

La competencia transcultural en el aprendizaje de una lengua no materna: desarrollo de actitudes positivas hacia la alteridad

Ana M.^a Rico Martín | Universidad de Granada

La coexistencia de varias culturas en un mismo entorno provoca ineludiblemente una toma de contacto con otras lenguas, costumbres, hábitos, valores y creencias diferentes a los propios. Esta situación compartida da pie a la formación y al desarrollo de actitudes positivas y negativas hacia lo extraño.

Desde el ámbito de la didáctica de las lenguas, y partiendo de la idea de que la comunicación intercultural precisa, pues, de la capacidad de comprender o ponerse en la posición del otro, además de la posibilidad de modificar nuestra perspectiva, en este trabajo exponemos la conceptualización de la subcompetencia transcultural –el último nivel de la competencia intercultural–, la generación de actitudes hacia la alteridad, representada aquí por los hablantes de otras lenguas, y unas pautas metodológicas básicas para trabajar las actitudes positivas en el aula de idiomas.

Palabras clave: *competencia transcultural, lengua no materna, alteridad, actitudes positivas, educación intercultural.*

The coexistence of several cultures in the same environment inevitably leads to contact with other languages, customs, habits, values and beliefs different from one's own. This shared situation gives rise to the formation and development of positive and negative attitudes toward something strange.

From the field of language teaching, and based on the idea that intercultural communication requires the ability to understand the other or put oneself in another's place and the ability to modify our view, in this paper we show the conceptualisation of crosscultural competence, the last level of intercultural communicative competence, the generation of attitudes toward otherness, represented here by speakers of other mother tongues, and some basic methodological guidelines to work on positive attitudes in the language classroom.

Keywords: *crosscultural competence, non mother tongue, otherness, positive attitudes, intercultural education.*

La coexistence de différentes cultures dans le même environnement passe inévitablement par une prise de contact avec d'autres langues, des coutumes, des habitudes, des valeurs et des croyances différentes. Cette situation commune donne lieu à la formation et au développement d'attitudes positives et négatives à l'égard du bizarre.

Dans le champ de l'enseignement des langues et ayant comme point de départ l'idée que la communication interculturelle exige donc la capacité de comprendre ou de se mettre au lieu de l'autre et, en plus, la possibilité de modifier notre point de vue, dans cet article on expose la conceptualisation de la compétence transculturelle –c'est à dire, le

dernier niveau de la compétence interculturelle–, la production des attitudes envers l'altérité –représentée ici par les locuteurs d'une autre langue– et quelques orientations méthodologiques pour travailler les attitudes positives dans la classe de langues.

Mots-clés : *compétence transculturelle, langue non-maternelle, altérité, attitudes positives, éducation interculturelle.*

1. La competencia transcultural

La sociedad monocultural no ha existido nunca; de la misma forma, el monolingüismo tampoco es el estado natural de una sociedad, aunque sí de un grupo social determinado. Siempre se han producido contactos entre diferentes comunidades que han provocado un intercambio mutuo de conocimientos, de hábitos, de comportamientos e incluso de procesos cognitivos, elementos que llevan al individuo a hacerse una propia concepción y actitud de esa cultura que no es la materna, a manera de una conciencia subjetiva que Goodenough (1981) denomina *propiospecto*.

Cuando una persona se integra en una nueva comunidad pierde parte de su individualidad en aras de asimilar mejor la nueva realidad y facilitar así su propia inserción. De esta manera, se transforma la identidad propia y se constituye una nueva que permite su adaptación real a esa nueva situación, sin rechazar su origen ni romper lazos con su lengua y su cultura primera. Esto sucede en un largo periodo de tránsito hacia la integración definitiva, etapa que no todo el mundo puede culminar.

De hecho, ante la obviedad del contacto de diferentes culturas en una misma sociedad y de las dificultades que dicho contacto puede representar para algunos individuos, surgió la necesidad de una educación multicultural.

Tipologías sobre la educación multicultural hay varias; partiendo de las realizadas por Gibson (1984), Banks (1986), Sleeter y Grant (1987) y García Castaño *et al.* (1997), que revisa las an-

teriores, podemos distinguir seis enfoques generales: *asimilación cultural* (1950 y 1960), *entendimiento cultural*, *pluralismo cultural*, *educación bicultural*, *educación multicultural*, *reconstrucción social* (estos cuatro en la década de 1970) y *educación antirracista* (1970 y 1980).

