

**As línguas estrangeiras no
ensino superior:
propostas didáticas
e casos em estudo**

Maria Ellison
Marta Pazos Anido
Pilar Nicolás Martínez
Sónia Valente Rodrigues
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo

ORGANIZAÇÃO: Maria Ellison, Marta Pazos Anido, Pilar Nicolás Martínez e Sónia Valente Rodrigues

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437121/18

ISBN: 978-989-54030-7-3

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

DE RECURSOS, SITUACIONES Y MICROHABILIDADES: NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA DIDÁCTICA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL¹

ABSTRACT

In this paper, we explore the current perspectives about intercultural competence in foreign language teaching. For that purpose, we begin from a theoretical review of the discipline and its history in intercultural communication. Subsequently, we analyze the main contributions of the Council of Europe in this field through the most representative works: the Common European Framework of Reference for Languages, Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching, The INCA Project: Intercultural Competence Assessment, Autobiography of Intercultural Encounters and the Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Finally, we suggest a proposal in order to integrate intercultural competence in SFL, which is structured around the concepts of resources, situations and micro-competence and built through a model that combines these notions with the subcomponents of communicative competence recognized by the *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Keywords: intercultural competence, resource, situations, foreign language teaching, Council of Europe

¹ Trabajo realizado en el marco de los proyectos de investigación «Repertorio de eventos comunicativos del habla castellanoleonesa. Aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera para hablantes con árabe e inglés como L1», financiado por el Fondo Social Europeo, el Programa Operativo de Castilla y León y la Junta de Castilla y León a través de la Consejería de Educación e «IDELE: Innovation and Development in Spanish as a Second Language» (ref. 530459-TEMPUS-I-2012-1-ES-TEMPUS-JPCR), subvencionado por la EACEA en la convocatoria Tempus IV.

RESUMEN

En este trabajo abordamos las perspectivas actuales para la enseñanza de la competencia intercultural en la didáctica de lenguas extranjeras. Para ello, partimos de una revisión teórica de la disciplina, así como de sus antecedentes en la comunicación intercultural. Posteriormente, analizamos las principales aportaciones del Consejo de Europa a este campo de estudio a través de las obras más representativas: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*, *The INCA Project: Intercultural Competence Assessment*, *Autobiography of Intercultural Encounters* y el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas*. Por último, se ofrece una propuesta para la integración de la competencia intercultural en E/LE, vertebrada en torno a los conceptos de recurso, situación y microhabilidad y construida a través de un modelo que combina estos con los subcomponentes de la competencia comunicativa reconocidos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Palabras clave: competencia intercultural, recurso, situación, enseñanza de lenguas extranjeras, Consejo de Europa

1 – INTRODUCCIÓN

Hoy en día, conceptos como *interculturalidad* o *competencia intercultural* (en adelante, CI) inundan las propuestas de enseñanza de lenguas extranjeras, motivadas en gran parte por los cambios que han sufrido, fruto de la creciente globalización, las sociedades y las relaciones culturales. Sin embargo, no pocas veces se abusa de estos términos sin razón aparente. Ante este panorama, conviene volver a revisar los lineamientos básicos de esta disciplina para predecir, en la medida de lo posible, hacia dónde debe encaminarse su didáctica.

2 – LA DIDÁCTICA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Aunque los estudios específicos sobre CI surjan a finales del siglo XX (Byram, 1997; Byram & Zárate, 1994; Kramersch, 1993), su origen debe entenderse como parte de la evolución que ha sufrido la didáctica de lenguas extranjeras. Cuando Hymes introdujo el concepto de *competencia comunicativa* (1971) se inició un proceso que desligó la enseñanza de los aspectos exclusivamente gramaticales y que, paulatinamente, dio paso a la integración de cuestiones de índole social y cultural, gracias en gran medida a propuestas como las de Canale (1983) y Ek (1986). En este contexto, no debe extrañarnos que Ek y Trim (1991) dediquen los últimos cuatro apartados de *Threshold 1990* a la *competencia sociocultural*, las *estrategias de compensación*, las *estrategias de aprendizaje* y las *destrezas*; cuestiones

que, además, ya anuncian en parte las áreas que Byram (1997) identifica en la considerada obra fundacional de la disciplina: *saber hacer, saber ser, saber comprender, saber comprometerse y saberes*.

2.1 – Antecedentes de la CI

Desde una perspectiva más amplia, los trabajos sobre la CI entroncan con los estudios sobre la comunicación intercultural. Este campo del saber, cuyos inicios están íntimamente ligados a las investigaciones del antropólogo E. T. Hall, goza de un recorrido más extenso que el de la CI, entre otras cosas por tratarse de un hecho consustancial al ser humano. De hecho, como bien indica Rodrigo Alsina (1999): «la comunicación intercultural ha existido siempre que dos personas, que se percibían a sí mismas como pertenecientes a culturas distintas, se han intentado comunicar» (p. 19).

