

El desarrollo de la *competencia intercultural* en el aula de ELE

Emma Gago

(emmagago@hotmail.com)

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA LA SAPIENZA E INSTITUTO CERVANTES DE ROMA

Resumen

El desarrollo de la *competencia intercultural* del usuario de LE, implica la consideración del fenómeno comunicativo en sentido amplio. La finalidad es dotar al aprendiente de herramientas que garanticen su movilidad, interacción, acceso a la cultura, integración y entendimiento.

Abstract

The development of the *intercultural competence* of the speaker of a foreign language, implies the consideration of the communicative phenomenon in wide sense. The purpose is that of being able to endow the learners of tools that guarantee the mobility, the interaction, the access to the culture, the integration and the understanding.

Palabras clave

Competencia lingüística
Competencia intercultural
Español lengua extranjera
Marco Común de Referencia Europeo
para las Lenguas

Key words

Linguistic competence
Intercultural competence
Spanish as a Foreign Language
Common European Framework of Reference
for Languages

AnMal Electrónica 29 (2010)
ISSN 1697-4239

El estudio de una lengua extranjera [...] debería ser la obtención de un nuevo punto de vista en la visión del mundo que se tenía hasta entonces, ya que cada lengua contiene la totalidad del tejido de los conceptos y de las formas de la imaginación de una parte de la humanidad (Göbels 2000: 31)

Por lo que se refiere a la enseñanza concreta del español como segunda lengua, la perspectiva que propone la etnografía de la comunicación implica necesariamente concebir el proceso de aprendizaje en un marco más general, esto es, la sociedad en la que ese español se desenvuelve (Olmo Pintado 2005: 176)

Aproximarse en el aula a la *complejidad* inherente al proceso comunicativo no resulta fácil. Existen muchas teorías acerca de cómo se produce la adquisición de la lengua materna (LM) y la lengua extranjera (LE)¹, qué similitudes y diferencias se dan entre ambos tipos de adquisición, y en qué modo influye la lengua materna en este proceso. Lo que sí está claro es que adquirir la competencia lingüística en una LE implica necesariamente un cambio de perspectiva cultural, una ampliación del conocimiento declarativo y la consideración del fenómeno comunicativo en sentido amplio. Adoptando un punto de vista etnográfico, podemos decir que, del mismo modo que no puede explicarse el hecho comunicativo al margen del contexto y las circunstancias irrepetibles de la sociedad en la que este se produce, tampoco es posible concebir el aprendizaje de la lengua al margen de la realidad a la que la lengua en cuestión pertenece, de la cual es resultado y herramienta de construcción social, tanto si hablamos de situaciones de inmersión, como de no-inmersión. La importancia de los contenidos socioculturales es evidente en cualquier situación de aprendizaje; sin embargo, en el caso de procesos en situaciones de no inmersión, la responsabilidad del profesor y del método será mayor en este sentido, ya que el alumno no puede servirse de la observación directa ni de la experiencia personal para la adquisición de dichos referentes. Según Halliday (1975), «la adquisición de la competencia lingüística se produce, principalmente, a través de la interacción comunicativa en el seno de una comunidad, un proceso que al mismo tiempo contribuye a la construcción progresiva de la identidad social de los individuos y del significado social de los usos lingüísticos» (en Moreno Fernández 2005: 91).

La culminación del proceso de adquisición de una lengua se materializa con la consecución paralela de un considerable grado de desarrollo de la *competencia intercultural y lingüística*: alcanzar un estatus de usuario *independiente* para pensar, emitir juicios, actuar e interactuar en el contexto de LE; *responsable* en su actuación como agente social; *participativo / partícipe* en la mayor cantidad posible de situaciones de diversa naturaleza; *consciente* del valor de la lengua como vehículo para el desarrollo de la sociedad y la cultura —una vez superado el estatus de

¹ Al optar por el término *LE* entendemos estar hablando de aquella lengua aprendida de modo expreso, en un contexto institucional, normalmente en edad adulta, mientras que al usar *L2* como término nos estamos refiriendo a la adquisición natural de una segunda lengua en el contexto de comunidades que disponen de dos sistemas lingüísticos en contacto, en un proceso de adquisición más parecido al de la LM.

supervivencia práctica en estadios de aprendizaje precedentes—. Para ello, se pone de manifiesto la necesidad de concebir un material y una dinámica de trabajo donde los contenidos de carácter social y cultural sean el objetivo prioritario, a fin de poder dotar al aprendiente de herramientas que garanticen la movilidad, la interacción, el acceso a la cultura, la integración y el entendimiento.

La *competencia intercultural* trasciende la *competencia sociocultural*, concebida como parte integradora de la *competencia comunicativa*. En la actualidad, al hablar de adquisición de la lengua, la atención recae en este aspecto, centrándose en el conocimiento, las actitudes y las destrezas interculturales del hablante; es decir, en cómo la lengua es el medio de acceso a la cultura y a través del cual ésta se expresa.

