

La competencia cultural: desarrollo y límites en la docencia¹

Cultural competence: development and limits in teaching

Eva Bravo-García
Universidad de Sevilla
ebravo@us.es

Recibido el 15/04/18. Aprobado el 18/05/18. **Resumen**

La enseñanza de una lengua está ligada al desarrollo de la competencia cultural en dicha lengua. Ante la variedad y complejidad de las culturas en el aula, especialmente en contextos de inmigración, y la distancia cultural que puede existir, el docente se ve en ocasiones sobrepasado por la dificultad de orientar y guiar el desarrollo de esta competencia. En este estudio se analizan los conceptos esenciales del componente cultural en el aula de ELE y la perspectiva que el profesor debe tener sobre ellos para que le ayuden en la toma de decisiones docentes.

Palabras clave: cultura, competencia comunicativa, enseñanza de español, interculturalidad.

Abstract

The teaching of a language is linked to the development of cultural competence in that language. Given the variety and complexity of cultures in the classroom, especially in immigration contexts, and the cultural distance that may exist, the teacher is sometimes overwhelmed by the difficulty of guiding and guiding the development of this competence. In this study we analyze the essential concepts of the cultural component in the Spanish as a foreign language classroom, with special attention to the perspective that the teacher should have about them to help in the decision making process.

Keywords: culture, communicative competence, Spanish learning, interculturality.

¹ Este trabajo se inscribe en el Grupo de *Investigación en Humanidades Digitales y Español de América* (IHDEA) HUM-927, perteneciente al Plan Andaluz de Investigación (<<https://ihdea.wordpress.com>>).

Revista Electrónica del Lenguaje. Monográfico, no 5, 2018.

1.INTRODUCCIÓN

Todo docente comparte la idea de que el contenido cultural es un elemento indispensable no solo para una buena enseñanza de la lengua, sino también para el desarrollo del estudiante como persona individual y como miembro de la sociedad. El profesor no pierde de vista que, como afirma Trimm (1992), la finalidad última de la educación de las personas es fomentar su desarrollo cognitivo y afectivo y, a la vez, capacitarlos para participar plenamente en la vida social, en el trabajo y en el ocio, así como para ejercer sus derechos y deberes de ciudadano. Así pues, sin este ingrediente, ni el aprendizaje estrictamente lingüístico es pleno ni la comunicación del aprendiz

puede alcanzar un nivel medio de adecuación.

La *cultura*² impregna la lengua y la lengua es vehículo de la cultura, en una perfecta simbiosis que en ocasiones ayuda a la actividad docente; en otras, sin embargo, parece crear una barrera o dificultad para el alumno que no está bien entrenado en la competencia intercultural. Cultura e idioma son, en definitiva, el haz y el envés del aprendizaje de un idioma.

El objetivo de esta aportación es realizar un recorrido por los aspectos esenciales que vertebran la presencia del componente cultural en el aula y conceptualizan la competencia cultural en la enseñanza de español. Para ello se delimitan conceptos, funciones y responsabilidades básicos que corresponden tanto al aprendiz como al docente; todo ello, enmarcando las limitaciones que el aula ofrece para el desarrollo de esta competencia fundamental.

2.LA ARTICULACIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL

La consideración de la cultura es un aspecto especialmente delicado en la enseñanza a inmigrantes o asilados, y ponerlo en práctica en una asignatura reglada supone todo un reto para el docente. Especialmente, porque en muchos casos recibe alumnos que tienen a su vez una *identidad cultural*³ propia ya formada o, incluso,

² Los trabajos de especialidad ofrecen una gran cantidad de definiciones sobre lo que es cultura. Tomo como marco para este

trabajo la definición que recoge la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural, realizada conforme a las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (MONDIACULT, México, 1982), de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (Nuestra Diversidad Creativa, 1995) y de la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (Estocolmo, 1998): “la cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (2002:4).³

“La identidad es [...] el proceso a través del cual cada persona se construye en la cultura o **las culturas** de las que hace parte, cómo se identifica *en* ellas o *hacia* ellas, cómo las significa, optando por elementos determinados y cargándolos de emotividad y sentido. Desde esta perspectiva, no existe una sola identidad, sino que existen diversas **identidades** que componen la experiencia de cada individuo, construidas subjetivamente a nivel individual e intersubjetivamente a nivel grupal. Éstas serán, finalmente, el eje que otorgará sentido y que guiará las acciones de cada persona y de cada grupo humano a lo largo de su existencia” (UNESCO, 2005:20). Las negritas y cursivas son del autor.

