

La construcción de un espacio lingüístico europeo. Intercomprensión, Interculturalidad y Cultura de la mediación

M^a LUISA VILLANUEVA ALFONSO
Universitat Jaume I

Il faudrait enseigner des principes de stratégie, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours de route. Il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitude.

Morin, Edgar (1999)¹

Resumen

La llamada globalización es considerada a veces como un gran mercado único. Sin embargo, si se toman en cuenta las necesidades de comunicación entre las distintas culturas y las diferentes comunidades lingüísticas, este fenómeno debería entenderse en términos de co-construcción de una comunidad de comunicación intercultural cuyos valores deben ser constantemente renegociados. De acuerdo con esta última concepción, uno de los objetivos básicos del Marco Común Europeo de Referencia es justamente el de conseguir una Europa multicultural y multilingüe formada por ciudadanos plurilingües. En efecto, la capacidad de los europeos de comunicarse entre sí por encima de las diferencias lingüísticas y culturales exige la construcción de una competencia comunicativa integrada en la que confluyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticos y en la que las lenguas se interrelacionan e interactúan. A diferencia del mero multilingüismo, la competencia plurilingüe y pluricultural no sólo puede permitir superar el etnocentrismo sino que puede también enriquecer el potencial de aprendizaje autónomo de lenguas.

Palabras clave: Intercomprensión, interculturalidad, mediación, plurilingüismo, autonomía

¹ Edgar Morin : *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Chapitre V : « Affronter les incertitudes » <http://www.combusem.com/MORIN.HTM>

Abstract

The so-called globalisation is sometimes seen as a huge unique market. However, taking into account the need of communication among different cultures and linguistic communities, this phenomenon should be understood in terms of the co-construction of an intercultural communication community whose values must be constantly renegotiated. Accordingly, one of the basic aims of the Common European Framework is, precisely, to achieve a multilingual and multicultural European society and plurilingual European citizens. Indeed, the ability of Europeans to communicate with each other regardless of linguistic and cultural boundaries requires building up a communicative competence that subsumes all the linguistic knowledge and experiences and where languages both interrelate and interact. In contrast with mere multilingualism, plurilingual and pluricultural competence may not only allow going beyond ethnocentrism, but also enriching the potential for autonomous language learning.

Keywords: *Intercomprehension, interculturality, mediation, plurilingualism, autonomy.*

La realidad del plurilingüismo

La llamada globalización o sociedad global es entendida por unos como gran mercado único. Otras interpretaciones prefieren concebir la noción de globalidad con un sentido de comunidad de comunicación y de valores interculturales constantemente renegociados. En cualquier caso, el fenómeno de la globalización va ligado a las necesidades crecientes del uso de lenguas extranjeras en los albores del tercer milenio. Si se analizan las necesidades de contacto entre los pueblos y las comunidades lingüísticas, hay que aceptar la interpretación de la globalización en términos de interculturalidad. En efecto, los fenómenos migratorios y la movilidad de la población son realidades de enorme y creciente incidencia que multiplican la riqueza y variedad de situaciones comunicativas y, en concreto, el fenómeno de la aloglosia, al haber un número creciente de hablantes que usan como lengua de comunicación una lengua que no es su lengua nativa. En este sentido, es conveniente diferenciar entre *multilingüismo* y *plurilingüismo* siguiendo las propuestas de Trim (1997: 33):

European society is and will remain multilingual and multicultural. To move with increasing freedom and independence within it, individuals as social agents need to become increasingly plurilingual and pluricultural. Users should note that *multi-* is used here for the co-existence of a number of languages and cultures in a society, whereas *pluri-* is used for the knowledge of a number of languages and cultures by an individual. An individual can be plurilingual in a monolingual society and conversely an individual may remain unilingual in a multilingual society. Our concern is with the *plurilingual development of present and future citizens in our multilingual European society*

La previsión de multilingüismo y multiculturalidad sociales, así como la opción por el plurilingüismo de los ciudadanos europeos, implica un cuestionamiento del estereotipo del unilingüismo como estado de perfección de la comunicación. Este estereotipo guarda relación con el mito de la existencia de un estado original de la humanidad como monolingüe respecto del cual la Babel bíblica fue un castigo (Lüdi y Py, 1986, 1995; Lüdi, 1999). La evaluación disfórica del plurilingüismo se vio reforzada con la ideología que sustentó la aparición de los estados nacionales europeos y que consideró la existencia de una lengua nacional como argumento para reivindicar una realidad política. Según esa ideología, territorio lingüístico y territorio político constituirían una única realidad. Recordemos que ya en 1492, Antonio de Nebrija había afirmado que “la lengua es siempre compañera del imperio”. Las perversiones a las que esta ideología puede llevar se han puesto trágicamente de manifiesto en las guerras que han asolado recientemente Europa.

La identificación de la diversidad como anuncio del caos se da a menudo relacionada con representaciones etnocéntricas que ven en los extranjeros a “los Otros”, los que pueden suponer una amenaza a la propia identidad y al propio territorio cultural. Estas representaciones afloran en el discurso en los procesos de categorización cognitiva, los cuales a su vez refuerzan las representaciones ideológicas a través del uso y de la interacción. Esto es lo que sucede en el ejemplo siguiente seleccionado de un corpus de transcripciones de diálogos grabados en la calle que fue utilizado en una investigación para analizar la categorización del espacio urbano (Corpus OPB/Fumante, Mondada, 2002 :86)²

A : - j'ai l'impression qu'ils commencent à :: tout doucement
B : - à venir là [parce que il y a les magasins :: de plu- de plus en&
A : -[il y en a de trop\
B : - plus/ à chaque fois qu'y en a UN qui ferme/ un suisse/ ehm
A : -ou un italien ou un suisse allemand [je sais pas/ hop c'est &
B : -{ouais
A : -un ture qui le prend\
A : -les turcs/ c'est aussi [des :::
A : - <on peut ouvrir un ou deux des magasins
B : - ((más fuerte))> mais il faut si- sinon on va être I :stanbul/ là