En los estudios sobre comunicación intercultural han prevalecido dos enfoques bien diferenciados: los contrastivos o *cross-cultural* y los interactivos o interculturales. Los primeros son «the study of a particular idea or concept within many cultures [...] in order to compare one culture to another on the attributes of interest» (Lustig & Koester, 1993, p. 60), mientras que los segundos se centran en «a symbolic, interpretative, transactional, contextual process in which people from different cultures create shared meanings» (Lustig & Koester, 2013, p. 43). En otras palabras, los estudios *cross-cultural* seleccionan un hecho cultural –o un conjunto de ellos– y lo analizan en diferentes culturas, describiendo cada una de ellas y deduciendo similitudes y diferencias. Los enfoques interculturales, en cambio, atienden a la interacción, puesto que su principal objeto de estudio es cómo se lleva a cabo el proceso. Mientras unos describen la realidad a lo largo de diferentes comunidades, los otros priorizan lo que sucede cuando dos o más personas con culturas maternas diferentes interactúan. De ahí que conceptos como *identidad cultural, efectividad, adecuación, negociación, etc.*, granen las propuestas sobre la didáctica de la CI.

Sirva como ejemplo para aclarar la diferencia el siguiente caso: para una investigación de E/LE se quiere profundizar en las dificultades que puede ocasionar cómo se saludan dos conocidos en la cultura española. No solo interesan los exponentes lingüísticos y las formas ritualizadas que acompañan este acto, sino también aquellas pautas extralingüísticas que lo rodean, sumamente importantes para que la comunicación llegue a buen puerto. Desde un enfoque *cross-cultural* se atendería a cuestiones como: qué frases se utilizan, qué tono, qué clase de contacto corporal y visual hay, qué tipo de información se comparte, qué importancia tiene la despedida, etc. Una vez que se ha descrito la manera de actuar de la cultura española se profundiza en aquellas otras que formen parte del estudio y, posteriormente, se com-

paran. Normalmente, este trabajo se suele traducir en sugerencias para los estudiantes del tipo: *los españoles cuando se saludan hacen X, mientras que vosotros hacéis Y, así que en este caso hay que prestar atención o tanto los españoles como vosotros hacéis X, por lo que esto no os debe preocupar*. En el peor de los casos, las sugerencias se convierten en norma, reduciendo la enseñanza a un conjunto de preceptos.

Desde el otro punto de vista, el de los enfoques interculturales, se prioriza la interacción del individuo sobre la descripción aislada de los hechos. En el ejemplo anterior, probablemente se abordarían aspectos como: qué significado atribuye el estudiante a este acto y cuál la cultura española, cómo se siente el estudiante ante el contacto corporal de un saludo en España, qué acciones le resultan incómodas y por qué, qué estrategias puede poner en práctica para solventar estas dificultades, qué aspectos estaría dispuesto a modificar de su conducta y cuáles no, etc. Estos estudios ya no se traducen en un listado de acciones concretas *a realizar en la cultura meta* sino en un conjunto de capacidades, habilidades y competencias que pueden activarse en situaciones con presencia de más de una cultura.

Los enfoques contrastivos o *cross-cultural* están muy presentes en otras disciplinas, especialmente en el campo de las relaciones internacionales y de los negocios, como prueba la difusión de las cinco dimensiones postuladas por Hofstede (1980, 1999) o la triple tipología del comportamiento de Lewis (1996). Sin embargo, estas clasificaciones nacionales e individuales parecen estar lejos de lo aplicable a la didáctica de lenguas extranjeras, puesto que reducen la complejidad cultural a una serie de características insuficientes para alcanzar una comunicación adecuada y efectiva. Además, chocan frontalmente con la concepción del estudiante como *hablante intercultural* (Byram & Zárate, 1994) o con el propósito de construir un *tercer espacio* o *tercera cultura* (Kramsch, 1993) entre los discentes. Finalmente, este tipo de enfoques privilegian una concepción estática de la cultura, la cual se perpetúa en los individuos de un grupo por el mero hecho de que su endoculturación se haya producido en ese grupo. En nuestra opinión, es más acertado concebir la cultura de manera dinámica —es decir, susceptible a los cambios, influida por e influyente en las demás culturas— y simbólica, o lo que es lo mismo, interpretativa (Geertz, 1973).

Por lo tanto, si entendemos la CI como una habilidad que pretende la adecuación al contexto y la eficacia comunicativa en interacciones con presencia de dos o más culturas, los enfoques contrastivos presentan ciertas dificultades. En cuanto habilidad, la CI implica interacción, procedimientos y destrezas más que conocimientos factuales. Además, estas limitaciones se manifiestan aún más significativamente cuando atendemos a los componentes de la CI, los cuales, en palabras de Borghetti (2011), son: «an inte-

gral whole of cognitive, affective and behavioural factors that influence the understanding of, and interaction with, diversity in a broad sense» (p. 143). Parece obvio que es muy complicado integrar el trabajo de las dimensiones afectiva y procedimental a través de otros enfoques que no sean en esencia interculturales.

2.2 – Las propuestas del Consejo de Europa

En los últimos años, la CI ha centrado los esfuerzos de numerosos docentes e investigadores de la enseñanza de segundas lenguas y extranjeras, tanto en cuanto a planteamientos generales (Bennett, 1998; Fantini, 2006, Matsumoto & Hwang, 2013) como aplicadas a E/LE (Hernández Muñoz, 2014; Oliveras, 2000; Santiago Guervós, 2012). No obstante, en Europa las políticas lingüísticas del Consejo de Europa tienen una transcendencia notoria, el cual, desde la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, MCERL) (Instituto Cervantes, 2002)² ha manifestado una labor incesante en aras de esclarecer las principales cuestiones que giran en torno a la CI. En este apartado abordaremos, además de la obra citada, el manual para profesores *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching* (en adelante, DIDLT) (Byram, Gribkova & Starkey, 2002), *The INCA Project: Intercultural Competence Assessment* (en adelante, INCA) (Council of Europe, 2004) y *Autobiography of Intercultural Encounters* (en adelante, AIE) (Council of Europe, 2009).