A estos seis modelos hay que añadir un séptimo, el de la *educación intercultural*, que surgió desde los años 1990 hasta nuestros días y que se diferencia de la educación multicultural en que su base fundamental es el diálogo y la interrelación igualitaria entre los distintos grupos y no se queda sólo en el respeto y la valoración de las diferencias culturales. Sánchez y Mesa (2002: 18-19) señalan una relación de diferencias entre ambos enfoques, si bien con un enunciado breve pero bastante significativo dejan clara la principal distinción: «La multiculturalidad centra su atención en “los otros”, la interculturalidad en “nosotros” y “los otros”». Por otra parte, siguiendo a Jordán (1996), podemos definir la *educación intercultural* como aquella que tiene como meta que todos los alumnos alcancen una sólida competencia cultural en forma de aptitudes y actitudes que los capaciten para desenvolverse adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües. Este objetivo implica el conocimiento y la valoración de las distintas culturas del contexto social del alumno y de sus aportaciones al entorno al mismo tiempo que se desarrollan valores como la tolerancia, la cooperación, el diálogo y la apertura hacia el otro.

En el ámbito de la enseñanza de la lengua no materna (L2 y LE) es donde más manifiestamente se trabaja por lograr una competencia intercultural: de nada serviría aprender multitud de conceptos lingüísticos si se es incapaz de establecer una comunicación efectiva en un contexto real con un interlocutor de cultura diferente a la nuestra, considerando que el significado final de un mensaje está muy influido por el contexto en que se produce y por convenciones culturales que, en muchas ocasiones, son ajenas al aprendiz de la lengua. En este ámbito se entiende esta competencia intercultural como la capacidad del individuo que posibilita tal comunicación. Meyer (1991) señala, además, que esta competencia implica un reconocimiento de la propia identidad al tiempo que se media entre otras culturas. Este autor indica tres niveles en la consecución de una competencia intercultural según el estado mental y actitudinal del aprendiz de la lengua extranjera:

- *Nivel monocultural.* Es propio de quien se inicia en el aprendizaje de una nueva lengua por lo que todo lo interpreta según las reglas de la propia cultura, es normal que aparezcan estereotipos y prejuicios sobre otros grupos.
- *Nivel intercultural.* Donde hay un conocimiento y una valoración de la lengua-objeto por lo que el aprendiz se sitúa entre ambas culturas, la propia y la estudiada; establece comparaciones entre ambas y trabaja por superar los prejuicios de la etapa precedente.
- *Nivel transcultural.* En esta última fase, la ideal, el individuo se siente por encima de ambas culturas y ejerce de mediador de ellas bajo los principios fundamentales de cooperación y comunicación.

Con el propósito de alcanzar una competencia intercultural apropiada, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) señala la importancia de adquirir una conciencia intercultural que incluya la conciencia de la diversidad regional y social de los dos mundos en contacto, junto a la de una serie de culturas que sobrepasan a la materna (Consejo de Europa, 2002: 101).

Al hilo de esto, relacionamos la competencia transcultural con la denominada *competencia existencial*, definida por el MCER como:

[...] *la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas.* (Consejo de Europa, 2002: 12)

En tanto que estos rasgos pueden ser adquiridos y modificados durante el aprendizaje de una nueva lengua, hay que considerarlos un objetivo educativo por conseguir.

Para desarrollar la competencia comunicativa intercultural y alcanzar sobre todo los dos últimos niveles de Meyer (intercultural y transcultural), es necesario que el aprendiz desarrolle una serie de habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales (Vilà, 2002: 2). Las primeras implican un conocimiento y una comprensión de las culturas intervinientes en el acto, incluyendo la propia; estas habilidades son las más fáciles de lograr. Las afectivas son, por lo contrario, las más complejas, pues implican un cambio de actitud y un control emocional del mismo interlocutor para emitir respuestas positivas y reprimir las que puedan perjudicar la comunicación. Las habilidades comportamentales están en dependencia de las anteriores y son consecuencia de ellas, manifiestan una

adaptación del individuo al otro interlocutor y al contexto comunicativo, y pueden ser verbales y no verbales. Éstas últimas son las que evidencia la competencia intercultural real que posee una persona, pues son las más difíciles de emular durante un periodo de tiempo considerable si, realmente, no se poseen estas destrezas.

Un buen profesor de lenguas debe consagrar su labor a que sus alumnos adquieran la competencia transcultural, que se correspondería con la propia de un hablante bilingüe equilibrado, entendiendo éste como el hablante que domina las dos lenguas como un nativo, pero este grado de dominio ha provocado no pocos debates acerca de la existencia de ese hablante idealizado, con las mismas competencias en ambas lenguas ante cualquier situación comunicativa, pues siempre hay preferencias de uso y de destrezas según los propósitos y las funciones comunicativas.

