

LA DIMENSIÓN EUROPEA EN LA ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

PALOMA CASTRO PRIETO
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

La Unión Europea se ha convertido en una de las claves del actual debate económico y político en Europa. Así se manifiesta a través de las distintas iniciativas y acciones que evidencian la preocupación por la construcción de una Europa unida e integrada. En este proceso de construcción acabamos de dar el primer paso con el nacimiento de una moneda única. Es el comienzo de una transformación que se inicia en el ámbito económico para desarrollarse posteriormente en ámbitos sociales y políticos.

En el ámbito educativo, que forma parte del ámbito social, el debate a nivel europeo ha ido en aumento a lo largo de las últimas décadas. En todos los países miembros se refleja un deseo por reforzar el papel de la educación y contribuir, así, al “cambio” en las mentalidades, especialmente en los jóvenes para quienes Europa se ha convertido en una realidad. En este sentido, la educación juega un papel esencial por su carácter de integración social, ya que recoge las referencias necesarias para la afirmación de la identidad colectiva, y de contribución hacia la consolidación de una ciudadanía europea.

Las medidas políticas que en esta dirección se llevan a cabo nacen a raíz de la Resolución aprobada en Mayo de 1988 por el Consejo y los ministros de Educación en la que se introduce la *dimensión europea* en la educación. El principal objetivo era fortalecer la dimensión europea en la educación, lo que significa dinamizar propuestas educativas con el fin de promocionar un espíritu común, más “europeo”, entre los ciudadanos de los países miembros, y favorecer los intercambios culturales, históricos, científicos... en definitiva, la libre circulación de ideas, según palabras de J. Delors. Los campos en los que se desarrollan las distintas acciones para integrar la dimensión europea en la educación son: la política educativa, el desarrollo de los currícula, la preparación de material de enseñanza, la formación de profesorado y la promoción de contactos entre alumnado y profesorado.

Así, por ejemplo, programas como LINGUA, SÓCRATES, LEONARDO... suponen un impulso decisivo en la movilidad europea de estudiantes y de individuos en formación. Igualmente el nacimiento de las Redes de Instituciones de Formación (RIF) constituyen un foro de intercambio de experiencias, con el fin de promover la cooperación, apoyar a la innovación y a la elaboración de productos y material de formación. Desde estas redes empezaron a desarrollarse recursos para la enseñanza, estudios e informes que involucraban tanto a centros de formación del profesorado como a la Universidad y otras instituciones.

Estas y otras acciones reflejan el deseo de integrar una dimensión europea en una educación cada vez más solidaria y más internacional. Se pretende una educación que promue-

va el entendimiento mutuo y la cooperación, que favorezca la percepción y el respeto, y supere prejuicios y actitudes etnocéntricas; una educación preocupada por “educar” ciudadanos europeos que, aún preservando su identidad y riqueza cultural, compartan valores e intereses comunes para crear una sociedad europea abierta, pluricultural y democrática.

Es evidente que las lenguas extranjeras, en este sentido, juegan un papel esencial. De hecho, y tal y como hemos reflejado, un buen número de iniciativas están dirigidas a promover el aprendizaje de una o más lenguas comunitarias a través de programas de movilidad e intercambio de estudiantes fundamentalmente. La integración de la dimensión europea respecto a las lenguas extranjeras hasta este momento se está llevando a cabo principalmente en el campo de promoción de contactos entre alumnos y profesores en los distintos países miembros (es decir, el objetivo es eminentemente lingüístico). El problema está en que no todos los alumnos tienen oportunidad de desplazarse a otros países o de gozar de esos intercambios. Si es general la preocupación por fomentar un espíritu europeo común, ¿qué hacemos con esos alumnos que se quedan “en casa”? ¿Cómo podríamos desde nuestras aulas integrar la dimensión europea para que la enseñanza de las lenguas sea más eficaz?

Situamos estos interrogantes desde el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura con el objetivo de buscar soluciones de intervención coherentes con las exigencias sociales —dimensión europea— y las finalidades educativas específicas —el currículo de Lenguas Extranjeras. Desde un medio institucional concreto, dirigimos nuestra atención hacia las interrelaciones de dos de sus elementos clave: por un lado, el profesorado, que debe asumir una responsabilidad acorde con las exigencias sociales, y por otro lado, la materia o el objeto de enseñanza, que debe ser útil para la educación de los individuos que forman esta sociedad.

