

¿Lo beso o no lo beso?

Reflexiones acerca de la competencia intercultural de estudiantes extranjeros

Adriana Coscarelli

ADRIANA COSCARELLI: Docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata, profesora de ELE, evaluadora y correctora del CELU (Certificado de Español Lengua y Uso), miembro de la Comisión Académica del Consorcio Interuniversitario CELU, miembro del Comité Académico de “El toldo de Astier”, revista virtual de divulgación de la cátedra de Didáctica de Lengua y Literatura I del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; profesora del Taller de Comprensión y Producción de Textos I y del Seminario de Escritura en Español para Estudiantes Extranjeros de la Facultad de Periodismo, y de Técnicas de Expresión en Castellano de la FaHCE. Miembro de la Comisión Académica y de lectura del V Congreso Internacional de Turismo Idiomático.

Resumen

Continuando con la línea de investigación enmarcada dentro del Proyecto “Referencias culturales y mediación lingüística: problematización, análisis e intervención didáctica desde la lengua-cultura extranjera y la traductología” de la Universidad Nacional de La Plata, retomaremos algunos aspectos que pondrán de relieve la importancia de la competencia comunicativa en un sentido amplio y la necesidad de un enfoque intercultural (Byram y Fleming), en el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras (Marco Común de Referencia Europeo).

Es nuestro objetivo dar cuenta del modo como incide la cultura que esa nueva lengua vehiculiza, en este caso el español en su variedad rioplatense, al entrar en contacto con la cultura de cada estudiante extranjero que frecuenta los cursos de español de nuestra Universidad; esto es, cómo empiezan a alterarse su alimentación, sus costumbres y rutinas e incluso sus ideas, a medida que se prolonga y se profundiza su contacto con los argentinos. Observaremos cómo el descubrimiento de los usos y costumbres de esa nueva cultura genera cambios incluso en su visión de la propia cultura, clara muestra de la estrecha e inevitable relación que se establece entre la competencia lingüística y la competencia cultural.

Esperamos con nuestro trabajo contribuir a reflexionar acerca de la importancia que adquiere en el contexto educativo el análisis explícito del diálogo que se establece entre lengua meta/cultura receptora y lengua materna/cultura inmigrada, como así también su incidencia en el reconocimiento y el respeto hacia las múltiples identidades que conviven en el aula.

PALABRAS CLAVE: lengua-cultura-competencia intercultural – identidad.

Abstract

Continuing the research framed within the “cultural references and linguistic mediation: problematization, analysis and educational intervention from foreign language-culture and translation studies” of the National University of La Plata, retake some aspects that will highlight the importance communicative competence in a broad sense and the need for an intercultural approach (Byram and Fleming), learning of second or foreign (Common European Framework languages).

It is our goal to account for the way in which culture influences that new language conveys, in this case the Spanish in his Buenos Aires variety, upon contact with the culture of each foreign student who frequents Spanish courses at our university; that is, how they begin to alter your diet, habits and routines and even their ideas, as is prolonged and contact Argentines deepens. Observe how the discovery of the uses and customs of this new culture generates changes even in his own view of culture, clearly demonstrates the close and inevitable relationship established between language skills and cultural competency.

We hope our work contribute to reflect on the importance acquired in the educational context explicit analysis of the dialogue established between target language / receiving culture and native language / immigrant culture, as well as its impact on the recognition and respect multiple identities that coexist in the classroom.

KEYWORDS: language-culture-intercultural competence – identity.

