

2.

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN CONTEXTOS DE FORMACIÓN BILINGÜE

Margarita Alexandra Botero Restrepo⁹

mabotero@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío

La competencia comunicativa intercultural (CCI) abarca la capacidad de utilizar el lenguaje de manera apropiada en contextos culturalmente diversos. Requiere una comprensión profunda de los códigos sociales y culturales propios de cada comunidad lingüística, superando así la mera maestría lingüística. Esta competencia incluye la sensibilidad a las diferencias culturales, la flexibilidad en la comunicación y la capacidad para negociar significados en contextos interculturales diversos. En el ámbito de la formación de futuros profesores de idiomas extranjeros, esta competencia se convierte en una dimensión crucial, dada la constante aparición de desafíos que requieren explorar diversos campos de enseñanza de idiomas y culturas. Ante estos desafíos emergentes, destacados investigadores como Abdallah-Preteille (1999), Blanchet (2005), Byram, et al. (1997), han abordado el estudio de la CCI, considerándola como un camino esencial para lograr uno de los objetivos fundamentales de toda educación: la intercomprensión entre culturas.

Desde esta perspectiva, este capítulo de libro tiene como objetivo exponer cinco estrategias pedagógicas específicas para el desarrollo de la CCI en un grupo de estudiantes que aspiran a ser profesores de lenguas en Colombia: Poner los imaginarios

⁹ Profesora e investigadora del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas: inglés y francés en la Universidad del Quindío. Doctora en Ciencias de la Educación. RUDECOLOMBIA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2475-3587>

en sospecha, hacia la construcción de la imaginación narrativa, la mediación en el diálogo constructivo, hacia una metacognición de un intercambio comunicativo y la reafirmación del "yo" para el intercambio con el otro.

Estas estrategias fueron desarrolladas en el marco de una investigación-acción participativa y se basan en diversos postulados teóricos. Aunque estos referentes no fueron concebidos inicialmente para la enseñanza de idiomas, se integraron de manera pertinente para el desarrollo de la CCI. Así, hemos aprovechado enfoques como el Método explicativo diferencial (Zuleta, 1994), el Cuadro ideológico de Van Dijk (2003), la Pragma dialéctica (Van Eemeren y Grootendorst, 2003), el Modelo metacognitivo de Doudin y Martin (1992), entre otros, con el fin de proponer estrategias que fomenten el desarrollo de la CCI en los futuros profesores de idiomas en Colombia. Antes de abordarlas, es necesario mencionar algunos referentes teóricos como el concepto de cultura, que son importantes para el estudio de la CCI.

Cultura

El concepto de cultura ha experimentado una evolución a lo largo del tiempo, siendo la antropología una disciplina crucial en su definición. Siguiendo a Taylor: "La cultura o civilización, en su sentido etnográfico, es un conjunto complejo que abarca conocimientos, creencias, arte, derecho, moral, costumbres, así como todas las habilidades y hábitos que un individuo adquiere como miembro de una sociedad" (Taylor, citado en Rocher, 1992, p. 101).

Abdallah-Pretceille (1999, p. 9) plantea que no deberíamos limitar la cultura exclusivamente a las artes y las letras. Desde una perspectiva sociológica y antropológica, la cultura comprende todos los productos resultantes de la interacción entre el ser humano y su entorno. Esta definición introduce una dinámica más contemporánea, alejándose de la noción simplista de "cultura culta", acercándonos a un concepto más abarcador en el cual el individuo desempeña un papel esencial al interactuar con su entorno y, simultáneamente, al crear elementos culturales.

Blanchet (2005) propone una definición adicional de cultura que resulta pertinente para nuestro estudio. La describe como "un conjunto de esquemas interpretativos, es decir, un conjunto de datos, principios y convenciones que guían los comportamientos de los actores sociales y que constituyen la base de análisis mediante la cual interpretan las

conductas de los demás" (2005, p. 7). Esta definición compartida de cultura nos permite considerarla, y a su vez, lo intercultural, no solo como ámbitos experienciales exclusivos, sino también como componentes integrables al ámbito de la enseñanza/aprendizaje.

