

PARTE 1.

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

DECONSTRUIR Y ¿EVALUAR? LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: UN DESAFÍO PENDIENTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Isabel Iglesias-Casal
Universidad de Oviedo, España

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas se ha alcanzado un amplio consenso en relación con la necesidad de formar hablantes capaces de comunicarse eficazmente como auténticos agentes sociales en contextos pluriculturales y plurilingües. Por lo que respecta a la enseñanza de español LE/L2, esta premisa nos obliga a considerar las implicaciones derivadas en el ámbito de la formación del profesorado, que debe incluir la adquisición de competencias docentes para gestionar adecuadamente la diversidad creciente de las aulas, sin olvidar que esa diversidad cultural constituye, también, un objeto de enseñanza, si se aspira a que los estudiantes alcancen ese perfil de hablantes interculturales.

Desde hace años la educación intercultural ha sido una de las prioridades políticas del Consejo de Europa, que en 2008 publica el *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in Dignity*[1]. El *Libro Blanco* responde a una necesidad cada vez mayor de precisar la medida en que el diálogo intercultural puede contribuir a valorar la diversidad, manteniendo al mismo tiempo la cohesión social. Su objetivo es "proporcionar un marco conceptual y una guía para los responsables de la formulación de políticas y los profesionales" (Ministerio de Cultura, 2009, p. 4).

En el capítulo cuarto se abordan cinco enfoques de política para promover el diálogo intercultural: *gobernanza democrática de la diversidad cultural*; *ciudadanía democrática y participación*; *aprendizaje y enseñanza de competencias*

1 La versión española del Ministerio de Cultura es de 2009.

interculturales; *espacios de diálogo intercultural;* y *el diálogo intercultural en las relaciones internacionales*. En el apartado sobre enseñanza aprendizaje de competencias interculturales se recuerda la implicación en este proceso de los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, educación superior e investigación) y también los aprendizajes no formales, la función de los educadores y el entorno familiar.

En el capítulo quinto se formula una serie de directrices y recomendaciones de política general para la acción futura, en las que se subraya la responsabilidad común de las autoridades públicas competentes y de las instituciones educativas, que deberían proporcionar definiciones de las competencias esenciales para la comunicación intercultural, con el objetivo de "diseñar y poner en práctica planes y programas de estudios a todos los niveles de la educación, incluida la formación del profesorado y los programas de educación para adultos" (Ministerio de Cultura, 2009, p. 52). Se subraya, además, la necesidad de que las instituciones implicadas en la formación del profesorado elaboren instrumentos de garantía de calidad teniendo en cuenta la dimensión intercultural, con indicadores e instrumentos de autoevaluación y de desarrollo.

Asumiendo, pues, la responsabilidad que nos corresponde en la formación de formadores, en este trabajo abordaremos el análisis del concepto de *competencia comunicativa intercultural* (CCI) describiendo analíticamente cuatro dimensiones: cognitiva, afectiva, comportamental y conciencia crítica. Examinaremos, también, las dificultades que se plantean para poder evaluar los niveles de estas dimensiones en contextos educativos orientados cada vez más hacia la construcción y el desarrollo de una conciencia intercultural.

1. APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

La competencia intercultural constituye un constructo intrínsecamente multidisciplinar y, por lo tanto, la diversidad de modelos, enfoques y perspectivas desde los que ha sido abordado su estudio ha favorecido una cierta laxitud conceptual y no pocos solapamientos terminológicos. Si bien cada uno de ellos implica matices complementarios en la investigación, Sinicrope, Norris y

Watanabe (2007) identificaron diecinueve términos alternativos al de CCI (entre otros, *transcultural communication*, *intercultural sensitivity* o *cross-cultural adaptation*). Pero veamos cómo se ha abordado este concepto en los últimos veinte años en los ámbitos de la educación y de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, ámbitos en los que se ha evidenciado siempre una manifiesta falta de consenso teórico y conceptual sobre la naturaleza de la relación que se establece entre la *competencia comunicativa* (CC) y la *competencia intercultural* (CI). Como señala Borghetti (2012), algunos autores (Bennett, 1993; Deardorff, 2006) las definen como competencias independientes, otros incluyen la competencia cultural como un subcomponente de competencia comunicativa (Kramsch, 1998; Balboni, 2006; Balboni, 2015) o, por el contrario, consideran la CC como parte integral de una competencia comunicativa intercultural más amplia (Byram, 1997).