2.2.1 – El MCERL

El MCERL diferencia entre *competencias generales* y *competencias comunicativas* del usuario, situando la CI dentro de las primeras³. No se adscribe a la corriente más general de denominar las áreas de la CI como *dimensión cognitiva*, *procedimental* y *afectiva* sino que conserva la terminología de Byram (1997), diferenciando entre *conocimientos declarativos (saber)*, *destrezas y habilidades (saber hacer)*, *competencia existencia (saber ser)* y *capacidad de aprender (saber aprender)*. En cuanto a la dimensión cognitiva, el MCERL clasifica los saberes en tres categorías: el *conocimiento del mundo*, del que se dice que «de especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma; por ejemplo, sus principales características geográ-

² El Consejo de Europa publica la edición en francés e inglés en 2001. Sin embargo, preferimos optar por esta referencia ya que todas las alusiones que vamos a realizar son a la traducción realizada por el Instituto Cervantes en 2002.

³ Cf. capítulo 5.

ficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas» (Instituto Cervantes, 2002, p. 99); el *conocimiento sociocultural*, el cual es definido como «el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma» (*ibid.*, p. 100) y engloba referentes como la vida diaria, las condiciones de vida o las convenciones sociales y la *consciencia intercultural*, entendida como «el conocimiento, la percepción y la comprensión entre “el mundo de origen” y “el mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas)» (*ibid.*, p. 101). A este respecto, es sorprendente que el MCERL opte por incluir la consciencia intercultural dentro de los conocimientos, cuando muchos autores la consideran una dimensión más:

awareness appears to be of a different order from the other three. Awareness emanates from learnings in the other areas while it also enhances their development. Many interculturalists see awareness (of self and others) as the keystone on which effective and appropriate interactions depend (Fantini, 2000, p. 28).

En cuanto a las *destrezas y habilidades (saber hacer)* el MCERL diferencia dos tipos: las *destrezas y habilidades prácticas*, de carácter general y vinculadas al desarrollo del estudiante en ámbitos a priori extralingüísticos y las *destrezas y habilidades interculturales*, descritas como:

la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas y la capacidad de superar relaciones estereotipadas (Instituto Cervantes, 2002, p. 102).

Por último⁴, el MCERL incluye en la *competencia existencial (saber ser)* las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los factores de personalidad de los estudiantes. De todos ellos, solo relaciona directamente con la CI las actitudes, al considerar que estas atienden a

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

En conclusión, podemos observar que el MCERL presenta varias dificultades para integrar la CI en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

⁴ Dejamos al margen la *capacidad de aprender (saber aprender)* por no tratarse de una competencia específicamente vinculada a la CI.

En primer lugar, predomina el enfoque *cross-cultural*, especialmente en la dimensión cognitiva, la cual está orientada exclusivamente al contraste entre la cultura materna y la cultura meta. Esta misma perspectiva se adopta en la dimensión procedimental, si bien es cierto que se incluyen algunas referencias a la figura del estudiante como mediador cultural o a la diversidad de estrategias para interactuar en contextos pluriculturales. Probablemente, la competencia existencial es la que la que presenta un tratamiento más preciso, pues se destaca la complejidad de la dimensión afectiva y se alude a un conjunto de actitudes que posibilitan el desarrollo del estudiante como hablante intercultural. Sin embargo, como sucede a lo largo de las tres dimensiones, el MCERL aborda la CI tan someramente que apenas ofrece descriptores que permitan trasladarlo a la realidad docente. A este respecto, cabe señalar que la introducción de la *competencia plurilingüe y pluricultural*, entendida no como la adición de diferentes competencias comunicativas y culturales sino como la construcción de una macrocompetencia a través de las diferentes experiencias lingüísticas y culturales (*ibid.*, p. 132), supone una aproximación interesante al papel de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras, si bien hubiera sido deseable que se explicitaran más las relaciones que se establecen entre esta y el resto de las competencias, así como los métodos para favorecer su desarrollo.

2.2.2 – EL DIDLT

Uno de los principales interrogantes que el MCERL dejó abierto fue qué papel deben jugar los docentes en la enseñanza de la CI, cuestión que el DIDLT vino a resolver, como se manifiesta claramente en su introducción: «the purpose of this book is to make this new Intercultural Dimension easily accessible in practical ways to those teachers who want to know what it could mean in practice for them and their learners in their classrooms» (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 7).

El DIDLT introduce varias novedades respecto al MCERL. En primer lugar, ya no concibe la conciencia intercultural como parte de los conocimientos, sino como una dimensión más de la CI junto a las actitudes, las destrezas y los conocimientos. Asimismo, supera el enfoque contrastivo respecto a estos últimos, pues los define como: «not primarily knowledge about a specific culture, but rather knowledge of how social groups and identities function and what is involved in intercultural interaction» (*ibid.*, p. 12). Este hecho se debe en gran medida a que concibe la cultura como una *identidad social* de los hablantes, lo que supone que cada persona se construye a través de varias identidades que afectan a la comunicación –por ejemplo, la identidad nacional, la regional o local, la laboral, la religiosa, la política o la del grupo social–. De ahí que entiendan que el modelo para la CI no es el

hablante nativo –como sí lo era para la competencia comunicativa– sino el *hablante intercultural* y que, por lo tanto,

the ‘best’ teacher is neither the native nor the non-native speaker, but the person who can help learners see relationships between their own and other cultures, can help them acquire interest in and curiosity about ‘otherness’, and an awareness of themselves and their own cultures seen from other people’s perspectives (*ibid.*, p. 10).

