte, esta conceptualización de la cultura nos permite abordar mejor aquellos casos en los que el símbolo o hecho cultural existe en los dos sistemas culturales pero las diferencias radican en la interpretación del mismo. Si volvemos al caso anterior, el estudiante noruego no tendrá problemas para entender qué es el núcleo familiar. De hecho, es probable que haya crecido en uno y que en su entorno haya tratado con diversos núcleos familiares. Sin embargo, será necesario explicarle qué significa este hecho cultural para nosotros, aspecto que sin lugar a dudas le ayudará a entender otras prácticas sociales (la independencia de los jóvenes, el hogar familiar como punto de encuentro, la figura paterna / materna, etc.).

3.1. QUÉ ENSEÑAR: LOS CONTENIDOS

Del mismo modo que cuando nos enfrentamos a un curso de E/LE dedicamos un tiempo considerable a seleccionar los contenidos

lingüísticos¹³ que vamos a trasladar al aula, debería realizarse de la misma manera cuando nuestra pretensión es el desarrollo de la CI por parte de nuestros discentes. Esto no debería llevarnos al error de considerar ambos objetivos como irreconciliables, más bien al contrario, hemos de integrar la CI con naturalidad en la docencia.

La selección de los contenidos depende completamente de nuestra concepción de la CI. Como ya se expuso en los apartados anteriores, entendemos esta como una habilidad, lo que conlleva el desarrollo de una serie de estrategias que permitan a los estudiantes ser eficaces y adecuados en interacciones con presencia de más de una cultura. A este respecto, supuso un gran avance la publicación del *MAREP*, puesto que dichas estrategias son equiparables a los recursos. Por lo tanto, nuestros contenidos deben ser, precisamente, estos recursos.

En otras palabras, el objetivo de la CI no es tanto la adquisición de una serie de conocimientos (*knowledge*) por parte de los discentes sino favorecer el desarrollo de procedimientos (*know-how*), premisa bajo la que el Consejo de Europa aborda la evaluación y el autoaprendizaje de esta competencia (2004, 2009). No obstante, y como se expone con mayor detenimiento en el siguiente apartado, esto no supone que se dejen de lado los puros conocimientos factuales. Recordemos el caso de nuestro estudiante noruego: es necesario que sepa que es una corrida de toros, desde cuándo se celebra, en qué momento, etc. si pretendemos que luego sea capaz de atribuir un significado (y, más importante aún, entender el que atribuye la cultura española) a dicha práctica social.

¹³ Entiéndase en su más amplio significado: gramática, léxico, pragmática, pronunciación, etc.

Lo que sí supone es, y ahí radica la esencia de la CI, que han de incluirse estrategias que traten también el componente procedimental y afectivo, aspecto que nos devuelve, de nuevo, a la Antropología simbólica e interpretativa. Para que un estudiante sea capaz de acercarse al significado que un grupo social atribuye a un hecho cultural necesita estrategias procedimentales (destrezas), de la misma manera que para entender estos significados y para construir el suyo son indispensables las estrategias afectivas.

3.2. CÓMO ENSEÑAR: LOS PROCESOS

En este apartado se atenderá a tres procesos diferentes: en primer lugar, las fases generales por las que pasa el alumno en su desarrollo de la CI; posteriormente, la progresión individual de su CI, forjada a través de las experiencias concretas y de los resultados obtenidos durante estas situaciones interculturales y, finalmente, el proceso didáctico para integrar la CI en la enseñanza de E/LE.

En cuanto al primer proceso, las fases generales por las que pasa el alumno en su desarrollo, Bennett, en su modelo DMIS (1986; 1993), propone una progresión en la relación con *el otro* que evoluciona desde un estado de negación hasta otro de integración, pasando por fases de defensa, minimización, aceptación y adaptación. Por su parte, Meyer (1991) distingue tres etapas: el nivel monocultural, en el que la persona interpreta la realidad a través de la perspectiva de su propia cultura; el nivel intercultural, cuando es capaz de situarse mentalmente entre dos culturas y establecer comparaciones, y el nivel transcultural, en el que el estudiante es capaz de actuar como

mediador entre varias culturas y ha desarrollado su propia identidad cultural. Este modelo no dista mucho de la propuesta elaborada por Howell (1982), según la cual para la adquisición de cualquier tipo de competencia –no solo en el ámbito de la enseñanza de lenguas– se debe pasar por cuatro estadios: inconsciencia e incompetencia, consciencia e incompetencia, consciencia y competencia, inconsciencia y competencia. La tabla 2 relaciona estas tres propuestas.