1. Hacia una delimitación conceptual

Debido a nuestro interés por la estrecha relación entre lengua y cultura, y con el propósito de profundizar en la línea de investigación enmarcada dentro del Proyecto “Referencias culturales y mediación lingüística: problematización, análisis e intervención didáctica desde la lengua-cultura extranjera y la traductología” dirigido por la Dra. Ana María Gentile, de la Universidad Nacional de La Plata, presentaremos en esta ocasión algunas reflexiones en torno a la competencia intercul-

tural. Para ello, no nos ocuparemos esta vez de lo estrictamente lingüístico, sino más bien del conocimiento sociocultural, exponiendo algunas conclusiones, resultado de actividades desarrolladas con alumnos de español lengua extranjera en las que se ponen de manifiesto aspectos vinculados con hábitos y condiciones de la vida cotidiana, sentimientos, valores, creencias y actitudes; el lenguaje corporal y las convenciones sociales.

Sin duda, cuando una persona viaja a un país con la intención de aprender o perfeccionar la lengua que allí se habla, el aprendizaje va mucho más allá de lo lingüístico: se conocen lugares y personas; se degustan nuevas comidas y bebidas; se escuchan otros géneros musicales, ritmos y melodías; se consume radio, televisión, cine, teatro, literatura; se visitan exposiciones y museos; se observan y adquieren nuevas rutinas y comportamientos. Y de esa constante interacción entre lo propio y lo ajeno a la que el individuo se encuentra expuesto, nace en él una “nueva cultura” que empieza a modificar la suya, de alguna manera.

La *cultura* constituye un sistema de símbolos compartidos, creados por un grupo social que le permite manejar su medio ambiente físico, psicológico y social (...); es decir, un marco de referencia cognoscitivo general para una comprensión de su mundo y el funcionamiento en el mismo. Esto posibilita interactuar con otras personas y hacer predicciones de expectativas y acontecimientos. (Landé, 1997: 6).

En cuanto a lo que ocurre en el aula, debemos diferenciar, por otra parte, tres conceptos estrechamente vinculados y complementarios: lo *pluricultural* presente en un mismo individuo -según las culturas por las que haya transitado además de la propia-; lo *multicultural* debido a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo ámbito; y lo *intercultural* por la interacción entre personas de diversas culturas.

La relevancia de la dimensión intercultural en la enseñanza de segundas lenguas-destacada en el documento del Marco Común de Referencia Europeo ante las necesidades de adaptar la enseñanza de idiomas a las demandas del mundo actual-, ha generado un cambio sustancial en el enfoque comunicativo de la lengua. El objetivo ideal a alcanzar por el estudiante de L2 ya no es la adquisición de un grado de competencia lingüística lo más cercana posible a la de un hablante nativo, sino el logro a través de una integración de lengua y cultura, de una competencia mucho más amplia, constituyéndose así en *hablante intercultural*. Incluso aunque tuviera un dominio de la lengua meta, jamás podría identificarse con la nueva cultura al mismo nivel que lo hace un nativo; conservará rasgos de su propia cultura que siempre marcarán su identidad y actuarán como filtro de la nueva cultura.

Descartado el modelo del hablante nativo por sus insuficiencias en el terreno cultural, la dimensión intercultural cifra su meta principal en convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes o mediadores interculturales capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad. (Pari-cio:6)

Esta propuesta integradora de lengua y cultura nacida desde el ámbito de la antropología y la etnografía, en los últimos tiempos ha ido ganando terreno en la didáctica, y ha sido desarrollada por diversos autores, de los cuales consideramos necesario tomar algunos conceptos relevantes, como los siguientes:

a) *Hablante intercultural*:

...persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional (Byram y Fleming, 2001: 16).

b) *Competencia intercultural*: habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas; forma parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera e incluye, por lo tanto,

...“la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya” (Meyer (1991, en Oliveras, 2000:38).

