

Algunas consideraciones para el desarrollo de un proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2 en grupos multiculturales y multilingües

Autora: María Teresa Barriel Guevara

Ocupación. Profesora de español, como segunda lengua. Universidad de Oriente

Correo electrónico: maritere@fch.uo.edu.cu



Graduada de Universidad de Ciencias Pedagógicas de Santiago de Cuba, Cuba: Frank País García, en la especialidad de Español y Literatura. Máster en la enseñanza del español como lengua extranjera. Profesora Auxiliar. Con treinta y seis años de experiencia en la docencia y doce de ellos en la enseñanza del español como segunda lengua. Tutora del Programa de Maestría en La enseñanza del español como lengua extranjera del Departamento de Letras, Universidad de Oriente. Profesora de español como segunda lengua en la Universidad de Oriente, Cuba.

Resumen

El mundo mismo es multicultural, por lo que la concepción de la educación con un fin cognitivo no tiene mucho sentido en este nuevo milenio. El presente trabajo pretende dar algunas consideraciones didácticas para la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural que responda a las necesidades de los estudiantes de español como segunda lengua (L2) en situación de inmersión sociocultural, que los convierta de turistas usuarios a usuarios ciudadanos en grupos multiculturales y multilingües de la Universidad de Oriente, Cuba.

Abstract

The world itself is multicultural, so the conception of the education with a cognitive aim doesn't have much sense in this new millennium. The present paper pretends to give

some didactic considerations to develop an intercultural teaching –learning process that solves the needs .of the students of Spanish as a second language in a situation of a socio-cultural environment, in order to transform them from tourist users to civic ones in multicultural and multilingual groups of the Oriente University, Cuba.

Palabras clave: procesos de enseñanza-aprendizaje, interculturalidad, grupos multiculturales y multilingües, usuarios.

Keywords: processes of teaching-learning, interculturality, multicultural groups and multilingual, users.

Introducción

En nuestras aulas de español como segunda lengua en la Universidad de Oriente de la ciudad de Santiago de Cuba cada día se incorporan más estudiantes extranjeros con el fin de aprender el idioma español desde una perspectiva comunicativa y cultural, puesto que la mayoría necesita permanecer en Cuba por un período de diez meses o más, ya sea por un interés comercial, de salud o familiar. Ello da lugar a que las aulas se conviertan en un área de intercambio común de varias nacionalidades, donde, en ocasiones, se originan “choques culturales”¹ e inadaptabilidad, actitudes que forman parte de la realidad que se vive en la mayoría de las aulas donde se enseña el español como L2/ELE en el mundo. Por lo que se hace necesario el desarrollo de procesos de enseñanza/aprendizaje con una visión intercultural para lograr un clima de intercambio, cooperación y respeto por las diferencias.

La interculturalidad es un proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos en el que no se permite que un grupo cultural esté por encima del otro, al favorecer en todo momento la integración y convivencia entre culturas. Las relaciones interculturales se establecen basadas en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo. Aunque no es un proceso exento de contradicciones, estas pueden resolverse mediante el respeto, la generación de contextos de horizontalidad para la comunicación, el diálogo, la escucha mutua, el acceso equitativo y oportuno a la información pertinente, la búsqueda de la concertación y la sinergia.

¹ Según Hofstede (2005), el choque cultural: “se produce cuando estás en un entorno diferente y supones que las personas se comporten igual que en tu casa. Pero si estas personas se comportan de forma completamente diferente, de pronto, los conocimientos que tenemos sobre cómo comportarnos sirven de poco”.

Este proceso debe llevar un fuerte componente sociocultural, no solo de la cultura meta, sino también de todas las culturas en interacción en el grupo, donde todos sus miembros se convierten en aprendices y profesores los unos de los otros, incluyendo al profesor que, en ese intercambio producido en el aula, aprende de las culturas de sus estudiantes y trasmite la suya. Los estudiantes, a pesar de que conviven en la sociedad cubana por largos períodos y muchos constituyen sus familias en ella, aún presentan una actitud egocéntrica, teocéntrica y diacrítica² porque, en su mayoría, no han logrado desvestirse de la visión de valorar la cultura de origen como la superior o catalogar lo desconocido como incorrecto, malo, primitivo o subdesarrollado.

