

CULTURAS, COMPETENCIAS Y PLURILINGÜISMO: MÁS ALLÁ DEL DEBATE TERMINOLÓGICO.

Antonio R. Roldán Tapia
I.E.S. Alhaken II, Córdoba

RESUMEN

Como bien dice la segunda parte del título, con esta contribución se intenta avanzar un poco más allá de la pura discusión terminológica. En realidad, se pretende hacer una apuesta por una integración de los tres componentes en el desarrollo de la competencia intercultural, como un estadio posterior que engloba cualquier conjunto de competencias educativas propuesta por una administración educativa y que supone una variación cualitativa del concepto de competencia comunicativa esbozado a partir del enfoque del mismo nombre.

PALABRAS CLAVE: cultura, multiculturalidad, interculturalidad, competencia, plurilingüismo, competencia intercultural.

ABSTRACT

As the second part of the title clearly shows, this article tries to go a step further than a simple and basic terminological discussion. In fact, the article implies the commitment to integrate the three components into the development of intercultural competence. This notion may be understood as a further stage which includes all the competences any education authority may think of as well as a qualitative variation of the idea of communicative competence, as it was outlined by the communicative approach theorists.

KEYWORDS: culture, multiculturality, interculturality, competence, plurilingualism, intercultural competence.

1. INTRODUCCIÓN

La discusión terminológica, siempre bienvenida en el discurso académico, proporciona el punto de partida necesario para propuestas de carácter aplicado, aunque, quizás, tras el bagaje acumulado por una institución como la Cátedra Intercultural, parezca innecesaria una aportación sobre los tres conceptos claves que se apuntan en el título del artículo. Sin embargo, el peligroso devenir que se observa en muchos ámbitos –en particular, el social y educativo–, por el que se cuestionan muchos planteamientos asumidos desde hace más de una década, y originado por la difícil situación económica que atravesamos, hace necesaria una profundización en estos temas y una apuesta clara por el desarrollo de una competencia, la *intercultural*. Pensamos que podrá ser ésta el instrumento que nos ayude a solventar las relaciones entre culturas que, momentáneamente parecen generar conflicto más que enriquecer nuestro entramado social. Dotar al ciudadano de unas habilidades que le permitan interactuar y entender positivamente al *otro* debe ser el objetivo de trabajo que se marquen las autoridades educativas de nuestro entorno, y, por ende, sea el fin al que siga encaminada la política lingüística europea.

2. CULTURAS

Abordando la cuestión en el orden presentado en el título -culturas, competencias y plurilingüismo-, la discusión terminológica sobre el concepto de *cultura* no es novedosa (Trujillo Sáez 2005, entre otros) en la literatura especializada y su repercusión tampoco lo es, porque supone el punto de partida para el debate multi-intercultural (Barros García y Kharnásova, 2012: 101).

El concepto de cultura es complejo en cuanto a su definición porque se puede caracterizar desde distintas perspectivas. El número de definiciones encontradas en la bibliografía especializada (Méndez García & Bueno González, 2006: 486-491)¹⁴² y el posicionamiento¹⁴³ que se utiliza para definir el concepto dificultan la simplificación del mismo. De un modo tradicional, que arranca al menos del siglo diecinueve, la cultura se ha entendido como el conjunto de elementos artísticos e históricos que configuran el ser de un país o una comunidad: su literatura, su pintura, su música, su escultura, etc., así como el concepto tradicionalmente entendido de *buena educación* (Byram 2004: 46). Desde un posicionamiento alternativo, y posterior en el tiempo, se ha considerado la cultura como el conjunto de aspectos cotidianos –tangibles y no tangibles– que forman parte de la vida diaria de un grupo social. Estos dos modos de definir la cultura, uno formal y otro, llamémosle, informal, han sido etiquetados como cultura con “C”, el primero, y cultura con “c”, el segundo.