Bajo este paradigma, se comprende entonces que el DIDLT considere que para integrar la CI en la enseñanza de lenguas no sea necesario que el profesor sea un hablante nativo, ni siquiera que haya estado inmerso en la cultura objeto de estudio. Las razones que aducen para ello son las siguientes: por un lado, el desarrollo de la CI nunca es completo, puesto que es imposible adquirir todo el conocimiento que uno podría necesitar para interactuar con personas de otras culturas. Por otra parte, las culturas están en constante cambio, además de que existen varias subculturas dentro de una misma cultura, por lo que ni siquiera los nativos dominan todos los aspectos culturales de una misma comunidad. Finalmente, un idioma puede utilizarse como lengua franca sin necesidad de que en la interacción participe gente de esa cultura materna (*ibid.*, p. 11-17).

Por último, el DIDLT se centra en cómo trasladar la enseñanza de la CI al aula (*ibid.*, p. 23-27). Para ello, se advierte a los docentes que incluso en aquellos casos en los que se parte de un programa eminentemente gramatical o de un libro de texto lejano a las perspectivas interculturales, la posibilidad de desarrollar este enfoque en el aula depende de ellos puesto que «simple techniques which make learners aware of the implicit values and meanings in the material they are using» (*ibid.*, p. 22). Se recomienda, por otra parte, recurrir a materiales auténticos, entre los que se citan las fotografías, audios, vídeos, dibujos, mapas, periódicos, etc., así como dotar a los estudiantes de todo el contexto que rodea a dichos materiales –fecha, tipo y lugar de producción o contexto social e histórico en el que se produjo–. En cuanto a la integración de la CI en la pedagogía, el DIDLT afirma que es necesario que los estudiantes compartan sus ideas y su conocimiento, así como que discutan sus opiniones y los estereotipos existentes sobre las culturas. Eso sí, consciente de la sensibilidad que pueden despertar estos temas, aconseja que se establezcan normas en el aula bajo el precepto «it is important to challenge ideas, not the people who express the ideas» (*ibid.*, p. 27).

2.2.3 – EL INCA

El DIDLT supone un avance respecto al MCERL, especialmente en cuanto al papel del profesor y a la concepción tanto de la CI como de la cultura. Sin embargo, ninguno de los documentos profundiza en la evaluación

de esta competencia, principal cuestión que abordará el INCA. Hemos de advertir que el DIDLT –en contraposición con el MCERL– sí dedica un apartado a este tema, si bien resulta apenas introductorio (*ibid.*, p. 29-32). En él se reflexiona sobre la diferencia entre evaluar conocimientos frente a las actitudes, las destrezas o la conciencia crítica y se sugieren vías menos tradicionales para llevarlo a cabo, como el *European Language Portfolio* (Council of Europe, 2000)⁵.

Como se ha comentado anteriormente, el proyecto INCA tiene como principal objetivo desarrollar una herramienta para la evaluación de la CI, hecho que llevarán a cabo a través de la combinación de varias metodologías, si bien también se encuentran entre sus objetivos la creación de un portfolio enfocado hacia la CI y la producción de un marco conceptual para esta competencia (Council of Europe, 2004, p. 4). Este marco es el que posteriormente servirá como contexto informativo para la evaluación. Una de las novedades que incluye el INCA respecto a sus precedentes es la sustitución de las cuatro dimensiones clásicas de la CI –afectiva, procedimental, cognitiva y conciencia crítica– por seis competencias, a saber: *tolerancia hacia la ambigüedad*, entendida como la habilidad para aceptar la falta de claridad y ambigüedad y ser capaz de lidiar con ellas constructivamente; *flexibilidad conductual*, es decir, la habilidad para adaptar el comportamiento propio a diferentes necesidades y situaciones; *conciencia comunicativa*, o lo que es lo mismo, la capacidad de establecer relaciones entre las expresiones lingüísticas y los contenidos culturales, identificar diferentes patrones comunicativos y modificar el propio estilo comunicativo; *descubrimiento cultural*, definido como la habilidad para adquirir nuevos conocimientos y prácticas sociales de una cultura y actuar en función de lo aprendido en interacciones reales; *respeto hacia el otro*, o sea, la curiosidad, la apertura y la capacidad de aceptar otras prácticas, costumbres y valores y relativizar las propias y, finalmente, *empatía*, entendida como la habilidad para entender intuitivamente qué piensan y cómo se sienten otras personas en situaciones concretas (*ibid.*, p. 5-7).