Oliveras Vilaseca (2000, p. 38) define la CI como "la habilidad de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas". Para Wiseman (2002, p. 208) esta competencia implica "the knowledge, motivation and skills to interact effectively and appropriately with members of different cultures". Para Aguado Odina (2003, p. 141) la competencia intercultural está constituida por "las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural". Entre las *habilidades cognitivas* destaca el conocimiento de aspectos culturales propios y de otras personas; las *habilidades afectivas* responden a la curiosidad, apertura, voluntad de cuestionarse los propios valores, o la empatía; finalmente las *prácticas* hacen referencia a las destrezas relacionadas con la interpretación desde diversas perspectivas y la capacidad de aprender y poner en práctica aspectos culturales. Por su parte, Bennett (2008, p. 97) describe la competencia intercultural como "a set of cognitive, affective, and behavioral skills and characteristics that support effective and appropriate interaction in a variety of cultural contexts".

Deardorff (2006) llevó a cabo un valioso estudio interdisciplinar con el objetivo de encontrar una forma común de analizar esta compleja construcción teórica. En esta investigación colaboraron expertos reconocidos en comunicación intercultural, educación, ciencias políticas, antropología y psicología a los que se pidió que definieran la CI, cuáles eran sus componentes y las mejores formas de evaluar el desarrollo del aprendizaje intercultural. De las respuestas ofrecidas

por los especialistas que constituyeron la muestra se deriva una definición de la CCI articulada en tres dimensiones: "the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes" (Deardorff, 2006, pp. 247-248).

A esta variedad terminológica se ha incorporado el uso de un concepto, fruto de la hibridación de las competencias comunicativa e intercultural. Vilà Baños (2005, p. 145) entiende la *competencia comunicativa intercultural* como "el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz". Para esta autora, esa efectividad en los encuentros interculturales se analiza con frecuencia partiendo de las habilidades individuales para establecer relaciones interpersonales en un contexto intercultural a través del intercambio comunicativo verbal y no verbal.

Para Fantini y Tirmizi (2006, p. 12) la CCI constituye "a complex of abilities needed to perform *effectively* and *appropriately* when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself". Las nociones *efectivo* y *apropiado* reconocen las perspectivas *emic* y *etic*: la de uno mismo y la de otros, tan relevantes en el trabajo intercultural. Kupka, Everett y Wildermuth (2007) avanzan una conceptualización ampliada y la definen como

> a self-conscious cognitive, attitudinal, emotional, and behavioral guidance scheme for impression and uncertainty management that allows members of different cultural systems to interact effectively and appropriately with each other using diverse symbols across various contexts with the result of mutually satisfying relationships (2007, p. 28).

Spitzberg y Changnon (2009, p. 7) también retoman esta triple dimensión al definir la CCI como "the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world". En la misma línea, de una conceptualización holística, Borghetti (2011, p. 143) define la CI como "An integral whole of cognitive, affective and behavioural factors that influence the understanding of, and interaction with, diversity in a broad sense, and which can be developed through education and/or experience".

Sin embargo, no debe olvidarse que la habilidad para llevar a cabo conductas comunicativas eficaces y para negociar significados culturales se basa en un grado de comprensión aceptable para quienes participan en la interacción, porque la comunicación intercultural no debería definirse en términos de perfección, sino de suficiencia, y para ello siempre debe aceptarse la existencia de un cierto grado de incertidumbre. A este respecto, nos parece interesante la teoría de la construcción de la *tercera cultura*, propuesta por Casmir (1993), quien, reconociendo la diversidad como eje vertebrador de la sociedad, defiende la necesidad de construir terceras culturas, fruto de la construcción cooperativa, que facilitaría la comunicación intercultural, haciéndola mucho más efectiva.

Por último, numerosas investigaciones (Fantini, 2000; Deardorff, 2011; Barrett et al., 2013) describen la CCI como una competencia de carácter evolutivo, susceptible de cambio a lo largo de la vida. Sin duda, entender esta competencia como un proceso continuo e inacabado supone que se prima la idea de *desarrollo* frente a la de *adquisición*. Aceptando, pues, esta incuestionable disparidad de planteamientos, lo más razonable será que la definición de CCI que se asuma en cada caso se supedite a las características del ámbito disciplinar y al contexto de investigación desde el que se aborde como objeto de estudio.

2. DECONSTRUYENDO LA CCI: COMPONENTES COGNITIVOS, AFECTIVOS, COMPORTAMENTALES Y CONCIENCIA CRÍTICA

Como ya hemos señalado, no existe un claro consenso en torno a la definición de la CCI ni respecto a los componentes que la integran, en buena parte debido a las múltiples influencias transdisciplinarias. No obstante, tanto en la psicología social y cognitiva como en el ámbito de la educación, la mayoría de las conceptualizaciones que se han ofrecido de la CCI en las dos últimas décadas recogen de un modo u otro una triple dimensión articulada en torno a componentes cognitivos, afectivos y comportamentales.

