

***Life in a day*: cómo trabajar la Competencia Intercultural en E/LE con el mundo como estímulo**

YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA¹
Universidad de Salamanca (USAL)
yeraygoncia@usal.es

Resumen: En este artículo se ofrece un enfoque para integrar la competencia intercultural en E/LE a través de un material real, auténtico y pluricultural: el proyecto audiovisual colaborativo *Life in a day*. La propuesta didáctica se organiza en cinco módulos y tres fases: la cognitiva, la afectiva y la dedicada a la conciencia intercultural. Finalmente, se pone de manifiesto que la manera más eficaz para trasladar la Competencia Intercultural a la enseñanza de lenguas extranjeras es la deslocalización de los materiales, esto es, presentar muestras libres de identificación cultural.

Palabras clave: competencia intercultural, actitudes, destrezas, conocimientos, proyecto audiovisual colaborativo.

***Life in a day*: the world to encourage the Intercultural Competence development in SFL**

Abstract: this paper offers an approach to integrate intercultural competence into S/FL through an authentic and multicultural resource: the audiovisual collaborative project *Life in a day*. The didactic proposal is organised in five modules and three stages: the cognitive, the affective and the awareness processes. Finally, it is exposed that the most effective way to include Intercultural Competence in foreign language teaching is to choose resources free of cultural identification.

Keywords: intercultural competence, attitudes, skills, knowledge, audiovisual collaborative project.

1. Introducción

Desde que en la década de los 90 se introdujera el término de *Competencia Comunicativa Intercultural* (en adelante, CCI) (Byram 1997), los esfuerzos por incluir este nuevo paradigma en la didáctica de lenguas extranjeras han sido constantes, hasta el punto de que el propio *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, *MCERL*) (Consejo de Europa 2002) dedica un apartado al tratamiento de las competencias generales. Aun así, no ha de obviarse que trabajos anteriores, como el de Ek y Trim (1991) o incluso Wilkins (1976), ya denotaban una preocupación manifiesta por la eficacia comunicativa y abogaban por incluir destrezas culturales en la elaboración de los currículos.

Hoy en día, la mayoría de los docentes asumen como necesaria la integración de la Competencia Intercultural (en adelante, CI) en la labor diaria de la enseñanza. Sin

¹ Trabajo realizado en el marco de los proyectos de investigación “Repertorio de eventos comunicativos del habla castellanoleonesa. Aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera para hablantes con árabe e inglés como L1”, financiado por el Fondo Social Europeo, el Programa Operativo de Castilla y León y la Junta de Castilla y León a través de la Consejería de Educación e “IDELE: Innovation and Development in Spanish as a Second Language” (ref. 530459-TEMPUS-I-2012-1-ES-TEMPUS-JPCR), subvencionado por la EACEA en la convocatoria Tempus IV.

embargo, aún hay dudas que dificultan el trabajo: ¿se pueden enseñar las competencias generales? Y, de ser así, ¿cómo debe ser el enfoque y el material para ello?

2. La Competencia Intercultural

La Antropología, la Lingüística Aplicada, la Sociología o las Ciencias de la Comunicación son algunas de las disciplinas que tienen por objeto de estudio, entre otras cuestiones, la comunicación intercultural. Debido a esto, en la actualidad proliferan las conceptualizaciones y los modelos relativos a la CI, como prueba el estudio de Spitzberg y Chagnon (2009) en el que identifican más de 300 constructos teóricos diferentes con su consecuente terminología. A pesar de que, como indican los autores, «there is extensive commonality across these models, which provides strong conceptual paths along which future theory development can and should progress» (Spitzberg y Chagnon 2009: 45), a menudo se equiparan términos como *intercultural competence*, *transcultural competence*, *cross-cultural competence* o *intercultural effectiveness*.

Meyer entiende que la CI es «the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes, and expectations of representatives of foreign cultures» (Meyer 1991: 137); por su parte, Chen y Starosta la definen como «the ability to effectively and appropriately execute communication behaviors to elicit a desired response in a specific environment» (Chen y Starosta 1998: 241-242) mientras que Bennett y Bennett afirman que es «the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts» (Bennett y Bennett 2004: 149).

A la luz de las anteriores definiciones, podemos concluir, por tanto, que la CI es una habilidad que engloba tanto destrezas relativas a la interacción como específicas de la comunicación. Esta habilidad se activa en situaciones multiculturales y pretende la adecuación al contexto y la eficacia comunicativa, la cual depende del éxito que se obtenga en la primera.

