

competencia comunicativa intercultural

intercultural communicative competence

M. Sagrario Salaberri Ramiro

3

Solicitado: 21 de mayo de 2007

Recibido: 27 de julio de 2007



Resumen

El desarrollo de la competencia comunicativa resulta ser insuficiente para responder a las demandas que exigen las nuevas sociedades multiculturales y multilingües. Los hablantes no sólo necesitan comunicar mediante lenguas extranjeras, sino que necesitan usar las lenguas como herramientas para comprender a otros hablantes y sus culturas. En consecuencia, el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas debería ser el desarrollo de hablantes interculturales. Al mismo tiempo es necesario diseñar y poner en práctica nuevos enfoques metodológicos que tengan en cuenta la perspectiva intercultural.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, competencia comunicativa, hablante intercultural, sociocultural, actividades de aprendizaje.



Fernando de la Rosa

Abstract

The development of communicative competence has proved to be insufficient to cope with the demands of current multicultural and multilingual societies. Speakers not only need to communicate through foreign languages, they also need to use languages as tools to understand other speakers and their cultures. As a result, the aim when teaching and learning foreign languages needs to focus on the development of intercultural

speakers. At the same time new methodological approaches that take into account the intercultural view need to be designed and implemented.

Key words: Foreign language teaching and learning, communicative competence, intercultural speaker, sociocultural, learning activities.

Sumario

1. Introducción
2. Origen y concepto de competencia comunicativa
3. El enfoque comunicativo
4. La competencia comunicativa intercultural
5. Conclusión
6. Referencias bibliográficas

Summary

1. Introduction
2. Communicative competence: origins and concept
3. Communicative Approach
Intercultural Communicative Competence
Conclusions
Bibliographical References

1. Introducción

El concepto de competencia comunicativa ha venido dominando durante varias décadas la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, sin embargo, la evolución de las sociedades modernas demanda nuevos planteamientos en el tratamiento de las lenguas. El Consejo

de Europa ya ha mostrado sensibilidad hacia el tema y ha elaborado un marco europeo de referencia que ha inspirado buena parte de los currículos de lenguas extranjeras. Dicho documento indica que es necesario revisar el referente del hablante nativo monolingüe como modelo para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y avanzar en la definición de competencia intercultural.

Entre las nuevas aportaciones encontramos la definición de las competencias que se requieren en el dominio de lenguas extranjeras, que se clasifican en competencias generales (saber, saber hacer, saber ser) y componentes de la competencia comunicativa (componente lingüístico, sociolingüístico, pragmático y estratégico), estableciendo relaciones entre unas y otras. Se entiende que la competencia comunicativa se activa a través de actividades del lenguaje que se relacionan con la recepción, producción, interacción o mediación tanto en el discurso oral como en el escrito. Las competencias generales se clasifican en conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y competencia existencial, e incluyen la consciencia intercultural y las habilidades interculturales. De este modo, la competencia intercultural se sitúa en el plano de las competencias generales que el usuario de la lengua ha de desarrollar.

En los apartados siguientes analizaremos el origen y concepto de competencia co-

municativa y su influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del denominado enfoque comunicativo. A continuación profundizaremos en el concepto de competencia comunicativa intercultural y hablante intercultural. Finalmente, se sugieren algunas actividades que se podrían realizar en el aula.

2. Origen y concepto de competencia comunicativa

A principios de los años setenta se produce un impulso definitivo hacia un cambio de paradigma en la lingüística gracias, sobre todo, a los trabajos de sociolingüistas americanos, como Hymes, Gumperz y Labov, y de filósofos del lenguaje, como Austin y Searle. La visión del lenguaje de estos autores contribuyó enormemente a desarrollar lo que actualmente se conoce como “enfoque comunicativo”.

Sus trabajos se centran en el sistema de significados que se encuentran implícitos en el uso comunicativo de la lengua, más que en el código lingüístico y el vocabulario, centro de interés primordial de los paradigmas lingüísticos anteriores. En el concepto de “competencia comunicativa”, definido inicialmente por Hymes (1972) y desarrollado más tarde por Canale y Swain (1980), Canale (1983) y Bachman (1990), el lenguaje incluye una serie de aspectos que sobrepasan el componente lingüístico o formal y que contempla aspectos sociolingüísticos, discursivos y estratégicos.