Asimismo no faltan quienes opinan que la competencia transcultural no es más que una utopía si reconocemos el acervo cultural de todas las personas, que nos deja una impronta considerable desde que empezamos a tener contacto con los que nos rodean y que se hace cada vez más manifiesta en nuestra interacción con los demás. Ante esta incertidumbre, deberíamos plantearnos si un docente es capaz de desprenderse de todo lo vivido para hallarse él mismo en ese nivel transcultural que debe transmitir, por encima de su propia cultura, libre de todo prejuicio y estereotipo hacia ningún grupo.

2. Actitudes hacia la alteridad

Las normas sociales que determinan el comportamiento apropiado a cada situación en una sociedad concreta vienen condicionadas por

sus valores culturales, lo que los deviene inherentes al funcionamiento de esa sociedad. Al hilo de esta aseveración, un estudio de Ros y Schwartz (1995: 70) llegó a la conclusión de que en Europa Occidental son fundamentales los valores de compromiso igualitario (para promover el bienestar ajeno), autonomía intelectual y armonía con el medio ambiente, frente a los de menor valoración, como el de jerarquía de roles y el de conservación del statu quo. Estas prioridades se deben a la emergencia de las democracias sociales, la revolución postindustrial, la secularización de la sociedad y la construcción de una identidad supranacional europea.

Hay que destacar, como interesante para los que pertenecemos al ámbito educativo, que esta investigación tuvo como participantes a profesores no universitarios, por considerarse que constituyen uno de los mejores grupos profesionales para caracterizar las prioridades culturales de una sociedad, dado que suelen ser los portadores clave de una cultura y estar cercanos a los valores medios de esa sociedad.

Si la prioridad de valores mencionada no se modifica, la continuidad social no corre peligro, pero en tanto que aparecen en nuestro entorno cada vez más desigualdades entre, por ejemplo, distintos grupos culturales procedentes de la emigración de países en situación socioeconómica crítica, pueden desencadenar conflictos y violencia intergrupales y, por ende, hacer que esa jerarquía de valores occidentales se tambalee y degeneren en diferentes categorías, y llevar a que cada cual se preocupe más por su endogrupo.

Cuando un grupo social inmigrante llega a una sociedad de acogida, suele mantener una conexión muy fuerte con su país de origen e intenta no perder sus señas de identidad. Las

generaciones posteriores sufren una pérdida de elementos sociales e incluso de valores originarios que mantenían la unidad de la familia, lo que puede provocar un choque existencial con repercusiones negativas en su estabilidad emocional, su comportamiento y su forma de interpretar el mundo. A propósito de este sentir del ciudadano no oriundo, Schumann (1975) aludió al *choque cultural* cuando no funcionan las estrategias usuales de su lengua materna para resolver un problema, y a *estrés cultural* cuando eso implica cuestiones de identidad. Para evitar este estado de ansiedad característico, el inmigrante introduce en el nuevo ambiente elementos de su entorno original: música, literatura, vestimenta, costumbres de su cultura..., que a veces tienden más a adaptarlo que a introducirlo en una nueva sociedad con la que no coincide siempre en los estereotipos o arquetipos habituales. A mayores diferencias culturales, como ocurre sobre todo con inmigrantes africanos y asiáticos, más dificultades habrá en la aceptación mutua.

Si las diferencias étnicas dificultan la integración de los nuevos residentes, las lingüísticas no coadyuvan a ello en absoluto, al existir problemas de comunicación difíciles de solventar, sobre todo en los miembros familiares que permanecen en casa, habitualmente ubicadas en zonas restringidas por ellos mismos y que tienen poco contacto con la comunidad receptora; es el caso de madres de familia, hijos pequeños y ancianos.

Este hecho lo vive la sociedad receptora con recelo, al interpretarlo como un rechazo a su cultura y una intención de quererse mantener al margen de ésta, lo que provoca en algunos de sus miembros una intransigencia hacia los primeros y una voluntad de asimilarlos a su propia cultura. En el peor de los casos, la apren-

sión a lo extraño, manifiesta como cuestionamiento de las conductas de los recién llegados, provoca su rechazo al sentirse que las estructuras sociales establecidas que constituyen la identidad nacional están en peligro.

Estas desavenencias aparecen como choques culturales menores o mayores, sean referidos a vestimenta, a aspectos religiosos o a cualquier otro elemento cultural, y son las que hacen muy compleja la educación multicultural, sobre todo si queremos convertirla en intercultural.