En este sentido, el objetivo de este artículo es analizar, a nivel de objetivos, la integración de la dimensión europea en el currículo de Lenguas Extranjeras. Este análisis lo articularemos en torno a cuatro ejes:

1. La enseñanza/aprendizaje de las lenguas en el proceso de construcción europea.
2. La integración de la dimensión europea en el currículo de lenguas extranjeras.
3. Los aspectos socioculturales en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: objetivos.
4. Hacia una competencia intercultural.

1. LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN EUROPEA

Partimos de la consideración de que la enseñanza/aprendizaje de lenguas contribuye al proceso de construcción europea por su carácter de *socialización* y *formación*.

Precisamente es la lengua extranjera la que nos va a permitir interactuar con otros individuos, compartir ideas, sentimientos, deseos... que formarán, a través del conocimiento y como resultado de dicha interacción, una visión más abierta, más receptiva ante las distintas manifestaciones socioculturales. Tal y como recoge el Libro Blanco sobre la educación y la formación *Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva*, “los idiomas constituyen un eslabón necesario para el conocimiento de los demás. Por ello, saber idiomas contribuye a reforzar el sentimiento de pertenencia a Europa, con su riqueza y su diversidad cultural, y la comprensión entre los ciudadanos europeos.” (p.44)

Desde esta “contribución de los idiomas a reforzar el sentimiento de pertenencia a Europa”, se promueven, como ya hemos señalado, distintas acciones con el objetivo de potenciar la sensibilización en materia de lenguas y culturas comunitarias. Dichas acciones están orientadas a apoyar los intercambios de material de formación lingüística y a fomentar la enseñanza precoz de idiomas comunitarios, mediante el intercambio de material y de experiencias pedagógicas.

Además de estas posibilidades de interacción y de contribución al mejor “entendimiento” entre los individuos, el conocimiento de las lenguas repercute en la *estabilidad de la propia identidad*. Los distintos intercambios favorecen un enriquecimiento mutuo ya que no solamente nos permiten conocer otras realidades sino que llegamos a identificar y comprender las fuentes o los orígenes de las representaciones de la cultura propia.

El conocimiento de las lenguas se convierte, así, en elemento constitutivo de la *identidad personal* y de la *ciudadanía europea*. En este sentido, contribuye a la construcción europea ya que se convierte en posibilitadora de la mediación lingüística y cultural entre los individuos.

Desde estos presupuestos, la lengua extranjera como parte integrada dentro del currículo juega un papel esencial que requiere un cambio de perspectiva en sus planteamientos metodológicos. Por un lado debe atender a la *dimensión social e instrumental* de la lengua, por la interacción entre individuos, y, por otro lado, a la *dimensión educativa*, por el desarrollo de actitudes de aceptación y tolerancia entre dichos individuos.

En el ámbito de la Didáctica de las Lenguas se hace necesaria una atención especial a la *formación del profesorado* que prepare para los encuentros interculturales inevitables en una Europa sin fronteras, plurilingüe y multicultural que respete en la medida de lo posible su identidad pero que comparta un ideal común de colaboración y socialización. El profesorado de lenguas extranjeras se convierte, así, en el *mediador intercultural* entre la lengua-cultura materna y la lengua-cultura extranjera.

2. LA INTEGRACIÓN DE LA DIMENSIÓN EUROPEA EN EL CURRÍCULO DE LENGUAS EXTRANJERAS

En nuestro contexto educativo, al integrar la dimensión europea en el currículo de lenguas extranjeras, los objetivos de enseñanza/aprendizaje se orientan a facilitar la comunicación y la interacción entre individuos de distintas lenguas. Esta comunicación e interacción será posible siempre y cuando se desarrollen capacidades tanto cognitivas —conocimiento de la lengua-cultura—, como comportamentales y actitudinales.

Lo puramente cognitivo se contempló sobradamente en planteamientos metodológicos anteriores. Lo comportamental se recogió en los enfoques comunicativos al añadir la dimensión sociolingüística y sociocultural al conocimiento lingüístico. Pero, lo actitudinal, orientado principalmente al desarrollo de actitudes de comprensión y aceptación, supone la atención a una dimensión social de la lengua, superadora de la comunicativa, ya que en los intercambios entre individuos la comunicación no es suficiente si no lleva implícita una “comprensión” mutua.

La dimensión social de la lengua permitirá el desarrollo de procesos de socialización, lo cual contribuirá a una mejor convivencia y aceptación entre los individuos, por lo que su consideración en el currículo de lenguas extranjeras se nos muestra como necesaria.