Las definiciones manejadas en los últimos años entre los especialistas en la materia se expresan en términos que refuerzan la versión de cultura en minúscula: para Banks (1999: 54) la cultura es el modo de vida de un determinado grupo social, con independencia de su tamaño: los valores, símbolos, interpretaciones y perspectivas que distinguen a un grupo de otros dentro de las sociedades modernas; para Corbett (1999: 2) la cultura se considera como un fenómeno mental: su base es un conjunto variable de creencias, valores y actitudes que son compartidas por un determinado colectivo. Este conjunto de valores y creencias socialmente compartido genera ciertos tipos de comportamiento –incluido el lingüístico. El Consejo de Europa (2001: 102-103) define la cultura como un conjunto de factores que incluyen la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones interpersonales, los valores compartidos,

¹⁴² Se cita una publicación de 1952 en la que ya se recogían, por aquel entonces, más de 160 definiciones del término *cultura*. Véase pg. 487 de la obra citada.

¹⁴³ Individual vs. colectivo, tradicional, antropológico, sociológico, simbólico-semiótico o sociolingüístico.

actitudes y creencias, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y los comportamientos rituales. Trujillo Sáez (2005: 25) define el concepto de cultura como un elemento que emana de la propia sociedad, a la que estructura y da sentido, estableciendo los límites de los diferentes grupos sociales. Es un elemento que interiorizamos a través del aprendizaje y del que no somos responsables ni podemos modificarlo. Peñamarín (2006: 143)¹⁴⁴ define el concepto de cultura, desde el punto de vista semiótico, como “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida”. Costanzo y Vignac (2011: 150) apuestan por una definición que necesita de la interacción para ser entendida y afirman que “la cultura es algo que somos. Es lo propio del hombre cuya paradoja esencial es que no puede prescindir de los otros para llegar a ser sí mismo”.

De lo anterior se desprende que el concepto de *Cultura*, que tradicionalmente iba ligado al concepto político de estado o imperio, tiene difícil encaje con su *cultura* correspondiente, pues éste último se vincula a un grupo social cuyos límites no necesariamente se corresponden con los de un estado o nación. Puede fácilmente ocurrir que, dentro de los límites nacionales en los que, tiempo ha, sólo existía una *Cultura* monolítica, nos encontremos con un semillero de *culturas* que tienen unos rasgos distintivos bien diferenciados entre sí. Peñamarín (2006), Costanzo y Vignac (2011) y Pascale (2011) apuntan a un conjunto de variables que hacen posible la superposición de distintas *intraculturas*, de las que los individuos participan, dentro de una misma cultura, que se ven caracterizadas por un conjunto de factores diversos: lingüísticos, regionales y étnicos, religiosos, de género, de generación, de estilo, de educación formal, ideológico-políticos o profesionales. En palabras de ambas autoras (Costanzo y Vignac, 2011), el concepto de *intracultura* contradice por completo la imagen de unidad del concepto espacio-sociedad-cultura monolítico, por la que se percibe, siempre de forma externa, que todos los individuos participantes de una cultura en cuestión comparten todos aquellos elementos que, aparentemente, los definen como grupo social.

Asumiendo la diferencia terminológica antes presentada, es necesario indicar, en este punto, que mientras que el adjetivo multicultural es aplicable a los contextos, situaciones o entornos, el adjetivo intercultural tiene sentido cuando hablamos de relaciones o diálogo. Mientras que la multiculturalidad es un concepto estático, la interculturalidad es dinámico y no se entiende sin un proceso de interacción.

Dicho lo anterior, resulta pertinente, pues, establecer la diferencia terminológica y conceptual entre multiculturalidad e interculturalidad tomando como punto de partida los modelos histórico-sociales norteamericanos y europeos.

De acuerdo con Coulby (1997), lo multicultural es más propio de Estados Unidos mientras que la noción de interculturalidad se emplea con más profusión en Europa. Esto se debe a la distinta configuración de ambas sociedades: en Estados Unidos, la cultura y lenguas de los indios nativos americanos fueron aniquiladas así como la mayoría de su población. A partir de ese momento, la cultura blanca protestante fue la dominante y las distintas oleadas de inmigrantes, aunque intentaron conservar parte de su identidad, se fueron sumando a la configuración de un único estado nacional, asociado a una única *Cultura* durante los primeros años de su historia, y en el que se reconoce, en la actualidad, la coexistencia de muchas diferentes *culturas*.