La definición de Blanchet cobra especial relevancia al considerar que, en el entorno educativo, los docentes deben interactuar con personas de diversas culturas. ¿Podríamos conformarnos con la primera definición, donde el sentido parece casi ilimitado? La respuesta es negativa, ya que la definición de Blanchet posibilita concebir la cultura en un contexto interpretativo, permitiendo su análisis como una competencia. A diferencia de la propuesta de Taylor, no seguimos su definición tradicional, que confina la cultura a una esfera ilimitada donde cualquier cosa podría ser considerada cultura. Esto dificultaría su descripción dentro de un marco de investigación educativa. En cambio, en este trabajo, adoptamos la definición de Blanchet, que propone introducir la noción de esquemas interpretativos de comportamiento verificables, observables y medibles mediante cuadrículas de comportamiento.

Interculturalidad

Clanet (1993, p. 22) conceptualiza la interculturalidad como un proceso específico de interacción y conexión que surge cuando distintas culturas entran en contacto. Al explorar el aprendizaje de una lengua extranjera, resulta imperativo reconocer esta interacción no solo desde una perspectiva lingüística, sino también desde un enfoque cultural integral. No obstante, la interculturalidad, a pesar de incluir la palabra "cultura", adquiere una dimensión más compleja al incorporar elementos esenciales para su análisis.

En este sentido, Llevot (2006) identifica los rasgos distintivos de una visión intercultural:

- Coexistencia de culturas en una sociedad compartida: las culturas no se excluyen mutuamente, sino que coexisten en un mismo entorno social, generando un dinamismo particular.
- Interdependencia, reciprocidad y simetría cultural: se destaca una relación en la cual las culturas interactúan de manera interdependiente, caracterizada por la reciprocidad y una simetría cultural que fomenta la comprensión mutua.

- Actitud abierta hacia la diversidad: esta se revela a través de la simpatía y aprecio mutuo, impulsando el diálogo y la comunicación entre individuos y grupos provenientes de contextos culturales diversos.
- Situación social de contacto guiada por el diálogo y el reconocimiento mutuo: la interculturalidad se manifiesta en situaciones de encuentro social en las cuales el diálogo y el reconocimiento mutuo son fundamentales para construir puentes de comprensión.
- Relación de igualdad, intercambio y participación: se enfatiza la necesidad de establecer relaciones basadas en la igualdad, el intercambio y la participación activa. Esto implica la cohabitación, la autonomía y la reciprocidad en aras de contribuir al bienestar de toda la comunidad.

En este contexto, la enseñanza de lenguas extranjeras emerge como el catalizador de estas características interculturales. Se convierte en un vehículo educativo que no solo transmite conocimientos lingüísticos, sino que también promueve una comprensión profunda y respetuosa entre culturas diversas, contribuyendo así al desarrollo de una educación intercultural en la que la interacción con culturas diferentes es un elemento central.

Competencia Comunicativa Intercultural

La Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) se puede definir como "la habilidad para interpretar y comprender significados culturales, expresarse de manera apropiada y lograr una comunicación efectiva en contextos interculturales" (Chen, 2010, p. 45). Esta definición destaca la importancia de no solo poseer habilidades lingüísticas, sino también una profunda comprensión y aprecio por las diferencias culturales que influyen en la comunicación.

La CCI implica la capacidad de comprender, interpretar y producir mensajes de manera apropiada en situaciones de interacción entre individuos o grupos pertenecientes a diferentes culturas. No se limita únicamente a la competencia lingüística, sino que abarca la sensibilidad cultural, la conciencia de las diferencias culturales y la capacidad de adaptarse a diversos contextos comunicativos. En este sentido, se describen algunas

dimensiones de dicha competencia.

Por su parte Byram (1997) propone una comprensión holística de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), definiéndola como "la habilidad de los individuos para interactuar de manera efectiva y apreciativa con hablantes de otras lenguas y de otras culturas" (Byram, 1997, p. 50). Este autor destaca las siguientes dimensiones de la CCI:

Actitudes:

- Apertura hacia nuevas experiencias.
- Tolerancia y respeto hacia otras culturas.

Conocimientos:

- Comprensión de las prácticas culturales y las diferencias lingüísticas.
- Conciencia crítica de las propias creencias culturales.

Habilidades:

- Habilidades lingüísticas adecuadas para la comunicación intercultural.
- Habilidades interculturales, como la capacidad de interpretar y explicar fenómenos culturales.