2

Revista Electrónica del Lenguaje. Monográfico, no 5, 2018.

porque en clase conviven alumnos que tienen sus propias y diversas identidades culturales, con lo que la dispersión y el choque puede ser en algunos casos inevitable. De otra parte, es posible que el momento de clase sea el único en el que el aprendiz tenga una información veraz y amplia de la cultura en la que debe sumergirse, frente a otras vivencias cotidianas en las que la cultura puede suponer una distancia que actúe como barrera, asilamiento o desinformación.

Sin embargo, el objetivo docente es precisamente propiciar un *encuentro cultural*⁴ neutro, lo que exige una adecuación y reformulación del espacio docente.

Fig. 1: Relación de las identidades culturales (IC) y el encuentro cultural (EC) en el espacio docente.

La adquisición de una *competencia intercultural*⁵ plena es un proceso largo y laborioso, que exige participación activa y amplitud mental por parte del aprendiz (Byram y Zarate, 1997). En algunos casos, el desarrollo es complejo por aspectos ajenos

a la capacidad del docente: en algunos casos, la cultura materna el alumno puede tener

aspectos que dilaten este proceso de formación intercultural; en otros, la situación de urgencia en el aprendizaje y la exposición del aprendiz a informaciones e *inputs* muy diversos hace que sea difícil desarrollar una adquisición sólida y verdaderamente interiorizada de la cultura de acogida.

El desarrollo de los tres saberes que articulan la competencia intercultural — *saber*, *saber ser* y *saber hacer*— (Byram, 1995), exige una participación activa y

⁴“El encuentro intercultural es el acontecimiento de una interacción comunicativa entre personas que de varias maneras se

reconocen como pertenecientes a culturas distintas, que implica una reestructuración parcial o total del sistema de creencias o valores de las personas involucradas, y que permite de una forma parcial o total a una persona ponerse imaginativamente en el lugar de la otra” (Ponzoni, 2015:3).⁵ “La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya” (Meyer, 1991, apud Oliveras 2000:38).

3

Revista Electrónica del Lenguaje. Monográfico, no 5, 2018.

comprometida del estudiante, que en ocasiones no está en situación de objetivar esta

información. Para hacer esto posible, el docente suele utilizar actividades que proporcionan *inputs* adecuados para alimentar la adquisición de nuevos conceptos (*saberes*) relacionados con la sociedad meta, sus valores, creencias y costumbres.

De otra parte, el *saber hacer* se construye a través de la experiencia. El *saber*

hacer no solo incluye la capacidad para adquirir conocimiento nuevo a partir de la acción, sino que requiere desarrollar esta destreza en tres ámbitos:

a) la capacidad para comprender e interpretar un hecho de otra cultura;

b) la habilidad para evaluar *críticamente* creencias y comportamientos —propios

y de otra cultura—, aspecto fundamental para la definición cultural personal;

c) la aptitud para construir una identidad plural a partir de los conocimientos adquiridos.

Este último aspecto conecta con el *saber ser*, que supone la capacidad para salir

de los comportamientos y percepciones etnocéntricos e implica el desarrollo de las habilidades y actitudes interculturales descritas en el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, (2006:447-469):

1. Empatía
2. Curiosidad / apertura
3. Disposición favorable
4. Relativización / distanciamiento
5. Tolerancia a la ambigüedad
6. Regulación de los factores afectivos

Una buena conjunción de estas habilidades permite, en definitiva, aceptar otras

culturas y visualizar al otro al mismo nivel. Solo así se construye un desarrollo armónico que evidencia una competencia intercultural fuerte y dinámica, en permanente

reconfiguración de sus elementos.