2.1. Modelos aplicables a E/LE

Además de partir de una conceptualización operativa de la CI aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, para integrar esta dimensión en la práctica se debe recurrir a los modelos explicativos, puesto que ayudan a tomar perspectiva respecto al lugar que ha de ocupar dicha competencia en la labor diaria. Según la finalidad de los modelos, se puede establecer la siguiente tipología²:

- *Modelos transversales*: muestran la relación de la CI con el resto de las competencias. Ofrecen una estructura en la que se vinculan los aspectos más generales con los más específicos.
- *Modelos longitudinales*: tratan la CI en desarrollo, esto es, identifican las dimensiones que forman parte de la competencia y/o los procesos que tienen lugar tanto en la comunicación intercultural como en el aprendizaje de la CI.
- *Modelos operativos*: se centran en la didáctica de la CI y en la secuenciación de los contenidos.

Como indicamos anteriormente, existen ciertas bases comunes a todos los modelos. Una de ellas es el reconocimiento de las tres dimensiones que forman parte de

² Aunque Spitzberg y Chagnon (2009) identifican cinco tipos de modelos, consideramos que para la didáctica de lenguas extranjeras es más útil redefinir y reducir las categorías en aras de una clasificación más aplicable.

la CI: la dimensión cognitiva, la afectiva y la procedimental. Numerosos modelos incorporan una cuarta, la consciencia intercultural, la cual se concibe como condición y efecto de la comunicación intercultural. En otras palabras, para llevar a cabo una interacción en un contexto multicultural hace falta, en primer lugar, tener cierta habilidad para identificar la pertenencia de los interlocutores a realidades culturales diferentes, así como para atribuir un significado a sus manifestaciones y descubrir las divergencias y similitudes, lo que supone también una actitud crítica. Por otra parte, la exposición a interacciones multiculturales redundará en un desarrollo paulatino de la consciencia intercultural, y esta a su vez en una mayor CI, hecho que implicará tener más posibilidades de éxito en la comunicación.

En cuanto a los *modelos transversales*, quizás el más conocido sea el propuesto por Byram (1997), en el que la CCI acoge la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la intercultural, de modo que se establece, a su vez, una relación recíproca entre las cuatro. La CI, por su parte, está formada por los saberes: el saber hacer, el saber ser, el saber comprometerse y el saber comprender. Se observa una clara influencia de esta obra en el *MCERL*, aunque este prefiera diferenciar entre competencias generales –en las que se incluyen los saberes, la consciencia intercultural, el saber ser, el saber hacer y el saber aprender– y competencias comunicativas. De esta manera, el *MCERL* rompe con la línea de considerar la CCI como una *macrocompetencia* que incluya a las demás, como pone de manifiesto al afirmar que «todas las competencias humanas contribuyen de una manera u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa» (Consejo de Europa 2002: 99).

No obstante, este enfoque ha cambiado con la publicación reciente del *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (en adelante, *MAREP*) (Consejo de Europa 2013), en el que se retoma la existencia de unas competencias superiores a la competencia comunicativa, ya que son «válidas para cualquier lengua y cultura y referidas a las relaciones entre lengua y cultura» (Consejo de Europa 2013: 22). Nuestra propuesta didáctica se entronca con esta línea, ya que consideramos que la CCI tiene identidad propia y que no se subordina a la competencia comunicativa, sino que más bien esta forma parte de la dimensión cognitiva de la CI (González Plasencia e. p.).

Los *modelos longitudinales*, en cambio, estudian la CI de manera aislada, esto es, no tratan de vincularla con el resto de los componentes sino de explicar cómo se lleva a cabo la comunicación intercultural y las relaciones que se establecen entre las dimensiones³. Uno de los modelos más esclarecedores al respecto es el de Deardoff (2006), que tiene en cuenta, además de las tres dimensiones, los resultados que se obtienen durante el desarrollo de la CI. Estos resultados se consideran tanto a nivel interno del hablante –fomento de una visión etnorrelativa, empatía, etc.– como externo –producciones verbales y no verbales, grado de adecuación, alcance de objetivos previos, etc.– de manera que influyen en estos últimos las actitudes, las destrezas y los conocimientos (véase figura 1).

³ Un ejemplo paradigmático es el estudio de Fantini (2000).