A este respecto, el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* insiste en el concepto de *pluriculturalidad* como forma de competencia fundamental de los ciudadanos para la configuración de la sociedad del futuro en el contexto de la Unión Europea. La aspiración es la de facilitar el desarrollo de esta *competencia intercultural*, por la cual cada individuo dispondrá de nociones relativas a otras culturas con las que comparte el espacio europeo, y gracias a las cuales se propiciarán el encuentro, la comunicación, el entendimiento y la empatía, así como, en términos prácticos, la movilidad y la convivencia en el contexto de la Unión Europea. La adquisición de estas nociones, que se produce ininterrumpidamente a lo largo de la vida del individuo y a través de muy diversos cauces —por la propia experiencia, a través del contacto con otros contextos culturales o personas pertenecientes a estos, o mediante el aprendizaje expreso, autónomo o institucional—, se contaría entre los objetivos de un programa de adquisición de *competencia comunicativa* en una LE. Según el texto oficial, la relación con otras culturas llevará implícita la familiarización con sus lenguas, aunque no forzosamente su aprendizaje (*plurilingüismo*), de modo que todos estos conocimientos, socioculturales y lingüísticos, se integren configurando otra competencia general del individuo, competencia de la cual se hará uso en el ejercicio de la *competencia comunicativa*.

Sin duda alguna, la inmersión en un contexto social y cultural ajeno se presenta como el medio más eficaz para el acceso y asimilación de las características del mismo. Sin embargo, cabría realizar algunas puntualizaciones respecto a las situaciones de *aprendizaje en inmersión*, distinguiendo *grados y ámbitos* de

inmersión: el hecho de residir durante un tiempo limitado en el lugar en el que se habla la lengua meta y asistir a unas clases, no significa que se esté produciendo una *inmersión* ni mucho menos *plena* o *efectiva*. En muchos casos, dependiendo de las características personales y actitudes del hablante, así como del contexto social y geográfico en el que se sumerge, los intercambios en los que tiene la oportunidad de participar y la variedad de muestras y funciones de habla a las que tiene acceso, pueden ser cuantitativa y cualitativamente muy limitados. Para que esta *inmersión efectiva* llegue a producirse y el hablante alcance el objetivo final —el acceso a la cultura a través de la lengua—, necesitamos dotar al aprendiz de referentes sobre los cuales interactuar, los medios que le permitan acceder a la mayor variedad posible de intercambios sociales-comunicativos, conocimientos a partir de los cuales interpretar correctamente la realidad del nuevo entorno, con idea de reducir así al máximo o llegar a eliminar el *choque cultural* y la percepción de *distancia social*. Es por ello por lo que, también en los casos de *inmersión*, resulta fundamental la figura de un *mediador cultural*, que refuerce y permita que se optimicen al máximo las ventajas ofrecidas por las condiciones de *inmersión*.

Podemos afirmar que, hasta ahora, los métodos de enseñanza de ELE en circulación se han limitado a hacer una consideración parcial de la interacción comunicativa, buscando dotar al usuario de una serie de herramientas lingüísticas que teóricamente le permitan desenvolverse y gestionar aspectos de la vida práctica en el contexto de una sociedad extranjera, la resolución de situaciones y problemas, dejando a un lado la consideración fundamental de la responsabilidad social e individual ineludible de la persona que hace uso de una lengua determinada en el contexto de una sociedad concreta, responsabilidad adquirida desde el momento en el que se entra a formar parte de un grupo. Si el objetivo es equiparar al hablante de LE con los hablantes nativos, es indispensable plantearse la necesidad de brindarle los medios para que esta incorporación a la sociedad sea también efectiva, haciéndolo efectivamente *competente*.

Sobre estos aspectos referentes a la sociedad y a la cultura, a la tradición y a los conceptos sobre los cuales se crea la percepción de la realidad y las escalas de valores, se articulan las relaciones interpersonales en una comunidad, y a través de ellos se puede llegar a entender el porqué de los mecanismos que rigen su funcionamiento, la historia de la misma y la dinámica de las relaciones entre las personas que la integran. El modo en que se han venido abordando estas cuestiones

hasta ahora parece haber sido concebido pensando más en el *usuario-turista* que en el *usuario-ciudadano*², y es bastante frecuente en nuestros días encontrar profesores de ELE que no comparten la idea de que el desarrollo de la *competencia intercultural* sea un requisito indispensable para el ejercicio pleno de la lengua en todo lo que ésta puede abarcar, y mucho menos que corresponda a ellos trabajarla.

