

En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua

FERNANDO TRUJILLO SÁEZ

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta

Universidad de Granada

Publicado en *Porta Linguarum*, nº 4, 2005.

Recibido: 17 febrero 2005 / Aceptado: 4 marzo 2005

RESUMEN: La definición conceptual determina nuestra reflexión y nuestra acción. Por ello, una clara comprensión del concepto de “cultura” y sus derivados nos ayudará a programar e implementar una enseñanza de la lengua desde la perspectiva intercultural. Este artículo pretende clarificar las definiciones de cultura, multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad; a modo de conclusión, se proponen dos líneas generales de actuación en educación lingüística coherentes con esta definición conceptual: la concienciación cultural y la socialización rica.

Palabras claves: Cultura, multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad, conciencia cultural, socialización rica

ABSTRACT: The definition of concepts determines our reflection and our action. Therefore, a clear understanding of the concept of “culture” and its derivations will help us plan and implement our language teaching from an intercultural perspective. This article aims at clarifying the definitions of culture, multiculturalism, pluriculturalism and interculturality; as a conclusion, two general lines of action in language education are proposed coherent with those definitions: culture awareness and rich socialization.

Key words: Culture, multiculturalism, pluriculturalism, interculturality, culture awareness, rich socialization

1. INTRODUCCIÓN¹

La “interculturalidad” y la “comunicación intercultural” son dos de los conceptos más renombrados en diversos ámbitos académicos y de la acción social. Un buen número de encuentros científicos y una enorme cantidad de publicaciones se han dedicado en los últimos años a estudiar ambas ideas desde distintas perspectivas. Parece lógico puesto que en su interior yacen dos de los conceptos claves de la modernidad, cultura y comunicación, destinados a encontrarse en algún momento de la historia de las ideas.

Aunque el interés por la “cultura” aparece desde la Antigüedad en todos aquellos textos en los que se narra el encuentro entre dos grupos culturales, sean libros de viajes o narraciones bélicas (Malinowski, 1970: 21), el intento sistemático de estudiar la cultura no aparece hasta la Ilustración (Harris, 1998: 543). Giner, Lamo de Espinosa y Torres (1998:

¹ Dada la abundancia de textos en lengua inglesa, éstos han sido traducidos por el autor del artículo al español para facilitar una lectura fluida del mismo. En todo caso, se da la referencia siempre del texto original.

167) describen la aparición del término en los siglos XVI y XVII como uno de los objetivos propios del humanismo. Así mismo, Mattelart y Mattelart (1997: 14) descubren las raíces del interés por la comunicación en la división burguesa del trabajo y el modelo de los intercambios y los flujos materiales.

Sin embargo, no es hasta la primera mitad del siglo XX cuando ambos conceptos se encuentran en la “comunicación intercultural”. Rodrigo Alsina (1999) encuentra sus orígenes en los procesos de descolonización y la fundación de la Sociedad de Naciones (1920) y la Organización de Naciones Unidas (1945) como foros para el debate intercultural. El primer trabajo específico en comunicación intercultural lo data Rodrigo Alsina (*ibid.*: 22-3) a finales de los años cincuenta en la obra de E. Hall (1959). Según Rodrigo Alsina, en España la interculturalidad aparece en los años noventa en la universidad española, fundamentalmente en Ciencias de la Educación y Ciencias del Lenguaje. En la Didáctica de la Lengua, la interculturalidad se ha convertido en poco tiempo en un objetivo de enseñanza y aprendizaje paralelo a la propia competencia comunicativa (Trujillo Sáez, 2002).

El objetivo de este artículo es, precisamente, reflexionar sobre la interculturalidad para proponer un acercamiento antropológicamente coherente. La indefinición de los términos supone un riesgo elevado: aunque, precisamente, Gustavo Bueno (1997: 13) ve en esta misma dificultad de definición la raíz del éxito actual de la idea de cultura, la definición de objetivos educativos ha de ser lo suficientemente clara como para permitir la programación, la instrucción y la evaluación. Sostener nuestra práctica sobre conceptos indefinidos puede provocar que nuestra actuación sea bienintencionada pero desatinada y difícilmente evaluable.

