EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

An Vande Casteele
Universidad de Gante (Bélgica)

Resumen

Todos convenimos en que enseñar una lengua debe juntarse con la enseñanza de la cultura. En el presente artículo, confirmamos la pertinencia de tratar contenidos interculturales en la clase de español para fines específicos. Después de presentar algunos principios generales de la competencia comunicativa, pasaremos revista a un conjunto de dimensiones que nos ayudan a clasificar diferentes tipos culturales y lo ilustraremos con casos concretos y auténticos.

Es bien sabido que para manejar la diversidad, no podemos negarla, sino que se requiere una actitud abierta para aprender a aceptar y a convivir con las diferencias, con el fin de que no estorben contactos profesionales interculturales. Así, la competencia intercultural persigue estimular una visión crítica y aumenta el respeto y la tolerancia.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo parte de la idea de que un profesor de lenguas para fines específicos debería proporcionarles a los estudiantes los recursos de reflexión que les ayuden a actuar de manera apropiada en un entorno laboral caracterizado por una diversidad cultural. Concretamente propondremos algunas estrategias para enseñar la competencia intercultural en las clases de español comercial y discutiremos de qué modo se puede evaluar dicha competencia. Insistiremos en la función del profesor como mediador, como facilitador de información y subrayamos la importancia de que a los estudiantes debe ofrecerles la posibilidad de aprender experimentando.

2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Ante todo, la competencia intercultural persigue que una persona sea capaz de interactuar de forma adecuada en un contexto internacional e intercultural. Requiere la habilidad de ajustarse tanto a las normas explícitas como a las normas implícitas de una situación cultural determinada. Esta habilidad implica un conocimiento y una comprensión de las diferencias culturales y supone empatía y tolerancia (cf. Søderberg 1995 y Oliveras 2000). La competencia intercultural va integrada en la competencia comunicativa que abarca las destrezas lingüísticas (orales y escritas) y las aptitudes y actitudes concernientes a la interacción social.

Hymes (1972: 277) la define como sigue: "He or she acquires competence as when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner". A continuación, Canale (1983: 5) precisa que la competencia comunicativa implica al lado del saber (lo que uno sabe consciente e inconscientemente) las aptitudes de saber emplear este saber en interacciones concretas. Para él, una metodología comunicativa se define como una aproximación integrante, ya que incorpora varios componentes: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Engloba, de acuerdo con Byram *et al.* (2002: 12-14), las facetas siguientes:

- El saber ser (*savoir-être*): implica las características individuales, tales como la apertura, la curiosidad, la voluntad de analizar comportamientos y puntos de vista distintos.
- Los saberes *(savoir*): concierne el conocimiento del mundo.
- El saber aprender (*savoir apprendre*): abarca la capacidad de descubrir, de observar, de incorporar nuevos conocimientos y la buena voluntad de participar en nuevas experiencias.
- El saber hacer (*savoir-faire*): puede definirse como la capacidad de integrar los tres saberes en situaciones específicas.

Canale y Swain (1980), por su parte, apoyan el interés de integrar la competencia comunicativa en la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras. Subrayan la indivisibilidad de la competencia lingüística de la comunicativa, arguyendo que las reglas gramaticales no sirven para nada sin las reglas de uso. Siguiendo a Bachmann (1990), podríamos definir la habilidad lingüística como compuesta del conocimiento requerido para servirse adecuadamente de una lengua y de la capacidad de poner en práctica este conocimiento en un empleo contextualizado, apropiado de esta lengua.

Por consiguiente, el proceso de aprendizaje asimismo requiere actividades integradas, en las cuales están reunidas las destrezas lingüísticas y la habilidad de actuar de manera reflexiva y crítica.

Ahora bien, dada la imposibilidad de separar una lengua de una cultura, parece obvio que no sería justificable enseñar una lengua sin enseñar una cultura. Son como dos caras de la misma moneda. Concerniente al impacto cultural en la enseñanza de lenguas el *Common European Framework* estipula que cada aprendiente debe desarrollar cierta competencia intercultural. Se justifica como sigue:

> The linguistic and cultural competences in respect of each language are modified by knowledge of the other and contribute to intercultural awareness, skills and know-how. They enable the individual to develop an enriched, more complex personality and an enhanced capacity for further language learning and greater openness to new cultural experiences (Council of Europe 2001: 43).

A través de un mayor conocimiento de la diversidad cultural debe engendrarse una mayor comprensión, que a su vez, conlleva una mayor tolerancia. Además, cabe añadir que la adquisición de la competencia intercultural se revela un proceso de aprendizaje continuo y dinámico. Nunca puede darse por finalizado. A modo de síntesis recordamos la definición que Meyer (1991: 137) propone para la competencia intercultural:

> Intercultural competence, as part of a broader foreign speaker competence, identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes, and expectations of representatives of foreign cultures. Adequacy and flexibility imply an awareness of the cultural difference between one's own and the foreign culture and the ability to handle cross-cultural problems which result from the differences.