La tarea de concebir una dinámica y un material de trabajo según estos principios y objetivos implica no pocas dificultades; entre otras, las exigencias que plantea a las instituciones académicas, como, por ejemplo, un indispensable conocimiento y cierto enfoque de la realidad sociocultural por parte de los docentes, criterios objetivos y responsables para afrontarla, así como una labor de continua actualización de contenidos. Se han llevado a cabo trabajos que recogen sólo circunstancial y complementariamente algunos de estos aspectos, vinculándolos frecuentemente a la pragmática de la lengua³, atendiendo al interés y curiosidad hacia los tópicos. Los aspectos que se han venido tratando en relación a estos contenidos de carácter sociocultural y pragmático han sido aquellos considerados «distintivos» de una sociedad concreta, relacionados con la vida diaria, los horarios y las costumbres; las condiciones de vida y la estructura social; las relaciones personales en diferentes contextos; los valores y creencias respecto a factores como la clase social, los grupos profesionales, las diferentes culturas y religiones, las tradiciones y el cambio social; el lenguaje corporal; las convenciones sociales, como la puntualidad, los tabúes, el saludo o el agradecimiento; el comportamiento ritual. Por otra parte, ha sido el profesor el que, arbitrariamente o siguiendo los temas puntuales seleccionados en un manual, decidía qué cuestiones podían resultar útiles o de interés para el alumno, sin responder a ningún tipo de criterio metodológico que

² Cuando hablamos de *usuario-ciudadano* no pretendemos hacer referencia exclusivamente a aquella persona que pasa a formar parte de una comunidad de manera permanente y estable como otro ciudadano nativo más; nos referimos también al *usuario* que es, ante todo, *ciudadano*, independientemente de dónde habite, que se plantea su contacto con otra cultura en términos de participación efectiva y conocimiento global a partir de la aplicación de su capacidad crítica y analítica.

³ Axtell 1991 (en Oliveras 2000: 31) realiza una crítica especialmente interesante a este respecto, afirmando la inutilidad del uso de estas «recetas de comportamiento» como medio para mejorar la comunicación intercultural, pautas engañosas y contraproducentes que sirven solo para simplificar aspectos complejos del comportamiento y la cultura, empobreciendo la visión de la misma, creando una falsa impresión de conocimiento.

integrara estos aspectos en un proceso holístico más ambicioso, dejándose conducir en la mayoría de los casos por la curiosidad o las cuestiones planteadas por los alumnos.

La aspiración de cualquier método debe ser la de conseguir reducir las limitaciones, no sólo lingüísticas, sino también culturales, del usuario de LE a la hora de interactuar en distintos entornos de la vida social, con las condiciones y restricciones propias de las situaciones reales. Teóricamente, el aprendiente alcanza la *competencia comunicativa* cuando tiene el control lingüístico, sociolingüístico y pragmático (discursivo y estratégico) de la lengua, hasta el punto de quedar garantizada la expresión apropiada de ciertos conceptos de naturaleza no sólo práctica, sino también intelectual, creativa y afectiva, tanto en contextos públicos como privados, tal y como lo haría en su propio idioma. Al esquema de la *competencia comunicativa* se han añadido los conceptos de *conciencia* y *competencia intercultural*, mediante el desarrollo de los cuales se produce una modificación en las actitudes del individuo, una modificación que facilita la asimilación y le permite minimizar el choque con la cultura ajena.

En la práctica docente, se asume que personas consideradas hablantes *competentes* en LE se limiten a desarrollar discursos elementales sobre pocas cuestiones de relevancia social; aceptamos que los hablantes reconozcan su incapacidad al hallarse sin las herramientas —no exclusivamente lingüísticas— de las que harían uso en su propia lengua para defender sus puntos de vista, argumentarlos, convencer a los interlocutores o reflexionar sobre una realidad que también les concierne: carecen de los conceptos y referentes sobre los cuales articular un argumento, mediante los cuales proyectar al exterior y hacer explícito el propio nivel intelectual y cultural. La primera reacción como lingüistas es pensar que esta incapacidad viene impuesta por la limitación lingüística, y fijamos como objetivo la compensación de carencias referentes a esta competencia, sin considerar que el hablante continuará sin ser capaz de construir de ningún modo un discurso coherente y eficaz si no dispone de los conocimientos referenciales sobre los que articular dicho discurso.

Para muchos enseñantes de ELE, es legítimo desentenderse de esta responsabilidad y dejar que sea el propio alumno el que, según su propio criterio, interés y capacidad, se ocupe de solucionar estas lagunas. No obstante, frente a la cuestionable legitimidad de esta consideración, como docentes, sí tenemos la

obligación de considerar que no todos los aprendientes disponen de los mismos recursos intelectuales y materiales para llevar a cabo de manera autónoma este aprendizaje, bien por carencias de formación, iniciativa o medios físicos. Partiendo del mismo principio, podríamos además defender la posibilidad de que el alumno aprendiese de manera completamente autónoma también otros aspectos integrantes de la *competencia comunicativa*, pero estamos de acuerdo en que es difícil alcanzar buenos niveles de competencia prescindiendo de la interacción con nativos, guía didáctica, retroalimentación o corrección de errores. Podemos adoptar la misma postura respecto a la asimilación de contenidos socioculturales, porque, además de las anteriormente mencionadas limitaciones de los aprendientes, por lo general, la mera observación de la realidad no basta para individuar e interpretar adecuadamente situaciones, actitudes y conceptos. La observación que podemos llevar a cabo de aquello que nos rodea pasa siempre e inevitablemente por los propios filtros afectivos, conceptos y prejuicios, y es difícil que coincida con la concepción y percepción de los miembros de la comunidad en cuestión, que parten de diferentes esquemas mentales, conceptuales y de valores.