3.EL RETO DOCENTE: CLAVES PARA TRABAJAR EL COMPONENTE CULTURAL EN EL

AULA

Aunque el componente cultural impregne todas las actividades de clase⁶, es esencial contar con un repertorio que fomente distintos aspectos de este aprendizaje,

tales como:

a) La *percepción del otro* a través de materiales auténticos y plurales, que no fomenten tópicos ni creen preconcepciones que tuerzan una comprensión más profunda;

esta etapa exige apertura e interés por el otro.

b) *Enseñar a comparar*, ya que la comparación responde a la tendencia natural de

utilizar los elementos cognitivos propios para encajar y asimilar lo nuevo. Es el recurso

básico en todo contacto de civilizaciones; sin embargo, no es conveniente dar por hecho

esta destreza. La falta de otros referentes (en el caso de los aprendices con limitada

exposición cultural exógena) o los tabúes culturales pueden hacer que el alumno no

tenga una habilidad para ejercer este procedimiento de forma adecuada. En este proceso,

es esencial aprender a comparar resignificando los parámetros propios de la comparación, que utilizará los parámetros propios de la asimilación (y los inevitables

conceptos de igualdad, superioridad o inferioridad) de forma razonada.

c) La *explicación plural y fundamentada* ayudará a realizar una comparación correcta y a asimilar los parámetros culturales novedosos, encajándolos en el

marco de conocimiento propio⁷. En este proceso es imprescindible la reflexión personal del

alumno, su apertura y aceptación de usos nuevos y la atenuación de los indicadores de

superioridad e inferioridad.

c) La *conceptualización* surge al final del proceso como decantación de la comprensión propia e informada de nuevas realidades y rasgos culturales. Mediante este

proceso, el aprendiz amplía significativamente su marco de conocimiento y asimila procesos cognitivos nuevos.

El trabajo descrito que debe realizarse es de doble dirección: desde el alumno

hacia la cultura meta y desde la cultura del docente hacia la cultura o las culturas de sus

alumnos. En medio de este recorrido se produce el encuentro cultural que supone conocimiento mutuo, no necesariamente aceptación sin discernimiento. Si se avanza en

este camino, se toma conciencia de la adquisición de una tercera perspectiva y se puede

hacer una *reflexión metacultural*.

⁶El profesor cuenta hoy con abundante información y guías prácticas de actividades. En este sentido, es conveniente tener presentes las indicaciones del European Centre for Modern Languages (Consejo de Europa) editadas por de Lázár et al.

(2007). ⁷"Designa el conjunto de estructuras cognitivas basadas en experiencias pasadas que filtran y dan forma a las percepciones y cuya función principal consiste en ayudar a procesar, organizar y comprender las informaciones y experiencias nuevas. Así, el carácter, la riqueza y la estructura de los conocimientos previos condicionan los nuevos conocimientos y experiencias y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquéllos" (Martín Peris, 2008: s.v. *marcos de conocimiento*).

4. EL ALUMNO EN EL CENTRO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE CULTURAL

Los métodos docentes aplicados a la enseñanza de idiomas sitúan al alumno en el

centro del proceso de aprendizaje. Las programaciones docentes de distintos niveles

inciden en esta cuestión de manera específica; desde el ámbito de enseñanza de lenguas,

el *Marco Común Europeo para las Lenguas* y el desarrollo que de él hace para el español el *PCIC*, parten de esta premisa.

En los objetivos generales de los niveles de referencia del *PCIC* se establecen tres grandes dimensiones del alumno como *agente social*⁸, como *hablante intercultural*⁹ y como *aprendiente autónomo*¹⁰. En estas dimensiones se destaca la necesidad de contar

con recursos para la interacción que comprenda las diferencias intraculturales e interculturales y se insiste en que el alumno adquiera a lo largo de su aprendizaje la

capacidad creciente de aprender de forma personal y autónoma. Esa es su responsabilidad.