Los reagrupamientos categoriales comprenden « un suisse/ », « un italien »,

² A y B indican los turnos de palabra. El código de transcripción refleja los fenómenos siguientes:
[encabalgamientos
: alargamiento vocálico
(risa) fenómenos no transcritos
< > delimitación de fenómenos entre (())
& continuación del turno de palabra
/ pausa

« un suisse allemand », seguido por « je sais pas » que modaliza el cierre y que se opone al otro polo que no incluye más que una categoría: les « turcs ». El temor expresado por el primer interlocutor y apoyado por el segundo, se materializa en la transformación del nombre del barrio: « I :stanbul », pronunciado con un significativo alargamiento vocálico. La enumeración de gentilicios no sólo tiene, evidentemente, un valor cualitativo y cuantitativo respecto del número de tiendas que se abren en la zona sino que se relaciona con una transformación disfórica del espacio como resultado de la evaluación subjetiva proyectada sobre los extranjeros.

Frente a estos prejuicios etnocéntricos, la realidad histórica y científica ofrece elementos suficientes para sustentar otras posiciones respecto a los fenómenos relacionados con la diversidad y con el plurilingüismo. Se trataría, pues, de repensar el mito de Babel desde otra perspectiva, reevaluando la realidad del plurilingüismo.

Por una parte, hay que recordar que todos los grandes imperios de la antigüedad eran plurilingües. Hoy también, la mayor parte de los seres humanos es bilingüe o plurilingüe y la mayor parte de ellos habita además en regiones con tasas de crecimiento demográfico elevadas. En un estudio realizado en los años 80 por la UNESCO, se señalaba que más del 60% de la población mundial es plurilingüe. Joseph Poth, Director de la División de Lenguas de la UNESCO en París, señala en una entrevista publicada en 2004 en el Correo de la UNESCO³ que el vínculo entre política lingüística y cultura de la paz es innegable y que Europa, pero también África, Asia y América Latina, han entendido que el tercer milenio será el de la cooperación y el de las confederaciones, y que habrá que conciliar los imperativos de la preservación de la propia identidad con los de la comunicación multicultural. Esta filosofía inspira el proyecto *Linguapax* de la UNESCO en el que se matiza el concepto clásico de “lengua extranjera” mediante las nociones de “lengua de vecindad” y de “lengua limítrofe”. La guerra suele estallar con el vecino, por eso hay que aprender la lengua de éste, para conocer sus necesidades y sus aspiraciones, para apreciar su cultura y sus valores. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Portfolio Europeo de Lenguas (PEL) se refieren, con este mismo espíritu de fomento del trilingüismo y del plurilingüismo, a las lenguas “ambientales”: aquellas que se hablan en el entorno próximo del aprendiz y hacen explícita una concepción de la competencia plurilingüe como una competencia integrada:

La conception habituelle consiste à représenter l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'adjonction, en quelque sorte cloisonnée, d'une compétence à communiquer en langue étrangère à une compétence à communiquer en langue maternelle. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à : - sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée qu'instaure le couple habituel L1/L2 en insistant sur un plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier ; - poser qu'un même individu ne dispose pas

³ http://www.unesco.org/courier/2000_04/sp/doss21.htm

d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition⁴

En efecto, todos los estudios en el campo del bilingüismo, realizados sobre realidades lingüísticamente complejas como Canadá, Suiza o EEUU (Landry, Allard y Théberge, 1991; Baker, 1996), ofrecen datos suficientes a favor de la influencia positiva del bilingüismo y del plurilingüismo en el desarrollo cognitivo, puesto que la competencia plurilingüe lejos de ser una sobrecarga constituye una competencia integrada y más rica. Hoy se sabe que las reservas respecto del bilingüismo basadas en los resultados de los tests de inteligencia realizados en los años 60 entre niños inmigrantes, y por tanto bilingües, se fundaban en datos obtenidos mediante pruebas de validez inaceptable, puesto que planteaban tareas cuya resolución implicaba pertenecer a la cultura americana y utilizar la lengua inglesa para resolver los problemas. El error de principio fue que no se tuvo en cuenta la composición social de los dos grupos del experimento, monolingües y plurilingües. Esta concepción ideológicamente sesgada sustenta ciertos lugares comunes que llevan a mucha gente a representarse las competencias lingüísticas en distintas lenguas como compartimentos estancos. Ello lleva a considerar el bilingüismo y el plurilingüismo como sobrecargas cognitivas, respecto del unilingüismo como situación ideal. Los trabajos a los que acabamos de referirnos han demostrado, sin embargo, que existe una asociación, desde el punto de vista de la psicología evolutiva, entre el plurilingüismo y la capacidad de resolver problemas en los que no se trata de encontrar una solución única sino de imaginar una multitud de respuestas posibles (Ricciardelli, 1992). Frente a la representación del plurilingüismo como una sobrecarga, resultado de la imagen de la suma de competencias en cada lengua como compartimentos estancos, lo que se da de hecho es una integración de las representaciones lingüísticas de los bilingües y los plurilingües (Cummins, 1991) en un *Sistema Común* que juega un papel mediador de tipo lingüístico, cognitivo, cultural y afectivo en la percepción de la experiencia lingüística por parte de los hablantes plurilingües. El hablante de dos o más lenguas construye un sistema intermediario o interlengua en el que se integran representaciones pertenecientes a cada una de las lenguas que conoce. Esta representación integrada constituye un filtro cognitivo y lingüístico que actúa como monitor en la resolución de tareas, problemas y conflictos discursivos (Villanueva, 2001). Es decir, constituye la fuente de las esquematizaciones psicolingüísticas que le permiten asimilar los datos de la experiencia comunicativa. Como el MCER y el PEL reconocen, los distintos modos de desarrollo de una competencia pluricultural y plurilingüe favorecen *la formación a la autonomía de aprendizaje de lenguas* e incluso puede afirmarse que no hay auténtica educación pluricultural y plurilingüe sin una formación a la autonomía.