La segunda novedad que introduce respecto a sus predecesores es considerar tres niveles de dominio de la CI: *basic*, *intermediate* y *full*, propuesta que se asienta en la concepción de la CI como una competencia en

⁵ El ELP no se incluye entre las aportaciones del Consejo de Europa al estudio de la CI porque tanto su estructura (*language passport*, *language biography* y *dossier*) como su concepción sobrepasan con creces los límites de la CI. En palabras de Little, Goullier & Hughes (2011): «The ELP is designed to mediate to learners, teachers and schools, and other stakeholders the ethos that underpins the CEFR: respect for linguistic and cultural diversity, mutual understanding beyond national, institutional and social boundaries, the promotion of plurilingual and intercultural education, and the development of the autonomy of the individual citizen» (p. 5). Para una relación entre la CI y el ELP véase Goullier (2009).

desarrollo. Este enfoque de la CI ya había sido expuesto con anterioridad por otros investigadores, siendo probablemente el modelo más difundido el DMIS (Bennett, 1986). La conjunción de las seis competencias y los tres niveles conforman un marco del desarrollo de la CI de 18 descriptores, los cuales se formulan como el siguiente, correspondiente al nivel *full* de la *tolerancia a la ambigüedad*: «Is constantly aware of the possibility of ambiguity. When it occurs, he/she tolerates and manages it» (*ibid.*, p. 9). No obstante, el INCA ofrece una simplificación de estas seis competencias en torno a tres aspectos del desarrollo de la CI, cuyo propósito es, principalmente, facilitar el informe que recibirá el candidato, puesto que cada uno de estos aspectos está compuesto por dos de las competencias. Es decir, el evaluador opera con las seis competencias, mientras que los candidatos obtienen un informe en base a tres aspectos del desarrollo, ya que la plataforma agrega los resultados. De este modo, los tres aspectos son: la *apertura*, compuesta por el *respeto hacia el otro* y la *tolerancia a la ambigüedad*; el *conocimiento*, el cual incluye el *descubrimiento del conocimiento* y la *empatía* y la *adaptabilidad*, que acoge la *flexibilidad conductual* y la *conciencia comunicativa* (*ibid.*, p. 11).

En cuanto a la herramienta de evaluación propuesta por el INCA, esta es completa y precisa, puesto que combina métodos cualitativos y cuantitativos, pruebas individuales y grupales y actividades escritas y orales en torno a tres tipos de test: cuestionarios, escenarios y *role plays*. Durante los últimos 30 años han proliferado las propuestas para medir la CI (Ang & van Dyne, 2008; Chen & Starosta, 2000; Kelley & Meyers, 1995; Hammer, Bennett & Wiseman, 2003), si bien es cierto que estas, a diferencia de la que ofrece el INCA, no se enfocaron específicamente a la enseñanza/aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, por lo que su aplicación a nuestra disciplina no ofrece los resultados esperables (Fantini, 2009).

Cada una de las pruebas está diseñada con un propósito diferente: los cuestionarios sirven para recoger información de los estudiantes, tanto personal como relativa a sus experiencias interculturales previas. Por su parte, los escenarios describen una serie de situaciones interculturales a las que los candidatos deben dar respuesta, evaluando cada uno de ellos una de las seis competencias descritas con anterioridad. No se trata necesariamente de conflictos o choques interculturales, sino que se ofrece un contexto informativo rico que posibilita la reflexión previa de los discentes a través de estímulos audiovisuales o escritos. Finalmente, los *role play* evalúan las seis competencias de manera simultánea, bien a través de actividades grupales o por parejas.

En conclusión, el INCA viene a rellenar un espacio que aún no había sido tratado con profundidad. Sigue los presupuestos del DIDLT en cuanto a la visión de la cultura y de la CI, lo que les sitúa cada vez más lejos de los en-

foques contrastivos y de la concepción estática y exclusivamente factual de la cultura. Pese a que su principal aportación sea la evaluación de la CI, la propuesta tiene un valor didáctico en sí misma, puesto que marca el camino para la creación de actividades verdaderamente interculturales en el aula. Asimismo, el valor que le otorga a las cuestiones afectivas y procedimentales suponen un significativo cambio de paradigma respecto al MCERL.

2.2.4 – La AIC

Como su propio nombre indica, la AIC es una herramienta enfocada hacia los propios estudiantes que toma el *encuentro intercultural* como punto de partida, entendiendo este como «an experience you had with someone from a different country, but it can also be an experience with someone from another cultural background in your country» (Council of Europe, 2009a, p. 3). Esto significa que el AIC considera que el *encuentro intercultural* puede producirse también con personas del mismo país pero de diferente religión, etnia, grupo social o región, concepción que se fundamenta en que, de igual modo que el DIDLT y el INCA, entiende la cultura como las identificaciones sociales de las personas, las cuales «help individuals to orientate, position and define themselves in the social world relative to other people» (Council of Europe, 2009c, p. 9).

El objetivo de la AIC es «to encourage, through guided reflection on experience, the development of the skills and intercultural competences» (*ibid.*, p. 5). Sin embargo, esta herramienta va más allá, puesto que además de la reflexión sobre los propios encuentros interculturales –metodología de aprendizaje reconocida en la comunidad investigadora⁶–, el AIC se postula como un espacio en el que también se pueda debatir y discutir sobre conceptos clave que configuran la manera de relacionarnos con personas de otras culturas. A tal fin, facilitan un recurso (Council of Europe, 2009b) en el que se recogen preguntas de reflexión sobre nociones como *el otro*, *la ciudadanía*, *la cultura* o *la nacionalidad*.