Por otro lado, los contenidos del currículo de lenguas extranjeras se determinan desde la integración del hecho *cultura* al hecho *lengua*. La lengua pasa a considerarse como elemento clave de la cultura. Es el medio primario para transmitirla, haciendo del proceso de aprendizaje de una lengua parte del proceso de “aculturación”¹.

Para entender esta relación nos detendremos en el concepto de cultura, y aunque nuestro propósito no es indagar en una definición concisa, sí creemos necesario buscar aquellos rasgos que mejor se ajusten a las exigencias de la dimensión europea.

Varias son las definiciones que se han dado de la noción de cultura.

Desde un punto de vista behaviorista, la cultura consiste en comportamientos observables, o conjunto de comportamientos como hábitos, costumbres o tradiciones. En la perspectiva de Nida (1954) se define como todo comportamiento aprendido que es socialmente adquirido.

Desde un punto de vista funcional, se entiende cultura como las reglas que subyacen a los comportamientos —reglas que se infieren del propio comportamiento—. Según esta definición, cultura es igual a modelos de vida, que incluye no sólo comportamientos observables sino que también implica lo inferible, reglas que subyacen a las actitudes y conducta. Así lo recoge Brooks (1969) al afirmar que cultura se refiere al papel del individuo en las distintas situaciones de la vida y a las reglas o modelos de actitud y conducta en ellas.

Desde un punto de vista cognitivo, el concepto de cultura se centra no tanto en comportamientos observables sino en cómo el individuo percibe e interpreta esos comportamientos. El énfasis recae sobre los significados e interpretaciones de la cultura por el individuo. Los cognitivistas definen, por tanto, cultura como la lógica por la cual los individuos analizan, organizan y entienden el mundo. Según esta visión, la cultura no es un fenómeno material, no comprende objetos ni comportamientos sino sus modelos y formas que están almacenadas en la memoria del individuo. La atención recae, por lo tanto, en *sus* significados e interpretaciones, enfatizándose el procesamiento de información.

De forma similar, el punto de vista simbolista define cultura como un sistema de símbolos o significados, y se centra en las relaciones entre significado, experiencia y realidad desde un punto de vista simbólico. La cultura se convierte en proceso de aprendizaje de símbolos influenciado por los *conocimientos previos* del individuo: concepciones previas, informaciones y experiencias. La definición simbolista, en este sentido, explica la cultura como su sistema de símbolos y enfatiza los resultados y significados del procesamiento de información (Byram, 1989).

De entre estas definiciones es interesante resaltar las concepciones cognitivas y simbólicas, ya que ambas tienen en cuenta al individuo con sus percepciones e interpretaciones. La definición de cultura incluye, así, comportamientos y actitudes. Se favorecen los aspectos emocionales y sociales de la cultura así como la comprensión cognitiva de las diferentes culturas.

El valor atribuido al individuo confiere a la cultura su sentido *individual* y *social*. Es individual en tanto que permite al individuo analizar, organizar y entender el mundo a través del procesamiento de información e influenciado por sus conocimientos previos. Y es

(1) Tomamos el término “aculturación” de la tipología ofrecida por Schumann (1978) quien contempla tres estrategias de integración para el aprendizaje cultural, siendo las otras dos “asimilación” o adopción total y “protección” o rechazo total. Considera “aculturación” como la estrategia de aprender a funcionar dentro de una nueva cultura manteniendo la propia identidad. Se enmarca en una dimensión psicológica y social del aprendizaje.

social porque se refiere al conjunto de valores, reglas y significados, compartidos por miembros de una comunidad y que controla sus comportamientos, acciones y productos. Este punto de vista describe a la cultura como aprendida, no heredada, colectiva y no individual —aunque cada individuo tenga sus propias interpretaciones y significados.

Es precisamente el *individuo* quien en su proceso de interacción da el verdadero valor a la noción de cultura, movilizándolo un conocimiento cultural específico que debe ser racional, dinámico, crítico y reflexivo.

Respecto a las implicaciones metodológicas señalamos que el aprendizaje de la cultura debe ir orientado a facilitar al alumnado la posibilidad de desarrollar sus propias interpretaciones culturales. Es un proceso dinámico en el que las percepciones culturales pueden cambiar, desarrollar y madurar a lo largo del tiempo. De esta forma, conseguimos superar la simple transmisión de información, que muchas veces conduce a los estereotipos por las interpretaciones fijas del libro de texto o profesor y atender a una dimensión *afectiva y cognitiva* que promueve en el alumnado un cambio de actitud.