Actitudes como estas constituyen barreras para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje y, hecho, para un adecuado proceso de inmersión sociocultural. Estas percepciones son las que los profesores estamos llamados a cambiar desde nuestra posición de guías del proceso de enseñanza/aprendizaje, pero para lograrlo debemos desvestirnos primero de esa visión del otro cargada de desconocimiento e ignorancia, estereotipificación y prejuicio.

En este sentido, la tarea educativa del docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la interculturalidad es, precisamente, la de guiar dichos encuentros por caminos diferentes que coincidirán en un punto final: la conciencia intercultural de los discentes.

2.1 Algunas consideraciones teóricas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizajes interculturales

A principios de los años noventa y en el marco de un mundo cada vez más multicultural, surgen nuevas propuestas metodológicas que ponen en un lugar destacado el componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una de las más relevantes es la de Michael Byram (1995) quien elabora el concepto de “competencia intercultural” influenciado por el concepto de “interlengua” de Selinker.

² Ducass, (2013): Diatribismo se critica lo no comprendido de manera violenta o injuriosa y se adopta como inapropiado realizan críticas culturales con el uso de un verbo violento hasta llegar a la injuria como muestra del desconocimiento cultural según el contexto de interacción.

Byram define al estudiante extranjero como un “hablante intercultural”, “un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo...” (1995: 54).

Como tales, los aprendices de una lengua extranjera se ven obligados a adoptar nuevos papeles, principalmente el de intermediarios entre individuos y culturas. En consecuencia, este autor presenta un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural que se caracteriza por tres rasgos fundamentales: a) la dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje, b) la cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua que está aprendiendo, pues a partir de ella el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva, c) el factor emocional-afectivo ocupa un papel importantísimo en todo el proceso.

Al respecto, Byram identifica cuatro dimensiones en la competencia intercultural que él denomina “savoirs” (saberes), los cuales tienen que ver con las capacidades personales de los aprendices. Estos cuatro saberes reciben el nombre de *saber ser*, los *saberes*, *saber aprender* y el último, el *saber hacer*.

El primero, el saber ser (*savoir être*), relacionado con las actitudes y valores, se definiría como la capacidad de abandonar actitudes teocéntricas y ser capaces de percibir las actitudes diferentes de los otros, así como una habilidad cognitiva de establecer una relación entre la cultura nativa y la extranjera.

Por lo tanto, sugiere Byram que como profesores de lengua y cultura puede planificarse y estructurarse esa influencia en las clases. Está demostrado que a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes pueden cambiar de actitud cuando son influidos por los profesores, los otros estudiantes y por la forma de presentar la información sobre las culturas que interactúan en las clases multiculturales y multilingües.

El segundo saber, llamado saberes (*savoirs*), se refiere al conocimiento del mundo, tanto explícito como implícito que comparten los nativos de una cultura, un sistema lleno de referencias culturales que es común a los hablantes de una lengua.

Es importante mencionar el proceso de reconceptualización del mundo que se ve obligado hacer el que aprende una lengua nueva. Ejemplos claros de esto sería el tener que considerar como normal por un estudiante chino la impuntualidad y proxemia de los cubanos o la manera de llamar amigo a todo conocido de los italianos.

En tercer lugar, el saber aprender (*savoir-apprendre*) que se define como la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes que les permita ver el mundo de una forma diferente a como lo veían hasta ese momento, o cambiar su manera de ver a otras culturas.

Y por último, el saber hacer (*savoir-faire*) sería la capacidad de integrar los otros tres saberes en situaciones específicas de contacto multicultural.

Cuando los profesores de español como segunda lengua seamos capaces de lograr en nuestros estudiantes una apropiación de estos saberes, a través de un proceso de enseñanza/aprendizaje sustentado sobre la base de una interacción sinérgica de lo comunicativo/afectivo para dar lugar a un proceso de interrelación cultural, que les facilite los modos de actuación en correspondencia con las costumbres y normas culturales de los miembros del grupo donde aprende la lengua meta, único canal de comunicación común, entonces estaríamos formando a un usuario ciudadano y no a un usuario turista.