Intentaremos acercarnos a la interculturalidad reduciendo el ámbito de su significación. Partiremos para ello del propio concepto de cultura; acotaremos los tres ámbitos de presencia de la cultura: multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad; en tercer lugar, aportaremos una definición de comunicación intercultural; por último, propondremos, a modo de conclusión, dos líneas generales de actuación para una didáctica de la lengua preocupada por lo cultural.

2. PROBLEMAS Y DIFICULTADES

Williams (1983: 87) afirma que la cultura es una de las dos o tres palabras más complicadas en lengua inglesa. Según este autor, la dificultad de definir la cultura desde un planteamiento científico radica en su extensión histórica, geográfica e intelectual. Para definirla, por tanto, debe ser entendida desde la visión de un concepto flexible que se adapta a múltiples circunstancias y objetivos de investigación.

Además, nos enfrentamos a otro problema terminológico y metodológico, la delimitación de Sociedad y Cultura. Rossi y O’Higgins (1981: 39-40) afirman que

existe un cierto consenso en considerar a la sociedad como: (1) un grupo de personas (2) que interactúan entre sí (3) y se hallan organizados e integrados en una totalidad [y que, si bien] los pioneros de las ciencias sociales (...) no parecían distinguir muy bien entre sociedad y cultura, y pendulaban constantemente entre ambos términos, los antropólogos posteriores (...) han diferenciado ambas nociones y han establecido que las personas o la sociedad se basan en o disponen de una cultura.

En este texto tomaremos la “cultura” como un elemento que emana de la “sociedad”, a la cual, a su vez, estructura y da sentido porque, como afirma Bruner (1987: 96), “casi todo aquello con que nos relacionamos en el mundo social, (...) no podría existir si no fuese por un sistema simbólico que le da la existencia a ese mundo”.

Por otro lado, debemos estar alertas ante la identificación de “sociedad”, “cultura” y “estado-nación”. El fenómeno de división territorial en términos políticos, instaurado con el nacimiento del Estado-nación en el Renacimiento, ha favorecido la identificación popular del término “sociedad” con el de “nación”, a pesar de que las dos primeras acepciones del vocablo “sociedad” para la Real Academia sean “(1) reunión mayor o menor de personas, familias, pueblos o naciones y (2) agrupación natural o pactada de personas, que constituye unidad distinta de cada uno de sus individuos, con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida”. No debemos olvidar, además, que la participación de un individuo en un grupo determinado (por ejemplo, el colectivo nacional) es simultánea a la participación en otros muchos grupos (el colectivo profesional, regional, local, familiar, de género, de amistades, de aficiones, ...) y en muchos casos estas participaciones suponen distintos grados de identificación con el grupo.

Existe un segundo problema en relación con la definición popular de “cultura: las metáforas de la cultura como objeto y la cultura como entorno cerrado, ideas claves de la percepción de la cultura como diferencia. La cultura, según estas definiciones, es algo que se puede aprehender, que se hereda, que se puede observar y que marca la diferencia entre individuos y grupos pues mediante esa “aprehensión” se entra a formar parte de una comunidad, aparentemente de forma excluyente y exclusiva. De esta forma, la cultura es algo externo que interiorizamos mediante un proceso de aprendizaje, algo de lo que no somos responsables y que no podemos modificar. Además, según esta definición popular, pertenecemos a una única cultura (aunque ésta no se delimite y a veces pueda ser cultura nacional, cultura religiosa o cultura local).

En un interesante artículo, Díaz de Rada y Velasco Maíllo (1996) ya nos advierten de las limitaciones de la metáfora de la cultura como objeto y de los riesgos de esta metáfora en conjunción con la idea de cultura como clave de la diferencia. Las razones que arguyen son que esta metáfora de la “cultura como objeto” al cual accede el individuo, lo oculta, al mismo tiempo, como “agente constructivo”, alejándonos de la “cultura como praxis” (Bauman, 2002). Si no extendemos la definición de cultura, superando la metáfora de la cultura como objeto que marca la diferencia, el proceso educativo estará limitado y paralizado por esa definición de la cultura como un *pool* de información que hay que poseer.