Conciencia Crítica:

- Reflexión sobre las dinámicas de poder y las relaciones asimétricas entre culturas.
- Evaluación de estereotipos y prejuicios culturales.

La Competencia Comunicativa Intercultural, por lo tanto, se posiciona como un componente esencial en el desarrollo de ciudadanos globales capaces de interactuar y colaborar eficazmente en un mundo caracterizado por la diversidad cultural. Su cultivación se convierte en un objetivo crucial en contextos educativos y profesionales orientados hacia la internacionalización y la interconexión global.

Estrategias para el desarrollo de la CCI

Una vez abordados los referentes teóricos, compartimos estas cinco estrategias, resultado de tres etapas de trabajo realizado al interior de un curso de francés con estudiantes hispanohablantes de una licenciatura en lenguas modernas en el contexto colombiano.

Poner los imaginarios en sospecha

Esta estrategia tenía como propósito sondear la opinión de los participantes acerca de su propia cultura antes de explorar sus representaciones de la cultura del idioma bajo estudio. La información recopilada se organizó en dos columnas, segregando los aspectos negativos de los resultados positivos.

Los resultados desvelaron que los participantes tenían una inclinación a describir su propia cultura mediante estereotipos, poniendo más énfasis en los aspectos negativos que en los positivos. Este fenómeno de percepciones estereotipadas y generalización de aspectos culturales ha sido objeto de análisis por varios autores, entre ellos De Carlo (1998). Surge la interrogante sobre si es viable prescindir de las ideas preconcebidas para conectarse con el mundo, olvidando que constituyen un paso necesario hacia la comprensión de sistemas de referencia diferentes. De Carlo también subraya la noción de que los estereotipos representan un primer contacto que no necesariamente es negativo, pero que debe confrontarse con la realidad para construir las propias referencias culturales del otro.

Para la segunda fase de la estrategia pedagógica, que implica cuestionar las representaciones, se empleó el método mayéutico. Este método busca desestabilizar a los participantes a través de preguntas, evidenciando las falencias en sus representaciones y creencias que consideraban inalterables.

Hacia la construcción de la imaginación narrativa

Nussbaum (2010, p. 30) define la imaginación narrativa como "la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar del otro, ser un lector inteligente de la historia de esa persona y comprender las emociones, los deseos y los anhelos ardientes que alguien podría experimentar". Para avanzar en la comprensión y superar las visiones egocéntricas, se adoptaron dos enfoques teóricos clave que permitieron el progreso de la estrategia inicial, conocida como "poner los imaginarios en sospecha". Para esto, se aplicaron las perspectivas teóricas de la no reciprocidad lógica de Zuleta (1994) y el cuadrado ideológico de Van Dijk (2003). Esta elección teórica facilitó la identificación de una progresión en las representaciones y la superación del desconocimiento cultural de los participantes.

Zuleta destaca la existencia de una doble visión para interpretar la realidad,

especialmente al hablar de la propia cultura en comparación con la del otro. En su método explicativo para describir la no reciprocidad lógica, el autor sostiene que:

“El empleo de un método explicativo completamente diferente cuando se trata de dar cuenta de los problemas, los fracasos y los errores propios y los del otro cuando es adversario o cuando disputamos con él. En el caso del otro aplicamos el esencialismo: lo que ha hecho, lo que ha pasado es una manifestación de su ser más profundo; en nuestro caso aplicamos el circunstancialismo, de manera que aún los mismos fenómenos se explican por las circunstancias adversas, por alguna desgraciada coyuntura. Él es así; yo me vi obligado. El cosechó lo que había sembrado; yo no pude evitar este resultado. El discurso del otro no es más que un síntoma de sus particularidades, de su raza, de su sexo, de su neurosis, de sus intereses egoístas; el mío es una simple constatación de los hechos y una deducción lógica de sus consecuencias. Preferiríamos que nuestra causa se juzgue por los propósitos y la adversaria por los resultados. Y cuando de este modo nos empeñamos en ejercer esa no reciprocidad lógica que es siempre una doble falsificación, no solo irrespetamos al otro, sino también a nosotros mismos, puesto que nos negamos a pensar efectivamente el proceso que estamos viviendo” (Zuleta, 1994, p.14-15).