De cara a la acción didáctica, es imprescindible concienciar al alumno de que el proceso de aprendizaje de una lengua no debe limitarse a responder en sus objetivos únicamente a necesidades prácticas; o más bien, que las necesidades prácticas trascienden aquellas impuestas exclusivamente por condiciones de supervivencia o exigencias profesionales. Se parte de una concepción de la lengua como sistema sobre el que la sociedad construye bases a partir de las cuales continuar conociéndose a sí misma y dialogando para su evolución; se sustituye el modelo de alumno pasivo al margen de la realidad de la sociedad en la que supuestamente se está sumergiendo, por otro que concibe el aprendizaje como un proceso multidisciplinar y responsable en pos de objetivos más ambiciosos, y en el que los sujetos lingüísticos se abordan como herramientas útiles a las destrezas que permitirán alcanzar niveles eficaces de producción, comprensión, mediación e interacción para facilitar el acceso a la realidad y la actuación como agente social en distintas *situaciones comunicativas* determinadas por el contexto en que se produce el intercambio y por las condiciones sociales —de la situación— y las condiciones mentales de los participantes, determinadas a su vez por referentes culturales comunes al grupo y por circunstancias particulares del individuo.

EL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO

El *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* considera que el uso que se hace de una lengua trasciende lo puramente práctico u orgánico. La lengua es un instrumento de pensamiento individual y actuación social a través de la reflexión personal y la discusión en el contexto público.

La sociedad europea actual, consciente de su rico patrimonio plurilingüístico y pluricultural, donde unas y otras realidades se superponen y se enriquecen mutuamente, camina necesariamente hacia una integración de toda esta diversidad, poniéndose de manifiesto la necesidad de encontrar fórmulas de agilización de la comunicación intercultural, convivencia y desarrollo común. El texto del *Marco de referencia* explicita el principal objetivo del Consejo de Europa según se recoge en las recomendaciones R(82)18 y R(98)6 del Comité de Ministros: «conseguir una mayor unidad entre sus miembros» y aspirar a este objetivo «adoptando una acción común en el ámbito cultural». Para materializar este objetivo es imprescindible empezar por compartir la lengua y los conceptos expresados a través de esta como medio para la actuación social y el acceso a la cultura; ser conscientes de la versatilidad de la lengua, de las posibilidades que esta ofrece para construir, adaptar y reinterpretar ideas, convirtiéndose en el nexo de una sociedad heterogénea para, tal como se expresa en el *Marco*, contribuir «a fomentar la ciudadanía democrática» en una Europa muy diferente a la de tiempo atrás, en la cual se dibuja un esquema de necesidades sociales mucho más complejo. Actitudes tan negativas como el sentimiento xenófobo o el ultranacionalismo, graves amenazas para la estabilidad social, son subsanables mediante la educación y el fomento de una conciencia intercultural.

El texto del *Marco* introduce además otro concepto interesante desde el punto de vista sociocultural, así como desde el punto de vista de la lingüística: el *plurilingüismo*, en relación directa con la *pluriculturalidad*, consistente en el desarrollo de una competencia comunicativa global que abarca todos los conocimientos y destrezas adquiridas por el usuario a través del aprendizaje expreso o el contacto directo con diversos contextos, culturas y lenguas, independientemente del nivel de control alcanzado. El individuo no guarda en departamentos estanco lo

aprendido sobre otras lenguas y culturas, sino que el conocimiento se integra conformando un sistema. Dependiendo de la situación, el hablante recurre a aspectos diferentes de esta competencia para hacer efectiva la comunicación, sin ser consciente de en qué medida lo hace, de la naturaleza exacta del conocimiento o capacidad activados, o del proceso a través del cual la ha adquirido. El concepto de *plurilingüismo* contrasta con el de *multilingüismo*, pues ambos se refieren a dos situaciones completamente distintas: el primero, al conocimiento de varias lenguas por parte de un individuo, exigiéndose para alcanzar esta consideración de *multilingüe* un nivel elevado de control de las lenguas de competencia; el segundo, a la coexistencia de diferentes lenguas en una sociedad determinada, y a la interacción de los individuos con este contexto.

Este complejo enfoque de la lengua y de la *competencia comunicativa* que se plantea, concretamente en el contexto europeo, supone una novedad para la teoría de didáctica de la lengua vigente hasta ahora. Nos encontramos en un momento de transición y experimentación de métodos, pretendiendo que respondan en alguna medida a estas nuevas necesidades evidenciadas y fijadas como objetivo de nuevos proyectos⁴.