Esta competencia implica, por lo tanto, diversos saberes (Byram, Gribkova y Starkey,2002):

-el *saber ser* que exige apertura para desarrollar cierta objetividad y relativización de los propios valores, creencias y comportamientos ante otros de culturas diferentes;

-el conjunto de *saberes*, es decir, el conocimiento de los distintos grupos sociales, de sus productos y sus prácticas, tanto en el propio país como en el de su interlocutor, el conocimiento de las interacciones generales entre sociedades e individuos;

-el *saber comprender*; más bien general, que permite relacionar, comparar e interpretar un hecho o documento de otra cultura en relación con la propia;

-el *saber hacer*; capacidad para adquirir y manejar nuevos conocimientos sobre

una cultura y unas prácticas culturales dadas, sometiéndose a las normas de la comunicación y de la interacción en tiempo real;

- el *saber comprometerse*, a través de una visión crítica o capacidad para evaluar, puntos de vista, prácticas y productos del propio país y de las otras naciones y culturas.

De lo dicho anteriormente, se desprende pues que se trata de una competencia muy compleja –en la que se entrecruzan además de la lingüística, la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología, la etnografía- y en la que se ponen en evidencia tres tipos de habilidades: cognitivas, afectivas o emocionales y comportamentales.

La construcción de esta competencia requiere, a su vez, transitar por tres instancias de un proceso también bastante particular: el *nivel monocultural*, donde el alumno interpreta todo desde su propia cultura; el *nivel intercultural*, por el cual es capaz de comparar y observar similitudes y diferencias entre su cultura y otras; y el *nivel transcultural*, que le permite posicionarse por encima de ambas culturas y actuar de mediador entre ellas, atendiendo a los principios fundamentales de cooperación y comunicación (Meyer , 1991).

En términos didácticos referidos a la enseñanza de una lengua segunda o extranjera, esto implica concebir el aula como un contexto de comunicación donde confluyen, al menos, dos mundos o realidades socioculturales; la del profesor y la de sus alumnos, que, a su vez, suele ser multilingüe y multicultural. En este contexto es el profesor de lengua extranjera, quien oficiará como embajador o maestro de ceremonias, presentando - o representando- la lengua objeto de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, tal como advierte Tusón esta confluencia puede adquirir diversas formas y dinámicas, algunas no exentas de conflictividad, debido a que, junto a los posibles conflictos propios de la enseñanza pueden aflorar otros sentimientos y actividades muy heterogéneos: curiosidad por lo diferente o esnobismo lingüístico-cultural, etnocentrismo o auto-odio, estereotipos, prejuicios, xenofobia o malentendidos. (Tusón: 230)

Esto implica, en conclusión, que además de embajador de su propia cultura, el docente será el responsable de estimular en sus alumnos la construcción de una competencia intercultural crítica, a partir de la valoración y el respeto de las diferentes culturas presentes en el aula, sin descuidar ninguna de las tres etapas mencionadas antes.

2. Algunas experiencias a modo de ejemplo

Nuestro trabajo dará cuenta de algunas actividades realizadas con alumnos extranjeros que asisten a los cursos de ELSE nivel 2 de la Universidad Nacional de La Plata. Consideramos que las mismas ofrecen un material de investigación interesante, debido a la variedad que existe en cuanto a procedencia, intereses, edad, género y formación académica. Se trata de jóvenes extranjeros no hispanohablantes de nacionalidades diversas (italiana, china, suiza, sudafricana, japonesa y alemana) cuyas edades oscilan entre veinte y treinta años. Residen en Argentina desde hace varios meses, excepto uno vive que con su familia desde hace tres años; y se hallan inmersos en nuestra cultura por razones académicas o laborales.

2.1. *Cuando el saludo nos constituye: un ejemplo a partir de funciones*

Saludar, presentarse, dar información sobre uno mismo, resultan funciones inevitables desde el nivel de aprendizaje inicial de una lengua. Sin embargo, no es suficiente conocer qué debemos decir en situaciones formales y qué en situaciones informales o amistosas. Y claro está, en cada cultura se saluda de modo diferente, pero el conflicto se presenta cuando además de decir, debemos hacer: ¿damos la mano o besamos al otro?, ¿a qué distancia de él nos ubicamos? Como decíamos antes, son diferentes saberes los que confluyen para lograr una actuación y una comunicación exitosas.