Se sugiere adoptar un enfoque único, ya sea el esencialismo o el existencialismo, al analizar dos culturas, ya que abordar una con una perspectiva y la otra con otra puede conducir a grandes diferencias que obstaculizan la posibilidad de una mediación intercultural efectiva. La consistencia en el marco conceptual facilita una comprensión más cohesiva y equitativa de ambas culturas, permitiendo así una mediación o una aproximación más eficaz entre ellas.

En cuanto al cuadrante ideológico de Van Dijk (2003), existen cuatro zonas: la primera se refiere al "yo" y tiene una parte positiva (+) y otra negativa (-). La segunda se refiere al "otro" y también está dividida en dos partes positiva (+) y negativa (-). En una comunicación normal, donde se presentan diferentes opiniones, no es raro que se exageren los aspectos positivos de la cultura del hablante y se destaquen los aspectos negativos de la cultura del otro.

La mediación en el diálogo constructivo

Para superar este puente de comunicación de sentido único y llegar a un diálogo constructivo, se han utilizado los postulados de Van Eemeren y Grootendorst (2003), quienes contribuyeron a la teorización del diálogo a través de cuatro etapas de discusión crítica: confrontación, apertura, argumentación y cierre. En el contexto de la formación bilingüe, estas etapas se implementan durante la formación de un mediador, ya que es en ese momento cuando se concibe la argumentación desde una perspectiva dialéctica y pragmática, necesaria para la dinámica de la CI. Es una perspectiva dialéctica porque se espera que los estudiantes intenten resolver sus diferencias. También es pragmática, ya que las intervenciones de las partes no solo se ven desde su contenido proposicional (típico de la lógica deductiva), sino desde los actos de habla, que tienen efectos en el desarrollo del debate.

Para esta estrategia, se implementaron debates en los que se siguieron cuidadosamente los principios propuestos por Van Eemeren y Grootendorst (2003), respetando rigurosamente las 10 reglas de la argumentación que estos autores recomendaron. Siguiendo las etapas de confrontación, apertura, argumentación y cierre, se estableció un marco estructurado para la discusión que fomentó la claridad, la coherencia y la efectividad en la comunicación. La aplicación de estas reglas no solo facilitó un intercambio de ideas significativo, sino que también contribuyó a un diálogo constructivo donde cada participante tuvo la oportunidad de exponer sus argumentos de manera clara y respaldada, respetando las normas fundamentales de la argumentación crítica. Este enfoque basado en las directrices de Van Eemeren. no solo fortaleció la calidad del diálogo, sino que también promovió un ambiente propicio para la comprensión mutua y el respeto en el intercambio de perspectivas.

Hacia una metacognición de un intercambio comunicativo

Con la implementación de las tres estrategias pedagógicas anteriores, se ha avanzado significativamente hacia el desarrollo de la CI. Las representaciones de los participantes

sobre la cultura y el tema de estudio se volvieron más claras, se inició un discurso basado en postulados críticos y empatía hacia el otro.

Esta estrategia pedagógica incluyó una reflexión metacognitiva, que se refiere al conocimiento que el sujeto bilingüe tiene sobre su propio funcionamiento cognitivo y el del otro, así como la forma en que puede tomar conciencia y rendir cuentas de ello, según Doudin y Martin (1992). Para esta estrategia, los participantes elaboraron sus propias propuestas para el desarrollo de la CI, siguiendo el modelo de metacognición propuesto por Doudin y Martin (1992), que implica la conciencia y el control de los propios procesos cognitivos. Este modelo describe tres etapas clave: la planificación, en la cual el individuo establece estrategias y objetivos antes de abordar una tarea o problema cognitivo; el control, en la cual el individuo supervisa y regula activamente sus propios procesos cognitivos mientras está involucrado en la tarea; la evaluación, en la cual, después de completar la tarea, se reflexiona sobre el rendimiento y los resultados alcanzados.

El enfoque metacognitivo permite a las personas ser conscientes y reflexivas no solo en el abordaje y resolución de problemas cotidianos, sino especialmente en situaciones derivadas del intercambio comunicativo intercultural. Esto implica que, al aplicar las etapas de planificación, control y evaluación en contextos de intercambio cultural, los individuos pueden no solo entender y abordar los desafíos que surgen, sino también aprender de esas experiencias para mejorar su capacidad de comunicación intercultural en el futuro.