La finalidad de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera cambia, y ya no se limita simplemente a facilitar el dominio de la lengua en cuestión, sino a desarrollar un repertorio lingüístico en el que se integren todas las capacidades; un proceso que, por supuesto, implica la diversificación de contenidos en los proyectos docentes, tanto en referencia a la cantidad de culturas y lenguas con las que se entra en contacto, como a la diversidad temática de los contenidos abordados.

El *Marco de referencia europeo* ha sido concebido para hacer así expreso el convencimiento existente en los órganos de gobierno de la UE de que: a) la lengua representa un medio de unificación e integración a la hora de vencer obstáculos y lograr un enriquecimiento cultural; y b) el conocimiento de la realidad social y cultural constituye la mejor base para la cooperación. El Consejo para la Cooperación Cultural de la UE, la Comisión para la Educación y la Sección de Lenguas Modernas, promueven la investigación y la creación de materiales que representen aportaciones en este sentido.

⁴ El *European Language Portfolio* (ELP) ofrece un formato en el que se pueden registrar y reconocer formalmente las experiencias interculturales de diversa índole en relación con el aprendizaje de idiomas.

En los siguientes términos se expresa en las medidas generales recogidas en el anejo de la R(82)18, que afirma que los objetivos son:

1. Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que les permitan satisfacer las necesidades comunicativas y, en concreto: 1.1.) desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en su propio país; 1.2.) intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta, y comunicarles sus pensamientos y sentimientos; 1.3.) alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.

2. Fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos que profesores y alumnos de todos los niveles realizan para aplicar en su propia situación los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas (tal y como se desarrollan progresivamente en el programa de *Lenguas modernas* del Consejo de Europa): 2.1.) fundamentando la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos; 2.2.) definiendo objetivos útiles y realistas lo más explícitamente posible; 2.3.) desarrollando métodos y materiales apropiados; 2.4.) elaborando formas e instrumentos adecuados para la evaluación de los programas de aprendizaje.

3. Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas.

Los objetivos políticos en relación al ámbito de la difusión y aprendizaje de lenguas modernas se explicitan también en el preámbulo a la R(98)6:

1. Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.

2. Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.

3. Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.

4. Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.

5. Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.

Afirmar que la dificultad del «desafío de la movilidad internacional» reside en las lenguas, en el conocimiento o desconocimiento de las mismas, supondría optar por una interpretación de la situación demasiado simplista. A la vista de la realidad actual, de las situaciones de convivencia de culturas en Europa y en el resto de los continentes, y a la vista también de la historia misma, nos damos cuenta de que el choque cultural, la incompreensión, el abuso, la discriminación y la violencia, se producen por el desconocimiento de lo ajeno y el desprecio de lo desconocido; por la ofensa, tantas veces involuntaria e inconsciente, que supone ignorar la realidad, las ideas y los valores de aquel con el que se pretende dialogar y convivir.

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

El hecho de que los miembros de una misma comunidad consigan llevar a cabo actos de habla efectivos, no se debe básicamente a que compartan un mismo código lingüístico, sino a que ambos construyen su pensamiento a partir de los mismos referentes conceptuales. Es más, la experiencia nos demuestra que entre individuos provenientes de comunidades afines culturalmente, a pesar de hablar diferentes idiomas, la comunicación llega a hacerse posible hasta cierto grado con relativa facilidad en referencia a asuntos prácticos de la vida cotidiana.

Existe un error en el planteamiento pedagógico de la LE, que propone el uso y explotación de materiales auténticos de contenido sociocultural simplemente como instrumento para la adquisición de la lengua. La afirmación de que se trata de un

planteamiento erróneo se justifica del siguiente modo: a) el contacto y acceso a la cultura deben ser considerados en sí mismos objetivos prioritarios, mientras que la lengua no es más que un instrumento de comunicación, expresión y acceso a la misma, entendiendo siempre el concepto 'cultura' en su sentido más amplio⁵; b) la *interacción* en el contexto de una comunidad ajena debe ser entendida exclusivamente como *lingüística*, ni tampoco como medio para el aprendizaje de la LE, sino como *interacción intercultural*, que constituye en sí misma el objetivo prioritario del proceso de aprendizaje y adquisición, y así debe ser considerada a la hora de concebir y planificar el proceso.

Hasta el momento, los métodos han afrontado la formación del usuario de una LE desde un punto de vista estrictamente lingüístico, sin considerar el cambio de mentalidad que forzosamente implica el hecho de entrar en contacto con otra cultura, así como la importancia existencial de dicho proceso: la comunicación comienza a partir de un punto de conexión entre los distantes universos mentales de los hablantes respecto a un tema, una coincidencia, mayor o menor, a partir de la cual avanzar, concibiendo la lengua como un instrumento de acción sobre los demás. De esa 'coincidencia de referentes', de la *conciencia intercultural* y de la *competencia comunicativa* de cada uno, dependerá que los hablantes lleguen a entenderse.