⁴ <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>, p.129

Intersubjetividad e interculturalidad

El mito del unilingüismo lleva asociada la falsa opinión de que para comprender a otro en situación de comunicación intercultural basta con que un interlocutor aprenda la lengua del otro, puesto que supuestamente este conocimiento abre sin más el camino al discurso. La concepción de una *lingua franca* que permite por sí misma la comunicación intercultural en el mundo de los negocios, en los encuentros entre científicos o en las negociaciones está actualmente muy difundida, de manera más o menos implícita, debido al uso del inglés como lengua de la comunicación internacional.

Sin embargo, desde hace tiempo, numerosos trabajos en el campo de la comunicación ponen de manifiesto que el uso de una lengua en situación discursiva es inseparable de lo que se ha llamado competencia sociocultural y estratégica. El aprendizaje de una lengua requiere una competencia (integrada por saberes y destrezas) en la que se han de dar tres dimensiones: lingüística, sociolingüística y pragmática, puesto que la comunicación es un proceso de negociación permanente entre los interlocutores. Comunicar es “teatralizar” una relación, es actualizar unos ítems sociales y culturales a través de un comportamiento verbal y no verbal, apoyándose simultáneamente en estrategias de conformidad y de transgresión de las normas del grupo social, así como en las referencias supuestamente compartidas por los distintos miembros de una comunidad. De ello se deriva el hecho de que en la comunicación intercultural el uso del lenguaje y la negociación de las identidades sociales y culturales son aspectos inseparables, como demuestran entre otros Inga Dolonina y Vittorina Cecchetto (1998: 167-181).

Estas convicciones inspiran el MCER y el PEL, según los cuales las competencias lingüísticas del usuario/aprendiz de una lengua extranjera han de desarrollarse en el marco de la adquisición de otras competencias más generales: conocimientos declarativos (socioculturales e interculturales); destrezas y esquemas de comportamiento práctico e intercultural; competencia existencial o actitudinal; y habilidad para aprender (desarrollo de la autonomía).

La metodología de enseñanza-aprendizaje de las lenguas ha ido incorporando a la enseñanza del código, las aportaciones no sólo de la lingüística, sino de la psicología y de la etnografía. Respecto al desarrollo de una competencia sociocultural plurilingüe, la cuestión que se plantea es compleja como señala Martine Abdallah-Preteuille (1996: 30): ¿hay que aprender a conocer otras lenguas y otras culturas o bien a comprender al otro y, de manera especial, a comprenderlo mediante su lengua y su cultura (sus lenguas y sus culturas)? Esta pregunta nos conduce al corazón mismo del plurilingüismo y del interculturalismo, ya que junto con el aprendizaje del código lingüístico se trata de desarrollar la competencia cultural susceptible de facilitar el acceso al sentido de la comunicación. No se trata sólo de adquirir conocimientos culturales sino que hay que saber distinguir, en una situación dada, los elementos que hacen referencia a la “tipicidad”

cultural y los que son la expresión de la individualidad propia. Por ello Abdallah-Preteille señala (1996: 36): « Ce n'est pas la culture qui détermine les comportements langagiers mais bien la manière dont l'individu utilise la culture pour dire et se dire ».

Es, pues, necesario un aprendizaje que tenga en cuenta la complejidad de los sistemas interculturales interiorizados por los individuos y que ayude a hacer explícitas las propias referencias culturales. Cuando se utiliza una lengua internacional en la comunicación exolingüe, entre un nativo y un extranjero o entre dos extranjeros (con relación a la lengua que usan para comunicarse), puede suceder que cada interlocutor esté utilizando estrategias discursivas de su lengua nativa. Este hecho puede afectar enormemente a la comunicación en al menos dos sentidos: a) el principio de cooperación se ve afectado y se generan situaciones de tensión emocional, de suspicacia y de hostilidad; b) la interpretación del sentido de una argumentación se ve afectada y puede resultar difícil determinar qué aspectos son presentados por el locutor como relevantes y qué tipo de inferencia argumentativa debe efectuarse.

La componente sociolingüística del discurso interactivo ha de relacionarse con la representación psicolingüística de la competencia plurilingüe o bilingüe según la cual el hablante de dos o más lenguas construye un sistema intermediario o interlengua en el que se integran representaciones pertenecientes a cada una de las lenguas que conoce. Esta representación integrada constituye un filtro cognitivo y lingüístico que actúa como monitor en la resolución de tareas, problemas y conflictos discursivos: es decir, constituye la fuente de las esquematizaciones psicolingüísticas que le permiten asimilar los datos de la experiencia comunicativa. En el contexto de enseñanza-aprendizaje, se trata de ayudar a hacer explícitas las propias referencias culturales, ya que cada individuo, para comunicar en una lengua distinta de la propia, construye su expresión no únicamente con referencia al código y a la cultura de la lengua materna sino también con referencia a su imagen interiorizada de las otras lenguas conocidas. Y esto lo hará según sea de variada su experiencia del mundo. Las tareas de enseñanza-aprendizaje habrían de incorporar, pues, actividades orientadas a desarrollar la sensibilidad a la variación y al contraste; así como a favorecer la capacidad de reflexión de los aprendices sobre la complejidad de los sistemas interculturales. Como señala el MCER, esto implica el desarrollo de una capacidad metacognitiva, es decir un desarrollo de la conciencia lingüística a través de actividades que conlleven una práctica reflexiva:

C'est dire encore que posséder une compétence plurilingue et pluriculturelle développe une conscience linguistique et communicationnelle, voire des stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de mieux prendre connaissance et contrôle de ses propres modes « spontanés » de gestion des tâches et, notamment, de leur dimension langagière.⁵

⁵ <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>, p.105

Por otra parte, desde la perspectiva del fomento del plurilingüismo, habría que abordar de manera no dogmática la cuestión del cambio de código, que ha sido a veces satanizado desde una visión que se horroriza por la mezcla. Por el contrario, el mestizaje debe ser interpretado en el seno de la comunicación multilingüe como el resultado de elecciones negociadas y como un rasgo de la comunicación intercultural que se caracteriza por la existencia de marcadores transcódicos variados, en particular por el hecho de pasar de una lengua a otra (*code switching*) en el espacio de una palabra, de una expresión o de un enunciado, para volver de nuevo a la lengua que es la base del intercambio conversacional en un momento dado. Las estrategias de cooperación pueden suponer la mezcla de lenguas y este factor es tomado en cuenta por el MCER, y presentado además como una estrategia comunicativa enriquecedora:

Autre trait d'une compétence plurilingue et pluriculturelle : ne consistant pas en une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent.⁶

En contexto de uso real de las lenguas se dan a menudo situaciones de variación interlingüística. He aquí un ejemplo obtenido gracias al corpus aportado por la tesis de Ishikawa (2001) en el que interactúan una clienta japonesa y una vendedora francesa que se esfuerza en ayudar a la cliente para que escoja un regalo:

Vendedora: [...] ce que/ vous avez::/ en::/ jouets sportifs/ vous avez/ par exemple::/ des cerfs-volants (2s) des cerfs-volants

Clienta: je ne/ je ne sais

Vendedora : 020 : kites

Clienta: ah !/ oui

La persona que habla inglés es la vendedora francesa que acierta al utilizar el inglés como estrategia de compensación del insuficiente conocimiento del francés por parte de la clienta japonesa e identifica que el problema es la comprensión de la palabra "cerf-volants". Prueba de ello es la reacción de esta última utilizando sin embargo el francés: - *ah ! oui*. Se trata pues de la manifestación de una estrategia de mediación que implica una capacidad de descentramiento, de ser capaz de situarse desde el punto de vista del otro.

⁶ <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>, p. 105

⁷ [...] Momento de silencio

Introspección y Mediación

La diversidad de representaciones culturales de los textos y de los discursos y la multiplicación de las combinaciones en la comunicación interlingüística, hacen aparecer una adaptación del concepto de mediación aplicado a la competencia comunicativa. No se trata ahora de la mediación pedagógica (Bruner, 1984), ni de la mediación entre adultos y niños (Vygotski, 1977) o entre experimentador y sujeto del experimento⁸. Se trata de una dimensión de la competencia comunicativa cercana a las destrezas que tienen que poner en práctica los buenos traductores e intérpretes. Las estrategias de mediación en este contexto reflejan modos de adaptarse a las demandas de la comunicación usando recursos finitos y estableciendo significados equivalentes. Se trata de un proceso de "acercamiento al otro" que implica actividades de planificación que toman en consideración las necesidades y las características del interlocutor, así como actividades de previsión de varias posibles interpretaciones de un mismo enunciado y, finalmente, actividades de control o de verificación de la coherencia de la recepción, tanto a nivel comunicativo como lingüístico. Esta verificación puede incluir actividades de reparación que llevan a redefinir, reformular y afinar la expresión recurriendo a diccionarios, a tesauros, a fuentes de documentación diversas o consultando a expertos. El desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa de los usuarios/aprendices de la Comunidad Europea debe construirse no sólo mediante la realización de *actividades interactivas* de recepción y de producción, sino también mediante la realización de *actividades de mediación*, tanto en su vertiente de recepción como de producción.

La competencia de mediación supone un punto de encuentro entre dos tipos de competencias diferentes, y que incluso podría pensarse que funcionan en sentidos opuestos: se trata, por una parte, de la capacidad de *introspección* y de *reflexión* (Villanueva, 2006; Villanueva, 2007) y, por otra parte, de la capacidad de *descentramiento*. Quizás sea la capacidad de *empatía* la bisagra entre ambas competencias. De cualquier modo, se sabe desde hace tiempo que la percepción de la propia identidad se construye siempre de manera ecológica, en relación a los otros y a los diferentes contextos de la experiencia. Un ejemplo significativo puede ser el aportado por la estudiante finlandesa Anneliina Sipiläinen tras una estancia Erasmus en Francia:

J'ai aussi découvert de nouveaux traits de caractère chez moi ; maintenant je sais mieux comment je réagirai dans certaines situations. Par exemple, je suis devenue plus habile pour négocier dans un bureau administratif (normal en France mais inconnu pour les Finlandais), je sais qu'il faut toujours échanger quelques mots avec l'employé, commencer en douceur (malheureusement cela ne marche pas avec les jeunes femmes,

⁸ Recuérdese que la noción de mediación en psicología guarda relación con los métodos de la doble estimulación de Leontiev.

elles sont souvent méchantes). Je sais également que je me débrouillerais dans n'importe quelle situation.⁹

Un campo de investigación que concita un interés renovado es el de los aspectos emocionales y motivacionales implicados en el aprendizaje de lenguas (Arnold, 2007). La motivación es el resultado del entrecruzamiento de factores pragmáticos (necesidades, objetivos), emocionales (representación de uno mismo y de la relación con los demás) y cognitivos. Respecto a la dimensión cognitiva de la motivación, no olvidemos que interesarnos por algo es concederle relevancia, darle un lugar de interés en nuestro mapa de la realidad como resultado de un juego de inferencias. El papel del profesor y, sobre todo, la relación entre iguales y el ejercicio democrático de la *controversia (cultura del debate)* en el contexto de enseñanza-aprendizaje pueden jugar un importante papel en nuestro "mapa de la realidad", y hacernos conceder importancia a algo que antes no la tenía (Guy Claxton, 1987). Tomar en cuenta la diversidad en las actividades de enseñanza-aprendizaje favorece en los aprendices la capacidad de introspección y la puesta en práctica de habilidades de mediación en el seno del grupo (Villanueva, 2002).