La evolución del modelo de sociedad monocultural –en el que existe una única *Cultura*– al de sociedad multicultural –en el que coexisten varias *culturas* simultáneamente– queda reflejado perfectamente en dos imágenes; una de ellas ya clásica: durante mucho

¹⁴⁴ Citando un trabajo anterior de Geertz, C. (1988): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. Texto original: (1975) *The interpretation of cultures*. New York. Basic Books.

tiempo, se habló de la sociedad norteamericana como de “un crisol de fundición” (*a melting pot*), en el que las diferentes culturas se fundían, como los minerales, para unirse a la cultura dominante, al material principal, formando una especie de aleación. Esta concepción de la sociedad conlleva la eliminación de los rasgos distintivos de las minorías y responde a un esquema clásico de asimilación.

La imagen contemporánea de una sociedad multicultural es la de “una fuente de ensalada” (*a salad bowl*), en la que todos los grupos étnicos y culturales se mezclan, como las verduras, manteniendo su propia identidad, su propio sabor, pero compartiendo los principios y valores que rigen la sociedad, compartiendo figuradamente el aliño añadido a esas verduras. Se corresponde con la imagen paradigmática de sociedad que se nos ofrece desde los Estados Unidos, en la que conviven multitud de grupos culturales, aunque la realidad demuestre la existencia de *ghettos* provocada por una falta de interacción entre las diversas culturas coexistentes.

En relación con lo anterior, resulta obligado admitir que, a pesar de unas intenciones de reconocimiento democrático de los derechos de los individuos y de las minorías, el multiculturalismo está provocando situaciones de segregación social e incomprensión mutua, por falta de un verdadero diálogo intercultural (Council of Europe 2008: 10), no sólo en Estados Unidos sino en el conjunto de las sociedades occidentales.

En Europa, a diferencia del ejemplo americano, incluso desde antes de la llegada de inmigrantes no-blancos, los diversos estados nacionales han estado constituidos por pueblos con una fuerte conciencia nacionalista y con un débil bagaje de elementos comunes, hasta fechas muy recientes. La variación de los límites fronterizos ha sido una constante en la historia del continente, con importantes movimientos de población incluidos, acarreado no pocos conflictos raciales, religiosos, lingüísticos y culturales.

Es, por tanto, el concepto de diversidad étnica el que marca el concepto de *multiculturalidad* en Estados Unidos (Aguado 1999, Banks 1999 o García 1999), mientras que en Europa es el concepto de nacionalidad y la relación entre las distintas nacionalidades lo que ha caracterizado a la noción de *interculturalidad*. En cualquier caso, la realidad europea es hoy día más compleja si cabe porque, utilizando las palabras de Camilleri (2002: 23), “la diversidad dentro de las culturas supera la diversidad entre culturas”.

3. COMPETENCIAS

Asumiendo lo dicho con anterioridad, nos puede resultar fácil afirmar que Europa se ha convertido en un entorno con un potencial intercultural que viene originado por su propia configuración histórica y social, por la complejidad de su realidad actual –marcada por una coexistencia de *culturas*- que trascienden los límites nacionales y por un conjunto de políticas educativas en las que el esfuerzo se encamina a desarrollar las competencias de los ciudadanos, como potenciales aprendices a lo largo de toda la vida. La apuesta institucional parece clara y definida, encaminándose al desarrollo del denominado diálogo intercultural (Council of Europe, 2008).

Resulta, por tanto, evidente que exista una relación directa entre el dinamismo que requiere una relación intercultural y el objetivo de una política educativa que desarrolla las capacidades y potencialidades de sus estudiantes.

No genera duda alguna afirmar que las relaciones interculturales van ligadas al desarrollo de unas capacidades y potencialidades del individuo. Admitiendo que el aprendizaje es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, pero que tiene un componente formal estructurado en el sistema educativo reglado, podemos apuntar cuáles son los objetivos que definen una pedagogía intercultural (Byram 2000:21-22; Gill & Chanková 2002: 1-2; Roldán Tapia, 2003: 21-22 y 2007: 99; Costanzo y Vignac, 2011: 156-157):

(a) Preparar al alumnado para experimentar la diversidad como algo diario, evidente y natural; para reaccionar positivamente a lo diferente, para no contemplarlo como una amenaza sino como una fuente de interés, para entender que otras formas de ser y actuar son posibles.

(b) Crear un ambiente receptivo al intercambio de opiniones, puntos de vista, y percepciones de la realidad; y ayudar al alumnado a desarrollar la capacidad de aceptar la existencia de realidades plurales, contra la tendencia a afirmar la primacía de una realidad propia singular.