Por otra parte, pese a que se trate de una autobiografía y, por lo tanto, su valor recaiga en el aprendizaje reflexivo y en la autoevaluación de los discentes, el AIC propone otras posibles explotaciones: el profesor como mentor, el cual debate con los estudiantes sobre las reflexiones anotadas; el profesor como gestor, cuya labor es poner en contacto a dos estudiantes, los cuales actúan como mentores del otro y solo acuden a este en caso de necesidad o el profesor como facilitador, entendido este como el docente que anima a los estudiantes a utilizar el AIC de manera privada y solo accede a las autobiografías si ellos lo desean.

⁶ Véase, por ejemplo, Spencer Oatey & Davidson (2014).

Finalmente, ha de destacarse el enfoque tan pedagógico bajo el que se construyen las fichas de trabajo de la AIC, las cuales atienden a los diferentes constituyentes que forman parte del encuentro intercultural –la otra persona, tus sentimientos, los sentimientos de la otra persona, la comunicación con el otro, etc.– La reflexión sobre cada uno de estos constituyentes o fases se articula en base a un conjunto de preguntas que llevan de nuevo al estudiante a esa experiencia concreta. Estas preguntas, además, tienen una correspondencia directa con el marco teórico que fundamenta la AIC, el cual concibe la CI como la conjunción de los conocimientos, las destrezas y las actitudes. Asimismo, sigue en líneas generales la propuesta de seis competencias marcada por el INCA, si bien incluye un componente más que hasta esta obra no había aparecido: la *orientación de la acción*, entendida como la capacidad de estar dispuesto a relacionarse con gente de otras culturas e interactuar adecuadamente (Council of Europe, 2009c, p. 7). La introducción de este nuevo factor es un acierto, máxime si se tiene en cuenta el propósito del AIC, que no es otro que reflexionar sobre la propia interacción en un encuentro intercultural. De hecho, la *orientación a la acción* se puede considerar la consecuencia de todas las demás

3 – QUÉ ENSEÑAR Y CÓMO HACERLO: RECURSOS Y SITUACIONES

A lo largo del anterior apartado hemos analizado tanto los orígenes y fundamentaciones de la CI como las principales aportaciones que el Consejo de Europa ha hecho a este campo. Como se ha puesto de manifiesto, tanto el propio concepto de cultura –aplicado a la enseñanza de lenguas– como el de CI han sufrido una evolución que los ha alejado de los enfoques estáticos y contrastivos. Bajo estos presupuestos, las diferentes obras del Consejo de Europa han tratado de dar respuesta a varios interrogantes en torno a esta competencia: qué relación guarda con el resto de componentes (MCERL), cuál debe ser el papel del profesor (DIDL), cómo se debe evaluar (INCA) y cómo se puede gestionar el aprendizaje autónomo (AIC). Sin embargo, hasta la publicación del *Marco para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (en adelante, MAREP) (Candelier et al., 2013)⁷ aún quedaba una cuestión que resolver: ¿qué contenidos deben formar parte de la CI y cómo se deben integrar en la enseñanza?

⁷ Utilizamos esta referencia puesto que recurrimos a la versión definitiva en español. Se puede encontrar una primera versión del referencial (2007), junto con un informe detallado del proceso que se llevó a cabo para su elaboración en http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/html/ALC_E_Results.htm.

3.1 – El MAREP

El MAREP se presenta como un referencial sistemático y parcialmente jerarquizado para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas (*ibid.*, p. 5), entre los que se encuentran, además del propio enfoque intercultural, otros como la *didáctica integrada de las lenguas* o *el despertar de las lenguas*. El objetivo del marco es:

ayudar 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 para acceder más fácilmente a otra (repertorio de orden ‘inter’: ‘inter-lingüístico’, ‘inter-cultural’) (*ibid.*, p. 9).

Para conseguir ese objetivo, el MAREP se apoya en dos conceptos que, en realidad, forman parte de un continuum: las *competencias* y los *recursos*. Las primeras se definen en términos «lo suficientemente generales como para que se puedan aplicar a diversas situaciones, a diversas tareas, pero no tan generales como para que se vacíen de todo contenido» (*ibid.*, p. 21). Por otra parte, se destaca que «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» (*ibid.*, p. 22). El MAREP identifica dos competencias globales: la *competencia para gestionar la comunicación lingüística y cultural en un contexto de alteridad* y la *competencia de construcción y de ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural*, las cuales, a su vez, acogen otras subcompetencias. Asimismo, reconoce cinco competencias más que actúan como puente entre las dos competencias globales: la *competencia de descentramiento*, la *competencia para dar sentido a elementos lingüísticos y/o culturales no familiares*, la *competencia de distanciamiento*, la *competencia para analizar de manera crítica la situación y las actividades (comunicativas y/o de aprendizaje) en las que se halle comprometido* y la *competencia de reconocimiento del Otro, de la Alteridad*.

Si el concepto de *competencia* que propugna el MAREP es ya en sí significativo para la didáctica de la CI, aún lo es más el de *recursos*, pues estos son las *formas concretas* –afectivas, cognitivas y conductuales– que movilizan las competencias en contextos con presencia de más de una cultura. Además, los *recursos* pueden «descontextualizarse, aislarse y listarse, pueden definirse en términos de dominio y, sobre todo, pueden ser objeto de enseñanza/aprendizaje gracias a actividades adecuadas» (*ibid.*, p. 18). A este respecto, el referencial ofrece más de 500 recursos relativos al saber ser, saber hacer y saberes, los cuales están jerarquizados en cuatro niveles.