De esta forma, el aprendizaje de la cultura ayudará al individuo a adquirir valores de relativización, tolerancia y aceptación, valores necesarios para una mejor convivencia y que constituye un requisito esencial en este proceso de construcción europea.

En las propuestas curriculares de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras se pone de manifiesto la necesidad de hacer explícita una percepción de la cultura. En las Disposiciones Oficiales aparece recogida bajo el bloque de contenidos denominado “Aspectos socioculturales”. Su inclusión ya supone un avance por cuanto que se añade una dimensión cultural a la puramente lingüística. Si nos detenemos en los significados que subyacen en la explicitación de estos contenidos observamos una atención especial al desarrollo de destrezas para una comunicación práctica. Se enuncian como “aspectos sociales y culturales de los países de habla de la lengua extranjera”, “reconocimiento de aspectos socioculturales”, “utilización contextualizada en situaciones muy habituales de algunas reglas y hábitos de conducta de los países cuya lengua se estudia”, “utilización de materiales auténticos”, “curiosidad y respeto...”, “valoración de comportamientos sociolingüísticos...”, “interés por conocer gentes de otros países”. Se echa en falta el sentido de cultura que hemos recogido y que se acerca al crecimiento, tanto cognitivo como afectivo de los alumnos, de una capacidad y un deseo de cuestionarse lo que se da por hecho en la propia cultura y sociedad, por lo que no es evidente ni el desarrollo de actitudes de aceptación y valoración de las diferencias ni el deseo de contemplar una dimensión europea.

Algunos autores (Byram, 1989) han criticado el carácter reduccionista de los contenidos socioculturales, ya que consideran que ofrecen una información descontextualizada del país, y se plantean como “recetas” para el turista y para que pueda desenvolverse y sobrevivir en un ambiente “diferente”.

La integración de la dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras supone una atención especial a los aspectos socioculturales. Estos se contemplan desde el desarrollo de capacidades cognitivas, comportamentales y afectivas que permitan al alumno percibir su propia cultura y la cultura extranjera desde la perspectiva del “otro”.

3. LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: OBJETIVOS

La atención a los aspectos socioculturales en el currículo de Lenguas Extranjeras cobra un especial interés a partir del nacimiento de los enfoques comunicativos. Desde su inclusión hasta ahora, la evolución en su desarrollo curricular se ha puesto de manifiesto principalmente en la orientación que tomaban sus objetivos, lo que daba lugar a la especificación de unos contenidos concretos y a un planteamiento metodológico específico. Este hecho, que puede resultar evidente por la necesaria coherencia interna, constituye el punto de referencia para entender las distintas capacidades que podemos desarrollar en nuestros alumnos al considerar este bloque de contenidos. Esta información nos será de utilidad para especificar unos objetivos que atiendan a la integración de la dimensión europea en el currículo de lenguas extranjeras.

Son varios los autores que clasifican, desde distintas categorías, los objetivos de los aspectos socioculturales en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (Buttjes, 1991; Nostrand, 1966; Jarvis, 1974). Para poder determinar las distintas capacidades que se desarrollan en los alumnos desde este bloque de contenidos, nos basamos en la clasificación de Buttjes (1991) quien justifica su presencia desde unos objetivos *pragmáticos y educativos*. Los objetivos pragmáticos están orientados al desarrollo de capacidades comunicativas que se traducen como preparación para el contacto internacional y la comunicación, mientras que los objetivos educativos, integrados más tarde, se refieren al enriquecimiento individual por la ampliación de sus horizontes culturales.

3. 1. Objetivos pragmáticos:

Los objetivos pragmáticos son aquellos que justifican la presencia de los aspectos socioculturales como preparación para el contacto internacional y para la comunicación.

En este sentido, los objetivos específicos de los aspectos socioculturales los determinamos atendiendo a:

- la comunicación;
- la socialización;
- la motivación e interés;
- la preparación para intercambios futuros.

—*Objetivos orientados a la comunicación.*

Desde los enfoques comunicativos se reconoce la enseñanza de la “competencia comunicativa” como principal objetivo. Según los seguidores de este enfoque (Hymes, 1971; Widdowson, 1974; Breen y Candlin, 1980; Johnson y Morrow, 1981) la comunicación es una forma de interacción social, y la competencia sociolingüística es una de las cuatro áreas de conocimiento y destreza que incluye el marco teórico de la competencia comunicativa: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (Canale, 1983). La competencia sociocultural se incluye también como componente necesario para la “competencia comunicativa” a raíz de los trabajos del Consejo de Europa.