El modelo de competencia comunicativa intercultural desarrollado por Chen y Starosta (1997, 1998, 2000) establece tres dimensiones conceptuales que, a grandes rasgos, parecen obedecer a esta distribución tridimensional de la CCI: (a) la *conciencia intercultural*, esto es, la comprensión de las prácticas

culturales que influyen en la forma de pensar y comportarse, (b) la *habilidad intercultural*, entendida como la capacidad para producir un encuentro intercultural efectivo y (c) la *sensibilidad intercultural*, descrita como un constructo dinámico y multidimensional que alude a la "capacidad de un individuo para desarrollar emociones positivas, sabiendo comprender y apreciar las diferencias culturales" (Chen y Starosta, 1997, p. 5).

Vilà Baños (2005) desarrolla un modelo integral de competencia comunicativa intercultural basado en modelos anteriores de sólida trayectoria (Hammer, 1989; Chen y Starosta, 1998; Spitzberg, 2000). Esta autora retoma los tres componentes clásicos (*cognitivo*, *afectivo* y *comportamental*), mediatizados en gran medida por otros elementos que de manera más o menos implícita intervienen en la eficacia de la comunicación intercultural: *aspectos personales* y *contextuales* que favorecen una mayor operatividad en las relaciones interculturales. Además, define la competencia cognitiva como "el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como ajenos, que promueven una comunicación efectiva" (Vilà Baños, 2005, p. 153). Incluye dentro de esta competencia aspectos como el control de la incertidumbre, la capacidad de *alternatividad interpretativa* o el conocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura propia y la ajena.

Vilà Baños (2005, p. 158) entiende por competencia afectiva "aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural". Esta competencia abarcaría aspectos como el control de la ansiedad, la empatía, la motivación hacia la comunicación intercultural y la actitud de no juzgar. Finalmente, describe la competencia comportamental como "el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma apropiada y efectiva" (Vilà Baños, 2005, p. 162). Incluye en esta competencia la flexibilidad comportamental (capacidad de adaptación del comportamiento según el contexto y la situación), el control de la interacción y las habilidades verbales y no verbales.

Con los datos obtenidos en la investigación interdisciplinar que llevó a cabo, Deardorff (2006) diseña un modelo piramidal explicativo de la CCI. La base de la pirámide está constituida por las *actitudes*, en las cuales se incluyen el respeto, la curiosidad, la disposición hacia el descubrimiento y la apertura

hacia otras realidades. En el siguiente nivel se sitúan, interrelacionados, los *conocimientos* y las *habilidades* (dimensiones cognitiva y procedimental). En el tercer nivel se sitúan los *resultados internos deseados* (la empatía, la actitud etnorelativa, la adaptabilidad a diferentes estilos y conductas de comunicación o la flexibilidad para seleccionar y usar esos diferentes estilos). En el último nivel se incluirían los *resultados externos* (ser capaces de conseguir algún grado de adecuación y eficacia interactiva en relación con las metas que se hayan propuesto). La propia autora reinterpreta ese primer modelo piramidal en un modelo cíclico en el que se describe el proceso desde la esfera personal del hablante (actitudes, conocimientos, destrezas y resultados internos) hasta el nivel interpersonal, esto es, la interacción (resultados externos). De nuevo, el punto de partida es la dimensión afectiva y el modelo también implica que cuanto mayor dominio de actitudes, conocimientos y destrezas (nivel individual) mayor posibilidad de obtener resultados favorables tanto en el nivel individual como en el interaccional. Años más tarde, Deardorff (2011) aboga por el desarrollo de modelos que permitan identificar características de la CCI fácilmente convertibles en objetivos de aprendizaje.

Matveev y Merz (2014) recogen un total de once constructos agrupados en las tres dimensiones tradicionales: cognitiva, afectiva y conductual. La revisión llevada a cabo por Leung, Ang y Tan (2014) identificó los siguientes dominios: (a) *rasgos* interculturales, que son relativamente estables, (b) *actitudes* y *perspectivas interculturales* y (c) *capacidades* interculturales, que aluden a las habilidades necesarias para actuar de manera efectiva en encuentros interculturales.

González Plasencia (2018) apoya la distinción del modelo de Deardorff (2006) entre *resultados internos* y *resultados externos*, porque relaciona la CCI no solo con "la capacidad para comunicarse adecuada y eficazmente, resultados externos, sino con su vertiente educativa y ética, esto es, el desarrollo de una actitud etnorelativa o empática hacia otras identidades culturales, resultados internos" (González Plasencia, 2018, p. 265). Asimismo, llama la atención sobre la falta de identidad del componente comunicativo y lingüístico en ambos modelos, aunque es consciente de que este se integra en diferentes componentes (en las destrezas, en los resultados internos mediante la adaptabilidad o la flexibilidad, en los conocimientos a través de la conciencia sociolingüística o en los resultados externos por medio de la adecuación y la eficacia).