El nuevo concepto de “competencia comunicativa” constituye una respuesta al concepto de “competencia lingüística” de Chomsky, que sólo contempla las formas lingüísticas almacenadas en la mente humana. Este nuevo enfoque considera que el individuo no sólo conoce las reglas de funcionamiento de una lengua, sino las reglas de uso que le permiten comunicarse adecuadamente en un contexto dado. La competencia comunicativa se entiende como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad necesarios para la comunicación. El conocimiento se refiere aquí a lo que una persona sabe, consciente o inconscientemente, sobre el lenguaje y otros aspectos del uso comunicativo del lenguaje, mientras que la habilidad hace referencia a cómo este conocimiento se puede manifestar de la forma más correcta posible en la comunicación. (Canale, 1983: 5).

El concepto clave en este paradigma es sin duda la “comunicación”. Autores como Breen y Candlin (1980) y Widdowson (1978) consideran que la “comunicación” tiene las siguientes características:

- Es una forma de interacción social y, por lo tanto, se adquiere y se usa a través de la misma.
- Tiene un grado elevado de no-prededucibilidad y creatividad en la forma y el mensaje.

- Se da en el discurso y en los contextos socioculturales, que son los que gobiernan las formas de uso.
- Está influenciada por las condiciones psicológicas de los hablantes, como la fatiga, la memoria, etc.
- Siempre tiene una finalidad concreta (por ejemplo, establecer relaciones sociales, persuadir, etc.).
- Implica un lenguaje genuino (en contraposición al lenguaje artificial de los libros de texto).
- Se considera exitosa o no según los enunciados que se producen en determinadas circunstancias.

El concepto de **competencia comunicativa** es un concepto amplio que incluye varias subcompetencias. Canale y Swain (1980) distinguen concretamente cuatro:

- **Competencia lingüística:** hace referencia al código lingüístico, entendiendo como tal tanto elementos morfosintácticos como vocabulario, formación de palabras, etc. Se corresponde aproximadamente con el concepto de competencia de Chomsky.
- **Competencia sociolingüística:** hace referencia a las reglas socioculturales del uso de la lengua, es decir, de los cambios de variación lingüística y, concretamente, de registro, según un contexto dado.

- **Competencia discursiva:** hace referencia a la capacidad de crear textos de distinto tipo y de interpretar su sentido.

- **Competencia estratégica:** hace referencia a la habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbal y no verbal para compensar deficiencias de comunicación o para conseguir una mayor efectividad en la comunicación.

3. El enfoque comunicativo

A las nuevas perspectivas creadas por la pragmática como paradigma lingüístico, es necesario añadir el interés del Consejo de Europa por desarrollar métodos innovadores en la enseñanza de lenguas extranjeras para entender con más profundidad la evolución del enfoque comunicativo. Durante los años 1971-1981, el Consejo de Europa desarrolló el programa "Lenguas vivas" en el que participaron especialistas en lingüística aplicada, políticos y pedagogos. En el marco de este programa, se empezó a investigar la posibilidad de desarrollar cursos de lenguas siguiendo el denominado *Unit-credit System*. El grupo de trabajo se basó en una serie de estudios sobre las necesidades de estudiantes europeos y en un documento elaborado por el lingüista británico Wilkins (1972) en el que se proponía una definición funcional o comunicativa de la lengua que pudiera servir de base para el desarrollo de programas comunicativos (Morales *et al.*, 2000: 146).