En conclusión, frente a la simplicidad de una representación idílica del unilingüismo representado por una lengua franca como código común, la cultura comunicativa del tercer milenio es una *cultura de la complejidad* con toda la carga etimológica que tiene este término. *Complexus* significa originariamente lo que está tejido conjuntamente, entretejido y *Complector* es: 1. abrazar, rodear; 2. (fig.): rodear de amistad, de cuidados, etc.; 3. abrazar; captar por la inteligencia, por el pensamiento, por la memoria (Morin, 1994: 21). Asumir activamente la diversidad mediante la *colaboración, la capacidad de "descentramiento"*, la introspección y la reflexión es un modo de enriquecer la percepción de la propia identidad.

Las destrezas de la mediación

Las investigaciones sobre los rasgos de la comunicación intercultural permiten ir definiendo los nuevos retos de la formación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Algunas de las características de lo que denominaremos *competencia comunicativa intercultural o compleja* podrían describirse en clave de destrezas de mediación y de interacción:

- *Destrezas estratégicas relacionadas con la sensibilidad a la importancia de los aspectos socioculturales y emocionales en la comunicación.* Cuanto mayor es el

⁹ http://kielikeskus.tkk.fi/yleistieto/opkok/report_example_france.pdf

uso de lenguas francas (las llamadas lenguas de comunicación internacional), mayor es la necesidad de utilizar estrategias de cortesía que protejan o eviten que se sienta agredida la imagen positiva del interlocutor.

- *Destrezas relacionadas con el desarrollo de una sensibilidad a la variación de carácter sociolingüístico y cultural.* Cuanto mayor es la incidencia de la comunicación internacional, mayor debe ser la capacidad de poner en relación los datos lingüísticos con la variedad de posibles interpretaciones según distintas presuposiciones culturales. Ello implica la flexibilidad de las esquematizaciones y la capacidad de situarse desde distintos puntos de vista)¹⁰

- *Destrezas de aprendizaje situacional* La capacidad para la comunicación intercultural y exolingüe debe llevar aparejada una capacidad de aprendizaje a partir de la experiencia, captando los matices del uso contextual de la lengua y de los fenómenos suprasegmentales (entonación, ritmo, gestualidad)

- *Destrezas pragmático-cognitivas relacionadas con la negociación y la colaboración en el discurso interactivo.* Se trata de desarrollar la capacidad de construir terrenos comunes de entendimiento a partir de los elementos que va aportando la dinámica de la comunicación. Estas destrezas tienen su aplicación tanto en los procesos de comprensión como de producción, ya que suponen entender los elementos que son planteados como relevantes en la argumentación del otro y plantear su renegociación en caso de conflicto.

- *Destrezas relacionadas con la capacidad de captar el grado de implícito (presuposiciones y sobrentendidos) de un enunciado y la necesidad de aclaración, comentario o reformulación.* Es decir, ser capaz de integrar la dimensión del malentendido como parte de la comunicación y no como una dimensión excepcional o fallida de la comunicación.

- *Destrezas de colaboración consistentes en colaborar en el discurso del otro.* Se trata de construir una lengua común en un episodio comunicativo dado mediante la elaboración conjunta de una frase a partir de un lexema, o bien ofreciendo posibles expansiones y reformulaciones, realizando rodeos o perifrasis, etc. para facilitar la comprensión. Un posible ejemplo podría ser el siguiente fragmento conversacional, extraído del corpus de Ishikawa (2001), en el que J es la cliente japonesa y F es la vendedora francesa:

J : [...] je voudrais chercher quelque chose pour :/ le gâteau/ ah/ non/ non/ petit/ cadeau
F : oui
J : de Noël

¹⁰ <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

F: oui
[...]
J : et/ qu'est-ce qu'on peut choisir/ euh
[...]
F1: euh :::/ vous pouvez offrir/ alors/ (pour ce) qui est aussi original/ vous avez des balles pour jongler
J : oui ?/ X/ balle(s) ?/
F : des balles/
J : oui
F: pour jongler
J: ah oui
F: ça c'est/ ça plaît beaucoup/ là/ vous avez ici
J : hum hum
F: vous voyez/ tout ça pour le cirque/ des choses comme ça ?
J : c'est
F: vous avez/ là/ vous avez/ la/ euh/ là/ vous avez deux bâts- bâtons
J : hum hum/ oui
F: et vous jonglez avec ça
J : oui
F: donc/ là/ c'est/ c'est/ très::/ très demandé/ très à la mode
J 141 : c'est [...] (3 segundos de silencio)
euh::
F1 142 : après/ qu'est-ce que je pourrais vous montrer/ d'autres ?/ euh ! (suspira)

Las destrezas de la mediación plurilingüe y pluricultural hallan su fundamento en una *representación plurilingüe de la comunicación*, incluso en las situaciones en las que se utiliza una única lengua. La capacidad de cambiar la forma de un acto de habla, de cambiar la forma imperativa por la interrogativa, de cambiar la forma afirmativa de una pregunta por la forma negativa, de cambiar la orientación subjetiva de un enunciado: utilizando el humor o descartando su uso, modulando el grado de implicación afectiva, etc. son otras tantas estrategias de la competencia intercultural.

Así pues, el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa de los usuarios/aprendices de la Comunidad Europea debe construirse no sólo mediante la realización de actividades interactivas de recepción y de producción, sino también mediante la realización de actividades orales y escritas de mediación, tanto en su vertiente de recepción como de producción.