DESARROLLO DE LA CI SEGÚN LOS MODELOS DE MEYER (1991), HOWELL (1982) Y BENNETT (1986; 1993)

MEYER (1991)	HOWELL (1982)	BENNETT (1986; 1993)
Nivel monocultural	Inconsciencia e incompetencia	Negación Defensa
Fase crítica	Consciencia e incompetencia	Minimización
Nivel intercultural	Consciencia y competencia	Aceptación Adaptación
Nivel transcultural	Inconsciencia y competencia	Integración

El nivel monocultural es un estado de inconsciencia e incompetencia, puesto que el individuo no se desprende de su bagaje cultural ni siente la necesidad de hacerlo. Para que un estudiante transite con éxito al nivel intercultural es necesario que pase por una fase de consciencia e incompetencia, es decir, que sienta o tenga la necesidad de comunicarse con gente de otras realidades culturales y que quiera redefinir su identidad cultural. Esta es, en nuestra opinión, la fase crítica en la que la actuación en el aula tiene que ser más precisa: el alumno aún no sabe cómo llevar a cabo lo que pretende porque aún no ha desarrollado las estrategias necesarias pero, en cambio, sí ha ampliado su horizonte de expectativas. El nivel intercultural es un estado de consciencia y competencia, en el sentido

de que el estudiante ha desarrollado una serie de recursos para ser efectivo y adecuado, es competente, pero aún se encuentra negociando su identidad cultural, ya que esta se fundamenta en el contraste entre su cultura materna y la cultura objeto de estudio. Por último, el nivel transcultural es una fase de inconsciencia y competencia: el individuo es efectivo en la interacción sin necesidad de *actualizar* hacer presentes los recursos y, como consecuencia, ha desarrollado una identidad plural.

Ahora bien, aunque podamos establecer con relativa claridad las fases generales por las que pasan los discentes en el desarrollo de la CI, deberíamos plantearnos cómo se lleva a cabo esta evolución. Parece desatinado apuntar hacia diferentes procesos esporádicos, gracias a los cuales el estudiante se situara un día en el nivel monocultural y al siguiente en el intercultural. Entendemos, por el contrario, que nos encontramos ante un proceso continuo, forjado en el transcurrir de los días.

Si, como ya se ha expuesto en varias ocasiones, entendemos la CI como una habilidad, los estudiantes harán uso de esa habilidad cuando sea necesario. De la misma manera que poseemos la habilidad para escribir y no la utilizamos constantemente, la CI entrará en juego en aquellas situaciones en las que sea ineludible aplicarla. Precisamente, es este concepto de *situación* el que vertebra nuestra concepción de este proceso, visualizado en la imagen 1.

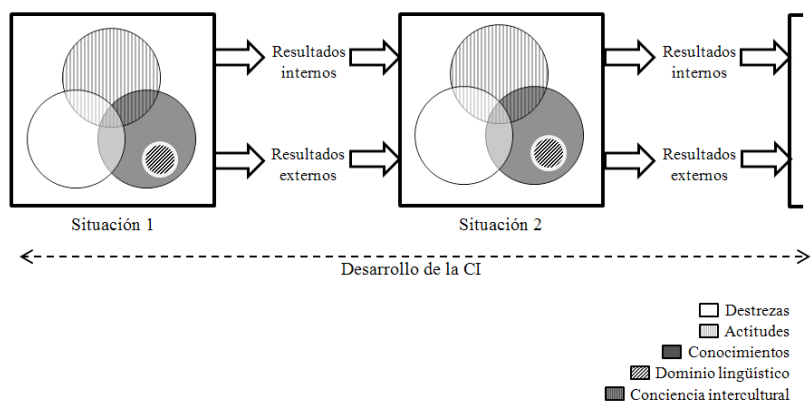


Imagen 1. Progresión individual de la CI de los alumnos (González Plasencia, 2017)

El desarrollo de la CI comienza en la primera situación intercultural a la que un ser humano se enfrenta. En la actualidad, debido a la imperante globalización, es probable que todos nuestros alumnos posean ya un dominio de la CI, aunque podría darse el caso de que no fuera así. Ante una interacción con personas de diferentes culturas se hace uso de la CI, o lo que es lo mismo, se actualizan estrategias afectivas, cognitivas y procedimentales, ilustradas cada una de ellas en la imagen con un círculo. A este respecto, hemos de remarcar que el dominio lingüístico se inserta dentro de la dimensión cognitiva, puesto que corresponde a un tipo de saber. Hemos destacado este conocimiento y no otros en la imagen por la importancia que tiene en nuestra disciplina. Así mismo, se ha de tener en cuenta que en cada una de las tres esferas se encuentran recursos concretos, los cuales no han podido ser incluidos porque complicarían la visualización de manera excesiva.

La evolución de la CI –y, por lo tanto, la transición de la fase monocultural a la intercultural o de esta a la transcultural– depende

de la participación en determinadas situaciones interculturales, siendo este mayor o menor en función de los resultados que se obtengan en cada una de estas interacciones. Los resultados que se obtienen de una interacción intercultural pueden ser, según Deardorff (2006), internos o externos. Los primeros se refieren a procesos que tienen lugar en la propia dimensión del alumno, como pueden ser el desarrollo en el grado de adaptabilidad, flexibilidad o empatía. Los externos, por su parte, recogen la consecución de los objetivos en dicha interacción, aspecto íntimamente relacionado con la eficacia y la adecuación con las que se ha actuado.

Finalmente, hemos de ser conscientes de que los resultados internos y externos de las situaciones previas influyen en la resolución de las interacciones venideras, lo que implica que a mayor exposición a estas situaciones mayor capacidad para resolver escenarios futuros. Por ello, la labor del docente debe ser tanto facilitar situaciones interculturales como proporcionar estrategias que permitan la obtención de mejores resultados. Este proceso evolutivo individual no tiene límite, de ahí que en la imagen se haya dejado incompleto el cuadro que simboliza la siguiente situación.