Al pedir que cada alumno describa cómo es el saludo en su país o cultura, estaremos abordando el primer nivel de competencia, es decir, el monocultural, pero inmediatamente al reflexionar acerca de las diferencias, será inevitable pasar por comparación al segundo, o sea, el intercultural:

NACIONALIDAD	
Japonesa (J)	Se tiende a diferenciar el saludo según edad, sexo, jerarquía y situación: ante un jefe o superior se hace una reverencia si el que saluda es hombre, si es mujer colocan las manos cruzadas a la altura del vientre y se inclina el cuerpo, pero de modo menos pronunciado; también un vendedor debe inclinarse al recibir a un cliente.
China (CH)	En situaciones formales se da la mano y entre amigos se da una palmada.
Italiana (I)	Se da la mano en situaciones formales, y dos besos –uno en cada mejilla- en situaciones informales de amistad o de mucha confianza.
Alemana (A)	Se da la mano en situaciones formales e incluso entre gente de la misma edad la primera vez que se encuentran. Entre amigos se usa el abrazo; no se estila saludar con un beso, ni siquiera entre familiares.
Sudafricana (SA)	Si bien se da la mano en situaciones formales, y beso en situaciones informales (familiares o amigos), los hombres jamás besan a amigos del mismo sexo.

I: Manifiesta cierto rechazo e incomodidad en el trabajo al tener que saludar a sus compañeros con un beso, aun más cuando se trata de relaciones asimétricas, por ej. con un jefe o encargado de área. Opta por conservar o modificar su parámetro cultural parcialmente, según las circunstancias: no besa en el trabajo, pero sí accede a saludar con un beso a gente de su edad fuera del ámbito laboral que conoce a través de amigos. *Lo subjetivo o psicológico, la personalidad, parece tener más peso que lo cultural en este caso.*

J1: Reconoce que si bien ha incorporado algo de nuestras costumbres en situaciones informales con argentinos porque saluda con un beso a compañeros o amigos argentinos o de otra nacionalidad, jamás hace esto con ninguno de sus compañeros japoneses en Argentina. Esto demuestra que *conserva su parámetro cultural con personas de su cultura y los cambia con las de otra.*

J2: Saluda con un beso en la mejilla a su profesora de español si la cruza por la calle, pero no en el aula. *En este caso, desestima roles y jerarquías fuera de su país y fuera del ámbito formal.*

SA: Observa que el saludo en Argentina es variable, dado que en Misiones

—cuando viaja a visitar a familiares de su novio— dan dos besos (uno en cada mejilla) y no uno como hacen en Buenos Aires. Relata también que los adultos en su familia se saludan con un beso en la boca en situaciones de mucha confianza, pero reconoce que es una especie de tradición que conservan por generaciones en su propia casa. *Identifica pues dos variaciones culturales según las diferencias geográficas y sociales dentro de la nueva cultura y se adapta a ambas.*

Como vemos, los cambios revelan, en mayor o menor medida, el acceso al nivel transcultural.

2.2.: Antes/ahora: un ejemplo a partir de contenidos gramaticales

Para marcar la oposición pretérito imperfecto/ presente al hablar de hábitos, solicitamos a los alumnos que anotaran cambios en su vida, derivados de la inserción en nuestra cultura. Observamos que estos pueden agruparse del siguiente modo:

Relacionados con la comida o la bebida

- a) *Antes no tomaba mate, ahora sí. Antes no comía tanta carne, ahora sí. (S)*
- b) *Antes comía arroz todos los días, ahora como pan, pasta y pizza más que antes. (J)*
- c) *Tomaba cerveza a veces, ahora tomo casi todos los fines de semana. (J)*
- d) *Tomaba un té todas las mañana, ahora tomo un café. (J)*
- e) *Tomaba té verde en las comidas y mi mamá me prohibía tomar gaseosa con la cena; ahora tomo mucha Coca Cola con la cena. (J)*
- f) *Me encanta tomar mate con mi amiga; en Japón no se acostumbra tomar del mismo vaso. (J)*

Resulta interesante que más allá de reemplazar una comida o bebida por otra; algunos alumnos establecen cierta equivalencia entre alimentos (b), modifican la frecuencia en el consumo (c), se sienten liberados de ciertas prohibiciones en la mesa familiar (e) o reconocen el vínculo particular que se establece al compartir un mate además de marcar una diferencia cultural notable en cuanto a ciertos cuidados de tipo higiénico (f).