Pensar en la diversidad al planificar las tareas de enseñanza es intentar que las actividades abran un abanico diverso de actuaciones por parte de los estudiantes, según representaciones o intereses iniciales distintos. El resultado final, como en un juego de puzzle debe facilitar el diálogo entre las diversas aproximaciones a la tarea. Este puede ser un camino para favorecer la co-construcción de nuevos "mapas" cognitivos y afectivos que den relevancia a lo que antes no lo tenía. Para conseguir

esta situación de transacción y de intercambio de representaciones, la organización social de las tareas de aprendizaje ha de ser de tipo cooperativo. En este tipo de organización, la recompensa que recibe cada participante es directamente proporcional a los resultados del trabajo del grupo (Coll, 1984:127). Numerosos estudios empíricos han demostrado el efecto positivo de la organización cooperativa del aprendizaje sobre el desarrollo de los procesos cognitivos. En particular, este tipo de organización facilita la creación de situaciones de conflicto sociocognitivo en las que se confrontan esquemas de sujetos diferentes mediante la interacción y la comunicación social. Se dice que hay una controversia cuando se produce una incompatibilidad entre las ideas, las informaciones, las opiniones, creencias, conclusiones o teorías de los miembros de un grupo y hay, además, una voluntad de llegar a un acuerdo (Coll, 1984:129). Cuanto más heterogéneos son los integrantes del grupo, mayor es la posibilidad de que surjan conflictos y controversias.

La diversidad aparece, desde este punto de vista, como una fuente de situaciones estimulantes de procesos cognitivos que generan aprendizajes significativos y fomentan actitudes plurilingües y pluriculturales. Los criterios que presentamos a continuación pueden orientar el diseño de actividades o tareas que integran la diversidad. Se trata de presentar algunas características de las tareas que facilitan la *transacción*, crean *controversia* socio-cognitiva y propician un marco cooperativo (Villanueva, 2002). Esta descripción permite diseñar tareas para cualquier nivel de enseñanza y puede constituir una orientación para lo que sería un enfoque plurilingüe del aprendizaje de una lengua, aun en el caso de la enseñanza-aprendizaje de una sola lengua:

Características de las tareas

- Existencia de un problema, enigma, paradoja o conflicto que hay que resolver y cuya pertinencia puede ser identificada por el grupo. Un elemento básico es la identificación negociada de los temas para la controversia, que pueden incluir elementos plurilingües y pluriculturales.
- Es deseable que la resolución aporte una mejora de algún tipo al grupo o al entorno, en el terreno de la comunicación y del intercambio del "producto" de la tarea.
- La información de que se disponga al inicio estará distribuida de manera diversa en el grupo.
- Las características de la información serán variadas y se contemplará la intertextualidad: aparición de las informaciones según distintos puntos de vista, en distintos soportes textuales, en distintos contextos. Es deseable la aparición de distintas lenguas o la referencia a perspectivas culturales diferentes.
- Las características de las tareas tomarán en cuenta habilidades distintas y estilos cognitivos diferentes: visuales, auditivos, verbales, imagísticos;

globalizadores, serialistas, reflexivos, pragmáticos, deductivos, inductivos, etc. (Villanueva, Navarro, 1997; Villanueva, 1999)

- Las tareas deben facilitar, siempre que sea posible, el contraste y el diálogo entre “microculturas” diferentes en el seno del grupo.

La tarea debe estimular destrezas interactivas

- Pedir ayuda. Concretar, formular, negociar la petición
- Recibir Ayuda
- Verbalizar
- Reformular
- Interpretar y Mediar entre posiciones opuestas, o ante malentendidos
- Negociar planes, decisiones, evaluaciones, puntos de vista.

La tarea debe favorecer destrezas y procesos cognitivos

- Resolver conflictos
- Confrontar diferencias
- Flexibilizar opiniones
- Buscar información adicional
- Buscar información desde nuevas perspectivas
- Reestructuración cognitiva
- Desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo
- Transferencia a nuevas situaciones

La tarea debe tener efectos socio-emocionales y cognitivos que refuercen la motivación

- Sensación de eficacia
- Mejora de las relaciones interpersonales
- Mejora de la autoestima
- Expresión y valoración de las peculiaridades individuales
- Mejora del autoconocimiento
- Capacidad de descentramiento: ponerse en el punto de vista del otro

Desarrollo desigual y ecología de los aprendizajes

El MCER y el PEL no solo plantean que el modelo último del aprendizaje de una lengua no debe ser el de un locutor nativo ideal sino que la adquisición y el perfeccionamiento de varias lenguas europeas es un trabajo de larga duración que se prolonga más allá de la escolarización y a lo largo de toda una vida. La responsabilidad de las instituciones educativas es ofrecer varias lenguas de estudio pero es además preparar a los estudiantes para continuar aprendiendo fuera del marco institucional.

Se trata por lo tanto de favorecer en los aprendices la capacidad de aprender por sí mismos a partir de sus experiencias multilingües y multiculturales a lo largo de la vida, lo cual supone una formación al aprendizaje y el desarrollo de destrezas autónomas. Y ello tiene a su vez implicaciones afectivas: motivacionales y de confianza en ellos mismos y en sus capacidades:

Le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. En outre, une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial. La responsabilité des autorités éducatives, des jurys d'examen et des enseignants ne peut se borner à ce que soit acquis un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné, aussi important cela soit-il.¹¹