Esta definición de la “cultura como objeto” da pie y retroalimenta una visión compartimentalizada de la sociedad, en la que cada individuo, como portador de rasgos esenciales inalterables, se encuentra recluso en su propia cultura, es decir, en su “cultura como espacio cerrado”. Esto se observa, incluso, dentro de los propios discursos de la interculturalidad (García Castaño, Granados Martínez y García-Cano Torrico, 1999a: 123). En el área de la didáctica de la lengua tenemos algunos ejemplos claros de esta visión de la “cultura como espacio cerrado” como cuando Porter y Samovar (1994: 13) nos dicen que la cultura define los límites de los diferentes grupos (“culture defines the boundaries of different groups”). Romper, por tanto, con la definición de la “cultura como objeto” y “como espacio cerrado” es romper con una visión sesgada y entrar en un nuevo terreno dominado por una visión dinámica y múltiple de la cultura.

3. DEFINICIONES DE CULTURA

El concepto de “cultura” surge con la Ilustración en Francia y, poco después, en Alemania, bajo los términos “civilisation” y “kultur” respectivamente. Norbert Elias (1988: 58) resume la distinción entre los dos términos:

El concepto francés e inglés de “civilización” puede referirse a hechos políticos o económicos, religiosos o técnicos, morales o sociales, mientras que el concepto alemán de “cultura” se

remite substancialmente a hechos espirituales, artísticos y religiosos, y muestra una tendencia manifiesta a trazar una clara línea divisoria entre los hechos de este tipo y los de carácter político, económico y social.

Kumper (2001: 24) reafirma esta distinción explicando que “en la tradición francesa, se representa la civilización como un logro distintivo humano, progresivo y acumulativo” y que “la oposición ideológica más formidable vino de los intelectuales alemanes”, más preocupados por lo nacional frente a lo universal, lo emocional-espiritual frente a lo racional.

Edward B. Tylor (1871: 29), autor de la primera definición antropológica de cultura, es una de las figuras claves de la historia de la antropología. Su definición de cultura es el punto de partida para la historia oficial del término:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad².

Como resume Harris (1998: 544), a finales del XIX las culturas se consideraban en evolución, “finalizando con algo que se parecía a los estilos de vida euroamericanos”. Así, L. H. Morgan (1877) establece la sucesión de etapas que llevan a una comunidad desde el salvajismo a la barbarie y hasta la civilización, pasando por “una serie de metamorfosis espontáneas producidas según determinadas leyes y que han dado lugar a una secuencia fija de etapas sucesivas” (Malinowski, 1931: 89).

En esta idea de la evolución cultural, unida a la idea de la evolución de los tipos y “razas” humanos, podemos percibir el nacimiento de los fundamentos pseudo-científicos del racismo (García Castaño, García-Cano Torrico y Granados Martínez, 1999b). La justificación (pseudo-)científica de la creencia en una “raza” superior tiene aquí una de sus raíces y, tanto en el lenguaje cotidiano como el pensamiento popular, estas ideas evolucionistas y racialistas perviven como parte del discurso que se utiliza para establecer “diferencias culturales”.

Sin embargo, el comienzo del siglo XX se caracteriza por una fuerte revisión de los planteamientos evolucionistas. Según Mercier (1995: 35), el final de este período es en torno a 1896 con la publicación de *The Limitations of Comparative Method in Anthropology* de F. Boas y la llegada del Particularismo Histórico³.