(c) Promover la comprensión hacia los problemas sociales y educativos que están en conexión con la diversidad cultural.

(d) Desarrollar la capacidad de pensar críticamente, defender y argumentar las propias opiniones, así como aceptar las de los demás en una relación de igualdad. Potenciar, en otras palabras, la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

(e) Desarrollar habilidades que favorezcan la resolución de problemas, admitiendo la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales.

(f) Desarrollar la destreza de cooperación en las tareas de grupo, reforzando el enfoque de aprendizaje basado en la co-construcción del conocimiento.

Este conjunto de objetivos que se apuntan para una pedagogía intercultural tienen cabida dentro del esquema competencial que se ha articulado tanto en el ámbito de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) como en el entorno del Consejo de Europa (European Commission, 2007). Este esquema tiene su reflejo en el conjunto de competencias básicas que el sistema educativo español, en general (MEC, 2006 y 2007), y el andaluz, en particular señalan como necesarias y obligatorias en el currículo escolar para las etapas de educación obligatoria.

Tabla 1. Modelos competenciales.

OCDE	COMUNIDAD EUROPEA	MEC
1. Servirse de herramientas de modo interactivo	1. Comunicación en lengua materna	1. En comunicación lingüística
2. Interactuar en grupos heterogéneos	2. Comunicación en lenguas extranjeras	2. En razonamiento matemático
3. Actuar de modo autónomo	3. Matemática y en ciencia y tecnología	3. En el conocimiento y la interacción con el medio físico
	4. Competencia digital	4. Competencia digital y tratamiento de la información
	5. Aprender a aprender	5. Competencia social y ciudadana
	6. Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica	6. Competencia cultural y artística
	7. Espíritu de empresa	7. Del aprendizaje permanente
	8. Expresión cultural	8. Para la autonomía e iniciativa personal

Fuente: elaboración propia. Adaptada de Eurydice (2002), Rychen & Salganik (2003), SQA (2003), MEC (2006 y 2007), European Commission (2007) y López Ruiz (2009).

El diseño curricular basado en el desarrollo competencial se sustenta sobre una estructura pedagógica de tres pilares: (a) el *saber*, (b) el *saber hacer* y (c) el *saber ser*. El primer tipo de saber es acumulativo y hace referencia a la adquisición de conocimientos tal cual; el segundo tiene un carácter más aplicado y procedimental y está relacionado con la capacidad del individuo para realizar actividades de la vida real; y el tercero está vinculado con las actitudes que un ciudadano debe desarrollar para una vida exitosa en sociedad.

La competencia intercultural se deja entrever en el conjunto de competencias enumeradas por las distintas autoridades educativas. Su desarrollo está ligado, de igual

manera, a los tres tipos de saberes antes apuntados: el primero tiene que ver con el conocimiento de los rasgos lingüísticos y culturales de los grupos sociales con los que coexistimos; el *saber hacer* se vincula, por ejemplo, con el desarrollo de unas capacidades y habilidades para la comunicación en alguna de las lenguas de nuestros conciudadanos; mientras que el tercer *saber* está relacionado, por ejemplo, con el desarrollo de actitudes como son el reconocimiento y aceptación de la diversidad, el reconocimiento al derecho de uso de las lenguas maternas, el respeto al relativismo cultural, etc.

4. PLURILINGÜISMO

Si la política educativa que se desarrolla en el contexto europeo en su conjunto se encamina al desarrollo de competencias básicas, la política lingüística europea, en particular, no es menos y prueba de ello es el concepto de plurilingüismo, que desarrolla la competencia comunicativa del individuo en cualesquiera de las lenguas que hable o conozca, auspiciado desde la propia División de Política Lingüística del Consejo de Europa.

El plurilingüismo es un concepto, relativamente novedoso, que tiene sentido, al menos, en cuatro ámbitos diferenciados, pero, a la vez, relacionados entre sí.

En primer lugar, es un concepto abstracto, propio de la Lingüística Aplicada; es el elemento articulador del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) y el que sirve de base para iniciativas como el *Portfolio Europeo de las Lenguas*. En este sentido el concepto es la piedra angular de un enfoque que se propone como objetivo, ya apuntado anteriormente, el desarrollo de la competencia comunicativa del individuo en cualquiera de las lenguas que éste aprenda o utilice a lo largo de su vida. Es importante enfatizar que la competencia comunicativa no es propiedad de ninguna lengua sino del usuario de la lengua y que ésta se puede desarrollar tanto en una sola lengua como en varias.