El desarrollo de un proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural en grupos multiculturales y multilingües se puede lograr a través de la utilización de enfoques que permitan la interacción y la gestión del conocimiento y acciones didácticas en las cuales los estudiantes aprendan a observar y analizar críticamente las pautas implícitas de las distintas culturas, incluida la propia, lo cual les facilitaría convertirse en agentes sociales capaces de realizar tareas comunicativas. Todo ello se realizaría en un clima de fomento de la empatía, la curiosidad, la tolerancia y la flexibilidad hacia los otros. De esta forma, el alumno podrá trascender de los niveles monocultural e intercultural para alcanzar el nivel transcultural, tal como lo ha clasificado Meyer (Apud Rico Martín, 2005) quien los define de la siguiente manera:

- Nivel monocultural, donde el estudiante se mantiene siempre bajo el punto de vista de su propia cultura, todo lo interpreta según las reglas de la misma.
- Nivel intercultural, se encuentra entre ambas culturas, la propia y aquella que es objeto de estudio, las compara y es capaz de establecer semejanzas o diferencias.
- Nivel transcultural, cuando se encuentra por encima de ambas culturas y actúa como mediador entre ellas con los principios fundamentales de cooperación y comunicación.

Lograr que los estudiantes trasciendan los niveles monocultural e intercultural y alcancen el transcultural es la máxima a lograr por los docentes de español como

segunda lengua en la Universidad de Oriente, para llegar a convertirse en mediadores y no quedarse como interrelacionante.

Una propuesta válida la brinda Weissberg (2006), quien retoma los principios de la teoría sociocultural para proponer el concepto de un aula interactiva que promueva la incorporación del diálogo. El académico norteamericano sostiene que el aprendizaje de la lengua en el aula es, por naturaleza, una actividad social que envuelve a personas trabajando juntas para intercambiar información, negociar significados y realizar tareas. Esto tiene como consecuencia que las clases de lengua son más efectivas cuando las actividades en el aula son verdaderamente comunicativas, significativas y relevantes para los aprendices.

Lo expresado por este autor nos permite señalar que los aspectos socioculturales y pragmáticos de la lengua han de ser tenidos en cuenta en cualquier análisis relacionado con procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, pues suponen un giro importante para los docentes en cuanto a la concepción de la lengua y al tratamiento didáctico/metodológico que conlleva su enseñanza en el contexto del aula, en el que los miembros proceden de diversas culturas con diferentes lenguas y el español constituye la lengua objeto de aprendizaje.

Por tanto, se ha de analizar tanto la diversidad de culturas de procedencia como el contenido de aprendizaje, así como los hábitos que los alumnos traen al aula como elementos inherentes a cada miembro por separado, más los vacíos de conocimientos con respecto a la lengua objeto de aprendizaje y a las culturas nuevas. En este caso, hay que incluir como parte importante la cultura santiaguera, cubana y latinoamericana en general.

Sin duda alguna, la inmersión en un contexto sociocultural ajeno se presenta como el medio más eficaz para el acceso y la asimilación de las características del mismo. Sin embargo, cabría realizar algunas puntualizaciones respecto a las situaciones de aprendizaje en inmersión, distinguiendo grados y ámbitos de inmersión. El hecho de residir durante un tiempo limitado en el lugar en el que se habla la lengua meta y asistir a unas clases no significa que se esté produciendo una inmersión, ni mucho menos que esta sea plena o efectiva.

En muchos casos, dependiendo de las características personales, actitudes del hablante e intereses que lo motivan al aprendizaje de la lengua meta, así como del contexto social y geográfico en el que se sumerge, los intercambios en los que tiene la oportunidad de participar y la variedad de muestras y funciones de habla a las que tiene acceso pueden

ser cuantitativa y cualitativamente muy limitados. Para que el choque cultural y la percepción de distancia social se reduzcan al máximo o lleguen a eliminarse y se produzca una inmersión efectiva que lleven al hablante extranjero a alcanzar el objetivo final, el acceso a la cultura a través de la lengua, necesitamos dotar al aprendiz de referentes sobre los cuales interactuar, de medios que le permitan acceder a la mayor variedad posible de intercambios sociales/comunicativos/afectivos y de conocimientos a partir de los cuales interpretar correctamente la realidad del nuevo entorno.