Para ello, el profesor debe estar atento a las características de su alumnado y

fomentar en clase el análisis de los elementos considerados como unidades de análisis

de las diferencias culturales: los símbolos, las creencias y los modos de clasificación

(Miquel, 2008: 518-520). Al mismo tiempo, es necesario observar qué no es cultura, es

decir, que comportamientos, creencias o actitudes se pueden observar en el

entorno,

pero no son propiamente elementos culturales. Con frecuencia, la cultura se ha convertido en un cajón de sastre en el que recoger todo comportamiento o hecho divergente con la cultura materna del alumno. Conviene ponderar el origen de la divergencia y determinar si es personal, social o, efectivamente, cultural.

Además de lo ya señalado, hay que tener en cuenta que, según la procedencia del

aprendiz, no todos habrán tenido una experiencia multicultural previa. La situación en el

aula es completamente distinta cuando se trabaja con alumnos que tienen una visión

previa de otras formas de vida y de entender el mundo. En estos casos, no es infrecuente

que los alumnos tengan interés por aprender la lengua, pero no les interese la cultura (o

incluso la eviten porque la sienten contraria a la suya), y muchos docentes deben

comenzar por hacer comprender la relevancia de la competencia cultural, deshacer

⁸ "[H]a de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social" (PCIC, 2006:74). ⁹ "[H]a de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes" (ibid.). ¹⁰ "[H]a de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida" (ibid.).

miedos y preconcepciones para que adquieran la confianza de que solo con el desarrollo

de esta destreza pueden tener plena ciudadanía y desarrollo personal. En efecto, cuando

el profesor está ante inmigrantes que proceden de grupos culturales cerrados, con escasa

referencia sobre otras culturas (o referencias contaminadas), hay que realizar un trabajo

previo de sensibilización, de exteriorización de preconcepciones. En definitiva, es necesario abordar estrategias educativas para realizar un aprendizaje multicultural.

La identidad cultural afecta de forma profunda a la persona y el encuentro cultural

a la interacción entre personas. Esto es algo que muchos grupos de aprendices no consiguen o no pueden experimentar (en ocasiones, por causas ajenas a ellos, derivadas

de su propio entorno cultural). En este sentido, es muy importante la regulación de los

factores afectivos; en efecto, el *estrés cultural* procede de un manejo deficiente de la

distancia o choque cultural, así como de la incapacidad que a veces siente el aprendiz

para alcanzar un conocimiento pleno y profundo. El dominio de factores afectivos y el

recurso a estrategias de relativización (el humor, la ironía, el juego, etc.) permiten gestionar esa dinámica en encuentros interculturales y en situaciones en las que se

realice una mediación intercultural (Miquel, 1999; Grima, 2002).

En definitiva, la empatía, el interés, la actitud de apertura y la revisión crítica, son

actitudes que favorecen la adquisición de una competencia intercultural sólida y

bien

formada, que no se limite a una simple información para la supervivencia cotidiana o al

aprendizaje de un tópico.

5.LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE

El profesor se enfrenta con varios elementos que debe conjugar: (a) de una parte

su programación docente, que le exige alcanzar una serie de objetivos y marca unos

tiempos; (b) de otra, la inmediatez de la clase y las necesidades de sus estudiantes, que

le obliga a considerar aspectos culturales que surjan de forma no programada en el

desarrollo de la docencia y que no puede soslayar, si quiere crear un clima de encuentro

cultural en clase; y, además, (c) la propia cultura y las habilidades interculturales que

tengan sus estudiantes, descritas anteriormente,

Para conjugar estas exigencias, es importante que el docente cuente, de una parte,

con información suficiente y variada sobre las culturas presentes en el aula y, de otra,

observe las manifestaciones y comportamientos de sus alumnos; estas acciones previas

la permitirán reflexionar, tanto sobre el hecho cultural como acerca de la relación entre

método de enseñanza y el desarrollo concreto de la competencia cultural que necesita su

grupo (Gil Burmann y Morón, 2012).