El trabajo de Boas y sus discípulos (Edward Sapir, Ruth Benedict y Margaret Mead, entre otros) trajo, al menos, tres importantes consecuencias para los estudios culturales: en primer lugar, propugna que cada cultura tiene su propia historia, cuya trayectoria hay que reconstruir en su individualidad⁴; en segundo lugar, Boas defiende el relativismo cultural, es decir, el reconocimiento de la igualdad intrínseca de todas las culturas: el evolucionismo es una forma de etnocentrismo; en tercer lugar, apoya sus

² La crítica fundamental a la definición de Tylor se puede extender a muchas definiciones de cultura propias de la Didáctica de la Lengua: “El problema con la definición de Tylor es que juntaba demasiados elementos que no resultaban coherentes. Tylor había declarado que una cultura formaba un todo, pero su idea de todo era un listado de rasgos, con la consecuencia de que se podía inventariar una cultura, pero nunca analizarla...Tylor incluía demasiados elementos en la cultura y, en particular, no distinguía entre cultura y organización social” (Kumper, 2001: 75).

³ En realidad, las teorías de Boas y sus discípulos tienen su raíz en la Alemania de finales del XIX y la discusión contra el evolucionismo de origen darwinista. Boas es discípulo de Virchow (“alma mater de la Sociedad de Antropología de Berlín”) y de Bastian (“primer director del gran Museo de Etnología de Berlín”) (Kumper, 2001: 31-32).

⁴ Aunque la definición boasiana de cultura como “la totalidad de reacciones y actividades físicas y mentales que caracterizan la conducta de los individuos que componen el grupo” (Boas, 1938: 159) no se aparta de la “compleja totalidad” de Tylor, sí se elimina el carácter evolucionista de ésta a favor de la consideración de cada sociedad como una entidad única

aportaciones teóricas con el trabajo de campo, creando así una metodología para el estudio antropológico basada en la observación y el contacto con las comunidades objetos de estudio.

Desde este momento arranca el interesante camino de la antropología como ciencia de la cultura, que cuenta entre sus corrientes más influyentes con el difusionismo de los años 20, el funcionalismo británico de Malinowski o Radcliffe-Brown, el estructuralismo francés de Lévi-Strauss o el materialismo cultural de Marvin Harris. Entre todos, nos han aportado un cuerpo de conocimiento sobre el ser humano en su complejidad y su diversidad.

Dentro del área de la didáctica de la lengua, la cultura también ha sido un término difícil de acomodar, como explican Barro, Jordan y Roberts (2001: 83):

No es ni fácil ni cómodo enlazar el aprendizaje de idiomas con los estudios culturales, por varias razones. (...) La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas generalmente han buscado sus marcos teóricos y conceptuales en la lingüística y la psicología, mientras que la antropología, merecedora de la pretensión de ser la disciplina que más va asociada al estudio de las culturas, se ha encontrado marginada. El resultado ha sido que la «cultura», en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de textos de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas e irreflexivas, casi totalmente carentes del sentido de agencia individual; por ejemplo, «los franceses sí están más orientados hacia la familia que los ingleses».

Es decir, se nos acusa de una consideración marginal del conocimiento antropológico y de un uso irreflexivo del término. Obviamente, toda generalización tiene algo de error y, si bien coincidimos en la percepción de la pobre presencia de la antropología en la Didáctica de la Lengua (aunque no en todos los autores), no podemos coincidir en el uso irreflexivo como práctica generalizada, al menos en los últimos años (por ejemplo, véase Vez Jeremías y González Piñero, 2004, y Méndez García y Bueno González, 2005, para dos aportaciones de calidad).

La cultura ha recibido, tradicionalmente, dos definiciones en la didáctica de la lengua (Bueno, 1995: 362). En primer lugar, la cultura formal (también denominada “cultura con C” o “highbrow culture”⁵) incluiría la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad. En segundo lugar, la cultura profunda (“cultura con c” o “lowbrow culture”⁶) englobaría las costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad. Vez, Guillén y Alario (2002: 122-3) hablan de dos tipos de culturas movilizables en la enseñanza: la cultura culta, abstracta y referida a los saberes aprendidos en el ámbito del espíritu y del pensamiento y la cultura popular, referida al saber hacer y estar con otros, al ámbito comportamental.

Adaskou, Britten y Fahsi (1990: 3-4) describen cuatro clases independientes de cultura que pueden ser interesantes para la didáctica de la lengua: la estética (de los logros artísticos), la sociológica (de las costumbres y los ritos), la semántica (de las unidades de significado en la lengua) y la pragmática (de la interacción y las situaciones).