Atendiendo a ello podemos afirmar que, hasta ahora, los métodos de enseñanza de L2 en circulación se han limitado a hacer una consideración parcial de la interacción comunicativa buscando dotar al usuario de una serie de herramientas lingüísticas que teóricamente le permitan desenvolverse y gestionar aspectos de la vida práctica en el contexto de una sociedad extranjera, dejando a un lado la consideración fundamental de la responsabilidad social e individual ineludible de la persona que hace uso de una lengua determinada en el contexto de una sociedad concreta, responsabilidad adquirida desde el momento en el que se entra a formar parte de un grupo .

El modo en que se han venido abordando estas cuestiones hasta ahora parece haber sido concebido pensando más en el usuario turista que en el usuario ciudadano y es bastante frecuente en nuestros días encontrar profesores de ELE/L2 que no comparten la idea de que el desarrollo de la interculturalidad sea un requisito indispensable para el ejercicio pleno de la lengua en todo lo que esta puede abarcar, y mucho menos que corresponda a ellos trabajarla.

2.2 El contexto del aula como espacio de interrelación cultural en grupos multiculturales y multilingües

Con referencia al tema de este artículo es necesario plantear que no solo el que aprende y el que enseña son factores importantes en la construcción del aprendizaje sino también el contexto y los otros sujetos que interactúan en el mismo, independientemente de la cultura o lengua que posean, así como de la función social que desempeñen. Un elemento fundamental a considerar para la realización de un proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural es la importancia de las variables de contexto.

Varios estudios han demostrado la incidencia del contexto social y escolar del estudiante en los niveles de competencia lingüística y comunicativa en su lengua materna. Por lo tanto, la incidencia del factor intercultural es un elemento a considerar en el aula de español como L2. Contar con grupos de estudiantes procedentes de culturas e idiomas

diferentes en un aula lleva al estudio de fenómenos que a menudo desencadenan manifestaciones de incomunicación, enfrentamientos, así como interpretaciones inadecuadas de los procesos culturales derivados de las formaciones culturales recibidas.

Al respecto, Moreno (2004), basándose en el concepto del hablante intercultural de Kramsch³, propone aplicar el principio de interculturalidad para las clases de español por lo cual es necesario aprovechar las características de los estudiantes que están en el aula: procedencia, idioma, tradición cultural, etc. Estas competencias lingüísticas y culturales se modifican a partir del conocimiento de otra lengua, asimismo contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Dicho de otra forma, permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, brindándole la oportunidad de reflexionar sobre la lengua, la comunicación y otro factor relevante: el entorno donde se aprende la lengua meta.

El tipo de contexto de grupos multiculturales exige asumir estrategias diferentes a las acostumbradas en los procesos de enseñanza/aprendizaje en grupos monolingües y monoculturales. El aprendizaje del español como L2 en situación de inmersión, visto desde esta perspectiva, debe contribuir a la formación integral de los discentes, pues a partir del contacto con otras lenguas y culturas, se facilita el desarrollo de su pensamiento, de sus capacidades intelectuales, y se amplía además, su concepción del mundo y de la sociedad donde están inmersos.

Las aulas de español como segunda lengua de la Universidad de Oriente son un espacio obligado de convivencia, tolerancia y retroalimentación cultural constante. Las características de este tipo de grupo apuntan a ser estudiadas, con especial atención, desde el profesorado y las posibilidades que el mismo pueda tener para darle solución a las contradicciones culturales que se susciten en este tipo de grupo desde la dinámica del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Por ello, para el profesor de lenguas extranjeras, enseñar significará conectar a sus estudiantes con nuevas realidades culturales. Podemos hablar de un “proceso dinámico de interacción” donde al estudiante se le permita desarrollar sus propias interpretaciones desde el establecimiento de relaciones recíprocas entre la cultura materna y la de la lengua que aprende y las culturas que interactúan en el contexto del aula. Es,

³ Texto citado por Moreno (2004): Kramsch, C. (1998): “El privilegio del hablante intercultural”, en M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press, págs. 33-34.412.

precisamente, y como resultado de estas interacciones, cuando se moviliza un conocimiento cultural que debe ser racional, dinámico, crítico y reflexivo.