De esta manera, si –como se ha propuesto a lo largo del trabajo– entendemos la CI como una habilidad que implica actitudes, conocimientos y destre-

zas, los propios *recursos* propuestos por el MAREP han de ser los contenidos que se enseñen respecto a esta competencia, máxime cuando se afirma que: «los recursos se pueden enseñar en situaciones o tareas en parte descontextualizadas» (*ibid.*, p. 14). En resumen, podemos considerar los recursos como la materialización de la activación de las competencias globales. Estos recursos son al mismo tiempo suficientemente generales como para ser productivos en más de una situación y específicos como para poder ser trasladados a la docencia, la cual debe realizarse a través de situaciones contextualizadas, puesto que estas determinarán qué recursos selecciona cada estudiante.

3.2 – Una propuesta aplicada a E/LE

El último de los objetivos de este trabajo es aplicar las premisas que se han ido desgranando durante el estudio a la enseñanza de una lengua concreta, en este caso, el español. Entendemos, por lo tanto, que los contenidos que deben primar en la enseñanza de la CI son las estrategias afectivas, cognitivas y conductuales, esto es, los *recursos*; y que estos deben trabajarse a través de situaciones contextualizadas, puesto que «dependiendo del contexto, la competencia no se realizará nunca de la misma manera» (*ibid.*, p. 13). Ahora bien, ¿cómo integramos estos contenidos con el resto de las competencias? Coincidimos con Byram, Gribkova & Starkey (2002) en que la didáctica de la CI «does not mean yet another new method of language teaching but rather a natural extension of what most teachers recognise as important without reading lot of theory» (p. 7), pero somos conscientes de que es necesario un replanteamiento que dote a la CI de un lugar en el aula. Para ello, proponemos un modelo de desarrollo, adaptado de Domínguez García & González Plasencia (2015) (figura 1).

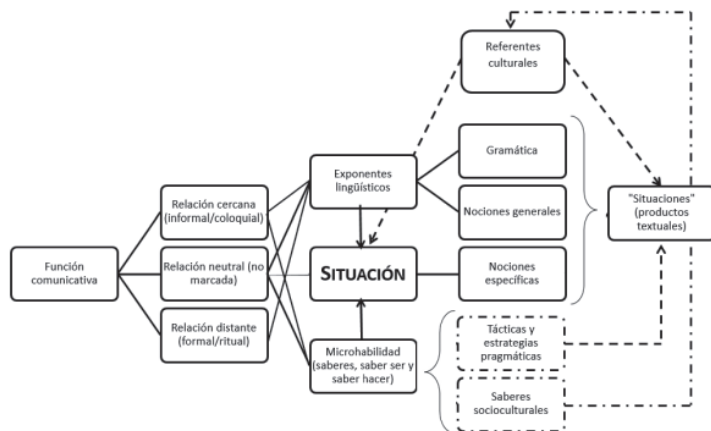


Figura 1. Modelo de desarrollo para integrar la CI en E/LE. Fuente: Domínguez García & González Plasencia (2015) (con modificaciones).

En el modelo propuesto se recogen todos los componentes que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) considera indispensables para el aprendizaje de español. La propuesta toma la *situación* como eje central y da cabida a los *recursos* a través de las *microhabilidades*⁸, entendiendo estas como los esquemas de actuación que, en contextos interculturales y en aras de la eficacia comunicativa, encadenan recursos cognitivos, afectivos y procedimentales en cualquiera de las combinaciones posibles (González Plasencia, 2016).

Retomemos, para ilustrar esta propuesta, el ejemplo del segundo apartado sobre los saludos en España. El punto de partida debe ser la situación, que en este caso podría concebirse como: *en la plaza mayor de Salamanca. Una mujer inglesa de 25 años, después de salir de clase (14:00), va de camino al supermercado, cuando, de frente, se encuentra con un compañero español de la universidad que no ha ido a clase.* La función comunicativa principal será la de *saludar*, aunque aparecerán otras como *dar y obtener información, expresar acuerdo y desacuerdo o despedirse*. Asimismo, el contexto de la situación nos indica que la relación entre los participantes es cercana y que, probablemente, el registro sea coloquial y/o informal. Esta cuestión es crucial para el desarrollo posterior, puesto que influye en el modo en que se desenvolverán los hablantes, por ejemplo, en cuanto a los aspectos kinésicos, proxémicos o pragmáticos. Los exponentes lingüísticos dependerán del nivel del alumnado, abarcando desde un *¿qué tal?* o *¿cómo estás?* a un *¿qué te cuentas?*, además de los relativos a las funciones comunicativas secundarias que tengan lugar en la interacción. En cuanto a las nociones específicas, probablemente fuera pertinente acudir a terminología relacionada con la *vida académica* o con los *quehaceres domésticos*.