Tabla 2. Tipos de saberes y competencia comunicativa.

TIPOS DE SABERES	COMPETENCIA COMUNICATIVA
El <i>saber</i>	Subcompetencia lingüística
El <i>saber hacer</i>	Subcompetencia pragmática
El <i>saber ser</i>	Subcompetencia sociolingüística

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, el plurilingüismo forma parte del conjunto de valores sociales, compartidos por las democracias occidentales, entre los que se encuentran la coeducación, la lucha contra la violencia de género, la defensa del medio ambiente, el respeto a la libertad ideológica y religiosa, el respeto a la libertad e identidad sexual, etc. Hace referencia al derecho que tiene cada persona a expresarse en su lengua, recibir información en la misma y a mantenerla cuando ésta sea minoritaria dentro de la sociedad en la que vive. Es un mecanismo que facilita la integración de los individuos en la sociedad, en vez de asimilarlos al patrón social mayoritario. El aprendizaje de lenguas, en general, y por ende la política educativa plurilingüe, tiene unos objetivos estrechamente ligados a la educación para la democracia: en ambos se prioriza el incremento del conocimiento y la comprensión de otras culturas, se desarrolla la destreza de comunicación intercultural y se inculcan nociones de igualdad y aceptación de la diversidad a los aprendices y usuarios de la lengua.

En tercer lugar, es una realidad histórica y social que se ha ido forjando en el interior del continente europeo. Durante siglos (Roldán Tapia, 2012: 240) asistimos a una situación multilingüe, en la que, por ejemplo, en los siglos XIV, XV o XVI, la comunicación oficial se

hacía en latín, como lengua de poder, pero el resto de la población, que se movía de un lugar a otro, por motivos tan varios como el comercio o la persecución religiosa, practicaba una suerte de plurilingüismo que se ha ido perpetuando hasta tiempos recientes. Es a final del siglo XX cuando la entonces Comunidad Económica Europea y, posteriormente, el Consejo de Europa empiezan a abordar con seriedad el plurilingüismo como un objetivo deseable para el conjunto de la ciudadanía.

Por último, el plurilingüismo es un modelo de política lingüística concreta, puesto en marcha por las administraciones educativas (Byram 2003, Krumm 2004, o Bernaus, Furlong, Jonckheere & Kervran 2011, entre otros), que favorece el aprendizaje de lenguas, en mayor cantidad y con mejor calidad, a lo largo de la vida del individuo, ya sean éstas maternas, extranjeras o vehiculares. De nuevo, estamos ante un conjunto de iniciativas que desarrollan la competencia comunicativa de la persona y que, por ende, desarrolla su potencial para establecer relaciones interculturales entre sujetos que utilizan dos lenguas distintas; sean éstas, dos lenguas primeras mayoritarias distintas, una lengua mayoritaria y una minoritaria, dos lenguas minoritarias distintas, etc. Una política lingüística plurilingüe bien diseñada da sentido real al concepto abstracto apuntado en primer lugar y, a la vez, cumple la función social descrita en segundo término.

En relación a lo anterior, ante la pregunta sobre cuáles son las ventajas que se derivan de la aplicación de una política lingüística plurilingüe, las respuestas posibles contemplan las ideas que se apuntan a continuación.

(1) Es una política lingüística aditiva, que añade potencial comunicativo al individuo y que no pretende sustituir, por ejemplo, para un emigrante, su lengua materna por la lengua del grupo social donde se integra. Tiene un carácter acumulativo y con iniciativas como el *Portfolio* se da cabida testimonial al bagaje lingüístico propio de cada persona.

(2) Está cargada de pragmatismo; su objetivo prioritario es la comunicación y para alcanzarlo no es necesario alcanzar un nivel de competencia óptimo ni imitar a los hablantes nativos de la lengua ni alcanzar un nivel de maestría en el conocimiento de la gramática de la lengua en cuestión. Los seis niveles de competencia contemplados en el *Marco* (A1. A2. B1. B2. C1 y C2) describen a la perfección cuál es la capacidad de comunicación del usuario de la lengua en particular. El desarrollo de la competencia comunicativa que propugna el *Marco* pasa por el desarrollo de las competencias sociolingüística y sociocultural, que fomentan la consciencia intercultural en el aprendiz de lenguas.