La competencia plurilingüe es una competencia pluricultural pero ello no significa que las competencias estrictamente lingüísticas y las culturales se den de manera homogénea, a un mismo nivel, como si existiera una relación simple de implicación entre ambas. De hecho las exigencias situacionales y biográficas hacen que las competencias lingüísticas y generales que posee un individuo sean solicitadas en distintos grados y de manera diferente según los momentos y según las lenguas que éste movilice ante unas necesidades u otras. En algunas ocasiones, las deficiencias lingüísticas en la comunicación con un nativo podrán ser compensadas por la capacidad de empatía, la confianza, la buena voluntad manifestada a través de lo gestual, de la mímica y de la proxémica en general. En otras ocasiones, una lengua que se domina mejor puede ser utilizada de una manera más neutra o más distante. Finalmente, la tarea puede ser redefinida por el usuario según los recursos de expresión de que disponga o según sea la representación que él mismo tenga de sus propios recursos. Un ejemplo en el que la empatía, el interés hacia los otros y la convivencia compensan las deficiencias lingüísticas puede venir dado por el testimonio de Margareth Mead, la famosa antropóloga:

J'ai déjà étudié différentes cultures. Je parle très mal toutes les langues que je connais, mais je sais toujours chez qui il y a un animal qui est mort et, quand je travaille dans une société indigène, je sais de quoi les gens parlent, je les prends au sérieux et les traite avec respect, et c'est cela même qui sert, en grande partie à établir les rapports, bien plus qu'un accent correct. J'ai souvent travaillé avec des chercheurs de terrain qui étaient, et

¹¹ <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>, p.11

de loin, bien meilleurs linguistes que moi, et pourtant les indigènes disaient d'eux qu'ils ne savaient pas parler la langue, contrairement à ce qu'ils prétendaient. En fait, si on avait un enregistrement, on montrerait à l'évidence que moi je ne savais pas la parler, mais personne ne s'en apercevait! Voyez-vous, il n'y a pas besoin d'apprendre aux gens à parler comme des natifs, ce qu'il faut c'est que ceux-ci croient qu'on sait leur parler, de sorte qu'ils vous parleront, et c'est comme ça qu'on apprend!¹²

Otro ejemplo, en el que la competencia cultural se desarrolla mediante distintas estrategias mientras que las competencias de comprensión lectora y de expresión lingüística oral o escrita se dan de manera desigual, puede ser ilustrado por el testimonio de Henry Miller en la época en que comenzaba a vivir en París, aunque acabó escribiendo directamente en francés la obra de la cual se ha extraído la cita siguiente:

Je me rappelle séances au café de la Liberté, près du cimetière Montparnasse, avec le premier livre français -*Moravagine* par Blaise Cendrars-. Naturellement, j'ai fait usage du dictionnaire français-anglais. Un peu plus tard j'avais l'audacité d'essayer lire *Voyage au bout de la nuit* de Céline. Ça alors était une autre paire de manches. En flânant les rues ce fut toujours un grand plaisir pour moi de noter les noms fantastiques de certains hôtels. Le premier hôtel que j'ai connu (en 1928) était le Grand Hôtel de la France, sur la rue Bonaparte. C'est là, dans mon mauvais français que j'ai demandé à la patronne un jour si je pourrais lui prêter de l'argent, au lieu d'emprunter!¹³

De hecho, los rasgos de la competencia plurilingüe y pluricultural son desarrollados, en mayor o menor medida, por los hablantes bilingües y plurilingües, en situaciones de bi/plurilingüismo aditivo, es decir: cuando no hay mecanismos que desvaloricen, frenen o desequilibren el aprendizaje y uso de las distintas lenguas en contacto. Pueden darse distintos modos de desarrollo de una competencia pluricultural y plurilingüe desde el punto de vista de la realidad multicultural europea:

- a) adquisición de un dominio mayor de una lengua en comparación con las demás
- b) diferentes perfiles de competencias específicas según las lenguas
- c) un perfil pluricultural diferente al perfil lingüístico: buen conocimiento de una cultura de una comunidad y menor conocimiento de su lengua, o conocimiento elemental de la cultura de una comunidad cuya lengua dominante se conoce sin embargo bastante bien

En principio, todas estas situaciones se consideran posibles dependiendo de contextos biográficos (familia, viajes), educativos, laborales... Hay que considerar, de todas formas, esta diversidad de perfiles como variables, susceptibles de cambio, ya que la competencia plurilingüe y multicultural es procesual y compleja, y está siempre

¹² Mead, M. Débat sur l'enseignement des langues. In T.A. Sebeok & alii. *Approaches to Semiotics*, Mouton, La Haye, 1964. Citado por Porquier, 1984.

¹³ *J'suis pas plus con qu'un autre*, Paris, Buchet-Castel, 1976. Citado por Porquier, 1984.

ligada al contexto. En este sentido cabe hablar de una ecología de las lenguas y de su adquisición.

Basándose en este tipo de realidades como referente de una reflexión acerca de la planificación curricular de las lenguas europeas en los planes de estudios de los distintos niveles de la enseñanza reglada, el MCER propone distintas posibles maneras de abordar la competencia plurilingüe, desde una óptica de diversificación:

- a) En términos de *desarrollo de competencias generales del aprendiz*: saberes (savoir/declarative knowledge); destrezas (savoir faire/skills and know how); actitudes (savoir-être/personality traits, attitudes, etc.); saber aprender (savoir apprendre/ability to learn).
- b) En términos de *extensión y diversificación de la competencia lingüística general, en su triple dimensión: lingüística, sociolingüística y pragmática*. En este sentido, el Consejo de Europa señala la importancia del aprendizaje de otras lenguas para mejorar y hacer más complejos y diversificados los conocimientos de la propia lengua (aspectos contrastivos, analogías, transferencias, equivalencias...)
- c) En términos de *mejorar la performance en una o más actividades lingüísticas*: recepción, producción, mediación, según un criterio que busca focalizar el desarrollo de ciertas estrategias relacionándolas con tareas concretas de comprensión o de producción. Respecto al desarrollo de estas competencias parciales, y en una línea de integración de destrezas, se propone mantener los objetivos comunicativos prioritarios de las tareas como un primer plano que guíe la selección de actividades y de documentos, pero se añade a ello la necesidad de identificar competencias y destrezas asociadas e integrarlas en el marco general del aprendizaje plurilingüe. Se trata de acciones relacionadas con el aprendizaje y el uso de varias lenguas, y con el descubrimiento de otras culturas.
- d) En términos de *adaptación funcional a un dominio lingüístico-cultural según necesidades de interacción de carácter general, laboral o educativa*. Se trata de situaciones en las que existen necesidades específicas para un público determinado. Una variante de esta adaptación funcional serían las experiencias de inmersión educativa en la educación bilingüe llevadas a cabo en Canadá y en Cataluña.