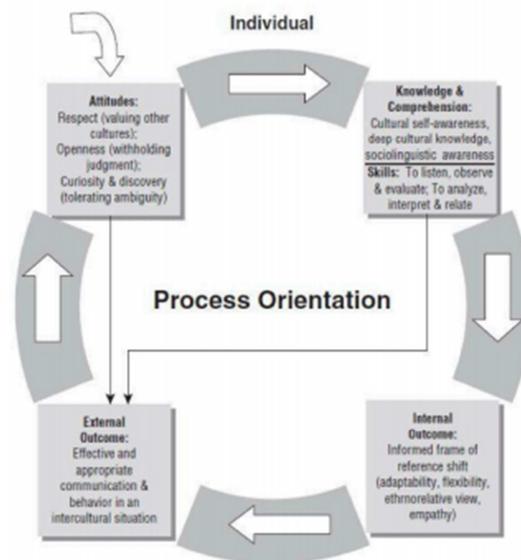


Figura 1. Modelo longitudinal de la CI (Deardoff 2006)

Respecto a los *modelos operativos*, esta propuesta sigue las directrices marcadas por Borghetti (2011) en su brillante artículo. Como se puede observar en la figura 2, la autora plantea comenzar la enseñanza de la CI por la dimensión cognitiva, sugerencia que responde a dos realidades: por un lado, en la enseñanza de E/LE no todos los estudiantes se encuentran en un contexto de inmersión, de ahí que no se enfrenten a situaciones interculturales frecuentemente. Por otra parte, trabajar con emociones y actitudes requiere un clima de confianza en el aula, por lo que comenzar con la dimensión afectiva podría ser contraproducente. La dimensión cognitiva, en cambio, supone una intromisión menor en la identidad cultural del discente.

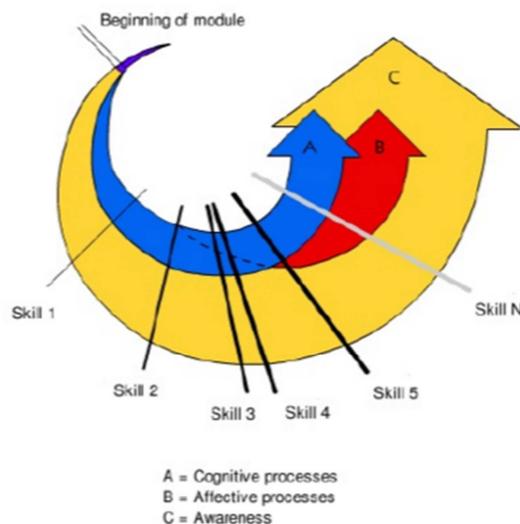


Figura 2. Modelo operativo de la CI (Borghetti 2011)

El conocimiento de la diversidad cultural debe dar paso a la dimensión afectiva, proceso crucial en el desarrollo de la CI, ya que:

This new and more complex point of view, which is also more conscious and participative, represents the main educational goal of activities dedicated to the affective processes, as it allows passage from the knowledge of cultural facts to their understanding. (Borghetti 2011: 152)

El último de los procesos es el relativo a la conciencia intercultural. Como se indicó anteriormente, esta se concibe como condición y efecto de la comunicación intercultural, motivo por el cual cubre todo el proceso (condición) y se reservan para el final las actividades creadas a tal fin (efecto). Finalmente se ha de indicar, antes de pasar a la propuesta didáctica, que la dimensión procedimental se proyecta de manera transversal, es decir, las destrezas están presentes a lo largo de todo el módulo. Este hecho se debe a su esencia pragmática, pues «skills link the model to behavioural and situational dimensions; skills therefore work as a bridge connecting competence to performance» (Borghetti 2011: 153).

3. Propuesta didáctica: trabajar la CI con el mundo como estímulo

Esta unidad didáctica toma como punto de partida *Life in a day*, un proyecto audiovisual colaborativo estadounidense cuyo objetivo es reflejar cómo es un día cualquiera en la Tierra. Para ello, se invitó a los ciudadanos de todo el mundo a que se grabaran el día 24 de julio de 2010 llevando a cabo lo que pretendieran hacer ese día⁴, o bien contestando a una de las siguientes preguntas *¿qué hay en tus bolsillos?*, *¿qué amas?* o *¿a qué le temes?*

Sin lugar a dudas, el llamamiento a la participación fue un éxito, ya que se recibieron más de 80000 clips de vídeo, cuya duración agregada sobrepasa las 4500 horas de grabación. La película final, dirigida por Kevin McDonald y producida por Tony y Ridley Scott, tiene una duración de 95 minutos y fue estrenada en enero de 2011. Este proyecto motivó la aparición de otros similares de carácter nacional como *Britain in a day*, *Italy in a day* o *Spain in a day*, dirigido por Isabel Coixet y que se dará a conocer en el Festival de Cine de San Sebastián 2016.