Wilkins describió dos tipos de significados: Categorías nocionales (conceptos tales como tiempo, secuencia, cantidad, frecuencia, etc.), y categorías funcionales (peticiones, ofrecimientos, quejas, etc.). Más tarde Wilkins amplió su documento en un libro titulado *Notional Syllabuses* (1976). El Consejo de Europa incorporó el análisis de Wilkins en *The Threshold Level* (Van Ek y Alexander, 1977a) que se adaptó a todas las lenguas de la Comunidad Europea. Posteriormente se publicó *Waystage English* (Van Ek y Alexander, 1977b) con un nivel inferior al especificado en el nivel umbral. Sin embargo, aunque este programa especificó los contenidos no fijó cómo deben alcanzarse los objetivos ni cómo realizar la evaluación (Sánchez, 1997: 192).

Dado que el nuevo enfoque nocional-funcional no ofreció principios metodológi-

cos, al iniciarse la década de los noventa se van añadiendo más elementos a este enfoque desarrollando principios metodológicos (Brumfit y Johnson, 1979; Finocchiaro y Brumfit, 1983; Johnson, 1982; Littlewood, 1981; Widdowson, 1978) y se va acuñando la nueva denominación de enfoque comunicativo e incluso método comunicativo. Se podría decir que el enfoque comunicativo constituye la vertiente pedagógica en la que se ha concretado la organización nocional-funcional de los elementos gramaticales de una lengua (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992: 65), siendo el objetivo fundamental de este enfoque el desarrollo de la competencia comunicativa. Uno de los lingüistas que ha contribuido decisivamente al desarrollo de principios metodológicos en el enfoque comunicativo ha sido Keith Johnson (1982) que establece los cinco principios siguientes:

Fernando de la Rosa



- Principio de Dependencia de Tareas (*Task Dependency Principle*): La información recogida en una determinada tarea ha de servir para hacer algo con ella en una tarea posterior: comunicar algo a alguien, tomar una decisión, etc.
- Principio de Transferencia de Información (*Information Transfer Principle*): La información interpretada se puede trasladar a otro medio: del oral al escrito o viceversa, a una tabla, un diagrama, etc.
- Principio de vacío de información (*Information Gap Principle*): Se basa en la idea de que existe necesidad de comunicar cuando un hablante sabe algo que desconoce el interlocutor y viceversa. Este principio se ha convertido en uno de los favoritos en el enfoque comunicativo. Posteriormente se añadió la idea de "opinion gap".
- Principio del Rompecabezas (*Jigsaw Principle*): Cada participante en la actividad posee un fragmento distinto de información que tienen que intercambiar para completar la idea, el texto o realizar una tarea.
- Principio de corrección del contenido (*Correction for Content Principle*): Se basa en la idea de que la corrección se debe realizar fundamentalmente cuando se produce una interrupción de la comunicación, más que cuando se han producido inexactitudes o errores gramaticales.

Además de estos principios, el enfoque comunicativo tiene las siguientes características generales:

- La adquisición de una lengua implica el dominio de las cuatro destrezas comunicativas que se trabajarán de forma integrada: comprensión oral-auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. En los últimos años se utilizan más los términos interacción oral que expresión oral.
- Desarrollo de las cuatro competencias que conforman la competencia comunicativa.
- Las funciones del lenguaje y los exponentes lingüísticos son contenidos esenciales.
- El error no es considerado síntoma de fracaso sino de progreso dinámico en la construcción del sistema de la interlengua.
- Los métodos de trabajo se diversifican: Trabajo por tareas, por proyectos, simulación, etc.

Recientemente, el Consejo de Europa (2001) ha hecho una nueva propuesta para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas modernas que integra trabajos anteriores e incorpora nuevas perspectivas. Este *Marco de Referencia Europeo* ha sido ya traducido al español por el Instituto Cervantes (2001) y está te-

niendo un impacto importante en el desarrollo de lo que se conoce como Europa del Conocimiento (Trim, 2001), el diseño de nuevos currículos para la enseñanza de lenguas extranjeras, así como la acreditación y homologación de certificados que facilitará la movilidad en el ámbito de la Unión Europea.

4. La competencia comunicativa intercultural

La proliferación de sociedades multilingües y la funcionalidad en el uso de las lenguas para el entendimiento internacional ha abierto nuevas líneas de pensamiento y de investigación en sociolingüística, no exentas de posiciones contrapuestas. Entre ellas, la mirada al modelo que representa el hablante nativo en sociedades multilingües donde se producen contactos interculturales y étnicos entre grupos de individuos con diferentes lenguas y culturas.