En otras palabras, la competencia intercultural forma parte de una competencia comunicativa más amplia de un locutor de una lengua extranjera e identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de gente de otras culturas. Esta adecuación y flexibilidad suponen el conocimiento de la diversidad cultural entre la propia cultura y la extranjera e implican la habilidad de proporcionar soluciones a problemas interculturales que dichas diferencias pueden conllevar.

3. EN EL AULA

Ahora discutiremos, apoyándonos en nuestras propias experiencias en el aula, cómo puede actuar el profesor a la hora de enseñar la competencia intercultural. Primeramente subrayamos la participación activa de los estudiantes. Ellos desempeñan un papel central en la enseñanza, mientras que el profesor actúa como organizador, como mediador.

En adelante, en base a comentarios emitidos por los estudiantes mismos, intentaremos evaluar cómo evoluciona su proceso de aprendizaje. Averiguamos cómo puede promoverse una reflexión crítica en el aula. El objetivo final de este tipo de curso sobre interculturalidad consiste en transmitir a los estudiantes una actitud flexible, para que lleguen a aceptar y tolerar diferentes sistemas interpretativos y para que consideren la diversidad como un enriquecimiento y no como un obstáculo en la comunicación.

3.1. Reflexión previa

En primera instancia les invitamos a los estudiantes a reflexionar sobre cómo perciben a los españoles. Partiendo de unas preguntas muy básicas del tipo: ¿cómo suelen comportarse los españoles?, ¿qué te sorprende en España?, ¿en qué puntos la cultura española difiere de nuestra cultura[1]?, comprobamos que solemos valorizar positivamente lo normal, lo familiar, mientras que lo diferente nos hace sentir incómodos y suele provocar rechazo.

Además, los aspectos mencionados por los estudiantes se refieren a menudo a ideas fijas preconcebidas, en breve, a estereotipos. Véanse unos ejemplos[2]:

> En algunos casos los españoles son menos serios, por ejemplo la puntualidad.
>
> Hablan con muchos gestos.
>
> Es gente muy abierta, más sociable.
>
> Toman la vida con calma, pero al otro lado pueden ser muy ruidosos.
>
> Disfrutan más de la vida.
>
> La gente es menos tímida y más comunicativa y hospitalaria.

[1] Nosotros somos belgas, flamencos.

[2] Citamos los ejemplos tal y como nos fueron señalados por los estudiantes.

También les pedimos definir en qué consiste "*negociar*". La mayoría de los estudiantes mencionan la idea de llegar a un acuerdo haciendo compromisos.

La pregunta final sobre lo que significa e implica negociar en un contexto internacional y sobre los desafíos que supone y los puntos de atención, les lleva a mencionar la necesidad de conocer la otra cultura para evitar problemas de interpretación. También apuntan que se requiere cierta disponibilidad a adaptarse.

En suma, esta fase de reflexión previa tiene un papel diagnóstico: permite determinar los puntos de arranque, las ideas preconcebidas con respecto a la diversidad cultural.

3.2. Dimensiones culturales

Después de este primer ejercicio de reflexión, nos parece oportuno ofrecerles a los estudiantes alguna base teórica (cf. Hall y Hall 1990; Hofstede 1984; Trompenaars y Hampden-Turner 2001). Muy en breve, recordamos algunas de las dimensiones generalmente señaladas cuando se intenta describir la diversidad cultural. Nos limitaremos a las concernientes a la percepción del tiempo, la diferencia en la valorización del individuo o de la colectividad y la comunicación explícita e implícita.

Empezamos con la diferencia en la percepción del tiempo entre culturas monocrónicas y policrónicas. Las primeras se caracterizan por presentar una visión lineal del tiempo. La gente suele tratar diferentes asuntos de modo disociado, uno tras otro. Se valoriza la puntualidad, el respeto de los procedimientos y el cumplimiento de plazos preestablecidos. En culturas policrónicas la visión del tiempo se define como cíclica. La flexibilidad caracteriza a la gente: se ajustan con facilidad a cosas imprevisibles. Las planificaciones son orientadoras, no se consideran como decisivas. Para gente de culturas policrónicas, las relaciones interpersonales son muy importantes y no suelen separar lo profesional de lo personal.

La segunda dimensión atañe a la valorización del individuo o de la colectividad. En culturas individualistas priman la ambición, el logro y la libertad individual. El rendimiento es un concepto clave. En estas culturas la gente suele ser muy competidora. En las culturas colectivistas, por el contrario, el buen funcionamiento del grupo prevalece. Lo esencial es llegar a un consenso, a un compromiso, basado en una relación armoniosa y solidaria.