Las competencias clave del profesorado de lenguas formuladas por el Instituto

Cervantes (2012) indican que, para facilitar la comunicación intercultural, el docente

debe:

- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.
- Adaptarse a las culturas del entorno.
- Fomentar el diálogo intercultural.
- Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

El primer aspecto —el desarrollo de la propia competencia intercultural— es esencial y requiere evitar cuidadosamente la identificación la cultura = mi cultura, especialmente porque el docente se convierte, de forma inconsciente, en modelo cultural

para una parte de sus alumnos. Este aspecto obliga también al docente a ejercitar una

reflexión intracultural y a enriquecer su visión de las múltiples facetas y

manifestaciones de la cultura propia. Esto es especialmente adecuado en el caso de

alumnos inmigrantes ya que, en muchos casos, tienen un recorrido previo por distintos

lugares de la península y han estado expuestos a otras variedades intraculturales.

El

interés del profesor por otras culturas, así como sus capacidades de observación, análisis

y reflexión serán elementos valiosos a la hora de planear actividades y reconocer el

territorio en el que se mueve dentro del aula. En este aspecto, es muy conveniente y

enriquecedora la creación de redes con otros colegas, que le permitan avanzar más

rápido y compartir experiencias que serán divergentes o coincidentes, pero siempre

complementarias.

El comportamiento y el respeto por el otro consolidan la adaptación a las culturas

del entorno de un individuo y lo dotan de un bagaje intercultural único para

desenvolverse con éxito en nuevas situaciones de enseñanza. La adaptación permite

desarrollar recursos, acercamientos, materiales que son intercambiables ante alumnos de

distintas culturas, porque se basan en la empatía y, a partir de esta cualidad, se esfuerzan

por conocer al otro. En el caso en que el docente esté inmerso en un entorno cultural

distinto al propio, esta habilidad vertebrará a las otras competencias y los

comportamientos como el respeto y el conocimiento auténtico del otro, que deben

exigirse en la relación bidireccional alumno-profesor y entre los alumnos.

Sobre esta base de respeto se construye el *diálogo intercultural*, que anima a conocer e interactuar con el otro, y permite al docente desempeñar en algunos casos la función de árbitro o mediador para explicar aspectos complejos, intervenir en choques culturales y, sobre todo, devolver la confianza y motivar ante incomprendiones o conflictos de mayor calado (Taft, 1981). El docente va indicando un camino —en ocasiones, al tiempo que realiza él mismo— hacia la autonomía en el desarrollo de un interés genuino por las culturas y de una capacidad para moverse entre ellas.

La expresión de la cultura propia expande el interés hacia la ajena y actúa como tracción entre ambas, por ello es importante que el aula sea también un espacio para conocer tanto la cultural del profesor como la del alumno; será un excelente medio para trazar puentes con la que está aprendiendo.

El docente sabe la meta a la que debe llevar a su alumnado, que no es otra que la adquisición de actitudes y habilidades para informarse, aprehender y desarrollar una conducta y un conocimiento interiorizado de otras culturas, como son las siguientes:

a) Asimilación de saberes culturales, mediante la activación de estrategias de representación cognitiva.

b) Configuración de una identidad plural, mediante la capacidad para filtrar información, y detectar tanto elementos comunes como tópicos culturales.

c) Mediación cultural, activando la capacidad del alumno para mantener y establecer contacto con personas de otras culturas y actuar en situaciones de choque o

distancia cultural. El *actor intercultural* o *mediador* facilita la comunicación y entendimiento entre personas de distintas culturas e interpreta expresiones, intenciones,

percepciones y expectativas de los grupos en cuestión (Taft, 1981).

Estas habilidades y actitudes están relacionadas fundamentalmente con la explicación de hechos y productos culturales, la negociación de significados culturales,

la erradicación de malentendidos entre terceros y la neutralización de conflictos interculturales.

6.DELIMITACIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL

La enseñanza de una lengua está delimitada por las aptitudes, necesidades e intereses de los estudiantes y, de otra parte, se desarrolla en función de la contextualización y los actos comunicativos del aprendiz. La sintonía entre la adquisición lingüística y el conocimiento cultural permite realizar un acto lingüístico

real y adecuado en un contexto determinado siguiendo la dinámica que se expresa en la

siguiente figura:

Fig. 2: Relaciones lengua y cultura en el acto lingüístico.