(3) Aparecen en escena un conjunto de variedades de lengua que modifican nuestra percepción del status y uso de las lenguas. Hablar solamente de lengua materna, segunda o extranjera supone un reduccionismo que se supera con el plurilingüismo. En este sentido, aparecen un conjunto de conceptos y funciones de lenguas hasta ahora no contemplados: por ejemplo, lengua auxiliar, lengua vehicular o lengua vecina. Lengua auxiliar es aquella que sirve para una determinada función, aunque para cada usuario de esa función tenga un status distinto; lengua vehicular es aquella que se utiliza en el entorno escolar para transmitir los contenidos, pudiendo en algún momento ser ésta la lengua del programa CLIL que se esté desarrollando; lengua vecina es la hablada por aquella comunidad que geográficamente desempeña ese papel de vecina nuestra y a quien no debemos tildar de extranjera.

(4) Es una política dinámica que promueve la interacción y, por ende, las relaciones interculturales. En la enseñanza y aprendizaje de lenguas se modifica el patrón tradicional que distinguía cuatro destrezas: comprensión lectora, producción escrita, comprensión oral y producción oral; en el Marco Común Europeo se establece un modelo que contempla una quinta competencia: comprensión lectora, producción escrita, comprensión oral, producción oral e *interacción oral*. Esta última destreza es la que da pleno sentido a nuestro planteamiento: la interculturalidad es posible porque se sustenta en el desarrollo de las

potencialidades del individuo y en el dinamismo que genera la interacción entre hablantes, o por extensión, entre ciudadanos que comparten o no su propia *cultura*.

Si cerramos el bucle, y volvemos al punto de partida en el texto, deberemos apuntar que el concepto de *cultura* ha sido un elemento siempre presente en la didáctica de lenguas y, de hecho, los vaivenes experimentados por la enseñanza de lenguas no han sido ajenos al binomio lengua-cultura, pues la segunda también ha sufrido una considerable evolución en la historia de esta disciplina académica. En una primera fase, muy extensa en el tiempo, la enseñanza de las lenguas estuvo estrechamente ligada a la adquisición de conocimientos sobre la *Cultura* vinculada a la lengua en cuestión. Así, por ejemplo, los libros de texto para aprender inglés, se estructuraban en torno a una serie de fragmentos de la literatura inglesa que servían como excusa para el aprendizaje de un apartado gramatical concreto. Como se puede intuir, poco espacio quedaba en este modelo para la interacción entre hablantes de la lengua.

Una segunda etapa de la relación lengua-cultura pasó por la desculturización de la enseñanza de la lengua. Ésta se concebía como una estructura que se podía aprender mecánicamente, a base de estructuras cerradas y de mucha repetición, y con esta premisa, se estuvo enseñando y aprendiendo, desvinculada de los elementos culturales con los que cada una de ellas se había ido forjando. Es evidente que había un objetivo claro de enseñar y aprender a comunicarse, si bien el mecanismo elegido distaba bastante del observado en la vida real.

El siguiente movimiento pendular nos condujo a la introducción de la *cultura* en la didáctica de las lenguas, de la mano del llamado enfoque comunicativo en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, cuyo objetivo era el desarrollo de la competencia comunicativa y las cuatro subcompetencias apuntadas por los lingüistas de la época¹⁴⁵ (lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica). El proceso se vio inundado por un inusitado interés por aprender cuáles eran los modos y formas de vida de la comunidad hablante de la lengua en cuestión. Así, en el caso del inglés, el aprendiz de la lengua tuvo conocimiento de la existencia de los autobuses rojos de dos plantas, del concepto británico del *pub*, de los *fish & chips*, o de los buzones y cabinas telefónicas, también, rojas. Tal fue la invasión de productos culturales que éstos pasaron a convertirse en meros estereotipos, que con frecuencia se derrumbaban cuando el aprendiz de la lengua hacía su primera incursión en el Reino Unido. Con estos preceptos de comunicación y aprendizaje cultural hemos funcionado en los últimos quince años del siglo pasado y primeros de éste.