Por último, en este apartado debemos atender al desarrollo didáctico de la CI. Consideramos que es beneficioso para el aprendizaje respetar una progresión en los contenidos, ya que, del mismo modo que se acepta una progresión en la adquisición de contenidos comunicativos, se debe facilitar también una progresión en la adquisición de contenidos interculturales. Con esto, no asumimos que exista una clara nivelación para esta competencia, aunque existan propuestas tentativas para la dimensión cognitiva, como la del PCIC, que parte de lo general (necesario para *aproximarse* a otra cultura) y concluye en lo específico (relevante para la *profundización* en otra cultura). La propia naturaleza de la CI dificulta esta labor puesto que

aún no hay consenso en cuanto al criterio que podría estructurar dicha nivelación. Podría aceptarse la eficacia pero, ¿cómo sabemos qué estrategias son más eficaces? ¿En qué contextos lo son? ¿son compartidas por todos los hablantes, independientemente de su cultura?

No obstante, sí que se puede ofrecer un desarrollo didáctico para las dimensiones de la CI. Desde este punto de vista, no es tan necesario nivelar las estrategias como secuenciar la inclusión de las tres dimensiones en la docencia. A este respecto, es especialmente esclarecedor el modelo MetMIC (Borghetti, 2011, 2013), reflejado en la imagen 2.

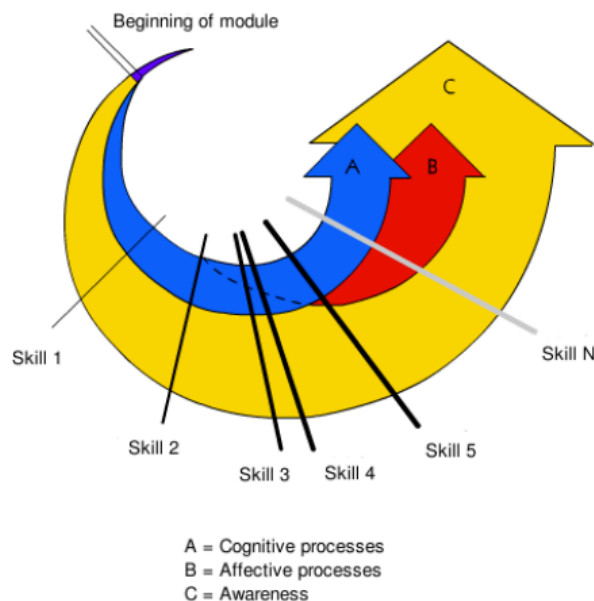


Imagen 2. Dimensiones del modelo dinámico para la enseñanza de la CI, MetMIC (Borghetti, 2011).

Destacamos en él tres aspectos: en primer lugar, la enseñanza de la CI se concibe como un desarrollo continuo de la conciencia crítica, tanto en el nivel individual como en el intercultural. En segundo lugar, la dimensión procedimental se concibe transversalmente, pues sirve como puente entre el resto de las dimensiones. Finalmente, se propone iniciar la enseñanza de la CI a través de la dimensión cognitiva, que también defienden otros autores (Simons y Six 2012). El motivo de que se aconseje empezar por los conocimientos es crear un clima de confianza y empatía entre los estudiantes y para con el profesor. Es más sencillo opinar y debatir sobre aspectos ajenos a nosotros mismos que sobre aquellos que abordan nuestra propia individualidad, como son los relacionados con la dimensión afectiva.

Del mismo modo, Borghetti (2013: 59-60) ofrece unos principios metodológicos que guíen la práctica docente en cada una de estas tres fases –cognitiva, afectiva y conciencia crítica–. En cuanto a la complejidad de las actividades, recomienda que estas impliquen en primer lugar un alto grado de aplicabilidad de las destrezas cognitivas –primera fase–, para, posteriormente, reducir la dificultad en aras de que el alumnado se involucre emocionalmente –segunda fase– y finalizar con propuestas cuya dificultad motive el pensamiento crítico y estratégico –tercera fase–. Respecto a la temática, sugiere comenzar por contenidos que favorezcan las comparaciones interculturales –primera fase–, continuar con otros que hagan aflorar pensamientos y sentimientos individuales –segunda fase– y terminar con aquellos que describan problemas relevantes para el grupo o la comunidad –tercera fase. Por último, en lo concerniente a la diversidad, propone abordarlo en primer lugar desde la colectividad –primera fase–, proseguir con la identidad personal, entendida esta como múltiple y dinámica –segunda fase– y concluir desde una perspectiva que

vincule la individualidad a la colectividad, poniendo el foco en sus aspectos éticos y sociopolíticos.

3.3. CON QUÉ ENSEÑAR: LOS MATERIALES

Las respuestas que hemos ofrecido respecto al *qué enseñar* y al *cómo enseñar* nos llevan inexorablemente al *con qué enseñar*, entendido ello como los materiales que pueden facilitarnos la integración de esta competencia en el aula. En este trabajo hemos defendido una postura universalista de la CI, cuya didáctica debe afianzarse en el desarrollo de recursos o estrategias –que, en cierto grado, ya posee cualquier persona, sea o no estudiante de lenguas extranjeras–. Además, la enseñanza de la CI debe tomar como punto de partida la dimensión cognitiva y, por otra parte, ha de ser progresiva, es decir, que guíe al estudiante desde un estado de (in)consciencia e incompetencia a una actuación inconsciente y competente.