Finalmente, autores como Byram (1997), Fantini (2000) o González Plasencia (2018) son partidarios de incluir otra dimensión en la CCI: la *conciencia crítica* o *awareness*, que conduce a una cognición, habilidades y actitudes más profundas al igual que también se ve reforzada por su desarrollo. En enfoques más recientes se propone una nueva dimensión: el *global mindset* o *mentalidad global*, que hace referencia a la apertura hacia otras culturas que facilita las interacciones. Esta dimensión se entiende como la base para la competencia comunicativa intercultural e incluye aspectos como el respeto de las diferencias, la aproximación a la reconciliación ante el conflicto, la propensión a la regulación del cambio, o la orientación a procesos de globalización.

3. MEDIR Y EVALUAR LA CCI: OBJECIONES Y DESAFÍOS

Para la medición y evaluación de la CCI se han diseñado múltiples instrumentos inspirados en distintos modelos y dirigidos a contextos específicos, pero la limitada efectividad en su uso ha sido una crítica recurrente a tal variedad. Para Fantini (2000), evaluar el desarrollo de la CCI presenta ciertos desafíos, pues los aspectos vinculados a la conciencia y a la actitud rara vez forman parte de la tradición evaluadora, porque están menos sujetos a cuantificación y generalmente se requieren indicadores indirectos. Sin embargo, para Vilà Baños (2005), aunque se cuestione la fiabilidad o la validez de su evaluación, profundizar en el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural puede ayudar a la mejora de los procesos educativos que intervienen en ella.

Sinicrope, Norris, y Watanabe (2007) señalan dos aspectos clave para decidir cómo evaluar la CCI: por un lado, la finalidad específica de medición (*para qué* se pretende medir); y, por otro, la concepción particular de la CCI (*qué* será evaluado y *cómo* se espera que los sujetos cambien). La profesora Lies Sercu afirmaba en un trabajo publicado en 2010 que en el tema de la evaluación de la competencia intercultural nos enfrentamos a más preguntas que respuestas. Años antes, reflexionando sobre la evaluación de la dimensión afectiva de la competencia intercultural, se preguntaba si era conveniente o deseable que los estudiantes fueran evaluados con respecto a actitudes particulares o rasgos

de personalidad que se han identificado como característicos de la persona intercultural efectiva, por ejemplo, el interés por las culturas o una autoimagen positiva (Sercu, 2004).

Partiendo de un planteamiento similar al de Sercu en relación con las implicaciones éticas de la evaluación de la CCI, Borghetti (2017) reflexiona sobre si esta es realmente necesaria en contextos educativos de enseñanza de idiomas. Esta autora recoge algunos de los argumentos aducidos en el ámbito de LE para defender la idea de evaluar la CI, porque esta constituye uno de los objetivos educativos del aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje pueden beneficiarse de la evaluación. Los docentes pueden modificar los objetivos, la metodología y las prácticas de su instrucción basándose en los resultados de sus estudiantes, y estos, a su vez, podrán aumentar la autoconciencia sobre sus estrategias de aprendizaje. La evaluación también traslada a los estudiantes la idea de que el aprendizaje intercultural es importante y esto, posiblemente, afecta su motivación. Por otro lado, teniendo en cuenta la consideración dada al diálogo intercultural y la cohesión social en las sociedades multiculturales contemporáneas, parece lógico que las políticas de los sistemas educativos también aborden el tema de la evaluación de la CI.

Sin embargo, Borghetti (2012) señala, también, cuatro cuestiones problemáticas: las debilidades de los modelos existentes de CI con respecto a la evaluación; la relación entre CI y el desempeño interculturalmente competente; la naturaleza contextual y relacional de la CI; y, finalmente, la dimensión afectiva de la CI. En relación con el primer aspecto, permanecen abiertas algunas preguntas teóricas cruciales sobre la CI, lo que puede socavar la legitimidad de las decisiones de los evaluadores sobre el aprendizaje de otros sujetos. Existe una evidente falta de concreción en las respuestas a preguntas como qué es *cultura* o qué *niveles* existen en el desarrollo de competencias interculturales, y esta ausencia de explicitud puede conducir a casos de ambigüedad en algunos de los descriptores de evaluación. Asimismo, como argumenta Sercu (2010), parece haber serias dudas sobre si el aprendizaje de la intercultura puede considerarse un proceso cuantificable paso a paso en distintos niveles.