Es importante destacar que, siempre que se tratan temas interculturales, éstos se ven desde la perspectiva de la aparición de conflictos, muchos de ellos involuntarios, y los modos de resolverlos, con lo que el binomio intercultural - situación conflictiva aparece siempre como inseparable, lo cual no deja de ser lógico en tanto que se busca retomar la convivencia pacífica entre grupos. Pero, como señala Zimmermann (1997), no todos los encuentros interculturales plantean problemas: también hay muchos donde el aporte por ambas partes es muy positivo, y es que el hecho de que las relaciones interétnicas transcurran en un ambiente cordial provoca una identidad positiva en cada una de las partes en su conjunto y, simultáneamente, una autoestima individual también muy positiva, razón que hace disminuir los conflictos y mejorar aún más la convivencia.

Una fuente de esos posibles conflictos son los prejuicios que cada grupo siente ante los restantes. Algunos han querido ver la explicación de su aparición en las teorías psicodinámicas derivadas de Freud, por las que se analiza cómo reacciona el sistema psíquico de un individuo cuando se encuentra ante un conflicto, y en la famosa y polémica *pirámide de las necesidades* de Maslow (1943). Según ésta, las nece-

sidades del individuo se organizan en cinco niveles, desde las más básicas, y por tanto prioritarias, que son las fisiológicas, hasta las superiores, de autoestima y autorrealización. A medida que se van cubriendo las inferiores, y sólo en ese caso, aparecen nuevas motivaciones cada vez más complejas que el hombre pretende conseguir. Alcanzar el grado supremo supone haber logrado la felicidad y el máximo estado de realización del individuo.

Retomando nuestro objeto de estudio, si nos llevamos esta teoría motivacional al ámbito de la creación de prejuicios intergrupales, la persona puede ver en peligro ya el segundo nivel de necesidades al temer por su seguridad y protección cuando un grupo social diferente viene a colindar con el propio, lo siente extraño y probable fuente de conflictos, por lo que origina etiquetas negativas hacia ese grupo.

Según Martínez Mendoza (2005: 49), el comportamiento de la comunidad receptora de cara al inmigrante puede ser de tres tipos diferentes:

- Aceptación externa y sutil, si los recién llegados aceptan, como imposición, las características de la sociedad de llegada.
- Absoluto rechazo, que provoca situaciones de conflictos y discriminación por parte de los oriundos de la zona.
- Postura intermedia, donde ambos grupos flexibilizan sus conductas y se adaptan al otro.

Este último modo de actuar posibilita la integración de los inmigrantes y entraría en las llamadas *relaciones interculturales*, pero es el más difícil de llevar a cabo y, generalmente, antes suele pasar por un estadio de rechazo abierto hacia lo extraño, que culmina con violencia y agresiones; o bien, por una fase de de-

nigración de la nueva cultura mediante el uso discriminatorio del lenguaje.

La postura contraria implicaría la cordialidad y colaboración con los nuevos miembros, con lo que se produce el enriquecimiento de ambos grupos sociales. Cuando los miembros receptores están convencido de la importancia del nuevo grupo, ofrecen servicios para favorecer la integración: programas de adaptación a la nueva sociedad, enseñanza de la lengua de acogida, instituciones que mantienen y difunden la cultura recién llegada...

Relacionados con los prejuicios intergrupales tenemos los *estereotipos* o generalizaciones, normalmente ilógicas y de contenido erróneo por su simplicidad, sobre los grupos sociales, que permanecen de forma rígida (Lippmann, 1922). Este contenido versa sobre atributos y conductas características de un grupo étnico. Los criterios empleados para definir el estereotipo son:

- La generalización (todos los miembros del grupo son iguales).
- La distintividad (un atributo se asocia con más frecuencia a un grupo que a otro).
- La diferenciación categorial (las características de un grupo lo diferencian de otro).
- La consensualidad (se trata de creencias compartidas sobre un grupo determinado).
- Las creencias erróneas (son sobregeneralizaciones rígidas que exceden la realidad).

El lado más nocivo de los estereotipos es cuando incluyen características que implican un juicio de valor negativo acerca de esas personas, tachándolas de vagas, ruidosas, problemáticas..., que suele fijarse hacia su grupo de origen o exogrupo; siempre se esperará idéntico comportamiento entre los individuos de una misma cultura, lo que provoca, a su vez,

una diferenciación intergrupar y, por ende, una identidad social del endogrupo frente a los otros.