3.1. La deslocalización de la cultura

Aunque en el siguiente apartado desarrollaremos nuestra secuenciación didáctica, consideramos oportuno reservar un espacio para desgranar las virtudes que hacen de *Life in a day* un recurso excepcional para trabajar la CI. En realidad, la esencia de este artículo es, más allá de compartir unas actividades concretas, transmitir tanto un posible enfoque para enseñar la CI como las características que debe tener el material, pues es bien sabido que la explotación docente de un recurso depende de muchas variables –perfil del alumno, número de estudiantes, nivel de lengua, realidades culturales en el aula, etc. que hacen que lo que para unos es válido no lo sea para otros.

La primera ventaja es de carácter práctico, puesto que *Life in a day* es una película de acceso libre a través de la plataforma YouTube, hecho que nos permite editar el vídeo según nuestras propias necesidades⁵. Además, en el documental se han

⁴ Debido a la laxitud con la que fue concebida el proyecto, encontramos escenas cotidianas –por ejemplo, cocinando, aseándose o durmiendo– junto a otras más extraordinarias, como pedidas de mano, celebraciones de matrimonio o intervenciones quirúrgicas.

⁵ La herramienta utilizada para editar los vídeos ha sido FreeMake Video Converter.

mantenido las voces originales de los actores pero se han añadido subtítulos en más de 30 lenguas, todos ellos disponibles en la versión de YouTube.

En segundo lugar, *Life in a day* es, por su propia naturaleza, un recurso pluricultural y global. Los clips con los que se ha construido la película provienen de 192 países diferentes y, sin embargo, solo se sitúa la acción de manera explícita en tres momentos del documental. O sea: se puede hacer un ejercicio de interpretación para reconocer dónde se encuentran los actores en cada momento, pero no lo sabremos porque ellos nos lo hayan manifestado lingüísticamente. En cuanto al contenido de las grabaciones, ofrece una gran variedad de temas, pero estos han sido agrupados de manera recurrente, lo que a menudo genera contrastes entre culturas muy interesantes para la explotación didáctica⁶. Por último, y no menos importante, se ha de insistir en que el material es auténtico. Todos los vídeos han sido realizados voluntariamente y los participantes han grabado lo que ellos querían compartir.

En conclusión, podemos afirmar que nos encontramos ante un material que *deslocaliza* la cultura, esto es, que huye de adscripciones nacionalistas, regionalistas o de cualquier otra índole para presentar la realidad y que la muestra tal y como es a todos los niveles, incluido el lingüístico. Un material rico y global en el que encontramos temas (dimensión cognitiva), actitudes (dimensión afectiva) y comportamientos (dimensión procedimental) próximos y distantes a la cultura española y/o hispanoamericana.

3.2. La secuenciación didáctica

Esta unidad está destinada a estudiantes de E/LE con nivel B2 según el *MCERL* y tiene 10 horas de duración, de las cuales 7,5 se realizan en clases presenciales, de modo que las 2.5 horas restantes son trabajo autónomo del alumno. La propuesta está organizada en 5 módulos de 1,5 horas de duración, que corresponden a las fases vistas en el apartado anterior. De esta manera, el primer módulo se centra en la dimensión cognitiva de la CI, en el segundo y en el tercero se incorpora la dimensión afectiva y en el cuarto se trabaja la conciencia intercultural. El último módulo lo hemos denominado *autoconciencia intercultural*, puesto que está enfocado hacia la evaluación tanto de la unidad como del proceso personal por el que ha pasado el alumno durante las sesiones.

En cuanto a los objetivos generales de la unidad, estos son: fomentar una visión etnorrelativista entre el alumnado, promover la adquisición de estrategias (procedimentales y actitudinales) y conocimientos interculturales y desarrollar, a partir de hechos universales en varias culturas, una actitud positiva hacia el contacto intercultural. Durante las sesiones se trabaja individualmente, por parejas, por grupos culturales –es decir, aquellos estudiantes que compartan su cultura materna– y todo el alumnado junto.