La competencia comunicativa incluye tanto reglas de uso como reglas de discurso. Las reglas de uso se refieren a la competencia sociolingüística, que supone la capacidad de pro-

ducir y entender de forma apropiada según los distintos contextos sociolingüísticos que dependen de factores contextuales como el tipo de participantes, las intenciones de la interacción y las normas o convenciones de la interacción. Teniendo esto en mente, el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de lengua extranjera supera el dominio del código lingüístico. Supone, tal y como expresa Byram:

“(…) el desarrollo de una percepción y sensibilidad hacia los valores y tradiciones de los individuos cuya lengua es objeto de estudio” (1989:42).

Teniendo en cuenta que el conocimiento lingüístico y sociocultural están interrelacionados y son interdependientes, el alumnado debe dominar ambos.

—*Objetivos orientados a la socialización.*

La lengua extranjera, por su uso en interacción social, se ha convertido en un factor de socialización del individuo en el que se pone en funcionamiento la negociación de significados en un contexto cultural específico.

En este sentido, la inclusión de los aspectos socioculturales en la enseñanza de una lengua extranjera está vinculada al proceso de socialización por lo que su enseñanza se convierte en inevitable. No podemos ignorar el contenido social y cultural de una lengua si nuestro objetivo es facilitar la socialización y la comunicación. Si la lengua se enseña para comunicar y socializar, Byram señala que los profesores necesitan enseñar la cultura de esa lengua.

“(…) como los profesores de lengua buscan dar a los alumnos más que una competencia gramatical (...) deben apoyarse en el análisis de cómo los hablantes nativos utilizan la lengua en particular para la interacción social. Este análisis sociolingüístico introduce usos pragmáticos del lenguaje específicos de la cultura y comienza a descubrir algunos de los valores y normas de la cultura para el profesor de lengua. Por lo tanto, la Sociolingüística es una extensión necesaria y natural de las disciplinas lingüísticas a las que el profesor de lengua debe acudir” (1989:42).

Andersen y Risager argumentan que la enseñanza de lenguas extranjeras debería incluir la realidad social como uno de sus principales componentes:

“Nuestro punto de partida es que la enseñanza de lenguas, en cualquier nivel, consiste en la enseñanza tanto de la lengua como de la realidad social de la comunidad de la lengua extranjera. Consecuentemente, encontramos necesario exigir una cuidadosa y coherente planificación del contenido sociocultural así como del contenido lingüístico y una integración consciente de ambos aspectos” (1978:73).

Esto significa que los aspectos socioculturales en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera deberían ir bajo el control del profesorado de forma que preparen a los alumnos para el proceso de socialización con hablantes nativos o no nativos. Implica igualmente que sin el componente cultural no se lograría el objetivo de la socialización.

—*Objetivos orientados a la motivación e interés.*

Es evidente que la introducción de los aspectos socioculturales en el aula de lengua extranjera proporciona al alumnado una sensación de realidad debido a que estudian hechos sobre individuos reales, y ven la utilidad de lo que aprenden. Valdés en este sentido sostiene

que “la atención a los aspectos socioculturales duplica la utilidad de la lección, no sólo al añadir otra dimensión sino al hacer que sea más interesante y por lo tanto más fácil de aprender” (1990:21).

—*Objetivos orientados a la preparación de los intercambios futuros.*

El aprendizaje de los aspectos socioculturales prepara al alumnado para el futuro. Numerosos antropólogos han señalado los problemas a los que se enfrenta el individuo por el contacto con una nueva cultura. Provoca lo que algunos autores han denominado un “choque cultural” (Bock, 1970)². La introducción de aspectos socioculturales permite abrir el camino para que los alumnos aprendan los hábitos y formas de vida de otras gentes, y en consecuencia, eviten este choque.

Este objetivo de la enseñanza de los aspectos socioculturales se ajusta de forma significativa a una sociedad que favorece cada vez más los intercambios y la movilidad entre individuos.

3. 2. Objetivos educativos:

Los objetivos educativos atienden a una dimensión más afectiva del aprendizaje de los aspectos socioculturales por cuanto que están en relación con el crecimiento individual a través de la adquisición de una visión más amplia del mundo. Su inclusión es relativamente reciente por lo que no se manifiesta de forma explícita en muchas de las propuestas actuales de enseñanza de una lengua extranjera.

En relación con estos objetivos pretendemos que adquieran:

- una visión más amplia del mundo;
- actitudes positivas y comprensión de otros individuos.