De los tres componentes que dirigen la conducta humana –biológico, psicológico y social–, es el social el que influye en el comportamiento humano a través de percepciones sociales tales como el sentido de la superioridad, los estereotipos, la influencia social, el conformismo, y las actitudes de prejuicio y discriminación. Sin duda, toda persona tiene una idea preconcebida de cualquier miembro de otro grupo cultural y es capaz de expresar una opinión sobre el mismo –recordemos el mencionado *propiospecto* de Goodenough (1981)–, sea por la información que le llega de los media, de su entorno o de su propia experiencia con personas de ese origen, es decir, por lo que Bourdieu (1979) denomina *hábitus*.¹ Esto es lo que defienden las teorías del *aprendizaje social*, aunque la perspectiva dominante en la actualidad para explicar los estereotipos es la de la *orientación cognitiva*, que los considera como un atajo cognitivo para ahorrar esfuerzo mental al profundizar en los atributos de una persona o grupo centrándose sólo en los más comunes.

Estos mismos juicios de valores los realizan los aprendices de una nueva lengua hacia los hablantes de la misma y a la inversa. Las motivaciones son distintas de las que pueden tener los diferentes grupos culturales que conviven en una sociedad, pero las actitudes negativas, que son las que hay que erradicar del aula, siguen teniendo la forma de prejuicios y estereotipos hacia lo diferente. Esto se hace más manifiesto cuando la interacción se realiza

entre los aprendices de una segunda lengua (L2), que suelen tener diversos orígenes culturales.

3. Consideraciones metodológicas básicas para el desarrollo de actitudes positivas en el aula de idiomas

No es fácil encontrar pautas específicas para trabajar con los alumnos actitudes positivas hacia otras lenguas y sus hablantes, pues, en términos generales, la literatura que abunda es a propósito de la educación intercultural y uno de sus objetivos: la modificación de prejuicios y estereotipos. No obstante, muchas de esas pautas metodológicas pueden adaptarse fácilmente al aula de idiomas o, según algunas tendencias bilingües actuales, entre las que se halla la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), al aula ordinaria donde se trabaja la lengua no materna.

Retomando consideraciones generales, para formar actitudes positivas hacia miembros de otras culturas es necesario, en primer lugar, corregir y evitar la formación de estereotipos y prejuicios sociales. Para ello hay dos grandes líneas de trabajo entre los expertos en el tema: la hipótesis del contacto intergrupar y la de los procesos cognitivos individuales.

La primera línea de trabajo parte de la teoría de Allport (1954) a propósito de los beneficios que conllevaba para las relaciones interpersonales poner en contacto a dos grupos distintos siempre que se respetaran unas condiciones, a saber, según Cook (1978): que el estatus de todos los miembros fuera parecido, que cada grupo desconfirmara los estereotipos y prejuicios mutuos, que hubiera cooperación entre

1. Se define *hábitus* como el entramado de principios conscientes y subconscientes que vienen del pasado y son transmitidos por la familia, la escuela y las redes sociales en las que se desenvuelve el individuo.

todos, que se facilitara el conocimiento personal de todos los miembros y que se respetaran una normas sociales establecidas en pro de la equidad entre los grupos.

La segunda forma de modificar los estereotipos y prejuicios ya asentados es incidiendo en los procesos cognitivos de cada miembro del grupo de tal forma que se le proporcione información del otro que desconfirme la propia creencia negativa sobre él. Esto se llevaría a cabo según tres modelos sociocognitivos propuestos por Weber y Crocker (1983): se presenta poca información desconfirmatoria pero muy relevante sobre un estereotipo, así la fuerza de desconfirmación es enorme (modelo de conversión); se proporciona al sujeto mucha información contraria al estereotipo, lo que hace que éste se debilite (modelo de contabilidad), o se proporciona información incongruente y dispersa sobre diferentes miembros del otro grupo para desconfirmar el estereotipo, lo que produce un nuevo subtipo o categoría de éste que dificulta su generalización (modelo de los subtipos).

Todas estas teorías surgidas con el propósito de modificar creencias negativas sobre los otros hacen pensar en lo difícil de esta empresa. Los prejuicios y estereotipos se fosilizan cada vez más a medida que la persona envejece, de ahí la importancia de empezar cuanto antes con el niño para despertar actitudes positivas hacia los diferentes grupos culturales –aunque el MCER señala el nivel común de referencia superior, el de maestría, para alcanzar la competencia intercultural (Consejo de Europa, 2002: 25)– y de que la escuela trabaje por socializarlo dentro de una realidad multicultural, aprovechando para ello la hipótesis de contacto de Allport (1954) antes mencionada, donde se favorece el diálogo, el respeto y la tolerancia

hacia los demás, la empatía entre los miembros de los grupos, el conocimiento de otras culturas y la regulación positiva de los conflictos que surjan en el aula, bien sean propios de ésta, bien se observen en diferentes medios para que reflexionen sobre ellos.