Relacionados con actividades y tiempo libre

- a) *Me levantaba a las 7.30 hs. y solo trabajaba; ahora me levanto a las 8.30 trabajo y estudio español. (S)*

- b) *Siempre almorzaba a las 12 y cenaba entre las 6 y las 8; ahora tengo hambre cerca del mediodía y la tarde.* (J)
- c) *Jugaba mucho al fútbol, ahora poco.* (J)
- d) *En Japón me levantaba a las 6, ahora me levanto a las 8; cenaba a las 6, ahora ceno a las 8.* (J)
- e) *No tenía mucho tiempo libre; ahora sí.* (J)
- f) *En Japón no cocinaba; ahora cocino.* (J)
- g) *Trabajaba en tiendas; ahora no trabajo nada.* (J)
- h) *Estudiaba español a veces; ahora estudio mucho (todos los días).* (J)
- i) *Leía libros en japonés, ahora no leo o a veces leo un libro en español.* (J)

En este caso se imponen cambios de horario por el ritmo propio y las costumbres de nuestro país (en el trabajo, en las principales comidas) o de actividades, de acuerdo con las necesidades o los motivos por los cuales el alumno se encuentra en Argentina.

Relacionados con la vivienda

- a) *Vivía con mi familia y tenía mi habitación; vivo en una pensión, en una pieza con un argentino.* (J)
- b) *Vivía con mi familia, ahora vivo con otras personas (extranjeros). Tenía una habitación privada, ahora tengo una habitación compartida para tres personas.* (J)

En este caso, las modificaciones que se deben más a cuestiones económicas, se compensan con la experiencia de compartir un espacio justamente multicultural, casi siempre.

Relacionados con el uso de los medios de transporte y tecnología

- a) *Antes iba a la universidad en tren, ahora voy en colectivo(S), camino por la calle.* (J)
- b) *Cuando tomaba algunos vehículos usaba celular; ahora no.* (J)

Influyen en estos cambios la mayor o menor distancia y el menor acceso al uso de la tecnología.

Relacionados con sentimientos/preocupaciones/otros

- a) *No tenía miedo de ser robado. (S)*
- b) *Antes en Japón no pensaba sobre la economía casi nunca, ahora en Argentina pienso sobre eso más que antes. (J)*
- c) *Pensaba que iba a vivir en el extranjero, ahora pienso que voy a vivir en Japón. (J)*
- d) *Podía celebrar mi cumpleaños antes de ese día, ahora solo puedo celebrar después de esa fecha porque antes trae mala suerte acá. (J)*

Resulta claro que, a pesar de ser todos excepto uno residentes temporarios, no pueden sustraerse al clima de preocupación que en general se vive en Argentina, especialmente en lo que respecta a la economía y la inseguridad en la calle. También se observa la incorporación de ciertas supersticiones como en el caso d.

2.3. De una simple frase a un valor cultural exportado

Detrás de cada frase dicha al pasar por un alumno extranjero en clase, se oculta muchas veces un tesoro invaluable que permite profundizar en su cultura. Claro está que esto requiere una escucha muy atenta por parte del docente y un análisis de las variables de interpretación que surjan según los diferentes interlocutores. Veamos este caso:

“En mi primer día de clase en Japón me asusté cuando me llevaron a limpiar el baño de la escuela”. En principio, la frase parece inconclusa o poco coherente: ¿por qué se asustó? ¿acaso encontró algo o a alguien que lo asustara? En el caso de que el interlocutor tenga en cuenta que quien lo dice es extranjero y hace poco estudia español, podría pensar que se equivocó de palabra o desconoce el significado de “asustar”. Si, en cambio, considera que se trata de un joven nacido en Brasil, hijo de japoneses, que se fue a vivir a los 9 años a Japón, podría intuir que existe cierta “interferencia” de tipo cultural. Efectivamente, solo podremos interpretar la frase dicha por este alumno de modo correcto, si conocemos la costumbre japonesa de hacer que los alumnos limpien los baños de la escuela de manera rotativa, una vez cada curso.