La nueva cultura, surgida en el contexto de la clase, tiene su origen en el apropiamiento, la modificación y la re-estructuración de la enunciación y la comunicación por un lado, y de las condiciones de recepción e interpretación de los discursos por otro. Los miembros de la clase reproducen conjuntamente la nueva cultura en un contexto educativo que, inevitablemente, se hace eco de la cultura del estudiante al reproducir este, de manera involuntaria o voluntaria, estructuras de su propio bagaje lingüístico y cultural, así como el de los que le rodean.

La incorporación del componente intercultural en la enseñanza de las lenguas ha supuesto no solamente un cambio en la concepción de los planteamientos metodológicos sino también, y como ocurre en todo proceso de innovación pedagógica, un cambio de mentalidad en aquellos que participan en el proceso de enseñanza/aprendizaje (docente-discente).

2.3 Definición del proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural en grupos multiculturales y multilingües en situación de inmersión sociocultural

Al definir el proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural es necesario remitirse a Vigotsky (1985) quien define los procesos de enseñanza/aprendizaje como: “actividad social y no sólo un proceso de realización individual, una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante el cual la persona asimila los modos sociales de actividad y de interacción” (p. 36).

En breves palabras, el individuo aprende modos de actuación humana mediante la actividad y la comunicación. Vigotsky resume el papel y la necesidad del conocimiento de una lengua común en un grupo social para poder desarrollar nuevos conocimientos. Este origen social y cultural de la conducta individual y colectiva del sujeto es sólo un ejemplo de la importancia que el fenómeno de internalización de normas, valores, etc., representa para la preservación, desarrollo y evolución de la sociedad, al cual define como la «*ley de la doble formación*» o «*ley genética general del desarrollo cultural*».

Esta ley consiste en que “...en el desarrollo cultural del estudiante, toda función aparece dos veces: a nivel social, y más tarde, a nivel individual. Primero (entre) personas (*interpsicológica*) y, después, en el (interior) del estudiante (*intrapsicológica*)”.

Igualmente, pueden aplicarse a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos. En este proceso de internalización, no hay que olvidar el papel

fundamental que desempeñan los «*instrumentos de mediación*», que son creados y proporcionados por el medio sociocultural. El más importante de ellos, desde la perspectiva de la teoría de Vigotsky es el lenguaje tanto oral como escrito y el pensamiento al que podemos agregar la cultura de los sujetos en interacción. Estas teorías están en el marco de la psicología constructivista, que da lugar al aprendizaje construccionista.

El construccionismo del aprendizaje destaca la importancia de la acción, es decir del proceder activo en el proceso de aprendizaje. Se inspira en las ideas de la psicología constructivista y de igual modo parte del supuesto de que, para que se produzca aprendizaje, el conocimiento debe ser construido (o reconstruido) por el propio sujeto que aprende a través de la acción, de modo que no es algo que simplemente se pueda transmitir, Seymour Papert (1980).

- El aprendizaje construccionista involucra a los estudiantes y los anima a sacar sus propias conclusiones a través de la experimentación creativa y la elaboración de los objetos sociales.
- El profesor constructivista asume un papel mediacional en lugar de adoptar una posición instructiva.
- La enseñanza se sustituye por la asistencia al estudiante en sus propios descubrimientos mediante las construcciones que les permiten comprender y resolver los problemas de una manera práctica.

Estas mismas ideas se reflejan en la teoría del aprendizaje significativo que según Ausubel (1960) se define como el tipo de aprendizaje en el que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran los anteriormente aprendidos, por lo que este aprendizaje presenta un proceso cíclico, dinámico y retroalimentador.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, lo cual implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y funcionen como un punto de anclaje a las primeras.