Se trata de seguir el enfoque didáctico comunicativo mediante métodos basados en el diálogo, la discusión y la resolución de problemas bajo un clima de interacción entre iguales, lo que favorecerá las habilidades de comunicación grupal y de aprendizaje cooperativo, partiendo de aspectos fundamentales como la importancia del conocimiento de la propia cultura, la conciencia de la igualdad y la diversidad, y la necesidad de proporcionar recursos para superar con éxito situaciones interculturales problemáticas.

En este contexto, el papel del profesor de lenguas es muy complejo: además de las condiciones intelectuales propias de su profesión, debe contar con una serie de cualidades humanas entre las que se encuentren la estabilidad emocional, la empatía, la inquietud cultural... (Rico, 2009: 726). Es decir, requiere un conocimiento considerable de la diversidad cultural a la que se enfrenta si hablamos de la enseñanza de una L2 y, además, más difícil, debe presentar una mentalidad muy abierta y unas actitudes personales tales que le permitan una ductilidad continua de su personalidad para dar respuesta a las diferentes realidades educativas cambiantes con las que tendrá que trabajar. Tolerancia, respeto y reconocimiento de la dignidad del otro son valores indispensables en esta figura de educador, que deberá apartar en todo momento las propias creencias y prejuicios, su saber ser y saber estar aprehendidos a lo largo de su vida que puedan influir en su forma de llevar a cabo la tarea docente.

En el caso de los alumnos, si los choques y malentendidos antes aludidos ocurren en el nivel educativo primario, en el que se fragua la sociedad del futuro, los niños inmigrantes que estudian una L2 se sienten desligados del resto del grupo del aula y se apartan del proceso educativo, lo que lleva a la larga a un infrarrendimiento importante y a un fracaso escolar y social que será relacionado generalmente con su grupo de origen.

Como señalamos anteriormente, la aceptación de otra cultura y otra lengua implica la interacción de tres tipos de capacidades: cognitivas, afectivas y conductuales; en otras palabras, el conocimiento y la comprensión de la otra cultura, el desarrollo de actitudes positivas hacia ella y el comportamiento solidario y cooperativo hacia la misma en momentos en los que se comparten espacios comunes. Estas tres capacidades deben trabajarse al unísono pues, de otra forma, puede que no se llegue a ese clima de cordialidad entre culturas. Pero este trabajo, al estar implicada la formación psicológica del individuo, no se puede hacer de forma directa, sino a través de actividades que involucren a habilidades, conceptos y vivencias útiles para suscitar en el educando unos valores concretos hacia los demás. Si esta labor tiene como consecuencia un aprendizaje positivo y satisfactorio, el niño relacionará tales actividades con una sensación de bienestar y, a modo de refuerzo positivo, tenderá a repetir las en su quehacer cotidiano, modelando así su comportamiento.

Este trabajar en común que implica la educación intercultural parece entrar en confrontación cuando nos hallamos ante costumbres

que consideramos totalmente retrógradas en nuestra cultura y que no deben ser admitidas en el aula multicultural, que presentará siempre una postura crítica ante tales manifestaciones.

Son frecuentes los conflictos de índole cultural derivados de la diferencia de uso de la comunicación verbal y no verbal,² de la concepción distinta del espacio y el tiempo, por ejemplo. Incluso los diferentes estilos de aprendizaje usados por las culturas provocan divergencias en el aula, pues en unos grupos culturales la información visual es más trabajada que la oral, hay quien emplea mucho la capacidad memorística y menos la de razonamiento, y todo ello repercute en el aula escolar y puede generar conflictos en ella.

Por norma habitual, en la enseñanza de nuevas lenguas se dedica mayor tiempo a la expresión lingüística, pero asimismo es importante trabajar la comunicación no verbal, teniendo en cuenta que cada cultura gestiona de forma distinta los elementos extralingüísticos de sus mensajes, que llegan a realizarse de forma inconsciente y, a veces, producen malentendidos, como ocurre, por ejemplo, con el distinto significado de las pausas conversacionales para un asiático y un mediterráneo.

Las actividades básicas para lograr el respeto y la tolerancia hacia otros grupos deben cimentarse en el análisis, la reflexión y el debate de esos comportamientos que pueden suscitar la polémica intergrupala y de las estrategias comunicativas no verbales en la propia cultura y en la de la lengua meta, para lo cual, a través de grabaciones audiovisuales, se abarcará el mayor número posible de situaciones comunicativas reales o simuladas, pero similares a las que nos

2. Para el caso del español LE/L2, véanse ejemplos de errores en la integración del significado de las palabras en Cuesta (2007) y de malentendidos ocasionados por elementos de la comunicación no verbal en Oliveras (2000).

podemos encontrar durante la vida cotidiana; o se plantearán en el aula diferentes juegos de rol donde se representen acciones y malentendidos que puedan surgir de ellas y sugerir distintas soluciones para dichos malentendidos. En otras palabras, se trata de mantener una actitud activa de los alumnos, objetivo fácil de alcanzar al ser un tema atractivo para ellos. La pericia del profesor estará no sólo en reconducir las opiniones personales que se manifiesten, sino también en motivar la modificación de las actitudes negativas que reflejen los alumnos, muchas de las cuales no aparecen explícitas, sino que se dejan ver en los comportamientos verbales y no verbales de los aprendices.