En cuanto a las microhabilidades, los participantes tendrán que recurrir a recursos cognitivos como: *saber que ciertos actos lingüísticos (saludos, fórmulas de cortesía, etc.) que parecen iguales, no funcionan necesariamente igual de una lengua a otra y/o saber que las reglas relativas a la manera en que nos dirigimos a los demás pueden variar de una lengua a otra (¿quién se dirige a quién? ¿quién empieza a hablar? ¿a quién hay que tratar de tú o de usted?); afectivos: 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 y/o aceptar que otra cultura pueda actuar comportamientos culturales diferentes (modales en la mesa, ritos, etc.)*

⁸ Aunque el MAREP renuncia a este concepto en su versión final –no así en las anteriores–por complicar en exceso el referencial, consideramos que su inclusión puede resultar beneficiosa para la enseñanza.

y conductuales: *saber utilizar las expresiones idiomáticas en función de la pertenencia cultural de los interlocutores y/o saber comparar los significados y las connotaciones correspondientes a hechos culturales (comparar las concepciones del tiempo, etc.)*⁹.

Por último, la propuesta también deja lugar a la inclusión de saberes socioculturales y referentes culturales, como podrían ser en este caso *la gestión del tiempo y los horarios en España, el sistema universitario español o el significado que le atribuye la sociedad a conceptos como: obligatoriedad, compromiso, responsabilidad, asistencia, etc.* Para concluir, hemos de destacar que este modelo también se puede trasladar –total o parcialmente– al desarrollo de las destrezas escritas. De hecho, el AIC es traducible a esta propuesta: ¿o no es cierto que todos los *encuentros interculturales* parten de una situación, en la que se lleva a cabo una acción, a través de diferentes recursos lingüísticos e interculturales?

4 – CONCLUSIONES

El cambio de paradigma que tuvo lugar a finales de siglo XX en torno al concepto de *otredad* ha modificado la didáctica de lenguas, especialmente en lo concerniente a la CI. El Consejo de Europa, sensible a estas necesidades, se ha mantenido incesante en su labor de ofrecer propuestas para integrar la CI con el resto de las competencias (MCERL), definir el papel del profesor (DIDTL), evaluarla (INCA), gestionar el aprendizaje autónomo (AIC) y determinar los contenidos que deben formar parte de su enseñanza (MAREP). Su labor comenzó con un referencial y finaliza, por ahora, en otro, en buena medida síntesis de todo este recorrido.

No obstante, la integración curricular y docente de la CI es una labor que compete tanto a profesores como a investigadores de la disciplina. Para realizarla exitosamente, es necesario conocer el proceso y las herramientas que se nos ofrecen, pero aún lo es más definir nuestro objeto de estudio y el enfoque con el que vamos a llevarlo a cabo. *Lo intercultural* no equivale siempre a *entre culturas*, no es suficiente poner en contacto dos constructos culturales, la cultura materna y la meta. Hemos de ir más allá, privilegiar la interacción y fomentar una conciencia crítica respecto a la alteridad, pues, a fin de cuentas «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, Gribkova & Starkey, 2002, p. 13).

⁹ Todos los recursos seleccionados forman parte del referencial MAREP.

Referencias bibliográficas

- 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. (Ed.) (1998). *Basic concepts of intercultural communication. Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Borghetti, C. (2011). How to Teach it? Proposal for a Methodological Model of Intercultural Competence. In A. Witte & T. Harden (Eds.), *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (pp. 141-160). Oxford: Peter Lang.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zárate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Strasbourg: Mimeo.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.63-83). Madrid: Edelsa.
- Candelier, M. et al. (coord.) (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. Recuperado de <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Council of Europe (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2004). *The INCA Project: Intercultural Competence Assessment*. Leonardo da Vinci Program. Recuperado de <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>.
- Council of Europe (2009a). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Language Policy Division. Recuperado de http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool_en.asp.
- Council of Europe (2009b). *Autobiography of Intercultural Encounters. Concepts for discussion*. Language Policy Division. Recuperado de http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool_en.asp.

Council of Europe (2009c). *Autobiography of Intercultural Encounters. Introduction*. Language Policy Division. Recuperado de http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool_en.asp

Domínguez García, N., & González Plasencia, Y. (2015). Hacia una visión integradora de la Pragmática Intercultural en E/LE. *Estudios Humanísticos. Filología*, 37, 23-49.

Ek, J. A. van (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I). Strasbourg: Council of Europe.

Ek, J. A. van, & Trim, J. L. (1991). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks: Sage Publications.

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

Fantini, A. E. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. Brattleboro: Federation of the Experiment in International Living.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

González Plasencia, Y. (2016). Intercultural Communicative Competence Scale: una herramienta para medir la competencia intercultural en E/LE. In N. Domínguez García, C. Fernández Juncal y J. L. García Alonso (Eds.), *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera* (pp. 167-188). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Goullier, F. (2009). *Taking account of plurilingual and intercultural competence in european language portfolios*. Strasbourg: Council of Europe.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural developmental inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.

Hernández Muñoz, N. (2014). El choque intracultural en español. Perspectivas desde la formación de profesores de E/LE. *Porta Linguarum*, 22, 109-126.

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.

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. In M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.

Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Grupo

Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

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

Kelley, C., & Meyers, J. (1995). *Cross-cultural adaptability inventory*. Minneapolis: National Computer Systems.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

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

Little, D., Goullier, F., & Hughes, G. (2011). *The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011)*. Strasbourg: Council of Europe.

Lustig, M. W., & Koester, J. (1993). *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Lustig, M. W., & Koester, J. (2013). *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2013). Assessing cross-cultural competence. A review of available tests. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 849-873.

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

Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Antrhopos.

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

Spencer-Oatey, H., & Davidson, A. (2014). *The 3R Tool: Developing Evaluation Sensitivity in Intercultural Encounters*. Recuperado de <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills/>