—*La adquisición de una visión más amplia del mundo:*

El aprendizaje de los aspectos socioculturales desde el objetivo educativo supone preparar a los individuos a vivir en un mundo con miras más amplias, a ser más abiertos, tolerantes, aceptando a los demás. Su introducción en el aula de lenguas extranjeras permite ampliar los horizontes de los alumnos mediante el acceso a otras culturas lo que conduce a la adquisición de una visión más amplia del mundo y un entendimiento de los “otros”. Así lo defiende Goodson quien defiende su inclusión en el currículo de Lenguas Extranjeras:

“Si uno de objetivos en la educación es aumentar en los niños la percepción, tolerancia y comprensión del mundo, ampliar sus experiencias y horizontes, la enseñanza sobre el mundo debe tener un lugar en el currículum” (1985:1).

Buttjes por otro lado argumenta que la enseñanza de las culturas de otros individuos está justificada desde el punto de vista de la interacción internacional:

“Presentar alternativas culturales y sociales puede favorecer nuevas orientaciones para el individuo a quien se le conduce a respetar la pluralidad

(2) Bock (1970) describe el “choque cultural” como la reacción emocional que se origina al no ser capaz de entender, controlar y predecir el comportamiento del otro.

de pensamiento y la historicidad de prácticas culturales. En un momento en el que está aumentando la dependencia internacional y de inminentes amenazas globales, se nos muestra como fundamento tanto necesario como apropiado para la enseñanza de las lenguas” (1991:9).

Por lo tanto, podemos afirmar en la línea de Buttjes, Byram y Goodson que la enseñanza de la cultura contribuye a la educación general de los alumnos.

“El aprendizaje de una lengua extranjera constituye una contribución única e inestimable en la educación de cualquier niño, ofreciéndole lo que otras materias no pueden; una oportunidad para penetrar en otra sociedad y para ver su propia lengua y sociedad a través de los ojos de un extranjero. Ofrece a los alumnos una oportunidad para ver con simpatía y comprender otra sociedad y otra cultura” (Goodson et al, 1985:105).

—*La promoción de actitudes positivas y comprensión de otros individuos:*

Otra de las contribuciones del aprendizaje de los aspectos socioculturales en relación con la educación de los alumnos es que favorece actitudes positivas y de comprensión hacia los hablantes de esa lengua. Por otro lado, esta comprensión ayuda a fomentar la tolerancia, a superar los estereotipos y a reducir los prejuicios y el egocentrismo.

Por otro lado, el aprendizaje de otras culturas permite a los alumnos alejarse de actitudes “etnocéntricas”: la disposición para juzgar a individuos o sociedades extranjeras desde las prácticas de la propia cultura o grupo étnico. El aprender otras culturas y adquirir un punto de vista más global ayuda a los alumnos a comprender que cada cultura tiene su especificidad y, consecuentemente, les ayuda a no juzgar a otras gentes de otras culturas desde los valores de la suya. No hay culturas ni mejores ni peores sino que cada una de ellas es válida para la gente que vive en ella.

4. HACIA UNA COMPETENCIA INTERCULTURAL

La consideración de los objetivos educativos añade una dimensión más afectiva a la puramente cognitiva y comportamental que se recogía en los objetivos pragmáticos. Por otro lado, debemos resaltar que el desarrollo de la competencia comunicativa, erigida como objetivo global y prioritario de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, busca principalmente que el alumnado adquiera una competencia similar a la del hablante nativo y pueda transmitir significados.

Al añadir a los planteamientos metodológicos unos objetivos educativos, esta competencia comunicativa se nos muestra insuficiente por cuanto que no recoge el desarrollo de valores de aceptación y tolerancia ni contempla el hecho de ampliar los horizontes culturales del alumnado.

Se propone el concepto de *competencia intercultural* por:

—el énfasis cada vez mayor en el aspecto cultural de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera;

—la consideración de que no se espera que el alumno adquiera una competencia en lengua extranjera igual a la del hablante nativo, por lo tanto priman unos objetivos más reales de comunicación;

—la introducción de aspectos interculturales³ en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras;

— la importancia de introducir aspectos afectivos, aspectos que no se tenían en cuenta anteriormente, ya que se centraban en aspectos puramente cognitivos.

En este sentido, se define la competencia intercultural como la capacidad de comportarse de forma apropiada en situaciones interculturales, la capacidad afectiva y cognitiva de establecer y mantener relaciones interculturales y la capacidad de estabilizar la propia identidad personal mientras se media entre culturas.