La escucha atenta posibilita al docente recuperar esta frase y devolverla a la clase para potenciar su significado y darle lugar a las diferentes voces que se constituyen en portadoras de otras culturas, como si se tratara de una caja de resonancia:

“Como tiré agua solamente y no limpié el inodoro porque no me gustaba, sacaron mi silla al pasillo para que me sentara fuera del aula como castigo”: La práctica es ratificada por otro alumno japonés al recordar un episodio de su infancia, con la inclusión de otra variable: ¿hasta qué punto el individuo puede acatar o rebelarse cuando una práctica cultural entra en conflicto con su sensibilidad o su personalidad? Esto confirma, por otra parte, que en el caso anterior, el susto lo generó el hecho de que el niño viniera de otro país, de otra cultura donde no era una práctica común.

“En Suiza es impensable que deban limpiar los alumnos”, responde el alumno suizo. La profesora aclara que en Argentina tampoco.

Esto permite, finalmente, comprender no solo la frase inicial sino también por qué la limpieza como valor cultural se constituyó por esos días en noticia periodística en el Mundial de Fútbol 2014 en Brasil:¹

HINCHAS JAPONESES LIMPIAN LAS GRADAS DEL ESTADIO TRAS EL PARTIDO

Aun cuando la selección de fútbol de Japón, perdió en su partido debut del Mundial que se disputa en Brasil, ello no fue óbice para que sus hinchas no mantuvieran una conducta ejemplar. Y tanto que después de concluir los 90 minutos de juego, y pese a haber caído por dos a uno ante la escuadra africana, los hinchas japoneses se dedicaron durante un rato a limpiar las gradas donde habían estado mirando el partido, en el Arena Pernambuco, en Recife.

Las fotos de los japoneses juntando en bolsas que habían llevado expresamente, todo desperdicio que hubieran dejado inadvertidamente durante el encuentro en el piso, se hicieron virales, y se convirtieron en lo más compartido de la jornada mundialista, después de las secuencias dentro del campo de juego. Los asistentes no japoneses, que compartían la tribuna, además de captar fotos y videos de algo absolutamente fuera de lo común, aplaudieron de pie la conducta de los nipones que se limitaron a sonreír agradeciendo pero sin interrumpir su tarea.[...]

Según distintos cronistas, la costumbre de recoger los residuos que los asistentes a un espectáculo deportivo pueden generar, no es solamente de los japoneses en el extranjero, ni tampoco exclusivo para el fútbol. En Japón la gente tiene por costumbre, sea cual fuere el deporte al que concurran hacer lo propio, como símbolo de educación y de higiene.

¹ La red 21 17/6/2014 <http://www.lr21.com.uy/mundo/1181375-mundial-de-futbol-hinchas-japoneses-limpian-gradas-del-estadio-tras-el-partido>

2.4 Derribando estereotipos

Por último, comentaremos con respecto al nivel de reconocimiento y aceptación de estereotipos culturales, lo observado en clase al pedirles que reflexionen acerca de cómo ven las otras culturas a la de cada uno de ellos:

a) ¿Cómo solemos ver a alemanes? Todos –menos los dos alumnos alemanes– arremeten con calificativos del tipo serios, estrictos, estructurados, racionales, trabajadores, responsables, algo agresivos al hablar por como “suenan” su idioma. “*Y grandes bebedores de cerveza*” agregan los dos alumnos alemanes mientras se ríen y aceptan la validez relativa de esa construcción hecha desde otras culturas.