Además el aprendizaje significativo de acuerdo con la práctica docente se manifiesta de diferentes maneras y conforme al contexto, al estudiante y a los tipos de experiencias que tenga cada uno, así como la forma en que las relacione. El resultado de este proceso de aprendizaje debe ser un equilibrio entre “la cabeza, el corazón y la mano” (Pestalozzi Apud Meyer, 1987:214), lo que equivaldría a un aprendizaje cognitivo, afectivo y psicomotriz.

A partir de esta concepción, el estudiante actúa de manera consciente como sujeto activo de su propio aprendizaje orientado hacia un objetivo. En este sentido, es muy importante la interacción con los otros, así como sus acciones y operaciones en la utilización de distintos medios, durante la actividad de aprendizaje en condiciones de diversidad cultural y lingüística.

En correspondencia con esa diversidad, Alsina (2003) expresa que mientras el concepto "pluricultural" sirve para caracterizar una situación, la interculturalidad describe una relación entre culturas. Aunque, de hecho, hablar de relación intercultural es una redundancia, quizás necesaria, porque la interculturalidad implica, por definición, interacción.

Por ello, se propone que el proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural se realice sobre las bases metodológicas del enfoque por competencias orientado a la acción dado a conocer por el Marco Común Europeo de Referencia (2002), en el que los sujetos deben actuar como agentes sociales con la realización de tareas comunicativas y culturales muy bien definidas que les permitan la interacción cultural tan necesaria para su relación con el grupo y para aumentar el uso de la lengua meta y su conocimiento cultural en situación de inmersión.

Es así que se cree pertinente la enseñanza orientada a la acción porque se realiza sobre las bases teóricas del constructivismo y del aprendizaje significativo, ya que estos en pedagogía se aplican como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción.

Este modelo de enseñanza responde a un enfoque didáctico integral que presupone específicamente la actividad del estudiante. La organización del proceso de aprendizaje encuentra su orientación en los “*productos de la acción*” acordados entre el docente y los estudiantes. Parte, por lo regular, de una situación concreta que debe ser ejercitada (primer paso), para luego deducir una regla general o explicar un principio general (procedimiento inductivo).

En la enseñanza orientada a la acción no tiene sentido imponerle una cierta representación de la realidad a otra persona, tal como se practica en otros enfoques de la

enseñanza. En su lugar, el estudiante debe ser apoyado en la construcción de su propia representación, generándole posibilidades para la contrastación de la misma y la realidad.

El enfoque, en sentido general, se centra en la acción, puesto que considera a los usuarios y estudiantes que aprenden una lengua principalmente como agente sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas; pero se habla de "tareas" en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto.

El uso de la lengua, que incluye el aprendizaje, comprende las acciones realizadas por personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como comunicativas en particular.

Las personas utilizan sus competencias con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan a procesos que permitan poner en práctica las acciones para producir y recibir textos con temas de ámbitos específicos.

En este sentido, el Marco Común de Referencia para las lenguas, deja claro cómo debe interpretarse cada uno de los conceptos fundamentales de su enfoque:

- Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
- Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para todo tipo de acciones, incluyendo las actividades lingüísticas.
- Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- Las actividades de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa en un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
- El texto es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- El ámbito se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.
- Una estrategia es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.

- Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, jugar una partida de dominó, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos.

Los principios didácticos del enfoque por competencias orientado a la acción, que se enumeran a continuación, constituyen los fundamentos de la dirección de la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua. Además determinan, en gran medida, la acción pedagógica del profesor y la autogestión del aprendizaje del estudiante, poseen vigencia general y su campo de aplicación se extiende a todos los niveles y formas de enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera, por lo que tienen carácter flexible.