La naturaleza dinámica de nuestra sociedad nos obliga permanentemente a acuñar nuevos términos y concretar conceptos que antes resultaban innecesarios. La *comunicación intercultural* es uno de estos nuevos conceptos que, en los últimos años, se ha revelado como fundamental en el contexto de la comunidad europea y también fuera de ella. Las condiciones políticas y sociales mundiales actuales fuerzan la emigración y el diálogo intercultural, sin que se disponga en la mayoría de los casos de herramientas con los que afrontarlos, y las experiencias didácticas de

⁵ Compartimos la definición de *cultura* elaborada por la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre el Patrimonio Cultural, celebrada en México en 1982: «la cultura puede considerarse como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ello engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias». Esta es la definición de *cultura* que propone el *Diccionario* de la Real Academia Española: «conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.».

lenguas extranjeras llevadas a cabo hasta el momento no han sabido responder a esta necesidad. Por otro lado, también es cierto que el compromiso político y social respecto a la realidad de la emigración y la convivencia de culturas es bastante reciente: a pesar de tratarse de una constante en la historia del hombre, jamás como ahora hemos sido tan conscientes de las diferencias existentes entre unos y otros, de la inminencia y del carácter masivo del fenómeno:

Hasta tiempos muy recientes, el hombre no necesitaba darse cuenta de la estructura de sus propios sistemas de comportamiento, porque, estando entre los suyos, el comportamiento de la mayor parte de las personas resultaba muy previsible. Sin embargo, hoy el hombre está interactuando constantemente con extranjeros, porque sus extensiones han ensanchado la amplitud de su campo y al mismo tiempo han hecho que su mundo se reduzca. Por tanto, el hombre necesita trascender su cultura y esto sólo puede lograrse explicitando las reglas con las que esta opera (Hall 1978, en Oliveras 2000: 28).

Entre las personas que aprenden una LE, son muchas las que lo hacen con la idea de entrar a formar parte de una comunidad, compartiendo una nueva lengua, cultura y modo de vida, de manera que las exigencias que el día a día plantea a este usuario de LE no son ni mucho menos exclusivamente de tipo lingüístico. Tales situaciones plantean al hablante la necesidad de desarrollar y poner en juego todas sus competencias, pero, ante todo, aquellas relacionadas con su modo de interpretar la realidad e interactuar con personas de origen diverso.

En las aulas de toda Europa comienza a producirse este encuentro intercultural —un hecho ajeno a nosotros hasta hace algunos años— y las sociedades comienzan a enfrentarse a situaciones de convivencia difíciles de gestionar. Son muchos también los adultos de distintas procedencias que, estando en un país extranjero, se ven en la necesidad de acudir a un centro de enseñanza para aprender la lengua, con todas las dificultades que para ellos comporta: prejuicios e ideas preconcebidas; actitudes arrogantes respecto a otras culturas; forzado sentimiento de inferioridad o una mezcla de ambos; condiciones de vida dispares; sentimiento de rechazo hacia lo extranjero, especialmente acentuado tratándose de ciertos grupos; poca predisposición a compartir o modificar puntos de vista; ausencia de puntos de referencia en común y, por tanto, incapacidad de comunicarse.

Remontándonos a los orígenes, la *formación cultural* empezó a impartirse en EEUU a principios de los años setenta, cuando el recién creado Cuerpo de Paz advirtió la necesidad de que los cooperantes que enviaban al Tercer Mundo dispusieran de algunas nociones acerca de la sociedad en la que tendrían que desenvolverse y las personas con las que tratarían. A partir de ahí, algunas empresas cuya actividad implicaba relaciones o intercambios con otros países, empezaron a interesarse por el asunto. Baliga y Barker (1985; en Oliveras 2000: 30) llegaron a la conclusión de que un 25% de las multinacionales americanas ofrecían este tipo de formación; Brewster (1991; en Oliveras 2000: 30) estudió diez empresas multinacionales europeas, de las cuales cinco ofrecían formación referente a contenidos socioculturales.

Algunas empresas ofrecieron a sus empleados cursos de formación de contenido sociocultural para facilitar el trabajo y la adaptación en caso de tener que instalarse en otro país. Consistían en una serie de recetas prácticas que indicaban cómo actuar en determinadas situaciones del ámbito social, siempre abordando unos cuantos temas fundamentales y superficiales, nociones mucho más cercanas al tópico que a lo que hoy consideramos «conocer una cultura».

En los últimos años, se han realizado muchos proyectos etnográficos basados en análisis comparativos de culturas, actitudes, valores y normas, en el ámbito de las empresas, sobre todo con fines comerciales. Los periodistas Bouman y Hogema (1995; en Oliveras 2000: 31) llevaron a cabo un reportaje de investigación en torno al hecho de que en 1995 existieran en los Países Bajos –14 millones de habitantes– 200 oficinas especializadas en el asesoramiento sociocultural a empresas del mercado neerlandés, donde los conflictos en la comunicación intercultural eran, a la vista de las cifras, frecuentes.