Bastantes voces (Blyth, 1995; Kramersch, 1998a/ b; Romaine, 1989, entre otros) cuestionan abiertamente la metáfora del hablante nativo. Así Romaine afirma que el monolingüismo es el marco de referencia para muchos lingüistas teóricos, incluyendo a Chomsky (1965) quien dice que la teoría lingüística se ocupa esencialmente del hablante-oyente ideal en una comunidad de hablantes homogénea que conoce su lengua perfectamente. Es decir, un hablante monolingüe perfecto en una comunidad de habla monolingüe,

si es que tal abstracción existió alguna vez (Blyth, 1995: 149).

Kramersch (1998), por otra parte, señala que la distinción entre hablante nativo y no-nativo es problemática hoy en día, y añade que *"not only have scholars started questioning the identity of the native speaker, but recent years have also seen a slow but sure erosion of his unquestioned authority"*. Lo expuesto lleva a una reflexión profunda también sobre el papel de las lenguas extranjeras en sociedades, incluida la Europa del Conocimiento, en las que el monolingüismo es la excepción y el multilingüismo es la norma. Las sociedades multilingües demandan el avance desde la comunicación interpersonal hacia el encuentro intercultural y ello demanda nuevas habilidades como la mediación e interpretación (Consejo de Europa, 2001), la identificación con las diferencias o el desarrollo de una identidad empática (Martín Morillas, 2001).

La necesidad de integrar la competencia sociocultural y la competencia intercultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje es consecuencia de avances en las teorías lingüísticas hacia la sociolingüística: no sólo prestar atención a las formas lingüísticas, sino a quienes las usan en situaciones de comunicación.

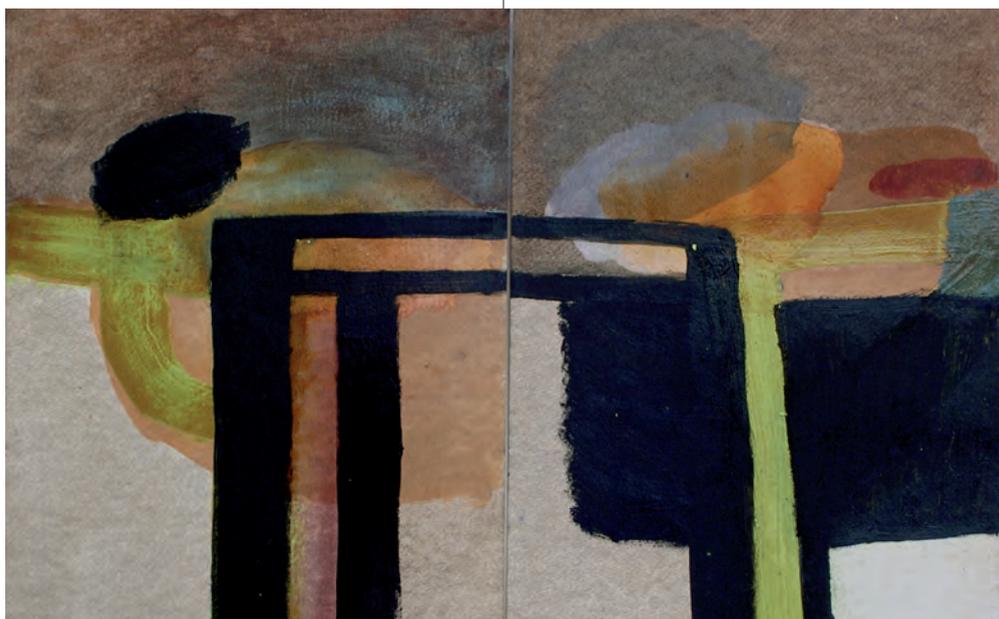
Los Decretos de enseñanza para las diversas etapas educativas y tendencias didácticas actuales abogan por la necesidad de que el alumnado desarrolle sen-

sibilidad hacia las convenciones sociales: reglas de cortesía, codificación lingüística de ciertos rituales fundamentales en el funcionamiento de una comunidad, normas que gobiernan las relaciones entre distintas generaciones, clases y grupos sociales, etc. Como señala el Consejo de Europa (2001), *"the sociolinguistic component strictly affects all language communication between representatives of different cultures, even though participants may often be unaware of its influence"*.