- Desarrollo de las competencias lingüísticas y pragmáticas. La adquisición de una lengua requiere que los estudiantes presten atención a lo formal. No se trata de multiplicar y encadenar tareas, sino de incluir al estudiante en el proceso de aprendizaje porque este debe adquirir tanto las formas como los significados.
- Desarrollo del conocimiento explícito y del conocimiento implícito. No hay que relegar a los márgenes del trabajo sobre la forma, sino que hay que conducir al estudiante a través de una progresión auténtica de las secuencias de aprendizaje, a que perciba la construcción de sus competencias.
- Exposición a un *input* comprensible y variado en la lengua meta. Modificado según las necesidades educativas, apoyado en contextos, uso intenso de la lengua meta en el aula, creación de oportunidades para recibir *input* fuera del aula, centros de aprendizaje autónomo en las escuelas.
- Creación de oportunidades para la producción (*output*). Un enfoque por competencias orientado a la acción supone favorecer la autonomía del estudiante, con lo que se consigue ayudar a tomar conciencia de los procesos de aprendizaje con una estructura clara que recoge y planifica los componentes de la lengua.
- Creación de oportunidades para interactuar. Un enfoque por competencias orientado a la acción es saber realizar tareas comunicativas.

- Enseñanza centrada en el estudiante. Ofrece auténticas estrategias de aprendizaje, proporciona hábitos de trabajo, puntos de referencia claros para que el estudiante sepa dónde está en cada momento.
- Desarrollo de las competencias sociolingüísticas y culturales. Provoca una toma de conciencia intercultural, al proponer actividades y tareas que permitan reflexionar tanto sobre la cultura de la lengua meta como sobre la propia y con las que interactúan en el grupo.

Estas consideraciones teóricas permiten definir el proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural como:

Significativo: el estudiante experimenta una situación a partir de una necesidad que lo induce a enlazar sus conocimientos culturales previos para generar un nuevo aprendizaje.

Interactivo: lo que se aprende se comparte y a la vez se adquieren conocimientos de otros, para complementar un conocimiento previo o construir uno nuevo donde prime la retroalimentación del conocimiento entre profesor-estudiante y estudiante-sociedad.

Dinámico: poner en práctica todas las competencias que se activan en función del descubrimiento de lo nuevo, de lo desconocido con autogestión del conocimiento, convirtiéndolo a los alumnos en aprendices investigadores y no simples receptores, ni los docentes en impartidores, sino facilitadores.

Flexible: no estar sujeto a las reglas preconcebidas de un plan curricular, sino que responda a los intereses y necesidades de los sujetos que intervienen en el proceso, con acciones de aprendizajes contextualizadas.

Creativo: crear las situaciones de enseñanza/aprendizaje desde el diagnóstico de necesidades, con la participación de ambos sujetos, estudiante y profesor.

Comunicativo: mantener espacios de comunicación cuyo propósito es presentar de forma sistemática los hechos, ideas, técnicas y habilidades que conforman el conocimiento humano.

Afectivo: las acciones de enseñanza deben estar encaminadas a desarrollar los sentimientos de afecto, cooperación, solidaridad, compañerismo y otros sentimientos humanistas en general.

El proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural en el que se formará al usuario ciudadano en situación de inmersión sociocultural, le aportará nuevas capacidades que, tal vez, pasen desapercibidas para el estudiante y no las note si no hasta su regreso a su

país de origen. Será entonces el momento en que reflexione sobre lo aprendido y cómo puede aprovecharlo en su entorno con:

- Una mayor capacidad de comunicación con personas de otras culturas.
- Una mayor habilidad para gestionar las reacciones ante estereotipos y prejuicios adquiridos.
- Una mayor habilidad para adaptarse a nuevas maneras de pensar, comportarse e interactuar.
- Una mejor capacidad para la interacción social.
- Una mayor competencia para mantener relaciones intergrupales positivas.
- Una mayor conciencia de la solidaridad, el respeto y la comprensión de otras culturas.
- Una actitud más flexible hacia la diversidad cultural presente en las sociedades actuales.

La enseñanza de la cultura en las clases de lengua ha cambiado mucho a través de los años y en la actualidad el enfoque por competencias orientado a la acción ha surgido como una alternativa más, acorde con nuestro contexto global y como apoyo efectivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las funciones y acciones del estudiante, bajo este enfoque, se vuelven múltiples y complejas: guía, intermediario, asesor, promotor del conocimiento y en la investigación, investigador, observador, organizador, crítico, analista, intérprete, consultor, coordinador, entre otras.