Castro Prieto (1999: 44) habla de cuatro definiciones de cultura en la didáctica de la lengua: la definición behaviorista (“cultura como comportamientos observables”), la definición funcional (“cultura como reglas que subyacen al comportamiento”), la definición cognitiva (“cultura como la lógica por la cual los individuos analizan, organizan y

5 El concepto de Cultura con C mayúscula, asociado a la Civilización decimonónica, podemos trazarlo hasta la obra de Goodenough (1971: 236).

6 La cultura profunda puede relacionarse, a su vez, con la ya descrita *Kultur* alemana en oposición a la *civilisation* francesa.

entienden el mundo”) y la definición simbolista (“cultura como sistema de símbolos o significados”). Castro Prieto (*ibid.*) opta por estas últimas definiciones cognitivas y simbólicas, “ya que ambas tienen en cuenta al individuo con sus percepciones e interpretaciones”.

Kramsch (1998: 8) descubre tres capas de cultura en el contexto del aprendizaje de una lengua: la capa social (formas de pensamiento, comportamiento y evaluación compartidas por todos los miembros de la misma comunidad discursiva), la capa histórica (las producciones materiales de un grupo social como representaciones de sí mismo y de los otros) y la cultura de la imaginación “that governs people’s decisions and actions far more than we may think”.

Martín Morillas (2001: 294 y *ss.*) sintetiza el desarrollo de la “enseñanza de la cultura” dentro de la lingüística aplicada en cinco paradigmas: 1) cultura como civilización, 2) cultura como etnografía de la comunicación, 3) cultura como ajuste psico-social, 4) cultura como cognición cultural y 5) cultura como concienciación crítico-emancipativa. Su trabajo concluye diciendo que los tres aspectos fundamentales del estudio de la cultura, el aspecto social conductual-normativo, las tendencias actitudinales psico-sociales y la perspectiva ideológica crítica-emancipativa han de ser tenidas en cuenta para un tratamiento adecuado de la cultura en la enseñanza de la lengua (*ibid.*: 316).

4. UNA DEFINICIÓN ANTROPOLÓGICA DE CULTURA PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Nuestra opción para la definición de cultura para la didáctica de la lengua está basada en la antropología simbólica y la antropología cognitiva. Clifford Geertz (2001: 70⁷), en su artículo “El desarrollo de la cultura y la evolución de la mente”, define la cultura como

un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios

Por medio de este sistema de significaciones y símbolos (Geertz, *ibid.*: 88) “los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida”.

Además, Geertz (2001: 51) nos dice que “la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta – costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos- como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control – planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (...) que gobiernan la conducta”. Posteriormente aclara esta idea con las siguientes palabras:

Llegar a ser humanos es llegar a ser individuos y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales son no generales sino específicos. (Geertz, 2001: 57)

Es decir, estos esquemas culturales sirven como guías para la actuación y la comprensión.

Además, existe en los estudios cognitivos un interesante área, la antropología cognitiva (D’Andrade, 1995), que ha intentado definir la relación entre la cultura y la cognición humana. D’Andrade (1990: 65, traducción personal) define la cultura como “sistemas aprendidos y compartidos de significación y comprensión, comunicados fundamentalmente por medio del lenguaje natural. Estos sistemas de significación y comprensión no son sólo representaciones acerca de lo que existe en el mundo; tienen carácter directivo, evocador y constructor de la realidad”. Es decir, la cultura no es sólo una colección de datos o costumbres, sino una fuerza directiva que nos conduce a entender la

⁷ Edición original de 1973.

realidad de acuerdo con ciertos parámetros y a actuar de forma consecuente con tal comprensión.