Cuanto más se fortalezcan las habilidades y actitudes interculturales (cfr. § 2),

mayores serán las posibilidades de éxito en este proceso y con mayor celeridad recorrerá el aprendiz el proceso que va desde el nivel monocultural al intercultural¹¹.

El relato, el choque cultural y los malentendidos (Miquel, 1999; Alonso Cortés,

2006) son procedimientos que ofrecen múltiples posibilidades para inmunizar —o al

menos paliar— contra las incomodidades o incomprensiones experimentadas por el

propio aprendiz. Pueden desarrollarse sobre asuntos de la vida diaria, así como temas de

la historia de la cultura de acogida que se entretujan en el día a día:

¹¹ Se distinguen habitualmente tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural: 1. Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura; 2. Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas; y, finalmente; 3. Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas" (Martín Peris et al, 2008, s.v. *competencia intercultural*).

Revista Electrónica del Lenguaje. Monográfico, no 5,
2018.

Fig. 3: Procedimientos y temas para el desarrollo de la CI.

Otra delimitación necesaria es la relativa a los conceptos culturales y sus productos. Dada la cantidad de nociones que se incluyen en la competencia intercultural (fig. 4), es necesario hacer una selección, bien pactada o bien guiada por el desenvolvimiento de los propios alumnos en la sociedad meta. En este sentido es importante mostrar la historia como un proceso y como un conjunto de elementos comunicantes (por ejemplo, cómo un hecho histórico da lugar a una obra literaria, una pintura, etc. y a la inversa: cómo una obra evoca, por ejemplo, una época o acontecimiento histórico, etc.). Cuanto más universal sea el tema cultural elegido, más posibilidades hay de ejercer las destrezas de comparación, comprensión, etc. descritas anteriormente (cfr. § 3).

Revista Electrónica del Lenguaje. Monográfico, no 5,
2018.

Fig. 4: Elementos conceptuales del conocimiento cultural.

Es papel ineludible del profesor elegir, seleccionar qué elementos culturales son

los más pertinentes; no ya porque sean relevantes de la cultura cuya lengua enseña, sino

porque tienen mayor utilidad para sus alumnos, considerando su ambiente y desarrollo

personal y profesional puesto que, como afirma Santos de la Rosa:

Los valores de la cultura forman los comportamientos de las personas, quienes a su vez configuran las culturas de las organizaciones que afectan a todas sus relaciones laborales. De este modo, cada individuo tiene una serie de supuestos y representaciones del mundo según su propia experiencia vital (2017:183).

Finalmente, hay que estar preparados para afrontar el *choque metacultural*, que

obliga al docente a fomentar en el alumno una reflexión a partir de la observación

de la

cultura meta, su propia cultura y otras con las que pudiera relacionarse, tomando en

consideración los siguientes pasos:

- la necesidad de que el alumno contraste su propia cultura con la nueva que está adquiriendo,
- la conveniencia de que tome conciencia de la suya propia y la enmarque en un contexto cultural más amplio,
- el interés en reflexionar sobre sí mismo como persona que entra en relación con culturas, lo que le permitirá construir una imagen propia como persona intercultural.

Revista Electrónica del Lenguaje. Monográfico, no 5, 2018.

Para este proceso es muy útil el recurso de las autobiografías de encuentros interculturales o el empleo de las técnicas de las historias de vida (Byram et al., 2009; Bravo, 2011). Todo ello, buscando constantemente la elaboración de un marco de convivencia sin minusvaloración, pero también sin paternalismo. Las culturas son hechos humanos que merecen una mirada educada (en el sentido etimológico del término).