La tercera distinción concierne la manera de transmitir información, explícitamente o implícitamente. En las culturas explícitas o de bajo contexto, la mayoría de la información se transmite por mensajes claros, sucintos, directos. Se dice que los mensajes revelan las intenciones del emisor. Cuando abordan algún tema, van al grano inmediatamente y lo tratan apoyándose en datos concretos, objetivos y falsificables. Por consiguiente, en este tipo de cultura se suele acudir a documentos legales para formalizar lo acordado durante las negociaciones. Las culturas implícitas, por último, se caracterizan por una contextualización más elevada de los mensajes. La esencia de la información no se transmite de modo explícito, sino que va incorporada en la situación comunicativa. El contexto completa el contenido del mensaje. Consecuentemente, se dice que uno debe leer entre las líneas, porque el mensaje encubre las verdaderas intenciones. A menudo, lo comunicado puede dar lugar a varias interpretaciones diferentes.

Las dimensiones arriba detalladas deben ayudarnos a identificar mejor los diversos tipos de culturas y nos permiten definir en qué puntos las culturas se distinguen. Con todo, cabe insistir en que cada dimensión tiene que considerarse como un continuo. Por lo tanto, hay mucha heterogeneidad dentro de los tipos. Además la multiplicidad de interpretaciones constituye precisamente el aspecto más interesante de la interculturalidad.

3.3. Participación activa de los estudiantes

Ahora bien, la enseñanza de la interculturalidad no puede restringirse a la simple transmisión de información. Cabe suscitar en los estudiantes cierta curiosidad por la diversidad, con el fin de que adopten una actitud abierta, participativa. El papel del profesor viene a ser el de mediador, de guía. Debe facilitar ejercicios en los cuales los estudiantes aprenden a desarrollar una actitud positiva con respecto a la alteridad. Paricio (2004: 10-11) arguye al respecto:

> Para poder transmitir la dimensión intercultural, el profesorado necesita tener, más que muchos conocimientos de otros países y otras culturas, la capacidad de crear en el aula las condiciones necesarias para lograr el compromiso personal del alumnado en los planos intelectual y emocional, capacidad que se adquiere a través de la práctica y la reflexión.

Concluye que el profesor debe convertirse también en aprendiz intercultural, ya que así amplía su interés por la diversidad.

En adelante, proponemos discutir con los estudiantes algunos casos concretos. Se trata de ejemplos auténticos de contactos interculturales entre negociadores profesionales. Considérese el caso siguiente, que trata el significado de *mañana*. El diccionario lo traduce como *morgen* (en neerlandés) o *tomorrow* (en inglés), pero hay más … ¿Qué quiere decir un español al responder "Lo haré mañana"? Para el negociador flamenco significa que el día siguiente la tarea estará cumplida. En España, sin embargo, lo que parece seguro es que la persona no lo ha hecho ya y tampoco piensa empezar con ello en seguida. Por consiguiente, cuando nos dicen "*No te preocupes. Lo hare mañana*", empezamos a preocuparnos, porque mañana en culturas policrónicas significa más tarde, quizás mañana, pasado mañana, etc., como en la letra de la canción "*I love you tomorrow. You're always a day away*". ¿Y así se acaba la historia? No, hay que mirar la otra cara de la moneda también, ya que cada situación comunicativa incorpora varias vertientes interpretativas. Tal comportamiento, tal reacción puede asimismo interpretarse positivamente. El motivo por el cual el español no indica claramente cuándo puedo volver, cuándo habrá terminado el asunto, está en el hecho de que no considera los plazos como tan importantes. Mucho más importante parece ser el compromiso y la relación con el interlocutor. Quiere hacerlo para usted, quiere contentar. En culturas monocrónicas, al contrario, las tareas deben cumplirse dentro del plazo convenido. No importa cómo lo consigas, de modo que la gente no está dispuesta a escuchar todos los problemas con los cuales uno ha tenido que enfrentarte. Lo que cuenta es el resultado y se requiere este resultado a tiempo.

Con este tipo de comentario, intentamos desarrollar una visión matizada, compleja. Se favorece así una mirada crítica, que nos ayuda a ser más aptos para desentrañar contenidos implícitos tanto lingüísticos como culturales. Así, se aprende a interpretar alternativas en el comportamiento y actitudes con las cuales no estamos familiarizados.

Actuando de esta manera, el profesor intenta aumentar en los estudiantes la perspicacia para reconocer y aceptar diferentes patrones culturales. Intenta propiciar una voluntad de relativizar los propios valores y comportamientos, reconociendo que no son los únicos posibles. Lo realiza desmitificando estereotipos o prejuicios y estimulando una actitud positiva, de respeto. Así se desarrolla una mayor tolerancia.