En cuanto a la relación entre CI y el desempeño interculturalmente competente, con frecuencia se confunde un factor de comportamiento con lo que constituye un factor afectivo o cognitivo interno, y como sostienen Spitzberg y Changnon (2009) las actividades internas de procesamiento de información no tienen siempre referentes obvios en el ámbito del comportamiento. El único modelo de CI que, en principio, trata de distinguir el desempeño de la competencia es el *Modelo Piramidal de Competencia Intercultural* de Deardorff (2006), donde *resultados externos* como poder llevar a cabo una intervención adecuada en caso de malentendido son conceptualmente distintos de *resultados internos*, por ejemplo, la voluntad de buscar o aprovechar oportunidades para comprometerse con la alteridad.

Respecto a la naturaleza contextual y relacional de la CI, Borghetti (2017) argumenta que no podemos obviar que un desempeño interculturalmente competente es una actividad inherentemente social (contextual, relacional, co-construida), así que resulta bastante discutible una conceptualización de la competencia como perteneciente al individuo. El intento de evaluar los resultados internos plantea desafíos aún mayores y preguntas éticas delicadas, ya que implica inferir lo que un estudiante está pensando o dispuesto a hacer al realizar cualquier tarea de evaluación intercultural dada. Por otro lado, la evaluación exclusiva de los resultados externos conduciría al error de dar más crédito a los cambios que ocurren en el comportamiento superficial, sin afectar los valores y creencias del individuo a un nivel más profundo.

Para minimizar algunas de las anteriores objeciones, la evaluación podría abordarse combinando diferentes tareas y formatos (autobiografías, portfolios, proyectos, observaciones etnográficas, entrevistas, tareas, cuestionarios o incidentes críticos). En general, especialmente en la enseñanza de idiomas, estas formas de evaluación alternativa se consideran las más adecuadas para evaluar el aprendizaje intercultural. Asimismo, se pueden asumir diferentes perspectivas adoptando una combinación de expertos, autoevaluación y pares. Seguidamente, haremos una breve descripción de algunos instrumentos diseñados desde el año 2000 para la evaluación o medición de la competencia intercultural:

1. *Intercultural Sensitivity Scale* (Chen y Starosta, 2000): es una escala de veinticuatro ítems y cinco dimensiones: *interaction engagement*, *respect for cultural differences*, *interaction confidence*, *interaction enjoymnent* e *interaction attentiveness*. En España, este instrumento fue utilizado por Vilà Baños (2005) tras una doble adaptación (idiomática-cultural y madurativa) con alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (veintidós ítems). Posteriormente, Sanhueza Henríquez y Cardona Moltó (2009) aplicaron un instrumento para el alumnado de Educación Primaria, con una solución bifactorial explicada a partir de *respuestas emocionales positivas* y de *respuestas emocionales negativas*.

2. *Portafolio INCA de Competencia Intercultural* (Consejo de Europa, 2004): esta herramienta de evaluación combina métodos cualitativos y cuantitativos, pruebas individuales y grupales y actividades escritas y orales en torno a cuestionarios, escenarios y *role plays*. Se sustituyen las cuatro dimensiones tradicionales (*afectiva*, *procedimental*, *cognitiva* y *conciencia crítica*) por seis competencias: *tolerancia hacia la ambigüedad*, *flexibilidad conductual*, *conciencia comunicativa*, *descubrimiento cultural*, *respeto hacia el otro* y, finalmente, *empatía*.

3. *Autobiografía de Encuentros Interculturales* (Consejo de Europa, 2009): surge con la finalidad de dar una respuesta concreta a las recomendaciones del *Libro blanco sobre el diálogo intercultural* en el apartado *Aprendizaje y enseñanza de competencias interculturales*. Se pretende invitar a los estudiantes a ejercer su capacidad de juicio crítico, para que reflexionen sobre sus propias respuestas y actitudes ante experiencias de otras culturas. Existen dos versiones, una versión para los usuarios de hasta once años aproximadamente y una versión estándar, para el resto de usuarios, dentro y fuera del contexto escolar. Está disponible en inglés, francés, español, italiano, polaco y ruso.

4. *Modelo PEER* (Holmes y O'Neill, 2010): basándose en un enfoque etnográfico, los investigadores involucraron socialmente a treinta y cinco estudiantes durante un período de seis semanas con un Otro cultural desconocido. Los autores del estudio guiaron a los sujetos a través de las fases interconectadas e interdependientes de *preparación*, *participación*, *evaluación* y *reflexión* sobre su competencia en estos encuentros interculturales. El estudio destaca que el modelo PEER (*prepare*, *engage*, *evaluate*, *reflect*) constituye un recurso útil para comprender la CCI desde la perspectiva del Yo y del Otro, porque los resultados indican que el desarrollo de la competencia intercultural abarca procesos de reconocimiento de la resistencia y del miedo, cuestionar los estereotipos, controlar los sentimientos y las emociones, trabajar en medio de la ambigüedad y afrontar la complejidad.