El giro educativo producido, enfocado al desarrollo de las competencias, nos está haciendo pasar a un enfoque en el que la cultura no es un mero objeto de estudio sino una competencia a desarrollar, que cobra sentido como la actitud necesaria para que se pueda producir la interacción entre hablantes. Barros García & Kharnásova (2012) apuestan por denominarla *macrocompetencia intercultural*, cuyo radio de acción comprendería el resto de competencias definidas por los distintos modelos competenciales, que además incluye dentro de sí la competencia comunicativa. Desde esta perspectiva, de desarrollo de la competencia intercultural, la lengua, cualquiera que sea, no se concibe como un elemento propiedad de alguno de los interlocutores, sino como un elemento que puede desempeñar una función auxiliar y no pertenecer necesariamente, como lengua materna, a ninguno de los hablantes. Es en este sentido, en el que se apuesta decididamente por parte de las instituciones europeas (Camilleri 2002, Huber-Kriegler, Lázár & Strange 2003, Lázár 2003, entre otros), por el desarrollo de la competencia intercultural.

En este sentido, Pascale (2011: 150) señala que “*La competencia intercultural apunta, por un lado, a la capacidad de ser consciente de la diversidad cultural y de la influencia de la*

¹⁴⁵ Véase, al respecto, por ejemplo, Canale, M. & Swain, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics* 1/1, p. 1-47.

propia perspectiva cultural en los encuentros con los otros, y por otro, a la posibilidad de desarrollar un papel activo a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales, con la capacidad de resolver o mediar en malentendidos o conflictos interculturales”.

5. CONCLUSION

La *competencia intercultural* se puede establecer como uno de los grandes objetivos de futuro, hacia los que los sistemas educativos deben dirigir su toma de decisiones. Si vivimos inmersos en un modelo social caracterizado por la diversidad, en el que coexisten paralelamente un conjunto importante de *culturas*, las políticas educativas que se adopten deben dar respuesta a la necesidad de interrelación que esa diversidad demanda, si, de verdad, el deseo es el de formar ciudadanos competentes que puedan desenvolverse en el contexto que les ha tocado vivir. Ya no necesitamos individuos que tengan una competencia suficientemente desarrollada en una u otra lengua, sino individuos que podamos definir como hablantes interculturales, que sean capaces de interactuar en el “tercer espacio”¹⁴⁶, es decir, en ese espacio comunicativo que surge como cultura híbrida, como una postura intermedia entre dos culturas que interaccionan.

El concepto de *competencia intercultural* se desarrolla paralelamente al de *competencia comunicativa*, por la estrecha relación entre los conceptos de lengua y *cultura*. El plurilingüismo, entendido socialmente como el derecho de cada individuo de preservar y utilizar las lenguas que conforman su propia identidad, juega un papel determinante en la implementación de esa competencia. Incluso las políticas educativas plurilingües menos sociales y más enfocadas a la capacitación del alumno en el conocimiento y uso de una o dos lenguas adicionales a su propio acervo lingüístico, como es la implantación de centros bilingües donde se desarrollan enseñanzas tipo CLIL, favorecen el desarrollo de ambas competencias: la comunicativa y la intercultural.

Como conclusión de toda la reflexión anterior, podemos afirmar que para hacer de la *competencia intercultural* un objetivo de cumplimiento factible es imprescindible entender la *cultura* como una competencia que se puede desarrollar y no un objetivo de estudio en sí mismo.

6. REFERENCIAS

- AGUADO, B. (1999). “La educación multicultural”, en Vidal, N. (ed.). *Dossier de apoyo para la escuela secundaria*. Washington, DC, Consejería de Educación de la Embajada de España en Estados Unidos, p. 59-67.
- BANKS, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston, MA, Allyn & Bacon.
- BARROS GARCÍA, B. y KHARNÁSOVA, G. M. (2012). “La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual”. *Porta Linguarum* 18, p. 97-114.
- BERNAUS, M.; FURLONG, A.; JONCKHEERE, S. & KERVRAN, M. (2011). *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching. A training kit*. Graz, Council of Europe.
- BYRAM, M. (2000). “Social identity and foreign language teaching”, in Byram, M. & Tost Planet, M. (eds.) *Social identity and the European dimension: intercultural competence through foreign language learning*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, p.17-24.