7. CONCLUSIONES

Una lengua desvinculada de la cultura se convierte en un instrumento estéril y carente de significado. La plena integración y el desarrollo de las habilidades de aprendizaje alcanzan un punto óptimo cuando el alumno se siente parte de esa comunidad o ve la posibilidad de conseguirlo; este horizonte dispara su motivación y, como consecuencia, su aprendizaje y autoestima no solo como aprendiz de un idioma, sino como persona. El conocimiento de la cultura propia y de las ajenas expande la personalidad y permite una flexibilidad de pensamiento que contribuye de forma decisiva a la formación integral del individuo.

La visión de la cultura no como algo estático, sino como proceso social e histórico, exige también un proceso de aceptación y conocimiento de la cultura propia en su variedad —no solo la que se adquiere por la vivencia personal— y, a partir de

ella, de la exógena.

Desde el espacio docente concreto donde ejercer un profesor no se puede hacer un

camino concreto, pero sí dar las herramientas para recorrer un tramo, fomentar las actitudes que permitan conseguir un resultado. El alumno tiene que tener la posibilidad

de adquirir las habilidades pero, sobre todo, tiene que querer hacer ese camino. El logro

final es responsabilidad del alumno y este es el límite en el desarrollo de la competencia

cultural en el aula.

Referencias

- Alonso Cortés, T. (2006). *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.
- Bravo-García, E. (2011). Con la mirada en el otro: implicaciones sociolingüísticas de la inmigración hispanoamericana en Andalucía. *Itinerarios. Revista de Estudios Lingüísticos, Literarios, Históricos y Antropológicos*, 13 (1), pp. 133-153.
- Byram, M. (1995). *Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories*. En L. Sercu (Ed.), *Intercultural Competence: The Secondary School* (pp. 53-70). Aalborg: Aalborg University Press.
- Byram, M. et al. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Consejo de Europa. En línea: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp [Fecha de consulta: 21/07/2018]

- Byram, M. y Zarate, G. (Edits.) (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. En línea: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Fecha de consulta: 21/07/2018]
- Gil Burmann, M. y Morón, S. (2012). Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. *Recursos para la reflexión, Cuaderno Comillas*, II, pp. 19-36.
- Grima, A. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg, Council of Europe Publishing. Existe versión en Internet. Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas*

y extranjeras. En línea:

<http://cfp.cervantes.es/recursos/bibliografia_de_referencia.htm> [Fecha de consulta: 21/07/2018] Lázár, I. et al. (2007). Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators. Strasbourg: Council of Europe Publishing. En línea:

<http://archive.ecml.at/mtp2/publications/b1_iccinte_e_internet.pdf> [Fecha de consulta: 21/07/2018] Martín Peris, E. et al. (2008). Diccionario de términos clave de ELE. Madrid: SGEL. En línea:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm> [Fecha de consulta: 21/07/2018] Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners. En D. Buttjes & M. Byram (Edits.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 136-158). Clevedon: Multilingual Matters. Miquel, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. En J. Sánchez Lobato

(Ed.), *Lengua y Cultura en el aula E/LE Carabela*, n.o 45, Madrid: SGEL, pp. 27-46. Miquel, L. (2008). La subcompetencia sociocultural. En Santo Gargallo et al. (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 518-520). Madrid: SGEL. Oliveras Vilaseca, Á. (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio

del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Editorial Edinumen. Santos de la Rosa, I. (2017). La enseñanza del español en fines específicos: el contexto etnolingüístico arabófono. Sevilla: Universidad de Sevilla. En línea: < <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/64024>> [Fecha de consulta: 21/07/2018] Taft, R. (1981). The Role and Personality of the Mediator. En S. Bochner (Ed.), *The Mediating Person: Bridges*

between Cultures (pp. 53-88). Cambridge: Schenkman. Trimm, J. M. L. (1992). Language teaching in the Perspective of the Predictable Requirements of the Twenty-first

Century. *problems and Prospects. AILA Review*, 9, pp. 7-20. UNESCO (2002). Declaración Universal sobre la diversidad cultural. San Borja: Representación de UNESCO en Perú. En línea:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>> [Fecha de consulta: 21/07/2018] UNESCO (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo en el aula*, vol. 3, Santiago de Chile: UNESCO. En línea: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151226s.pdf>> [Fecha de consulta: 21/07/2018]