La planificación curricular ha de proporcionar oportunidades al alumnado para adquirir el conocimiento y las habilidades que les permitan tratar la dimensión social del uso de la lengua. Por tanto, serán objeto de la planificación curricular as-

pectos tales como: Marcadores lingüísticos de las relaciones sociales (saludos, presentaciones, etc.), convenciones de cortesía, expresiones del saber popular (proverbios, expresiones idiomáticas, etc.), diferencias de registro, dialectos y acentos. El Consejo de Europa (2001: 109) hace una propuesta interesante señalando grados de apropiación sociolingüística que está teniendo gran influencia en el desarrollo curricular de países europeos y que puede dar lugar a la determinación de niveles para la movilidad del alumnado y confección del pasaporte europeo de lenguas. Esta propuesta de gradación es útil para decidir, por ejemplo, el grado de competencia deseable para Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Fernando de la Rosa



El conocimiento de aspectos socio-culturales así como el desarrollo de la conciencia y habilidades interculturales también forman parte de la competencia sociolingüística. El alumnado necesita saber sobre la sociedad y la cultura (costumbres, valores, creencias, ritos, convenciones sociales, literatura, etc.) de la comunidad o comunidades donde se habla la lengua meta, eliminando posibles actitudes estereotipadas. Por otra parte, la Europa del Conocimiento (Trim, 2001) en la que estamos inmersos demanda que el alumnado desarrolle conciencia intercultural. El conocimiento y comprensión de las similitudes y diferencias entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad donde se habla la lengua meta produce una conciencia intercultural que lleva implícito el desarrollo de habilidades interculturales: resolver un malentendido cultural, superar relaciones estereotipadas, etc. Los malentendidos culturales se pueden producir también cuando las normas culturales del profesorado o el material que se utiliza difieren de las normas culturales del alumnado (Coperías, 1997: 552).

Este último aspecto adquiere especial importancia en el mundo actual y en la Europa del Conocimiento ya que la competencia comunicativa debe contemplar el dominio de “usos en la nueva lengua que resulten *apropiados y pertinentes* dentro del amplio sistema universal de valores socioculturales en que hoy se desarrolla la comunicación” (Vez, 2000:

239). Esta consideración es aún más relevante en el caso del inglés como *lingua franca* o *lengua-autopista*, tal y como la denomina Vez (ibidem: 236), o quizás *lengua lingüicida* (Bernárdez, 1999: 127), con gran proyección intercultural e inter-contextual.

La competencia intercultural ha sido un espacio prácticamente olvidado en las últimas décadas de desarrollo de modelos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Sin embargo, como señala Coperías (2000) y evidencia el propio Marco de Referencia Europeo, las competencias comunicativas son insuficientes para afrontar los retos de la sociedad actual. Más allá del concepto de competencia lingüística o comunicativa, Byram (1990: 87) habla de enseñar a los alumnos y alumnas “competencia comunicativa intercultural” que les proporcione la habilidad para “situarse entre dos culturas” (to stand between two cultures), viendo la cultura tanto de la L1 como de la L2 desde una nueva perspectiva.

Es en los últimos años cuando se está reflexionando más sobre el hecho de que los aprendices de una lengua extranjera no se limitan actualmente a mantener contacto con hablantes de la lengua meta y el país o países donde ésta se habla, sino que se ven implicados en situaciones en las que actúan como mediadores entre distintas lenguas y culturas. De todo ello se desprende que es frecuentemente la falta de entendimiento cultural más que

los problemas lingüísticos lo que produce situaciones de falta de entendimiento (Coperías, 2002: 86-87).