En adelante, pasamos a actividades en las cuales los estudiantes pueden experimentar las diferencias interculturales. La finalidad de estos ejercicios de simulación y juegos de roles consiste en aprender a descubrir, a mirar con otros ojos, en breve, consiste en aprender a ser conscientes de variantes.

3.4. Reflexión evaluativa

Al final de la clase, les sometemos a los estudiantes otra vez parte del cuestionario con el fin de verificar cómo han evolucionado sus opiniones. Observamos que subrayan mucho más el valor del respeto, un aspecto en el cual casi no pensaron al inicio de la clase. Otras diferencias entre la primera y la segunda versión de la encuesta conciernen la necesidad de ser conscientes de que existen diferentes modos de pensar y de actuar. "*Hay que informarse antes de empezar a negociar*" y también "*importa escuchar*", apuntan los estudiantes. Destaca una valoración más positiva del concepto del otro. A título de ilustración, algunas expresiones de nuestros estudiantes:

> Si respetas la otra cultura, creo que las negociaciones van a desarrollarse en un ambiente más cómodo y así se puede obtener mejores resultados.
>
> Un desafío: escuchar de verdad lo que dice la otra persona, estar abierto para otras opiniones también si no son tus ideas.
>
> Negociar en un contexto intercultural implica tener paciencia.
>
> Hay que definir claramente las decisiones, hay que explicitar.

Esta fase de reflexión evaluativa ocupa un lugar significativo en el proceso de aprendizaje, ya que ofrece información valiosa sobre lo alcanzado por los estudiantes y también sobre el cumplimiento de los objetivos establecidos por el profesor. Por lo que atañe a los estudiantes, es útil diferenciar lo alcanzado entre lo que el estudiante sabe (concierne los contenidos), lo que sabe hacer (indica los procesos aprendidos) y cómo es (refiere a las actitudes). Para ellos, la fase de reflexión evaluativa propicia el desarrollo de una creciente capacidad para extraer conclusiones y emitir juicios bien fundados y justificados. La auto-reflexión sobre la práctica docente, por otra parte, permite cumplir con el objetivo fundamental de la evaluación, que según Zabala (1995: 218) puede definirse como sigue: "*evaluar es conocer para ayudar*".

4. CONSIDERACIONES FINALES

Resumiendo, entre los factores que contribuyen a negociar con éxito en un contexto intercultural, cabe mencionar una voluntad de participar de manera positiva a una buena conversación, una tolerancia hacia otras opiniones y una actitud abierta y de respeto. Pero, hay más, para poder res-

petarse cabe conocerse. Tendemos a juzgar desde lo familiar, lo conocido, lo acostumbrado. Lo desconocido parece raro, a veces chocante y nos hace sentir incómodos. En consecuencia, se requiere una reflexión crítica sobre los propios comportamientos y actitudes y una apertura para descubrir lo no conocido. Partiendo de preguntas del tipo "¿qué te parece diferente o extraño?", se puede proceder a un análisis más profundizado para explicar las diferencias. En breve, el desarrollo de la competencia intercultural promueve encuentros enriquecedores, propicia interacciones basadas en el respeto mutuo. La fase evaluativa, por fin, permite medir cómo evoluciona este proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

BACHMANN, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics,* 1, págs. 1-47.

CANALE, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.): *Language and Communication*. New York: Longman.

COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference of Languages*. Strasbourg: Council of Europe.

HALL, E. T. y HALL, M. R. (1990): *Understanding cultural differences. Germans, French and Americans*. Yarmouth: Intercultural Press.

HOFSTEDE, G. (1984): *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.

HYMES, D. H. (1972): "On Communicative Competence", en J. B. Pride y J. Homes (eds.): *Sociolinguistic*. Harmondsworth: Penguin Books, págs. 269-293.

MEYER, M. (1991): "Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners", en D. Buttjes y M. Byram (eds.): *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, págs. 136-159.

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

PARICIO TATO, M.ª S. (2004): "Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado", *Revista Iberoamericana de Educación* (disponible en formato *pdf* en <http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.pdf>).

SØDERBERG, A. M. (1995): "Teaching (Inter)Cultural Awareness", en A. Aarup Jensen, K. Jaeger y A. Lorentsen (eds): *Intercultural Competence. Vol. II. The adult learner*. Aalborg/Centre for Languages and Intercultural Studies, págs. 285-304.

TROMPENAARS, F. y HAMPDEN-TURNER, C. (2001): *Riding the waves of culture: understanding diversity in business*. London: Brealey.

ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.