Como podemos desprender de esta definición, la competencia intercultural atiende a una dimensión cognitiva, comportamental y afectiva del aprendizaje de una lengua extranjera. Desde un punto de vista didáctico resaltamos la atención especial que concede al alumno, como individuo, ya que en torno a él se formulan los nuevos objetivos para que a través del aprendizaje de una lengua extranjera pueda aumentar las posibilidades de comprensión mutua en situaciones interculturales y pueda entrar en contacto fácilmente con otras culturas.

Para una mejor exploración del concepto de competencia intercultural es referencia ineludible la aportación de Zarate y Byram (1994) quienes definen la dimensión sociocultural de esta competencia en términos de cuatro tipos de conocimientos y destrezas, cuatro “savoirs”:

—Actitudes / Valores / Saber ser: una capacidad afectiva para renunciar a actitudes etnocéntricas con respecto a los otros y una capacidad cognitiva para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y la cultura extranjera.

—Capacidad para aprender / Saber aprender: una capacidad para producir y poner en funcionamiento nuestro sistema interpretativo y a través de él acceder a los significados, creencias y prácticas culturales desconocidas, tanto en una lengua y cultura familiar o nueva.

—Conocimiento / Saberes: un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento implícito y explícito adquirido a lo largo del aprendizaje lingüístico y cultural, y que tiene en cuenta las necesidades específicas del hablante en su interacción con hablantes de la lengua extranjera.

—Destrezas / Saber cómo / Saber hacer: una capacidad de integrar los saberes, saber aprender y saber ser en situaciones específicas de contacto bicultural.

Desde el análisis de estos tipos de conocimientos y destrezas, la competencia intercultural implica el aprendizaje no solamente de saberes, sino también de saber hacer y saber ser. Su carácter intercultural viene dado por la interacción inevitable y enriquecedora entre la cultura materna y la extranjera. Según Charaudeau es enriquecedora porque lo intercultural no es solamente un fenómeno de representaciones en contraste, que conduce inevitablemente a los estereotipos, sino que se configura como un proceso, un intercambio entre la cultura materna y extranjera teniendo como objetivo la eliminación de barreras, la reciprocidad y la solidaridad.

En este sentido, los **objetivos** de la competencia intercultural deben ir orientados:

(3) La atención a los aspectos interculturales implica la necesidad de adquirir una competencia para enfrentarse a otra cultura o para interactuar con miembros de otros países —no necesariamente del país de la lengua que se estudia.

—*hacia el desarrollo de destrezas sociales.*

La competencia intercultural es una cuestión de ser capaz de tener un comportamiento adecuado en el contacto con otra cultura.

El objetivo es asegurarse de que el conocimiento y la comprensión cognitiva del sistema de valores de la cultura en cuestión se acompaña de la capacidad de comportarse adecuadamente. Para “formar” al actor a actuar de forma adecuada a la situación, habría que analizar las destrezas sociales óptimas necesarias para la situación en concreto. No es necesario un conocimiento exclusivo de la cultura sino de las situaciones específicas en las que se va a encontrar.

—*hacia el desarrollo de una actitud personal.*

La competencia intercultural es ante todo una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular. Supone un conjunto de destrezas o una forma de preparación que recoja aspectos afectivos relacionados con el contacto cultural.

Este punto de vista se refleja en la clasificación de métodos de enseñanza de Murphy (1988) en el que entre otros, caracteriza lo que denomina el “método intercultural”. Este método va más allá de los aspectos cognitivos a través de la adquisición de conocimiento y comprensión de sistemas culturales. Supone aspectos afectivos y emocionales en el enfrentamiento y aprendizaje de una nueva cultura, y el objetivo último es reducir el etnocentrismo. Además de las destrezas intelectuales, el principio básico para alcanzar un entendimiento mutuo y para establecer relaciones interculturales es, según Murphy, una actitud positiva, un movimiento hacia los otros y una apertura hacia distintos sistemas de valores. Incluida en la noción de comprensión está la capacidad de sentir por otros, de adoptar su punto de vista, es decir, tener una capacidad de empatía.

Recogiendo la idea de Murphy, el objetivo de la competencia intercultural es desarrollar una modificación de la actitud del individuo hacia otros lo que resulta de una modificación de actitud en la propia persona.

En este sentido, la lengua se considera como parte de la cultura, ya que los signos lingüísticos son solamente la parte más visible de la cultura extranjera.