Por cuestiones de espacio y para dar una visión de conjunto atendiendo a todas las dimensiones, a continuación se expondrán, en este orden, los módulos 1, 3 y 4.

3.2.1. *Kulturbarers*: la dimensión cognitiva

En este módulo el objetivo es profundizar en la dimensión cognitiva de la CI a través de dos manifestaciones culturales universales: la comida y el amor. En este sentido, se pretende reflexionar sobre las similitudes y los aspectos que tienen en común

⁶ Un ejemplo de ello son las escenas comprendidas entre el minuto 41:25 y el 42:30. En ellas, se muestra a un grupo de personas trabajando un campo de arroz del sudeste asiático, una familia árabe comiendo este cereal, varios grupos pescando y finalmente la línea de comida de un restaurante occidental de sushi.

las culturas, para llegar a la noción del ser humano como *kulturbarer*, es decir, portador de cultura allá donde va. El módulo está dividido en tres secciones: la primera se dedica a la comida, la segunda al amor y a la tercera a los vínculos que se establecen entre ambos.

La unidad se inicia con una dinámica de activación de los conocimientos previos en la que se pide a los estudiantes que, por parejas, elaboren una lista de costumbres, sentimientos, necesidades o emociones que crean que existen en todas las culturas del mundo. Posteriormente, de manera grupal, se visiona un fragmento seleccionado de *Life in a day* en el que aparecen diferentes rutinas gastronómicas, alimentos y comportamientos relacionados con este campo temático⁷. A continuación, los estudiantes deben reflexionar, a partir de sus respuestas en la primera dinámica, sobre la comida como un hecho cultural universal. Finalmente, por grupos culturales completan una ficha sobre su cultura materna en la que se les pregunta sobre las comidas que se hacen al día, la importancia de cada una de ellas, las rutinas que acompañan al acto de comer, la preferencia por comer solo o acompañado, el lugar donde se come, etc. Esta ficha se comparte posteriormente con el resto del alumnado para comparar las culturas presentes en el aula.

La sección dedicada al amor sigue el mismo esquema. Después de ver un fragmento de *Life in a day*⁸ sobre ceremonias amorosas, por grupos culturales completan una tabla en la que tienen que explicar qué celebraciones se llevan a cabo en su cultura respecto al amor, qué ritos preceden o acompañan a las mismas, cómo se desarrollan, si tienen o no carácter religioso, etc. Esta tabla, como en el caso anterior, se comparte con el resto de los estudiantes para identificar semejanzas y diferencias entre los grupos culturales.

La última sección tiene como finalidad trabajar la conexión que se establece entre la comida y las celebraciones. En primer lugar, los estudiantes anotan celebraciones religiosas, amorosas, laborales, sociales y familiares en las que la comida juega un papel importante. En este caso, se solicita a los discentes que apunten aquellos casos en los que no se ponen de acuerdo pues, como es sabido, en este campo son muy significativas las diferencias en contextos culturales afines. A continuación, a través del relato de *Don Carnal y Doña Cuaresma* se introducen las festividades de carnaval y Cuaresma en España y se comparan con las propias de su cultura materna. Por último, el módulo finaliza con el debate sobre el ser humano como *kulturbarer*, el cual se inicia con la proyección del cuadro del pintor flamenco Pieter Brueghel el Viejo (1559) *El combate entre don Carnal y doña Cuaresma*.

3.2.2. Mamihlapinatapai: la dimensión afectiva

En este segundo módulo el objetivo es rebajar la presencia de variables afectivas que puedan obstaculizar la comunicación, –tales como la ansiedad, la incomprensión o el miedo– así como reflexionar sobre el proceso comunicativo como un acto complejo en el que juega un papel vital la predisposición del hablante.

La primera sección se inicia con una actividad individual en la que los estudiantes deben ordenar, de mayor a menor, 10 cosas que les den miedo, ya sean sensaciones, situaciones, lugares, animales o personas. Posteriormente, se visiona el

⁷ Los minutos del documental seleccionados en este caso son: 15:00 – 15:35; 23:40 – 23:50; 39:57 – 43:21 y 44:40 – 45:15.