b) ¿Y qué pensamos de los chinos? “*Ah, ellos ya van por el i-Phone 7, aunque existe solo i-Phone5*”, dice el brasileño criado en Japón haciendo referencia a su condición de fabuladores. Si bien el alumno chino parece no entender, y luego de explicada la ironía no acepta esta característica como propia de su cultura, la opinión de los otros permite que la profesora los lleve a reflexionar: ¿acaso son mentiroso los chinos?, ¿conocen la expresión esto es un “cuento chino”? Se cita entonces la definición del diccionario de la RAE: “embuste/ relación o noticia difícil de explicar, por hallarse enredada con otras”. La investigación se amplía luego hacia los orígenes de esta frase –que incluso diera lugar al título de la película argentina vista por algunos del grupo “Un cuento chino” (2011)–: al parecer se trata de una expresión irónica usada por los romanos para referirse a las narraciones exóticas y fabulosas del mercader veneciano Marco Polo (1254-1324), uno de los primeros en explorar la ruta de la seda y en contar la experiencia de sus viajes por el extremo oriente (China, India, Japón y otras regiones poco conocidas en aquel tiempo). Otros, en cambio, afirman que la expresión nace de los engaños que sufrieron los chinos llevados a Cuba mediante un contrato fraudulento donde se les prometía comida, ropa, alojamiento y un salario digno por su trabajo en el cultivo y la producción azucarera en el siglo XIX.

En definitiva, ¿quiénes son los verdaderos embusteros: los chinos o los otros?

3. Conclusiones

De los diferentes ejemplos que hemos citado, se desprende que, para que la interculturalidad no sea un concepto meramente teórico ni una utopía, debemos trascender lo multicultural, es decir, la simple convivencia de diferentes culturas

en el aula, promoviendo la observación de lo propio, la comparación con lo diverso, la discusión y la reflexión crítica.

Si bien el docente puede guiar al alumno en el tránsito por las diferentes etapas que implica la adquisición de la competencia intercultural, se trata de un proceso que nunca puede darse por concluido: tanto las identidades como los valores sociales de un individuo se modifican durante toda la vida a medida que este entra en contacto con otras personas y otras culturas.

Para poder trascender prejuicios y estereotipos, es necesario que el alumno objetive y relativice todo juicio o comentario referido a los diversos aspectos culturales. Esto exige una actitud de apertura mental, reflexión y respeto, en la que deberá superar al menos dos límites: en principio, los de su propia cultura y luego los de su propia personalidad.

Bibliografía

- BYRAM M. y FLEMING, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid : Cambridge University Press.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants. Strasbourg. Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques*. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- KRAMSCH, C. (2001): "El privilegio del hablante intercultural". En M. Byramy M. Fleming: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 23-37.
- LANDE, N. A. (1997) *Estudios Interculturales y educación: Bases Teóricas*. Disponible en: http://www.uv.mx/dei/P_publicaciones/BasesTeoricas/
- MALIK LIÉVANO, B. *Desarrollo de competencias interculturales en Orientación*. Disponible en: http://www.uned.es/centrointer/Competencias_intercultura-

les.pdf

- MEYER, N. (1991), "Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners", en *Mediating Languages and Cultures*, ed. D. Buttjes y M. Byram. London: Multilingual Matters Ltd., pp. 136-158.
- OLIVERAS (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Barcelona-Madrid, Universitat de Barcelona-Edinumen.
- PARICIO, M. S. Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>
- RICO MARTÍN, A. M. (2005) *De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos* Porta Linguarum 3, enero 2005; pp. 79-94. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/29122>.
- TUSÓN VALLS, A..(2009) "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de español como lengua extranjera" monográficosmarcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 9, 2009. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_tuson.pdf
- VILÀ, R. (2002). "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación". Disponible en: <http://www.ub.es/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/45vila.pdf>.