La Asociación Americana de Profesores de Francés (AATF) fue la primera en crear una *comisión nacional de competencia cultural*, la cual formuló una serie de indicadores de competencia cultural en la adquisición del francés (Singerman 1996), indicadores que se construyen en torno a la *empatía*, a la *habilidad de observar y analizar una cultura* y a la *comunicación en el contexto cultural*, verbal y no verbal. Consideran que, para alcanzar los tres objetivos de la competencia cultural hay que pasar por cuatro etapas, de las cuales el informe detalla los conocimientos respectivos (Oliveras 2000: 31-32).

Desarrollar la *competencia intercultural* integralmente significaría hacerlo de modo que ésta fuese medio para la interrelación con cualquier cultura y el conocimiento de cualquier lengua, nunca dirigida a una sola, dotando al aprendiente de los medios –conocimientos, actitudes y destrezas– para facilitar el entendimiento mutuo en situaciones interculturales, así como también el encuentro con otras culturas. Byram (1995; en Oliveras 2000: 33) define al aprendiente de LE como un *intermediario, un hablante intercultural*:

Cuando una persona aprende una lengua extranjera, se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales. El concepto del tiempo es diferente, los nombres de los días de la semana y también los comportamientos e ideas asociados a ello. Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa ponen en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas por supuestas... La competencia intercultural es, pues, la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias.

O, como indica Meyer (1991; en Oliveras 2000: 38):

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

A falta de indicaciones concretas de cómo hacerlo en términos absolutos, cada iniciativa es a su vez una propuesta, y son muchos los estudios que se están realizando sobre esta materia. De cualquier modo, la aspiración de poder desarrollar integralmente esta competencia en el individuo se plantea a largo plazo, ya que,

como todas las competencias, no es estática, sino que se modifica y desarrolla a lo largo del tiempo por medio de la experiencia y la capacidad de aprender.

A propósito del desarrollo de la *competencia intercultural*, Oliveras (2000: 103-104) subraya una serie de condiciones indispensables en el proceso de desarrollo de la misma:

- la conservación de la identidad de los aprendientes, suavizando sentimientos nacionalistas, a través de la reflexión;
- el papel del aprendizaje de la LE como parte del proceso de adquisición de la competencia intercultural;
- las implicaciones sociales de la *educación intercultural*: la necesidad de investigación y aprendizaje que incluya una evaluación crítica de los valores culturales establecidos y de los métodos tradicionales;
- la importancia de la observación etnográfica en la formación de profesores y en la confección de materiales didácticos;
- el papel de los estudios de comparación entre culturas;
- y, en general, el hecho de que los debates internacionales deban considerar el contexto histórico-social al formular discursos de materia educativa o académica, para lo cual es fundamental conocer dichos contextos.

El desarrollo de la *competencia intercultural* garantiza la habilitación del individuo para desempeñar un *papel social* en el contexto de la sociedad ajena. En el caso de residentes en un país extranjero, son pocos los que llegan a tener un papel activo, implicándose en acciones sociales con otros miembros nativos de la comunidad. Al respecto de esto, Schumann (1975; en Oliveras 2000: 34) describe dos tipos de *choques* que sufre el extranjero al sumergirse en una comunidad ajena, el *lingüístico* y el *cultural*; a estos añade lo que él llama *estrés cultural*, provocado por la crisis de identidad que sufre el usuario de LE en el contexto de una sociedad extraña y con el cambio de *status*. Resulta muy clarificadora la distinción que establece Meyer (1991; en Oliveras 2000: 38) de las tres etapas en la adquisición de la competencia lingüística:

- *nivel monocultural*: la persona se basa mentalmente en su cultura, e interpreta y resuelve todas las situaciones que se presentan en el contexto de la sociedad extranjera según los parámetros de su propia cultura, prevaleciendo tópicos, estereotipos y prejuicios;

- *nivel intercultural*: el usuario de LE está situado entre las dos culturas, y el conocimiento que tiene de la cultura extranjera le permite hacer comparaciones con la propia, y explicar las diferencias culturales existentes entre ambas;
- *nivel transcultural*: el usuario está situado por encima de las dos culturas en cuestión, valorándolas con cierta distancia, desempeñando el papel de mediador a partir de los principios universales de cooperación y comunicación; el nivel de competencia adquirido le permite construir su propia identidad.

Son diversos los aspectos que provocan este distanciamiento respecto a la cultura receptora. Por un lado, el hecho de no sentir que le conciernan los acontecimientos que suceden en el seno de la sociedad por el simple hecho de provenir de otro país; no considerar que le afecten directamente estos hechos; no considerarse a sí mismo 'ciudadano', pensando que el resto del grupo tampoco lo considera; no disponer de la formación y los recursos indispensables para desenvolverse en el ámbito público; sufrir rechazo por parte de la sociedad receptora, etc. Los motivos pueden ser unos u otros dependiendo de las características socioculturales del individuo, del perfil actitudinal como extranjero o del origen.