⁸ Los minutos del documental seleccionados en este caso son: 54:52 – 55:11; 56:33 – 57:56; 60:11 – 60:33; 61:37 – 61:45; 62:10 – 62:31 y 62:54 – 63:10.

fragmento de *Life in a day* en el cual se recogen las respuestas a la pregunta *¿a qué le temes?*⁹ mientras los alumnos tienen que identificar cuáles de sus miedos aparecen en el vídeo. A continuación, se inicia un debate grupal sobre la universalidad de las sensaciones y, más concretamente, de los miedos.

En la segunda sección se afronta el miedo hacia lo desconocido a través de una de las respuestas de los actores: *temo las culturas que no entiendo*. Para ello, se reparten unas tarjetas con actitudes que pueden favorecer o perjudicar el contacto intercultural – por ejemplo: distanciarse de la propia identidad cultural, adaptarse a otras culturas dejando de lado la propia, replantearse los valores y las prácticas culturales propias, respetar la manera de comportarse de las personas de otra cultura o evitar aquellas situaciones en las que hay que tratar con gente de otras culturas– para que los alumnos comenten cuáles suelen poner en práctica y cuáles recomendarían a sus compañeros.

Por último, con el fin de fomentar actitudes propiciatorias para la eficacia comunicativa, se reflexiona sobre la importancia de la autoconfianza en la comunicación intercultural, ya que es frecuente que en un contexto cultural ajeno se deje de hacer algo por miedo a que no sea aceptado o adecuado. Esta sección comienza con la visualización de un fragmento de *Life in a day* en la que una actriz comenta que lo que más le gusta es la palabra *mamihlapinatapai*, término del yagán que significa el momento en que dos personas quieren iniciar algo pero ambas esperan a que el otro dé el primer paso¹⁰.

A través de este concepto, los estudiantes conversan sobre si han tenido alguna vez esta sensación y después, por grupos culturales, responden a estas dos preguntas: *¿alguna vez habéis querido hacer algo en otro país y no lo habéis hecho porque no os atrevíais? ¿Y en España?* Para ello, se les entrega una ficha en la que tienen que describir sus experiencias, el país donde tuvieron lugar y por qué no quisieron hacerlo, procediendo de igual modo con los relatos de sus compañeros.

3.2.3. Lo esencial es invisible a los ojos: conciencia intercultural

Este módulo, enfocado hacia la conciencia intercultural, tiene por objetivo aprender a suspender el juicio ante situaciones poco comunes en la cultura materna e incentivar la actitud crítica hacia la cultura propia y las ajenas. El fragmento seleccionado de *Life in a day* corresponde a una única escena, en la cual una mujer ugandesa saluda a un hombre de la manera tradicional¹¹. Este ritual consiste en que la mujer se arrodilla ante el hombre y le coge la mano mientras pronuncia el acto de habla.

En primer lugar, los estudiantes visualizan el vídeo sin subtítulos ni sonido ya que su trabajo va a consistir en describir la escena como si fueran observadores externos –situación que frecuentemente se experimenta en contextos culturales ajenos, más aún cuando no se domina el código lingüístico de esa comunidad. Los alumnos deben narrar lo que creen que está ocurriendo, el lugar de origen de los actores e intentar definir su cultura. A continuación, se reproduce el vídeo de nuevo para que intenten subtítularlo. Ambas actividades las realizan individualmente.

La siguiente sección se realiza por grupos culturales. Para comenzar, el grupo debe llegar a un acuerdo sobre la transcripción. Después, se les entrega una ficha con los subtítulos del vídeo en la que se han eliminado algunas frases y tienen que alcanzar

⁹ Los minutos del documental seleccionados en este caso son: 76:36 – 77:37; 78:02 – 78:34; 78:53 – 79:40.

¹⁰ Los minutos del documental seleccionados en este caso son: 51:35 – 52:20.

¹¹ Los minutos del documental seleccionados en este caso son: 55:49 – 56:30.

un consenso para rellenarla. Finalmente, ven el fragmento con audio y subtítulos y se establece una reflexión sobre sus sentimientos y emociones que experimentaron en la primera visualización y los actuales.