El desarrollo de la dimensión cognitiva está íntimamente ligado a la selección de los materiales que hagamos y, precisamente, es en este componente donde hemos encontrado mayores desequilibrios en los enfoques. En el apartado anterior, observamos que el *PCIC* lo abordaba desde una perspectiva panhispánica en un caso y exclusivamente española en otro. Además, también hemos señalado que no en pocas ocasiones prevalece el enfoque tradicional, en el que se reduce la enseñanza de la competencia intercultural a la transmisión de contenidos culturales (Rico Martín, 2005). Es cierto que frecuentemente se combina con enfoques que pretenden la negociación de la propia identidad cultural del alumno, como los métodos *cross-cultural* o contrastivos, pero raras veces superan el

paradigma cultura materna / cultura meta. No es nuestra intención restar importancia a estas aportaciones, muchas de ellas, como las de Santiago Guervós (2012a; 2012b) o Soler-Espiauba (2015) de una pertinencia y exhaustividad encomiables, pero consideramos que la didáctica de la CI debe restar peso a la adquisición de conocimientos factuales en favor del desarrollo de recursos procedimentales y afectivos.

De esta manera, nuestra propuesta consiste en seleccionar material *deslocalizado*, esto es, un *input* global que supere el marco de la cultura o culturas¹⁴ asociadas a la lengua meta. Un estímulo seleccionado no por su adscripción territorial, sino por el contenido cultural, afectivo y/o crítico que presenta y por su potencialidad para activar estrategias interculturales ante tal estímulo en el aula. Este material puede provenir de diferentes fuentes –internet es un recurso ilimitado–, combinar soportes –visuales, auditivos, escritos– e incluso contradecirse, puesto que no es el fin sino la vía para la adquisición de diferentes estrategias:

materials from different origins with different perspectives should be used together to enable learners to compare and to analyse the materials critically. It is more important that learners acquire skills of analysis than factual information (Byram *et al.* 2002: 24).

Ahora bien, seleccionar material *deslocalizado* no implica abandonar completamente la perspectiva de la cultura meta. Sin embargo, es muy diferente afrontar la docencia desde la exclusividad de la cultura meta que desde la globalidad e interconexión de las culturas. Un contenido puede tratarse desde diferentes enfoques, todos ellos ajenos al panhispanismo y, posteriormente, presentar la realidad de ese tema en la cultura meta, por ejemplo, la española. El matiz reside

¹⁴ En el caso concreto de E/LE esta opción se asocia con el panhispanismo.

en que de este modo ofrecemos situaciones complejas, ajenas a la zona de confort del estudiante, que necesitan de la activación de recursos interculturales para su realización y en las que la cultura meta será una más dentro del marco conceptual de los estudiantes. Es una reproducción de lo que ocurre hoy en día dentro y fuera del aula, donde las culturas establecen relaciones dinámicas, vínculos e influencias ya no vectoriales (un origen, una dirección) sino ondulares (un origen, todas las direcciones). En este sentido, coincidimos con Iglesias en que

desarrollar la competencia intercultural exige una combinación de propuestas de cultura específica que haga hincapié en la aprehensión de una cultura subjetiva particular combinada con propuestas de cultura general que incidan en temas de etnocentrismo, conciencia de la cultura propia y estrategias de adaptación general (2003: 22).

Reconocemos que no es sencillo seleccionar este tipo de material, pues muchas veces no es solo el alumno el que sale de su zona de confort, sino también el docente, de ahí que ofrezcamos alguna pincelada sobre recursos que pueden ser interesantes para este tipo de explotación. Uno de ellos es el proyecto audiovisual colaborativo *Life in a day*¹⁵, el cual nos ofrece material global, pluricultural, auténtico y real. Además, es realmente interesante seleccionar el mismo contenido cultural (por ejemplo: convenciones y lenguaje no verbal en los saludos) y combinarlo con muestras de proyectos nacionales, como *Britain in a day*, *Italy in a day* o *Spain in a day*. Incluso podemos incluir grabaciones de estudiantes de español, como es el caso de *Spanish in a day*¹⁶.

¹⁵ Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=JaFVr_cJJIY

¹⁶ Disponible en <http://www.concedecine.com/spanish-in-a-day/>

¹⁷ Disponible en <http://www.onedayonearth.org>

¹⁸ Disponible en <http://archive.onedayonearth.org/videos/index/show/13307>

Sin embargo, un recurso con aún más potencial para la didáctica de la CI es *One day on Earth*¹⁷, un proyecto que empezó en 2008 y del que forman parte casi 40000 personas. Su principal objetivo fue reflejar lo que ocurre un día en la Tierra, pero ya lo han hecho tres veces: el 10/10/2010, el 11/11/2011 y el 12/12/2012. Esto ha posibilitado la creación de un banco de vídeos, al cual se accede libremente a través de un mapa interactivo y dispone de muestras de casi todos los países del mundo. Además, se puede filtrar la búsqueda por categorías, siendo una de ellas *humanity* (vídeos de amor, de confianza, de humor, de hambre, de dolor, de lucha, de miedo, etc.) y, otra, *culture* (bodas, deportes, cocina, artes, música, cumpleaños, política, funerales, etc.). Sin lugar a dudas, una opción muy interesante para globalizar el aula.