En la propia definición de “competencia comunicativa intercultural” se imbrican tres términos que fácilmente nos remiten a la historia del desarrollo de esta nueva perspectiva. El concepto de *competencia*, como indiqué anteriormente, está asociado inicialmente al de *competencia lingüística* de Chomsky, revisado posteriormente por Hymes quien propuso el de *competencia comunicativa* para incluir cuándo y cómo usar la lengua en contextos específicos, prestando así atención al concepto de *competencia sociolingüística*. Este concepto tuvo una influencia decisiva en la enseñanza de lenguas, dando lugar a lo que se conoce como enfoque comunicativo. Sin embargo, conviene recordar que la competencia comunicativa se basa en la habilidad que los hablantes tienen en su lengua materna y se transfirió a la enseñanza de lenguas extranjeras sin cuestionar el modelo del hablante nativo como referencia, como puntualiza Byram (1995: 56).

Ciertamente la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado dominada durante bastante tiempo por teorías basadas en cómo las personas aprenden su lengua materna y el hablante nativo ha sido un modelo para el alumnado. Sin embargo reflexionar sobre la naturaleza de la interacción entre hablantes nativos y hablantes de la lengua extranjera, o entre

hablantes de una lengua extranjera que la utilizan como *lingua franca*, ha llevado a reconocer que no es ni adecuado ni deseable que el alumnado tome como modelo al hablante nativo cuando se trata de aprender sobre otra cultura y llegar a comprenderla (Byram et al. 2001: 5). En contextos de aprendizaje de una lengua extranjera, el ideal del hablante nativo sugiere que el aprendiz de una lengua extranjera llegue a ser un hablante bilingüe ideal, objetivo bastante difícil de alcanzar. Como alternativa, Byram y Zárate proponen el concepto de “hablante intercultural” (Byram y Zárate, 1994) que tiene la habilidad para interactuar con otros, aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, para mediar y ser consciente de su forma de valorar las diferencias (Byram y Zárate, 1997).

El modelo de Byram (1997: 33) de la competencia intercultural podría representarse de la forma siguiente:

	Habilidades interpretar, relacionar	
Conocimiento De uno mismo y del otro de la integración: individual y social	Educación Educación política Consciencia cultural crítica	Actitudes Relativizar lo propio Valorar lo de otros
	Habilidades Descubrir e interactuar	

Los componentes de la competencia intercultural son (Byram, 1997: 50-54):

- *Conocimiento* de cómo funcionan los grupos sociales y las identidades sociales, tanto las propias como las de otros.
- *Habilidades para comparar, interpretar y relacionar*: habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la cultura propia.
- *Habilidades para descubrir e interactuar*: habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y de las prácticas culturales y habilidad para manejar conocimiento, actitudes y destrezas con las limitaciones propias de la comunicación e interacción en tiempo real.
- *Consciencia cultural crítica*: habilidad para evaluar de forma crítica y sobre la base de criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos tanto de las culturas y países propios como de otros.
- *Actitudes*: curiosidad y apertura, disponibilidad para modificar la falta de creencia en otras culturas así como la creencia en la propia cultura. Esto implica un deseo de relativizar los valores, creencias y comportamientos propios, no asumir que son los únicos posibles y naturalmente correctos, y ser capaz de ob-

servarlos desde la perspectiva de una persona externa que tiene una serie de valores, creencias y comportamientos diferentes. A esto se le puede llamar la habilidad para “descentralizar”.

Como se puede observar en el siguiente diagrama, la inclusión en el Marco de Referencia Europeo de competencias generales tales como conocimiento sociocultural, consciencia intercultural (conocimiento declarativo) y habilidades prácticas, así como habilidades interculturales (conocimiento procedimental) señalan una nueva orientación en las necesidades de aprendizaje de nuestro alumnado en el marco de la denominada Europa del Conocimiento y también en la formación del profesorado (Vez, 2002).