¹⁴⁶ Término acuñado por Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, Oxford University Press. Véanse la página 233 y siguientes.

- BYRAM, M. (2003). "Politics and policies of, and in, language teaching", in Luque, G.; Bueno, A. & Tejada, G. (eds.) *Las lenguas en un mundo global-Languages in a global world*. Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, p. 69-83.
- BYRAM, M. (2004). "Culture and intercultural competence", *GRETA, Revista para Profesores de Inglés* 12/2, 46-48.
- CAMILLERI, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg, Council of Europe.
- CORBET, J. (1999). "Chewing the fat is a cultural issue", *IATEFL Newsletter* 148, 2-3.
- COSTANZO, S. y VIGNAC, L. (2011). "Las lenguas y lo cultural: dos caras de la misma moneda", en Villalba, F. y Villatoro, J. (eds.) *Educación intercultural y enseñanza de lenguas, vol III. Actas del I Congreso internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación*, Edición digital, Letra25, disponible en <http://www.practicaseneducacion.org/>, p. 149-157.
- COULBY, D. (1997). "Intercultural education in the United States of America and Europe: some parallels and convergences in research and policy", *European Journal of Intercultural Studies* 8/1, p. 97-104.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press and the Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. CM document (2008) 30 final, from the 118th Session of the Committee of Ministers. Strasbourg, available in [<http://www.coe.int/t/cm>]
- EUROPEAN COMMISSION (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Available at http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/il-learning/keycomp_en.pdf.
- EURYDICE (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GARCÍA, B. A. (1999). "Reflections on multiculturalism", Report 4, in *I Seminar for Administrators of Programs for Educational Cooperation*. Washington, DC, Consejería de Educación de la Embajada de España, pp. 20-25.
- GILL, S. & M. CHANKOVA (2002). *Intercultural activities*. Oxford, Oxford University Press.
- GREEN, A. (1998). "Interculturality and intercultural awareness in schools and classrooms", in Barzano, G.; Jones, J. & Spallanzani, P. (eds.). *Same differences. Intercultural learning and early foreign language teaching*. Torre Boldone, Grafital.
- HUBER-KRIEGLER, M., LÁZÁR, I. & STRANGE, J. (2003). *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- KRUMM, H. J. (2004). "Language policies and plurilingualism", in Hufeisen, B. & Neuner, G. (eds.). *The plurilingualism project: tertiary language learning –German after English*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, p. 35-49.
- LÁZÁR, I. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- LÓPEZ RUIZ, J. I. (2009). "El dorado Dewey". *Cuadernos de pedagogía* 395, p. 78-81.
- MEC (2006). "Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria", *BOE* núm. 293, de 8 diciembre de 2006.
- MEC (2007). "Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria". *BOE* núm. 5, de 5 de enero de 2007.

- MÉNDEZ GARCÍA, C. & BUENO GONZÁLEZ, A. (2005). "Sociolinguistic, sociocultural and intercultural competences", en McLaren, N.; Madrid, D. & Bueno, A. (eds.) *TEFL in Secondary Education*. Granada, Editorial Universidad de Granada, p. 472-513.
- PASCALE, E. (2011). "Posicionamientos teóricos, epistemológicos y éticos para abordar la interculturalidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas", en Villalba, F. y Villatoro, J. (eds.) *Educación intercultural y enseñanza de lenguas, vol I. Actas del I Congreso internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación*, Edición digital, Letra25, disponible en <http://www.practicaseneducacion.org/>, p. 147-156.
- PEÑAMARÍN, C. (2006). "Malentendido intercultural e intracultural", *Comunicación* 4, p. 141-155.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2003). *Inglés, culturas e Internet*. Córdoba, Consejería de Educación.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2007). *Glosario de términos para el plurilingüismo*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2012). "Los elementos culturales en las políticas educativas plurilingües", en Rodríguez García, L. y Roldán Tapia, A. R. (coord.). *Interculturalidad: un enfoque intercultural*. Córdoba, Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba, p. 239-249.
- RYCHEN, D. S. and SALGANIK, L. H. (eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Hogrefe & Huber.
- SCOTTISH QUALIFICATIONS AUTHORITY (2003). *Key competences –some international comparisons*. Policy and research bulletin n. 2. Glasgow, SQA.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2005). "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua". *Porta Linguarum* 4, p. 23-39.