4. BREVE PROPUESTA DIDÁCTICA: LOS RITOS DE PASO DESDE UNA ÓPTICA INTERCULTURAL Y SIMBÓLICA

A modo de ejemplo, y sin ánimo de ser exhaustivos, se ofrece una propuesta didáctica concebida bajo los preceptos expuestos en los dos epígrafes anteriores, la cual versará sobre los ritos de paso. Para seleccionar el material hemos partido del corpus de *One day on Earth*, del cual hemos extraído cuatro vídeos: un cumpleaños en Reino Unido¹⁸, un bautizo en Kenya¹⁹, una boda en Brunei²⁰ y un funeral en Surinam²¹. Los ritos de paso constituyen un hecho cultural universal,

¹⁹ Disponible en <http://archive.onedayonearth.org/videos/index/show/2793>

²⁰ Disponible en <http://archive.onedayonearth.org/videos/index/show/6252>

²¹ Disponible en <http://archive.onedayonearth.org/videos/index/show/13004>

si bien su realización concreta es específica en cada cultura y pueden observarse diferencias.

Los recursos que se trabajan, tomados del *MAREP*, son los siguientes: en el plano cognitivo “saber que en cada cultura los actores definen reglas, normas y valores (parcialmente) específicos relativos a las prácticas sociales o a los comportamientos” (Candelier *et al.*, 2013: 33), “saber que los hechos o comportamientos pueden ser percibidos o comprendidos de manera diferente por miembros de culturas distintas” (*ibíd.*: 33), “conocer algunas particularidades de la propia cultura en relación con ciertas prácticas sociales o costumbres de otras culturas” (*ibíd.*: 34), “saber que la interpretación que otros hacen de nuestros comportamientos puede ser diferente de la nuestra” (*ibíd.*: 35) y “saber que un mismo comportamiento puede tener un significado, un valor o una función diferente según las culturas” (*ibíd.*: 37); en el plano afectivo “aceptación positiva de la diversidad cultural del otro” (*ibíd.*: 41), “aceptar que existen otros modos de interpretación de la realidad” (*ibíd.*: 42), y “estar dispuesto a tomar cierta distancia con respecto a la propia cultura” (*ibíd.*: 46) y, finalmente, en el plano procedimental “saber apoyarse en una cultura conocida para elaborar procedimientos de análisis de otra cultura” (*ibíd.*: 51), “saber establecer correlaciones de semejanza y diferencia entre las culturas a partir de la observación u el análisis de alguno de sus elementos” (*ibíd.*: 54) y “saber argumentar sobre la diversidad cultural (ventajas, inconvenientes, dificultades...) y construir su propia opinión sobre el tema” (*ibíd.*: 56).

La secuenciación de los contenidos se establece según la propuesta de Borghetti (2013) y viene resumida en la tabla 3.

SECUENCIACIÓN DE LA PROPUESTA

	DIMENSIÓN INTERCULTURAL	TAREAS DEL ALUMNO	ENFOQUE DE LA DIVERSIDAD
FASE 1	Cognitiva	Elaboración de comparaciones	Colectividad
FASE 2	Cognitiva y afectiva	Implicación subjetiva y sentimental	Individualidad
FASE 3	Conciencia crítica	Discusión de problemas	Colectividad e individualidad

En la primera fase se toma como estímulo audiovisual la grabación de un cumpleaños en Reino Unido. Se ha seleccionado este rito porque se pretende partir desde la dimensión cognitiva con una práctica cultural que pueda englobar a la colectividad del alumnado. En este material, los alumnos pueden observar la celebración de este acontecimiento en el entorno laboral, costumbres asociadas a esta celebración en ese contexto y otros hechos culturales. Por ejemplo, se puede poner el foco en la vestimenta de los participantes, en el lugar, en la decoración, en los regalos o en la comida, pero también en rutinas como emitir unas palabras de agradecimiento por la organización del evento, partir la tarta, soplar las velas, entregar los regalos o las felicitaciones personales.

Como puede observarse en la tabla 1, el objetivo de esta primera fase es la elaboración de comparaciones, por lo que las cuestiones ligadas a la identidad personal y la dimensión afectiva quedan postergadas para la segunda fase. Así pues, los alumnos contrastarán este material con la celebración de un cumpleaños en su cultura de origen. A tal fin, pueden tomarse como referencia las categorías expuestas en el párrafo anterior. Este trabajo puede elaborarse individualmente, si bien se recomienda que, si es posible, se realice por grupos culturales,

esto es, organizar al alumnado en función de su cultura de origen. Esto posibilitará que afloren a su vez diferencias intraculturales.

En esta primera fase es muy importante el papel del profesor, no solo en cuanto a dinamizador del entorno sino en cuanto a su papel como informante. El docente es también portador de una cultura y es necesario que contribuya proporcionando la visión de su cultura materna. En este punto, y aunque pueda resultar redundante, hemos de insistir en que la cultura no se concibe exclusivamente como un conjunto de *hechos que son*, sino también como unos *hechos que significan*, por lo que el profesor debe promover la inclusión de estos aspectos en las comparaciones. De este modo, los estudiantes observarán que quizás las diferencias no radiquen solo en lo que se hace en este evento (de hecho, es probable que encuentren más similitudes que diferencias) sino en el significado que tienen dichas prácticas.