En la última sección creamos una dinámica de participación abierta con todos los estudiantes. Se parte de una pregunta que pretende motivar la intervención del alumnado: *la situación que acabamos de ver, ¿es frecuente en tu cultura? ¿Qué harías si te encuentras con un escenario así?* Esta reflexión sirve como punto de partida para iniciar una cuestión crucial en la comunicación intercultural: la búsqueda del significado de los hechos culturales en relación a la interpretación que se hacen de estos en la comunidad en la que tienen lugar. Este aspecto es condición *sine qua non* para que se desarrolle una actitud crítica que permita incorporar o rechazar las prácticas de la cultura de acogida. En otras palabras, es imposible aspirar a la figura del hablante intercultural (Kramsch 1993) si no se entienden las manifestaciones culturales en su contexto.

Para concluir, retomamos el final del vídeo en el que la mujer explica su comportamiento atribuyéndolo a que simplemente *es cultura*. Mediante esta intervención se inicia un coloquio en el que se tratan las siguientes cuestiones:

- ¿Debemos adaptarnos siempre a las maneras de comportarse de la cultura de acogida?
- Si estuvieras en Uganda, ¿estarías dispuesta/o a saludar de esa manera?
- ¿Has vivido alguna vez una situación embarazosa cuando has querido saludar a otra persona de una cultura diferente a la tuya?
- ¿Hay alguna práctica relacionada con la manera de saludarse en España que te haga sentir incómoda/o?
- ¿Existen las prácticas culturales ‘buenas’ y ‘no tan buenas’?

4. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha querido poner de manifiesto la importancia de integrar la CI en la docencia de E/LE. Los diferentes modelos denotan que esta competencia tiene la autonomía suficiente como para no subordinarla a la competencia comunicativa y que, por lo tanto, se deben crear materiales específicos para trabajarla.

Asimismo, los profesores tenemos la obligación de encontrar un equilibrio entre las tres dimensiones que componen la CI. A menudo se otorga mayor valor a la dimensión cognitiva en detrimento de la procedimental y la afectiva, principalmente porque es más sencillo trasladar al aula conocimientos que actitudes o destrezas. Este enfoque no beneficia a los alumnos, puesto que nunca conseguirán actuar como hablantes interculturales si no desarrollan una sensibilidad hacia el contacto cultural.

Por otra parte, la propia identidad de la CI es dinámica y evolutiva, de ahí que trasladarla a la práctica docente solo redunde en beneficios para los estudiantes. Las experiencias interculturales previas influyen en las posteriores, por lo que no se debe rechazar la oportunidad de promover la conciencia intercultural en las aulas.

Finalmente, consideramos que la didáctica de la CI debe enfocarse desde la deslocalización de la cultura. En la actualidad abundan los materiales para esta competencia que parten del universo cognitivo español o hispanoamericano. La CI es de naturaleza universal, del mismo modo que son universales las habilidades de cada una de las dimensiones. Circunscribir el trabajo de la CI al panhispanismo priva a los estudiantes de la verdadera esencia de la interculturalidad, que no es otra que

comunicarse de manera efectiva y adecuada en contextos multiculturales, sean cuales sean las culturas presentes en él.

Bibliografía

- Bennett, J. M. y Bennett, M. J. (2004). «Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity». En Landis, D. y otros (eds.): *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 249-265.
- Borghetti, C. (2011). «How to teach it? Proposal for a Methodological Model of Intercultural Competence». En Witte, A., y T. Harden (eds.): *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*. Frankfurt am Mein: Peter Lang, pp. 141-160.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Consejo de Europa (2013). *MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. European Centre for Modern Languages, Estrasburgo.
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Boston: Ally and Bacon.
- Deardoff, D. K. (2006). «Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization». *Journal of Studies in Intercultural Education*, vol. 10, pp. 241-266.
- Ek, J. A. Van y Trim, J. L. M. (1991). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fantini, E. (2000): «A central concern: Developing intercultural competence». En *SIT Occasional Paper Series*, pp. 25-42.
- González Plasencia, Y. (e. p.). «En torno a la competencia comunicativa intercultural en E/LE: posibilidades y limitaciones de la actitud panhispánica». En Nieto Caballero, G. (Ed.) *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Meyer, M. (1991): «Developing Transcultural Competence: Case studies of Advanced Foreign Language Learners». En Buttjes, D. y M. Byram (eds.): *Mediating languages and cultures: Towards and intercultural theory of foreign language education*. Avon: Multilingual Matters Ltd., pp. 136-158.
- Spitzberg y Chagnon (2009): «Conceptualizing Intercultural Competence». En Deardorff, K. D. (Ed.): *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 2-51.