—*hacia el desarrollo de la personalidad e identidad.*

La competencia intercultural supone la capacidad del individuo de estabilizar su propia identidad durante el encuentro intercultural.

—*hacia el desarrollo de destrezas mediadoras.*

La competencia intercultural enfatiza los aspectos de la comunicación y en un nivel transcultural⁴ (Meyer, 1991) permite al individuo mediar entre las culturas aportando al proceso principios internacionales de cooperación y comunicación.

En el sentido que señala Meyer no se trata de que el individuo se adapte a la otra cultura sino que actúe como mediador en los encuentros culturales. Desde un punto de vista educativo, el objetivo debería ser facilitar a los alumnos las destrezas y capacidades necesarias para mediar entre las culturas.

(4) Meyer (1991) distingue tres niveles de actuación de la competencia intercultural que describen una progresión en destrezas considerando también el punto de vista del actor cultural: el nivel monocultural, el intercultural y el transcultural.

Como podemos observar, los objetivos de la competencia intercultural entroncan con los objetivos educativos de los aspectos socioculturales. Estos cubren los factores afectivos que tienen lugar en los encuentros interculturales, factores que no se integraban en la teoría de la competencia comunicativa. De esta forma, queda justificada la reconsideración del concepto de competencia intercultural como necesaria.

5. CONCLUSIÓN.

La integración de la dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras permite asignar un valor educativo a unos planteamientos metodológicos que hasta ahora estaban dirigidos a la comunicación en su sentido puramente instrumental.

Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura podemos desprender las siguientes conclusiones:

—el objetivo global y prioritario de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras se enuncia en términos de competencia intercultural.

—la determinación de contenidos se basa en una concepción social de la lengua y en la integración de forma indisoluble del hecho cultura al hecho lengua. Por esta razón, los aspectos socioculturales como bloque de contenidos adquieren una fuerza especial y deben ser contemplados desde las dimensiones cognitivas —saber—, comportamentales —saber hacer—, y actitudinales —saber ser.

—en el medio educativo, el currículo del área lenguas extranjeras adquiere una dimensión socializadora y formadora del individuo por cuanto que a través del aprendizaje de una lengua extranjera se adquieren valores de relativización y comprensión necesarios para adquirir un espíritu más “europeo”.

—en este sentido, la integración de la dimensión europea en el currículo de lenguas extranjeras es posible siempre y cuando se atiendan a unos objetivos educativos y pragmáticos. Precisamente la competencia intercultural es la que mejor se adecua a estas intenciones, destacando su significancia para promover una ciudadanía europea. La competencia intercultural y la dimensión europea convergen en el mismo punto: su deseo de facilitar la comunicación y la interacción entre europeos de distintas lenguas con el fin de promover la movilidad europea, la comprensión mutua y la cooperación. A través de estas interacciones será posible adquirir valores de aceptación y tolerancia superando actitudes etnocéntricas, prejuicios y discriminaciones.

—desde la formación del profesorado se hace necesario atender a un perfil profesional, interculturalmente competente, que actúe como mediador entre las culturas en el aula de lenguas extranjeras y desarrolle en su alumnado capacidades para desenvolverse con éxito en situaciones interculturales.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSEN, H. Y RISAGER, K. (1978). The relationship between sociocultural and linguistic content in foreign language teaching. En K. Gregersen et al. (Eds), *Papers from the Fourth Scandinavian Conference of Linguistics*. (pp. 73-78). Odense University Press.
- BROOKS, N. (1969). Teaching culture in the foreign language classroom. In *Foreign Language Annals*, vol 1, 3, 204-217.

- BUTTJES, D. (1991). Mediating languages and cultures: the social and intercultural dimension restored. En D. Buttjes & M. Byram (Eds), *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon U.K.: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. Y ZARATE, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*.
- GOODSON, I.F. et al. (1985). *European Dimensions and the Secondary School Curriculum*. Brighton: Falmer.
- MEYER, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Buttjes & M. Byram (Eds), *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- MURPHY, E. (1988). The Cultural Dimension in Foreign Language Teaching: Four Models. *Language, Culture and Curriculum*, vol. 1, 2.
- NIDA, E. (1954). *Customs and cultures*. New York: Harper & Row.
- Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council of 24 May 1988 on the European Dimension in Education in *Official Journal of the European Communities*, n° C 177, 6-7-88, 5-7. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1988.
- SCHUMANN, J. (1978). Social and psychological factors in second language acquisition. En J. Richards (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.