La segunda fase parte de dos estímulos audiovisuales: por una parte, el bautismo de unos niños en Kenya y, por otra, una boda en Brunei. La selección de estos dos ritos se debe a que ponen de manifiesto la individualidad, puesto que encontraremos entre nuestros estudiantes a algunos que hayan formado parte de ellos y a otros que no. A su vez, este hecho promueve la implicación afectiva y sentimental de los discentes respecto a estas prácticas.

Como sucedía en la fase anterior, es importante que los vídeos no se exploten exclusivamente desde el rito que se va a observar, sino en cuanto a todo lo que le rodea. Por ejemplo, en el caso del bautismo sería interesante analizar la música que acompaña a esa celebración, la edad de los niños, el lugar (un río), la ropa de los participantes, la duración, si se emite o no algún discurso, etc. Por su parte, en la boda,

no deberían pasarse por alto aspectos como el lugar que ocupan los testigos, las distancias entre los participantes o las posturas.

En este caso, debido a que uno de los objetivos es profundizar en la singularidad de los alumnos, es recomendable que en primer lugar puedan trabajar individualmente. A este respecto, es conveniente proporcionarles alguna herramienta para la reflexión, como puede ser un documento en el que se recojan preguntas a las que pretendemos que den respuesta, por ejemplo: ¿has participado en alguno de estos ritos? ¿recuerdas cómo te sentiste? ¿qué significan para ti estas celebraciones? ¿les das importancia? ¿te ha resultado extraña alguna práctica de las que has visto en el vídeo?

Posteriormente se ponen en común las respuestas. En este momento, el docente debe guiar la dinámica hacia la construcción positiva de la identidad personal. Esto, en otros términos, consiste en verbalizar las opiniones y los sentimientos apelando al yo subjetivo y no a la colectividad. En lugar de afirmaciones del tipo “la música que acompaña al bautismo resta seriedad al rito”, “es inadmisibles que la mujer no esté presente durante fases de su propia boda” o “en mi cultura no se da importancia a los ritos religiosos, los consideramos una tontería” se deben promover otras como “estoy acostumbrado a que haya un acompañamiento verbal durante el rito del bautismo, los participantes permanezcan en silencio y la música sea más solemne”, “me ha resultado llamativo que la mujer no estuviera durante esa parte del rito. Si me caso, me gustaría que ambos tuviéramos el mismo papel en la celebración” o “para mí estos ritos no son necesarios. Considero que nada cambia tanto si los celebras como si no”.

Además, hemos de recordar que en esta fase el objetivo no es tanto el contraste de culturas sino la manifestación de la afectividad. De ahí

que sea recomendable que esta fase se lleve a cabo de manera sumativa, a través de la adición de las opiniones y sentimientos de todos los estudiantes y no mediante la oposición entre las aportaciones de cada uno de ellos.

Por último, en la tercera fase se pretende motivar el pensamiento crítico y estratégico enfocado desde la integración de la individualidad en la colectividad. Como puede deducirse, en esta tercera fase se ponen en juego estrategias cognitivas, afectivas y procedimentales. En esta propuesta, el estímulo audiovisual es un vídeo en el que se observa un funeral tradicional en Surinam. En primer lugar, los estudiantes solo escuchan el documento y deben reflexionar sobre qué sentimientos les produce esa música, con qué momentos la relacionan y si les sugiere alguna localización concreta. Posteriormente, se proyecta el vídeo. En la grabación, se puede observar un ambiente festivo en el que los participantes acompañan el féretro bailando al son de ritmos vivos y rápidos.

El motivo de esta explotación es conseguir que los estudiantes reflexionen sobre cómo el ser humano atribuye diferentes significados al mismo hecho cultural. Por un lado, es probable que la música que han escuchado no la relacionen con un funeral. Por otro, cuando vean el vídeo, es posible que les sorprenda la actitud de los participantes. El hecho cultural (la música, la muerte) es el mismo para todos pero la interpretación que se hace de ello no lo es.

Durante esta dinámica ha de darse cabida a las tres dimensiones. Es importante que los estudiantes comparen esta celebración con lo propio en su cultura y en la de sus compañeros y que se genere un intercambio de información que facilite la expresión, también, de las emociones que sugiere este tema. En otras palabras, consiste en vincular la individualidad a la colectividad. Recordemos que tanto la

aceptación de que existen otros modos de interpretar la realidad como la disposición a tomar cierta distancia con respecto a la propia cultura son dos de los recursos afectivos que se trabajan en esta propuesta.

Para finalizar esta fase se recupera el vídeo del cumpleaños, documento que pertenece a la segunda edición que, como se expuso anteriormente, se celebró el 11 de noviembre de 2011. Esta grabación se realizó en Reino Unido y para los países de la Commonwealth esta fecha tiene un significado especial, puesto que a las 11 de la mañana se guarda un minuto de silencio para conmemorar el armisticio en la Primera Guerra Mundial y, de un modo más general, para recordar a todos los caídos de este país en conflictos bélicos. En este vídeo, esta ceremonia aparece justo antes de la celebración del cumpleaños.