La reafirmación del “yo” para el intercambio con el otro.

La Competencia Intercultural no puede reducirse a la necesidad de comprender al otro. En esta estrategia, se utilizó la publicidad como agente de socialización de los valores culturales, basándose en los estudios de Yücel (2013), quien sostiene que la publicidad es un fenómeno de la sociedad y, al mismo tiempo, un fenómeno cultural. Según el autor, la publicidad refleja los valores, normas y creencias culturales.

La publicidad, como poderoso agente de transmisión de significados y valores, se presenta como una herramienta sumamente efectiva para el análisis intercultural. A través de sus mensajes visuales y verbales, la publicidad refleja y comunica no solo productos y servicios, sino también las concepciones culturales subyacentes en una sociedad. Al desentrañar la semántica detrás de los anuncios, es posible identificar las

normas, valores y aspiraciones arraigadas en una cultura específica. La diversidad de representaciones culturales en la publicidad ofrece una ventana única para comprender las diferencias y similitudes entre diversas comunidades, permitiendo un análisis profundo de la interconexión entre la cultura y el consumo. Este enfoque facilita la apertura de diálogos interculturales al resaltar las interpretaciones culturales incorporadas en la publicidad y, al mismo tiempo, brinda la oportunidad de abordar malentendidos y estereotipos que puedan surgir entre diferentes audiencias.

La riqueza de la publicidad como estrategia de análisis intercultural radica en su capacidad para revelar cómo se construyen y expresan los valores culturales a través de mensajes persuasivos. Al examinar la forma en que se presentan productos y servicios en diferentes culturas, se pueden discernir las prioridades, creencias y preferencias que moldean las identidades culturales. La publicidad no solo sirve como espejo de la cultura, sino también como un punto de encuentro donde las interpretaciones culturales se entrelazan y pueden ser objeto de reflexión y debate. Al adoptar la publicidad como herramienta analítica en contextos interculturales, se abre la puerta a una comprensión más profunda de la diversidad cultural, promoviendo así la comunicación intercultural enriquecedora y el reconocimiento mutuo.

Conclusiones

La Competencia Intercultural emerge como un campo enriquecedor que puede beneficiarse significativamente de diversos referentes teóricos, aunque estos no hayan sido diseñados específicamente para abordar esta competencia. La amplitud y la flexibilidad inherentes a la CI permiten que teorías provenientes de disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología y la comunicación se conviertan en valiosos recursos para comprender y desarrollar habilidades interculturales. La CI, al integrar estos diversos enfoques, se beneficia de una base teórica sólida y multidimensional que enriquece su alcance y aplicabilidad.

Es relevante destacar que esta integración efectiva de referentes teóricos en la CI es posible a través de la transposición didáctica. Este proceso, liderado por el docente, implica la adaptación de teorías provenientes de diversas disciplinas al contexto específico de la CI en un entorno educativo. La transposición didáctica destaca la

importancia del rol del profesor como mediador y facilitador, capacitado para identificar, seleccionar y adaptar teorías existentes de manera que se alineen con los objetivos y desafíos específicos de la competencia intercultural. Así, la CI se beneficia no solo de teorías concebidas para su dominio específico, sino también de la capacidad transformadora de la transposición didáctica que potencia su desarrollo y aplicación efectivos en contextos educativos y más allá.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Blanchet, P. (2005). *L'approche Interculturelle en didactique du FLE*. Université Rennes 2. Haute Bretagne.
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Chen, G. M. (2010). *The Development of Intercultural Competence*. En M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations* (p. 43-59). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel, introductions aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Presse Universitaires du Mirail: Toulouse.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- Doudin, P. A., & Martin, D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie. Une revue de la littérature*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Llevot, N. (2006). *La educación intercultural: Discursos y prácticas*. Cataluña: Universitat de Lleida.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal: Hurtubise HMH.

Van Dijk, T. v. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

Van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (2003). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. DOI: [10.1017/CBO9780511616389](https://doi.org/10.1017/CBO9780511616389)

Yücel, H. (2013). *Les identités culturelles dans le discours publicitaire*. Signes, discours et société.

Zuleta, E. (1994). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.