Existiendo relaciones estrechas entre la competencia sociocultural e intercultural, el Marco de Referencia Europeo hace referencia directa a esta última dentro de las competencias generales, incluyendo la consciencia intercultural definida como el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas). Esto produce una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales.

Las destrezas y las habilidades interculturales (saber hacer) incluyen:

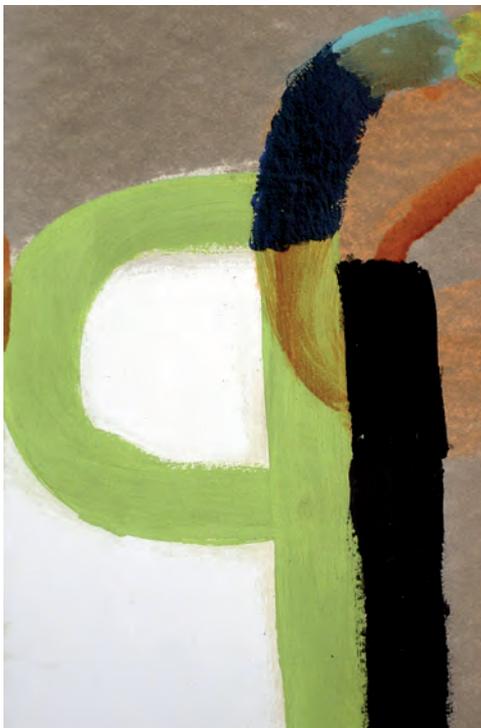
- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia

y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Parece evidente que más que hablar de competencia en singular, es necesario hablar de competencias, entre las que se incluyen la sociocultural y la intercultural. El desarrollo de estas competencias demanda el reto de usar materiales y tareas adecuadas, por ejemplo las que proponen Byram, Nichols y Stevens (2001), contemplándolas además en la evaluación. Como señala Byram (2000: 8), a pesar de que el Marco de Referencia Europeo reconoce el significado de las competencias generales que incluyen “conocimiento del mundo” y “habilidades interculturales”, el hecho de que el propio marco establezca niveles para la evaluación de la competencia lingüística, pero no ocurra lo mismo con las competencias generales, puede conllevar el riesgo de que no se preste atención a éstas, ya que con bastante frecuencia lo que no se evalúa no se enseña.

Es necesario, pues, replantearse en profundidad que el objetivo no es ya concentrarse exclusivamente en el uso que hacen los hablantes nativos de esa lengua en sus contextos sociales y culturales, sino en los usos de esa lengua para favorecer el encuentro intercultural. En este sentido, merece la pena observar que el Consejo de Europa (2001: 79) señala la



Fernando de la Rosa

necesidad de que el alumnado realice actividades y desarrolle habilidades mediadoras en las que el objetivo no es expresar significados propios, sino actuar como intermediarios entre interlocutores que no se pueden entender directamente. Entre estas actividades está la interpretación y la traducción.

La competencia intercultural también se puede desarrollar mediante actividades tales como:

- Juegos de rol en los que los participantes adoptan un papel diferente (p.e. usando tarjetas con indicaciones).

- Simulaciones en las que los participantes mantienen su identidad pero se ubican en una situación concreta (p.e. escriben a una amiga en la red).
- Trabajo por proyectos (p.e. Tarjetas de navidad en español e inglés).
- Choque cultural: el alumnado tiene que enfrentarse a un incidente cultural (p.e. un alumno no come cerdo en el comedor del colegio).
- Cápsulas culturales (p.e. actividades y materiales en torno a un tema –secuencias de vídeo, canciones, fotos, recortes de revistas y periódicos, un collage, tarjetas, entrevistas, etc.).
- Aprendizaje en tandem: (p.e. a través de mensajes de correo electrónico, etc.).
- Juegos, cuentos propios de otras culturas, etc.

5. Conclusión

Mirar el presente nos informa suficientemente sobre la necesidad de encuentro cultural dentro de las propias aulas donde participan hablantes de distintas culturas, y también fuera de las aulas en un espacio europeo, internacional y también virtual en el que los participantes en la actividad comunicativa se entenderán siempre que se produzca encuentro intercultural.