Este rito también conmemora la muerte, pero esta vez el estímulo sirve para discutir sobre los aspectos éticos y sociopolíticos que rodean dicha celebración. La diferencia reside en que ya no se observa el hecho cultural en abstracto (la muerte como rito de paso) sino anclado a un contexto concreto. En este sentido, es interesante que los alumnos reflexionen sobre los siguientes aspectos: ¿existen celebraciones similares en tu cultura? ¿lo celebran todas las generaciones? ¿qué significado tiene en tu cultura? ¿y para ti? ¿estás a favor de estas celebraciones? ¿es ético recordar las muertes de un conflicto bélico? ¿consideras que existe un agravio al conmemorar estas y no otras muertes?

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES

Durante el presente trabajo hemos desgranado las concepciones sobre las cuales, en nuestra opinión, se debe asentar la didáctica de la CI en E/LE. Somos partidarios de considerar esta como una habilidad universal cuyos recursos, entendidos como estrategias, trascienden la asociación lengua-cultura. Como precisa Risager “languages spread across cultures, and cultures spread across languages” (2007: 2).

Por otra parte, es indispensable que la CI forme parte de la didáctica de E/LE. Esta competencia no debe tratarse de manera aislada, sino integrarla con naturalidad en el desarrollo docente. Si, como defendemos, la CI se forja a través de la experiencia en diferentes situaciones interculturales, es labor del profesor facilitar estas interacciones y proporcionar los recursos afectivos, cognitivos y procedimentales necesarios para garantizar la eficacia y adecuación del alumno. En este sentido, no ha de limitarse exclusivamente al componente cognitivo, puesto que las otras dos dimensiones son absolutamente necesarias para el dominio de la CI. Este privilegio hacia los conocimientos proviene, en nuestra opinión, de una concepción estática y factual de la cultura, enfoque escasamente operativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Consideramos que es más eficiente entender la cultura desde el punto de vista simbólico e interpretativo, desplazando el foco desde lo que es un hecho cultural en una determinada cultura a lo que significa. Solo la atribución e interpretación de significados puede ayudar a que los alumnos se conviertan en auténticos hablantes interculturales.

Por último, es posible secuenciar la didáctica de la CI. Esta debe partir del componente cognitivo para, posteriormente, incorporar la dimensión afectiva y la conciencia crítica, tomando la dimensión

procedimental como un componente transversal. Así, desde lo cognitivo se aborda la colectividad y el contraste de culturas; desde lo afectivo la individualidad y la subjetividad del alumno y desde la conciencia crítica la unión entre colectividad e individualidad y la resolución de problemas.

Sin embargo, es precisamente en el componente cognitivo donde se han detectado las principales dificultades en la revisión teórica, hecho que tiene aún mayor importancia porque se toma como punto de partida para seleccionar los materiales. La didáctica de la CI debe apostar por el descentramiento y la deslocalización de los estímulos culturales, por lo que, en el caso concreto de E/LE, debería superar las fronteras de las culturas nacionales y del panhispanismo.

Nos encontramos en un momento en el que los docentes de E/LE debemos atrevernos a ir más allá de nuestras fronteras. Es cierto que cada vez queda más lejano aquel enfoque nacionalista que situaba los límites de la dimensión cognitiva en las columnas de Hércules, puesto que más allá no había nada (*non terrae plus ultra*), pero no es menos cierto que también hemos circunscrito una competencia de carácter universal al panhispanismo, o lo que es lo mismo, al *plus ultra*. Pues bien, la sociedad del siglo XXI y, especialmente, la enseñanza actual de la CI, exige que demos un paso más, que pensemos de manera global y que los materiales reflejen la realidad que vivimos: plurilingüe y pluricultural. Quizás sea el momento de acuñar un nuevo lema que sirva como propósito docente, y ese no puede ser otro que *incluso plus ultra*.

REFERENCIAS

Ang, S. & Van Dyne, L. (2008), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and applications*. Nueva York: M.E. Sharpe.

Bennett, M.J. (1986), "A developmental approach to training for intercultural sensitivity", *International Journal of Intercultural Relations* 10: 179-196.

Bennett, M.J. (1993), "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensibility", en Paige, R.M. (ed.) (1993) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.

Bennett, J.M. & Bennett M.J. (2004), "Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity", Landis, D. et al. (eds.) (2004) *The Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks: Sage Publications, 249-265.

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

http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero18/6%20%20Benami%20Barros.pdf

[consulta: 1 de noviembre de 2017]

Borghetti, C. (2011), "How to Teach it? Proposal for a Methodological Model of Intercultural Competence". En Witte, A. & Harden, T. (eds.) *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*. Oxford: Peter Lang. 141-160.

Borghetti, C. (2012), "Pursuing intercultural and communicative goals in the foreign language classroom: Clues from selected models of intercultural competence". Alderete-Díez, P. et al. (eds.) (2002) *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning*. Bern: Peter Lang, 333-359.

Borghetti, C. (2013), "Integrating Intercultural and Communicative Objectives in the Foreign Language Class. A Proposal for the Integration of Two Models", *The Language Learning Journal* 41.3: 254-267.

Brislin, R.W. & Yoshida, T. (1994), *Intercultural Communication Training: An introduction*. Thousand Oaks: Sage.

Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. et al. (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Disponible en:

<https://rm.coe.int/16802fc1c3>

[consulta: 4 de noviembre de 2017]

Byram, M. & Zárate, G. (1994), *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Strasbourg: Mimeo.