5. *Modelo RICA* (Biagi, Bracci, Filippone y Nash, 2012): potencia el desarrollo de una competencia intercultural reflexiva a través del aprendizaje experiencia. Fue diseñado en 2008 por investigadoras de *Siena Italian Studies* para medir la competencia intercultural individual lograda a través de Enfoque EUFICCS (*Inmersión completa*, *Cultura*, *Contenido* y *Servicio*). Evalúa la competencia intercultural reflexiva a través de seis etapas de desarrollo (*precontacto*, *contacto*, *comprensión superficial*, *comprensión profunda* y *actuación social*). Las personas no tienen que completar un nivel para moverse al siguiente en la escala y pueden producirse retrocesos ocasionales entre cada nivel. La medición se basa en entradas de diario personales, que constituyen una reflexión continua, escritas por cada participante durante el programa de inmersión.

6. *Escala de recursos interculturales (ERI)* (González Plasencia, 2018): este instrumento se compone de una escala Likert de recursos interculturales de noventa y siete ítems con un cuestionario de índole sociodemográfica. Se diseñó partiendo de una estructura apriorística de la CCI con tres dimensiones: *estrategias* (gestión de la interacción, gestión de la comunicación, análisis y planificación e interpretación de otras realidades); *actitudes* (apertura,

autoconfianza, respeto, disposición y empatía); y, finalmente, *conocimientos* (cultura material, cultura comunicativa e identidad cultural).

Como hemos visto, la idea de una evaluación de la CCI para establecer ciertos estándares institucionales no está exenta de dificultades y de críticas, por eso quizá, en el ámbito docente deberíamos centrar nuestros esfuerzos, más que en medir o evaluar, sobre todo en analizar cómo puede ser desarrollada esta competencia y qué papel debe desempeñar el profesorado en este proceso.

4. EL DESARROLLO DE LA CCI Y EL PAPEL DEL PROFESORADO

Partiendo de nueva dimensión que se incorporaba en el MCER (Consejo de Europa, 2002) cuando se enfatizaba la importancia de la *conciencia intercultural*, *las habilidades interculturales* o *la competencia existencial*, Byram, Gribkova y Starkey publican en 2002 una guía para orientar al profesorado de LE sobre cómo hacer accesible de manera práctica lo que podría significar para ellos y sus alumnos en el aula la enseñanza de la CCI. La bibliografía está dividida en tres secciones: a) *Publicaciones del Consejo de Europa con ideas para el aula*; b) *Libros con ideas para el aula y más allá*; y c) *Lecturas adicionales sobre teoría y práctica*. La obra recupera el objetivo de desarrollar estudiantes como hablantes interculturales o mediadores que sean capaces de interactuar con la complejidad y las múltiples identidades, tratando de evitar los estereotipos que conducen a percibir a los sujetos a través de una identidad única. La comunicación intercultural se basaría, pues, en percibir al interlocutor como un individuo cuyas cualidades deben ser descubiertas, más que como un representante de una identidad atribuida externamente (Byram et al., 2002).

Para estos autores los componentes de la competencia intercultural son esencialmente cinco (Byram et al., 2002): 1) *Actitudes interculturales* (*savoir être*), como curiosidad y apertura, disposición a relativizar los propios valores, creencias y comportamientos, a no asumir que son los únicos posibles y naturalmente correctos; 2) *Conocimiento* (*savoirs*) de los grupos sociales y sus productos y prácticas en el propio y en el país del interlocutor, y de los procesos generales de la sociedad y de la interacción individual; 3) *Habilidades de interpretación*

y relación (*savoir comprendre*), como capacidad de interpretar un documento o evento de otra cultura, para explicarlo y relacionarlo con documentos o eventos propios; 4) *Habilidades de descubrimiento e interacción* (*savoir apprendre/faire*), es decir, capacidad de adquirir nuevos conocimientos de una cultura y prácticas culturales y la capacidad de operar conocimiento, actitudes y habilidades bajo las limitaciones de la comunicación e interacción en tiempo real; y 5) *Conciencia cultural crítica* (*savoir s'engager*), como capacidad crítica de evaluar sobre la base de criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos propios y de otras culturas.