6. Referencias bibliográficas

BACHMAN, L.F. (1990). Communicative language ability. En L.F. Bachman. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. [Traducción al castellano del capítulo como: "Habilidad lingüística comunicativa". En M. Llobera (Coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa].

BERNÁRDEZ, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?*. Madrid: Alianza Editorial.

BESTARD MONROIG, J. y PÉREZ MARTÍN, C. (1982). *La Didáctica de la Lengua Inglesa*. Madrid: Edi-6.

BLYTH, C. (1995). Redefining the boundaries of language use: The foreign language classroom as a multilingual speech community. En C. Kramsch (Ed.). *Redefining the Boundaries of Language Study*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

BREEN, M. y CANDLIN, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 89-112.

BRUMFIT, C.J. y JOHNSON, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

BYRAM, M. (1990). Foreign language teaching and young people's perceptions of other cultures. *ELT Documents*, 132, pp. 76-87.

BYRAM, M. (1995). Acquiring intercultural competence. A review of learning theories. En L. Sercu (1995). *Intercultural Competence. The Secondary School*. Vol I. Aalborg: Aalborg University Press, pp. 53-69.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. y ZÁRATE, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

BYRAM, M. y ZÁRATE, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. En M. BYRAM, G. ZÁRATE G. NEUNER. *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

BYRAM, M. NICHOLS, A. y STEVENS, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. W. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*, London: Longman. [Traducción al castellano del capítulo como: "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En M. Llobera (Coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa].

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

COPERÍAS AGUILAR, M.J. (1997). La cultura como elemento inherente en el aprendizaje de una segunda lengua. En J.L. Otaol, I. Fontanet y V. Codina (Eds.). *Estudios de lingüística aplicada*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 549-554.

COPERÍAS AGUILAR, M.J. (2000). Factores sociológicos que inciden en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En J. Fuentes (Ed.). *La diversidad en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: M.E.C.D. y Ed. Anaya, pp. 55-69.

COPERÍAS AGUILAR, M.J. (2002). Intercultural communicative competence: A step beyond communicative competence. *ELIA*, 3, pp. 85-102.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press [Traducido al español por el Instituto Cervantes (2001): "Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas"].

FINOCCHARO, M. y BRUMFIT, C. (1983). *The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.

HYMES, D. H. (1972). On communicative competence. En B. Pride y J. Holmes

(Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.

JOHNSON, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Oxford University Press.

KRAMSCH, C. (1998A). The privilege of the intercultural speaker. En M. Byram y M. Fleming (Eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 16-31.

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

MARTÍN MORILLAS, J.M. (2001). La interculturalidad: Aspectos de su aprendizaje y educación desde la perspectiva de la interacción comunicativa. En E. García y S. Salaberri (Eds.). *Modelos de programación para la enseñanza del inglés y materias afines en formación universitaria*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morales, C. et al (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: MEC.D. CIDE.

ROMAINE, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.

SALABERRI, S. (2001). Hacia un nuevo perfil del profesorado de lenguas extranjeras. En

S. Salaberri (Coord. Ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Instituto Superior de Formación del Profesorado: MECED, pp. 9-29.

SINGH, R. (ED.) (1998). *The Native Speaker. Multilingual Perspectives*. New Delhi: Sage Publications.

TRIM, J.L.M. (2001). Modern languages in the Europe of knowledge. Conferencia en *Congreso Nacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en España*. Madrid, 25 Octubre. MECED.

VAN EK, J. y ALEXANDER, L. G. (1977a). *The Threshold Level for Modern Language Teaching in Schools*. London: Longman.

VAN EK, J. y ALEXANDER, L.G. (1977b). *Waystage English*. Oxford: Pergamon Press.

VEZ JEREMÍAS, J.M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.

VEZ JEREMÍAS, J.M. (2002). Introducing a European dimension into EFL teacher education, *Cauce*, 25, pp. 147-162.

WIDDOWSON, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

WILKINS, D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

WILKINS, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

M. Sagrario Salaberri Ramiro es profesora titular del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Almería