Candelier, M. et al. (2013), *MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.

<http://carap.ecml.at>

[consulta: 22 de octubre de 2017]

Council of Europe (2004), *The INCA Project: Intercultural Competence Assessment*. Leonardo da Vinci Program.
<https://ec.europa.eu/migrant-integration/home>
[consulta: 28 de octubre de 2017]

Council of Europe (2009), *Autobiography of Intercultural Encounters*. Language Policy Division.
<http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/>
[consulta: 4 de noviembre de 2017]

Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1998a), "A review of the concept of intercultural awareness", *Human Communication* 2: 27-54.

Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1998b), *Foundations of intercultural communication*. Boston: Ally & Bacon.

Deardorff, D. K. (2006), "Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization", *Journal of Studies in Intercultural Education* 10: 241-266.

Domínguez García, N. y González Plasencia, Y. (2015), "Hacia una visión integradora de la pragmática intercultural en el aula de E/LE". *Estudios Humanísticos. Filología* 37: 23-49.

Fantini, A. E. (2000), "A central concern: Developing intercultural competence", En Fantini, A. E. (ed.) (2000) *SIT Occasional Paper Series*. Brattleboro, VT, 25-42.

Geertz, C. (1973), *La Interpretación de las Culturas*. Gedisa: Barcelona.

González Plasencia, Y. (2017), "En torno a la competencia comunicativa intercultural en E/LE: posibilidades y limitaciones de la actitud panhispánica", en Nieto Caballero, G. (coord.) (2017) *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura, 25-39.

Gudykunst, W. B. (2005), "Theorizing about intercultural communication: an introduction", en Gudykunst, W. B. (ed.) (2005) *Theorizing about intercultural communication*. Thousands Oaks, Ca: Sage Publications, 3-32.

Hall, E. T. (1966), *The hidden dimension*. New York: Doubleday.

Hall, E. T. (1976), *Beyond culture*. New York: Doubleday.

Hernández Muñoz, N. (2014), "El choque *intracultural* en español. Perspectivas desde la formación de profesores de E/LE". *Porta Linguarum* 22: 109-126. Disponible en:
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/8%20%20NATIVIDAD%20Hernandez.pdf
[consulta: 30 de octubre de 2017]

Hofstede, G. (1980), *Culture's consequences: International Differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage Publications.

Hofstede, G. (1999), *Cultura y organizaciones: el software mental*. Madrid: Alianza Editorial.

Howell, W. S. (1982), *The empathic communicator*. Minnesota: Wadsworth Publishing Company.

Iglesias Casal, I. (2003), "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", *Carabela* 54: 5-29.

Instituto Cervantes (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Grupo Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta 2 de noviembre de 2017]

Instituto Cervantes (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.

Kramsch, C. (2001), "El privilegio del hablante intercultural", en Byram, M. & Fleming, M. (eds.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 23-38.

Kottak, C. P. (2006), *Introducción a la Antropología Cultural*. McGraw-Hill: Madrid.

Lewis, R. D. (1996), *When cultures collide: Managing Successfully Across Cultures*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Martin, J. N. y Nakayama, T. K. (2010), *Intercultural Communication in Contexts*. Nueva York: McGraw-Hill.

Meyer, M. (1991), "Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners", en Buttjes, D. & Byram, M. (eds.) *Mediating languages and cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 136-158.

Oliveras, Á. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Rico Martín, A. M. (2005), "De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión", *Porta Linguarum* 3: 79-94. Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/rico.pdf [consulta: 4 de noviembre de 2017]

Risager, K. (2007), *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.

Santiago Guervós, J. (2012a), "Pragmática intercultural. Hacia una enciclopedia endocultural de la comunicación global (I)", *Takushoku Language Studies* 127: 99-115.

Santiago Guervós, J. (2012b), "Pragmática intercultural. Hacia una enciclopedia endocultural de la comunicación global (II). Un ejemplo de Japón", *Takushoku Language Studies* 128: 95-117.

Sercu, L. et al. (2005), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Simons, M. & Six, S. (2012), "Los referentes culturales, la materia prima en la competencia intercultural en la clase de ele", *marcoELE* 14. Disponible en: <http://marcoele.com/referentes-culturales/> [consulta: 1 de noviembre de 2017]

Soderberg, A. M. (1995), "Teaching (Inter)Cultural Awareness". en Aarup Jensen, A. *et al.* (eds.) (1995) *Intercultural Competence*. Aalborg: Centre for Languages and Intercultural Studies, 285-304.

Soler-Espiauba, D. (2015), *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009), "Conceptualizing Intercultural Competence", en Deardorff, D. K. (ed.) (2009) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications. 2-51.

Trompenaars, F. y Hampden-Turner, C. (1997), *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business practice*. Londres: Nicholas Brealey Publishing.

Trompenaars, F. y Hampden-Turner, C. (2004), *Managing people across cultures*. Chischester: Capstone.

Trujillo Sáez, F. (2005), "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua". *Porta Linguarum* 4: 23-39. Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/trujillo.pdf [consulta: 4 de noviembre de 2017]

FECHA DE ENVÍO: 5 DE NOVIEMBRE DE 2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 18 DE NOVIEMBRE DE 2017