Siguiendo un enfoque socioafectivo, un patrón básico de trabajo incluiría (Rico, 2005: 84):

- Vivenciar una experiencia donde se manifieste la diversidad de puntos de vistas de culturas diferentes a través de dramatizaciones, juegos de rol...
- Describir y analizar esa experiencia; sobre todo, las reacciones emocionales, las variaciones de los comportamientos y de las actitudes de los individuos-alumnos implicados.
- Contrastar la experiencia vivida con situaciones de la vida real. Así devendrá en un ejercicio efectivo fuera del aula escolar, fuera del contexto educativo.
- Evaluar la actividad. Al profesor le interesa conocer qué grado de aceptación y de éxito tiene. Podrían plantearse cuestiones como: «¿qué es lo que más te ha sorprendido de esta actividad?», «¿qué sentimientos te ha suscitado?», «¿qué te ha aportado el debate de clase?», «¿has aprendido cosas nuevas?», «¿consideras que conoces bien tu cultura?», «¿y la de tus compañeros?», «¿qué actitudes negativas te sugiere la actividad?»,

«¿qué actitudes positivas?», «¿crees que ha cambiado en algo tu forma de pensar?», «¿son realistas las soluciones aportadas?».

En realidad, muchas de las acciones diseñadas para conocer la cultura de otro país podrían vincularse al desarrollo de la competencia sociocultural señalada por Van Ek (1984), pero en el momento en que se profundiza en el significado de los signos culturales, se analizan los estereotipos, se indaga su origen y se intentan salvar los prejuicios, el trabajo del alumno se dirige cada vez más hacia la subcompetencia transcultural, poniendo simultáneamente en juego conocimientos, habilidades y actitudes.

El material de trabajo propicio para el desarrollo de la competencia transcultural será igual al que los alumnos pueden encontrar fuera del aula: fotografías, periódicos y revistas, anuncios publicitarios, programas de radio y televisión, textos variados..., todo aquello que permita una reflexión en un contexto real mediante tres pasos: la exposición de la propia opinión personal de cada alumno, el intercambio de pareceres con los demás y la reformulación de un nuevo punto de vista, admitiendo la variedad cultural, que puede ser común a todos los participantes, aunque sea la fase más difícil.

En términos generales, en el mercado y en nuestro propio entorno, existen multitud de materiales útiles para nuestro propósito y adaptados a los diferentes grupos culturales que conviven en nuestra sociedad, pero lo ciertamente difícil es modificar creencias y, en consecuencia, actitudes con tanto arraigo entre unos grupos y otros, no sólo los mayoritarios, que son los que suelen recibir, muchas veces sin razón, mayores reproches en el contexto escolar.

Un problema añadido a la complejidad que supone desarrollar la competencia transcultural viene planteado por la dificultad de evaluación de una competencia de tipo existencial. ¿Qué indicadores o criterios de evaluación pueden establecerse acerca del nivel alcanzado en una actitud o en un valor? Podríamos considerar los siguientes:

- El alumno manifiesta actitudes de respeto y consideración hacia la opinión, la cultura o los sentimientos de los demás ante una situación comunicativa multicultural.
- Identifica actitudes positivas y negativas ante situaciones simuladas de interacción multicultural.

Se trata de dos criterios observables y como resultado de aprendizaje, pero ¿realmente estos indicadores de desempeño señalan que el alumno ha modificado sus posibles prejuicios hacia la alteridad o, simplemente, que sabe lo que tiene que contestar (deseabilidad social)?

Antes que cuestionarios y pruebas, la técnica de evaluación propia para una competencia de este tipo es la observación sistemática a través del seguimiento de las actividades de aprendizaje propuestas en el aula. Para garantizar esa sistematicidad y el rigor que requiere todo proceso evaluador, se puede emplear como instrumento una escala de estimación complementada con el diario de clase del docente, idóneo para recoger información sobre la dinámica de la clase y el comportamiento de sus alumnos.