Si se considera la competencia lingüística como plurilingüe y pluricultural, y como constituyendo un todo, el desarrollo de las representaciones interculturales y plurilingües puede facilitarse extraordinariamente con la práctica de un plurilingüismo real, en distintos grados. La construcción de un espacio lingüístico europeo abre nuevos retos y anima a repensar algunos viejos conceptos abordando desde una perspectiva ecológica las reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y de las culturas.

Bibliografía

- Abdallah-Preteceille, M. «Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication», *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, enero 1996, p.30.
- Arnold, J. «Pedagogical Implications of Affect for Language Learning» in *Pedagogical reflections on learning language sin instructed settings*. Cambridge Scholars Press, 2007, pp. 146-168.
- Baker, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon Multilingual Matters, 1996.
- Bruner, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza Psicología, 1984.
- Claxton, G (1987) *Vivir y aprender*. Madrid, Alianza Psicología, 1987.
- Coll, C. (1984): «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar», *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 1984, *Vygotski 50 años después*, 1984, pp. 119-138.
- Cummins, J. «Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children» in Bialystok, E. (ed.), *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press, 1991.
- Dausendschön-Gay, U.; Krafft, U. «Quand l'exolingue devient de l'interculturel», in Billiez, J.; Simon, D.L. (coord.), *Alternance des langues: enjeux socio-culturels et identitaires*, *Revue de Didactique et de Didactique des langues*, n° 18, Grenoble, Univ. Stendhal, 1998.
- Dolonina, I.; Cecchetto, V. «Facework and Rhetorical Strategies in Intercultural Argumentative Discourse», *Argumentation*, Vol 12, 2,1998, pp.167-181.
- Ishikawa, F. *L'interaction exolingue : analyse de phénomènes métalinguistiques. Continuité et discontinuité entre situation d'enseignement/apprentissage et situation naturelle*, Université Paris III, Sorbonne, 2001 http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%202/the0011_ishikawa_f/the0011.pdf
- Landry, R.; Allard, R.; Théberge, R. «School and family French ambiance and the bilingual development of Francophone Western Canadians», *Canadian Modern Language Review* 47/5, 1991, pp. 878-915.
- Lüdi, G. «L'enfant bilingue, chance ou surcharge?», *Sprachenkonzept Schweiz*, Annexe 8,1999, pp.11-99.
- Lüdi, G ; Py, B, *Être bilingue*, Berna, Lang, 1986.
- Lüdi, G ; Py, B. *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, Lausana, L'Âge d'Homme, 1995.
- Mondada, Lorenza «La ville n'est pas peuplée d'êtres anonymes : Processus de catégorisation et espace urbain», *Marges Linguistiques*, 3, 2002, <http://www.marges-linguistiques.com> Archivos de Marges : <http://www.revue-texto.net/marges/marges> Actualmente Version html del artículo citado: http://216.239.59.104/search?q=cache:3TJ1pYQXW9YJ:marg.ling.free.fr/documents/03_ml052002_mondada_1/03_ml052002_mondada_1.pdf+Mondada+categorisation+

viles&hl=es&ct=clnk&cd=3&gl=es

Morin, E. *La complexité humaine*, Paris, Flammarion, 1994.

Nussbaum, L. «Émergence de la conscience langagière et travail en groupe», *Langages*, 134, 1999, pp. 35-50.

Porquier, R. «Le Français tel qu'il s'apprend», *Le Français dans le Monde* n° 185, 1984, pp. 93-101.

Ricciardelli, L.A. «Creativity and Bilingualism», *Journal of Creative Behaviour* 26/4, 1992, pp. 242-254.

Trim, J.L.M. «Language policies for a multilingual and multicultural Europe», *Modern Languages: Learning, teaching, Assessment. A common European Framework of Reference. A general Guide for Users*, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Strasbourg, 1997, CCLang (98)1, p. 33.

<http://lingua.fc-tic.net/languagepolicies.pdf>.

Vygotski, L.S. *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

Villanueva, M. L. «Estils d'aprenentatge i desenvolupament de l'autonomia. Un punt de vista estratègic i processual», *Articles* 18, 1999, *Fer aprenents autònoms*, pp. 23-40.

Villanueva, M. L.; Navarro, I. *Los estilos de aprendizaje de lenguas..* Publicacions de la Universitat Jaume I, Col.lecció Summa, Sèrie Filològia 6, 1997.

Villanueva, M.L. «Vers une approche intégrée de l'enseignement des langues en Espagne: le cas du Pays Valencien», *Les Langues Modernes* 3-2001., dossier: L'Europe des langues, Paris, A.P.L.V, pp. 21-30.

Villanueva, M.L. «La diversitat a la classe de llengua, Articles n° 22, Monografia Aprendre llengua des de la diversitat Junio 2002, pp.8-22.

Villanueva, M.L. «ICT paradoxes from the point of view of autonomy training and plurilingualism» *Mélanges* n° 28, CRAPEL, Univ. de Nancy, 2006, pp. 9-27

Villanueva, M.L. «Eclecticism or complexity? Concepts of connections and differences between old and new language teaching-learning paradigms», in Ussó, E; Ruiz Madrid, N. (eds): *Pedagogical reflections on learning language sin instructed settings*. Cambridge Scholars Press, 2007, pp. 2-27.