El papel del profesorado de idiomas, por lo tanto, no consiste únicamente en transmitir conocimientos factuales sobre una cultura concreta, debería centrarse en el desarrollo de habilidades, actitudes y conciencia crítica de los valores culturales. Pero ¿qué condiciones tienen que asumir los docentes para afrontar este reto? Recordemos que en *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) se incluye como una de esas ocho competencias esenciales facilitar la comunicación intercultural. Para ello, los docentes debemos implicarnos en el desarrollo de la propia competencia intercultural, adaptarnos a las culturas del entorno, fomentar el diálogo intercultural y promover que el alumno desarrolle su propia competencia intercultural. Parece evidente que, desde esta perspectiva, la labor del profesorado exige de una preparación específica que debería contemplar el desarrollo de estrategias afectivas, cognitivas y procedimentales que permitan ayudar a los estudiantes a (re)construir o (re)afirmar su propia identidad en las interacciones sociales, que cada vez son más heterogéneas culturalmente.

CONCLUSIONES

En nuestra opinión, sería conveniente un cambio de perspectiva del profesorado de LE: deberíamos pasar de entender la evaluación como evidencia de aprendizaje a considerar la evaluación como un aprendizaje. Asimismo, respecto a la CCI, en el ámbito de la docencia deberíamos *valorar* en lugar de *evaluar,* y *desarrollar* en vez de *medir*, reservando, pues, la complejidad y la exhaustividad de los procesos de medición y evaluación de esta competencia a la investigación, que nos proveerá de orientaciones que después podremos aplicar

en la docencia con mayores garantías de éxito. Asimismo, la investigación debe ayudar a describir los componentes que integran la CCI para poder analizar si son fácilmente convertibles en objetivos de aprendizaje o, al menos, para reflexionar sobre cómo debemos abordarlos para su desarrollo en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de LE. Para ello es preciso potenciar la conexión entre fundamentaciones teóricas y aplicaciones didácticas, apoyándonos en la investigación, que, a nuestro entender, debe constituirse en la clave de la deseada permeabilidad entre teoría y práctica.

Suscribimos la idea de Fantini (2000) sobre cuestionarnos qué papel desempeña la conciencia crítica en el proceso educativo y cómo podemos trabajar para mejorarla, qué tipo de actividades y experiencias puede ayudar a desarrollar la conciencia de uno mismo y de otros como seres culturales. Para ello deberíamos incluir la mirada intercultural en nuestras aulas de LE, porque no podemos seguir considerando la educación intercultural como si fuera un proceso unilateral. Instrumentos como la *Autobiografía de Encuentros Interculturales* (Byram et al., 2009) ayudan a potenciar la reflexión y el sentido crítico de los sujetos, y herramientas como el *Modelo PEER* demuestran la importancia del encuentro intercultural como el lugar donde los individuos pueden cambiar su enfoque de una evaluación externa del Otro a una contemplación interna de su propia competencia intercultural.

A la luz de las dudas éticas planteadas por Borghetti (2017), deberíamos reconsiderar la idea de si evaluar la competencia intercultural es realmente necesario, porque la evaluación de la dimensión afectiva de la CI implica evaluar características personales relacionadas con la identidad y aspectos vinculados a la conciencia o a la actitud. Nos sumamos a los argumentos de esta autora al considerar que la interculturalidad constituye un valor, que al igual que otros valores, como la honestidad, la generosidad o la cortesía, debe promoverse sin que ello implique necesariamente que deba evaluarse o que sea marginal.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, desarrollar las dimensiones que articulan la CCI implica no olvidar esa idea que ha permeado desde hace tiempo la educación intercultural: *looking out is looking in*, por eso la formación del profesorado no puede ser ajena a la realidad de un mundo cada

vez más global, pero también más fragmentario, caracterizado por procesos dialécticos continuos entre hibridación cultural y defensa, más o menos inflexible, de identidades falsamente homogéneas.

Finalmente, se deberían introducir la práctica y el aprendizaje interculturales en la formación inicial y permanente del profesorado, formación que no puede estar dirigida a enfrentarse a una serie situaciones que se aborden siempre con respuestas preconcebidas. Es necesario un cuestionamiento continuo de los contextos y las funciones desempeñadas por los sujetos que se comunican, porque, como nos advierte desde el ámbito de la psicología social Kenneth J. Gergen (2018), al describir los dilemas de identidad en el mundo contemporáneo, debemos acostumbrarnos a sondear los peligros y perspectivas que se le presentan a un mundo en el que el individuo, rodeado por las *tecnologías de saturación social*, nunca es lo que parece y la verdad radica en la postura circunstancial del observador y en las relaciones que se establecen en cada momento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hil.