El grado en que un extranjero puede y debe ser *activo* en el ámbito público de una sociedad varía. El caso de un pensionista británico que se retira a la Costa del Sol no es igual al de un padre de familia colombiano que emigra a España con toda su familia, inserto en el mercado laboral, con hijos escolarizados; el caso de una joven soltera, procedente de un país comunitario del Este, o el de un hombre adulto estadounidense que se traslada por motivos profesionales; el caso de un joven universitario africano que, después de sufrir innumerables penalidades en su viaje, llega a encontrarse con un hermano ya residente, o el de un estudiante holandés que decide permanecer en España después de haber disfrutado de una beca Erasmus.

Paradójicamente, aquellos que teóricamente pertenecen a sociedades más similares a la nuestra, que a priori disponen de una formación y unos recursos que les permitirían desenvolverse con menos dificultad en una cultura ajena, que podrían identificar las necesidades existentes en una comunidad bastante similar a la suya, no se suelen sentir tan implicados o motivados para hacerlo como cabría esperar. Por otra parte, aquellos que proceden de países con sistemas sociales y políticos muy distintos al nuestro, ciudadanos en situación de precariedad, económica, social y legal, a quienes correspondería actuar, luchando por sus intereses, intentando

modificar las actitudes de la sociedad receptora, se sienten incapaces y excluidos de tal modo que niegan en muchos casos su propia capacidad y potencial como agentes de cambio.

La *competencia intercultural* debería dotar a unos y a otros —extranjeros y miembros de la sociedad receptora— de los recursos para la actuación, sirviendo al desarrollo de la identidad y responsabilidad como ciudadanos. Teniendo en cuenta que la población española está compuesta en un 9% por extranjeros, y que esta cifra crece anualmente en torno al 25%, podemos prever que de aquí a unos años el papel de las distintas comunidades extranjeras en el país será destacado. Establecer las bases para la *comunicación intercultural* es conveniente para cada uno de los miembros de una sociedad que debe avanzar y estar preparada para nuevos desafíos. Si bien las iniciativas políticas a este respecto no suelen responder a las expectativas de la sociedad, sí es cierto que está en manos de ésta forzarlas.

Se están planteando propuestas para incluir la *pedagogía intercultural* y la *educación intercultural* dentro de la *teoría general de la educación* como respuesta a las nuevas situaciones y necesidades que se dan actualmente en el contexto de nuestras sociedades. Para Borelli (1990; en Oliveras 2000: 100), alcanzar la *competencia intercultural* responde a «una necesidad de recuperar la humanidad perdida a través de la negación del racismo y del poder que ejercen algunos seres humanos sobre otros».

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- R. E. AXTELL (1991), *Do's and taboos around the world: a guide to international behavior*, New York, Wiley.
- C. BALIGA y J. BAKER (1985), «Multinational corporate policies for expatriate managers: selection, training and evaluation», *SAM Advanced Management Journal*, 50, 4, pp. 31-38.
- H. BOUMAN y I. HOGEMA (1995), «De markt van multiculturele Misverstanden», *Intermediair*, abril, pp. 53-55.
- C. BREWSTER (1991), *The management for expatriates*, Cranfield, Institute of Technology.

- M. BYRAM (1995), «Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories», en *Intercultural Competence. Vol. I: The secondary School*, ed. L. Sercu, Aalborg, Centre for Languages and Intercultural Studies (Aalborg University), pp. 53-69.
- A. GÖBELS (2000), «El aprendizaje de las lenguas como cambio de perspectiva cultural», en VV. AA., *Propuestas interculturales*, Madrid, Edilumen, pp. 25-32.
- E. T. HALL (1978), *Más allá de la cultura*, Barcelona, Gustavo Gili.
- M. A. K. HALLIDAY (1975), *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, London, Edward Arnold.
- M. MEYER (1991), «Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners», en *Mediating Languages and Cultures*, ed. D. Buttjes y M. Byram, London, Multilingual Matters Ltd., pp. 136-158.
- F. MORENO FERNÁNDEZ (2005), «Aportaciones de la sociolingüística», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, dirs., *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 85-104.
- A. OLIVERAS (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Barcelona-Madrid, Universitat de Barcelona-Edinumen.
- M. del OLMO PINTADO (2005), «Aportaciones de la etnografía de la comunicación en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, dirs., *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 165-178.
- J. H. SCHUMANN (1975), «Affective factors and the problem of age in Second Language Acquisition», *Language Learning*, 25, pp. 209-235.
- A. SINGERMAN (1996), ed., *Acquiring Cultural Competence: Four Stages for Students of French*, Lincolnwood (IL), National Textbook Company.