4. Conclusiones

La pureza de las culturas es ficticia considerando que cada vez más superan su ubicación geográfica original. Esto nos conduce a la aceptación inevitable de los cambios culturales que acontecen en nuestra sociedad surgidos de la integración de diferentes culturas.

La enseñanza de las lenguas no es ajena a este hecho: las creencias que se tengan sobre un grupo cultural pueden provocar que un alumno sea tolerante o intransigente ante la dificultad de comunicación de otro.

Se debe trabajar, pues, primero en la identificación de los estereotipos y prejuicios entre grupos culturales para adelantarse a su aparición o, una vez sucedidos, suavizar los conflictos y malentendidos que provengan de una errónea interpretación de mensajes de comunicación verbal y no verbal, para, posteriormente, encaminar al alumno hacia la flexibilidad del pensamiento y, por ende, de la actitud, objetivo básico que se integraría en la competencia transcultural para permitir una interacción social sin equívocos interculturales. Abdallah-Pretceille y Porcher (1996: 127) lo dicen con otras palabras: para mantener una comunicación entre individuos, «no sólo es necesario compartir un mínimo cultural garantizado, sino también ser capaz, sobre todo, de manejar nuevas e imprevisibles combinatorias» que sólo serán posibles –añadimos nosotros– si el conocimiento y la aceptación entre culturas son relevantes.

Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. París: Presses Universitaires de France.
- ALLPORT, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Nueva York: Addison-Wesley.
- BANKS, J.A. (1986). «Multicultural education: Development, paradigms and goals». En: BANKS, J.A.; LYNCH, J. (eds.). *Multicultural education in western societies* (pp. 12-28). Londres: Holt, Rinehart and Winston.

- BOURDIEU, P. (1979). *La distincition: critique sociale du jugement*. París: Minuit.
- COOK, S.W. (1978). «Interpersonal and attitudinal outcomes in cooperating interracial groups». *Journal of Research and Development in Education*, núm. 12, pp. 97-113.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: MECD. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>. [Consulta: octubre 2009]
- CUESTA, G. (2007). «Las palabras no siempre quieren decir lo que dicen». En: BALMASEDA, E. (ed.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 445-453). Vol. 1. Logroño: Universidad de La Rioja-ASELE.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; PULIDO MOYANO, R.A.; MONTES DEL CASTILLO, Á. (1997). «La educación multicultural y el concepto de cultura». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, pp. 223-256 [en línea]. <www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm>. [Consulta: febrero 2009]
- GIBSON, M.A. (1984). «Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and an assumption». *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 15(1), pp. 94-119.
- GOODENOUGH, W.H. (1981). *Culture, language and society*. Menlo Park, Calif.: Benjamin/Cummings.
- JORDÁN, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- LIPPMANN, W. (1922). *Public opinion*. Londres: Allen and Unwin.
- MARTÍNEZ MENDOZA, F. (2005). *Teoría y práctica de la educación multicultural en la infancia*. Valladolid: Editorial de la Infancia.
- MASLOW, A.H. (1943). «A theory of human motivation». *Psychological Review*, vol. 50(4), pp. 370-396.
- OLIVERAS, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio de choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- RICO, A.M.ª (2005). «De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos». *Porta Linguarum*, núm. 3, pp. 79-94.
- (2009). «El profesor de E/LE como agente hacia la transculturalidad». En: BARRIENTOS, A., et al. (eds.). *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 721-737). Vol. 2. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- ROS, M.; SCHWARTZ, S.H. (1995). «Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental: una comparación transcultural». *Reis (Revista Española de Investigaciones Sociológicas)*, núm. 69, pp. 69-88.
- SÁNCHEZ, S.; MESA, M.ªC. (2002). *Los relatos de convivencia como recurso didáctico: Elaboración de materiales curriculares como estrategia para la prevención y modificación de estereotipos negativos en contextos multiculturales*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- SCHUMANN, J.H. (1975). «Affective factors and the problem of age in second language acquisition». *Language Learning*, núm. 25, pp. 209-235.
- SLEETER, C.E.; GRANT, C.A. (1987). «An analysis of multicultural education in the States». *Harvard Educational Review*, vol. 57(4), pp. 421-444.
- VAN EK, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- VILÀ, R. (2002). «El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación». En: *XXIII Seminario de Lenguas y Educación: «Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat»* (Barcelona, 30 de mayo - 1 de junio) [en línea]. <www.ub.es/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/45vila.pdf>. [Consulta: julio 2008]
- WEBER, R.; CROCKER, J. (1983). «Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45(5), pp. 961-977.
- ZIMMERMANN, K. (1997). «Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13 [en línea]. <www.oei.es/oeivirt/rie13a05.htm>. [Consulta: agosto 2010]