Esto presupone que el profesor debe ser consciente de crear hablantes interculturales competentes es una tarea que requiere de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que él o ella debe aprender a desarrollar primero si aún no los tiene y después echar mano de la creatividad, de sus habilidades docentes y del uso de materiales a su disposición para apoyar a sus estudiantes a alcanzar tal objetivo.

De aquí se desprende la necesidad de proponer acciones didácticas a tener en cuenta por docentes y discentes durante la puesta en práctica del proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural mediante la acción.

Acciones encaminadas al profesor:

- Planificar actividades que contribuyan al desarrollo de habilidades interculturales, que permitan el desarrollo de la competencia intercultural y exijan la interrelación con otros hablantes.
- Orientar actividades prácticas a través de la información compartida que permitan la adecuada interpretación del comportamiento cultural de otros.
- Incitar a la búsqueda y descubrimiento de los aspectos coincidentes y diferentes de las culturas que interactúan en la clase.
- Ser guía y participe de las actividades a realizar en la clase como representante de una cultura en interacción.
- Convertirse en aprendiz de las culturas de sus estudiantes.

Acciones encaminadas al estudiante:

- Mantener una actitud abierta hacia el conocimiento cultural.
- Ser capaz de dar sus conocimientos a otros, ya sea sobre su cultura u otra que domine.
- Ser mediadores entre culturas como reflejo de haber alcanzado el nivel transcultural.
- Crear sus propios portafolios para llevar un control de los avances y retrocesos alcanzados.

Lo expuesto hasta aquí nos lleva a reflexionar sobre la importancia del componente intercultural en la realización de un proceso de enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua a través de consideraciones didácticas que faciliten los modos de actuación de los estudiantes en el contexto del aula en grupos multiculturales y multilingües.

3. Conclusiones

La realización de un proceso de enseñanza/aprendizaje intercultural de español como segunda lengua permite la toma de todos los factores lingüísticos y extra lingüísticos que se producen al ponerse en interacción varias culturas en el contexto del aula y cómo estos pueden incidir de manera positiva o negativa en un adecuado desarrollo de las competencias de los discentes. De ahí la importancia del desarrollo de las destrezas culturales que adquiera el profesor como guía de este proceso, lo que se considera de un gran valor pedagógico, ya que no solo está encaminado al estudiante extranjero sino al docente como representante de una cultura y como aprendiz de otras.

El desarrollo de un aprendizaje intercultural precisa de un cambio de mentalidad que hasta el momento se ha mantenido cerrada y de forma estructural rigiendo la didáctica de español como segunda lengua en nuestras aulas, lo que nos guía a traspasar los muros de los prejuicios y estereotipos.

Bibliografía

- Alcina, M. (2003): *La comunicación intercultural*. Edit. Antropos, Barcelona, España.
- Ausubel, D. P. (1960): The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Byram, M. (1995): "Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories", en L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence* Vol. I. p.54.
- Byram, M. y M. Fleming (2001): "Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía". Cambridge: Cambridge University Press. Colección Cambridge de Didáctica de lenguas.
- Hofstede, G. (2005): "Viviremos nuestra vida en varias culturas diferentes." En: Revista *Mondialogo. Intercultural dialogue and Exchange*.
- Castro, V. (2002): Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. En: Actas XIII ASELE.
- Consejo de Europa (2002): "Las competencias generales". En: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, p. 99-106 [en línea]. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (Consultado el 3 de mayo de 2013).
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- Moreno, C. (2004): *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Catarata.
- Meyer, H. (1987): *UnterrichtsMethoden. Band I: Theorieband* [Tomo I, Tomo teórico]; *Band II: Praxisband* [Tomo II: Tomo práctico]. Scriptor, Francfort del Meno, p. 214.

- Oliveras, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.
- Vygotsky, L. S. (1985:). *Pensamiento y lenguaje; teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana, Edición Revolucionaria. p.36.
- Weissberg, R. (2006): *Connecting speaking and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.