Balboni, P. E. (2006). *Intercultural communicative competence: a model*. Perugia: Guerra Edizioni.

Balboni, P. E. (2015). La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento. *Educazione Linguistica-Language Education, EL.LE, 4*(1), 1-20. Recuperado de https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2015/1/art-10.14277-2280-6792-121p.pdf

Bennett, J. M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. En M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (pp. 95-110). Thousands Oaks, CA: SAGE.

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P. y Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Biagi, F., Bracci, L., Filippone, A. y Nash, E. (2012). Instilling Reflective Intercultural Competence in Education Abroad Experiences in Italy: The FICCS Approach + Reflective Education. *Italica*, *89*(1), 21-33.

Borghetti, C. (2011). How to teach it? Proposal for a methodological model of intercultural competence. En A. Witte y T. Harden (Eds.), *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (pp. 141-160). Oxford: Peter Lang.

Borghetti, C. (2012). Pursuing intercultural and communicative goals in the foreign language classroom: clues from selected models of intercultural competence. En P. Alderete-Díez et al. (Eds.), *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning* (pp. 333-359). Bern: Peter Lang.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Casmir, F. L. (1993). Third-Culture Building: A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication. *Communication Yearbook*, *16*, 407-428.

Chen, G. M. (1997). A review of the concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication, 1*, 1-16.

Chen, G. M. y Starosta, J. W. (1998). *Foundantions of Intercultural Communication*. Boston: Allyn y Bacon.

Chen, G. M. y Starosta, J. W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, *3*(1), 1-15.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf

Council of Europe (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2004). *The INCA Project: Intercultural Competence Assessment*. Leonardo da Vinci Program. Recuperado de https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment

Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg: Language Policy Division. Recuperado de https://www.coe.int/es/web/autobiography-intercultural-encounters

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Language Policy Division. Recuperado de https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241-266.

Deardorff, D. K (2011). Assessing Intercultural Competence. *New Directions for Institutional Research, 149*, 65-79.

Fantini, A. (2000). A central concern: developing intercultural competence. *SIT Occasional Paper Series. The School of International Training* (1), 25-42.

Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications. Paper 1*. Recuperado de https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications

Gergen, K. J. (2018). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós Ibérica.

González Plasencia, Y. (2018). *Lengua, cultura y comunicación: análisis de la percepción de la Competencia Comunicativa Intercultural en estudiantes de lenguas* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca, Salamanca.

Hammer, M. R. (1989). Intercultural communication competence: A synthesis. En M. K. Asante y W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. Newbury Park, CA: Sage.

Holmes, P. y O'Neil, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations, 36*(5), 707-718.

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kupka, B., Everett, A. y Wildermuth, S. (2007). The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: A Review and Extension of Existing Research. *Intercultural Communication Studies, 16*(2), 18-36.

Leung, K., Ang, S. y Tan, M. L. (2014). Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Behavior, 1*, 489-519.

Matveev, A. V. y Merz, M. Y. (2014). Intercultural competence assessment: What are its key dimensions across assessment tools? En L. T. B. Jackson, D. Meiring, F. J. R. Van de Vijver, E. S. Idemoudia y W. K. Gabrenya Jr. (Eds.), *Toward sustainable development through nurturing diversity: Proceedings from the 21st International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*. Recuperado de https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp_papers/128/

Ministerio de Cultura (2009). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. Vivir juntos con igual dignidad*. Recuperado de https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf

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

Sanhueza Henríquez, S. y Cardona Moltó, M.ª C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa, 27*(1), 247-262.

Sercu, L. (2004). Assessing Intercultural Competence: A Framework for Systematic Test Development in Foreign Language Education and Beyond. *Intercultural Education, 15*(1), 73-89.

Sercu, L. (2010). Assessing intercultural competence: More questions than answers. En A. Paran y L. Sercu (Eds.), *Testing the Untestable in Language Education* (pp. 17-34). Bristol: Multilingual Matters.

Sinicrope, C., Norris, J. y Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research and practice (Technical report for the foreign language program evaluation paper). *Second Language Studies, 26*(1), 1-58.

Spitzberg, B. H. (2000). A Model of Intercultural Communication Competence. En L. A. Samovar y R. E. Porter (Eds.), *Intercultural Communication: A Reade*r. Belmont: Wadsworth.

Spitzberg, B. H. y Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Communication* (pp. 2-52). Thousand Oaks: Sage. Recuperado de http://www.sagepub.com/upm-data/30482_1.pdf

Vilà Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83858

Wiseman, R. L. (2002). Intercultural Communication Competence. En W. B. Gudykunst y B. Moody (Eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication* (pp. 207-224). Thousands Oaks: SAGE.