Esta visión de la cultura se estructura en torno a la noción de “modelo cultural” (Quinn y Holland, 1987: 4; D’Andrade, 1987: 112; D’Andrade, 1990: 99). Martín Morillas y Pérez Rull (1998: 46) afirman que

Un modelo mental es una estructura mental abstracta que codifica conceptos. Cuando los modelos mentales se engarzan y comparten intersubjetivamente, con poder motivacional y epistémico, forman “modelos culturales”. Los esquemas no sólo representan la conceptualización de los elementos de la experiencia que se abstraen en conceptos o redes de conocimiento, sino las creencias, valoraciones, actitudes y emociones, así como las acciones interpersonales que permiten la vida social; por ello, poseen inherentemente una función motivadora, orientadora, directora: motivan nuestra conducta, dirigen y orientan nuestras interpretaciones, ayudan a dar sentido a la experiencia novedosa, y ayudan a crear nuevas simbolizaciones.

Es decir, los esquemas o modelos culturales son sistemas de orientación epistemológica y axiológica que, además, surgen de las mismas actividades y de las prácticas sociales en las cuales los utilizamos. Los modelos culturales son, por tanto, esquemas cognitivos que organizan y dirigen no sólo la categorización o la comprensión, sino también el razonamiento y el pensamiento y, consecuentemente, el comportamiento de los individuos. Se genera, por tanto, un movimiento de retroalimentación entre la experiencia y el mundo físico, por un lado, y, por otro lado, la cultura y los modelos culturales, que definen lo que la realidad es para cada uno.

Creemos que la definición simbólico-cognitiva de cultura representa una opción interesante para la educación. Ruiz Román (2003: 14), en su texto sobre educación intercultural, resume en dos enunciados este enfoque:

- a) La cultura es un conjunto de significados adquiridos y construidos.
- b) El hombre adquiere y construye estos significados como miembro de una (o unas) comunidad(es), y no exclusivamente como miembro de la Comunidad.

Así, se nos muestra la cultura como un objeto de estudio inserto en la semiótica y comprensible desde una perspectiva constructivista, es decir, un objeto creado por el hombre mediante la comunicación; es decir, es un objeto educativo.

5. “MULTI-”, “PLURI-” E “INTER-”, LOS PREFIJOS DE LA CULTURA: DEFINICIÓN DE TÉRMINOS DERIVADOS

Tras hacer explícita nuestra definición de cultura, podemos intentar definir los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, recurriendo para ello al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) del Consejo de Europa (2002). El MCERL es un documento fundamental para la comprensión entre los especialistas en Didáctica de la Lengua y esta intercomprensión es, a su vez, decisiva para el avance del conocimiento; por ello, lo tomamos aquí como punto de partida para nuestra reflexión.

Empezaremos, precisamente, por el concepto de “lo sociocultural”. El conocimiento sociocultural es definido como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (Consejo de Europa, 2002: 100). Es este conocimiento una de las bases para el desarrollo de la interculturalidad y la pluriculturalidad y el MCERL nos recuerda que (i) es parte del conocimiento del mundo y (ii) es probable que no se encuentre en la experiencia previa de los estudiantes y/o esté distorsionado por los estereotipos. Evidentemente, la formación escolar y la didáctica de la lengua contribuyen al desarrollo del conocimiento sociocultural (como también los procesos de aprendizaje informal), sobre todo en la medida en que se incorporen los

contenidos de las áreas curriculares a la enseñanza de la lengua (Madrid y García Sánchez, 2001) y se contemplan las estrategias del pensamiento crítico y el análisis crítico del discurso (Fisher, 2001; Wodak, 2003).

Tras lo sociocultural, hemos de distinguir entre pluriculturalidad y multiculturalidad. El MCERL parte, para esta distinción, de otro par de términos paralelos según el MCERL (*ibid.*: 4), plurilingüismo y multilingüismo:

El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada... Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Así pues, el MCERL distingue dos planos, a los que da el nombre de multilingüismo y plurilingüismo respectivamente: el plano social, de coexistencia de lenguas, y el plano cognitivo, de integración (mental) de las lenguas conocidas (en diferentes grados de dominio) por un individuo concreto.

A partir de esta distinción, el MCERL intenta definir las “versiones” culturales de multilingüismo y plurilingüismo (*ibid.*: 6):

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo.... En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.

De la misma forma que el individuo integra el conocimiento de distintas lenguas, también lo hace con su “conocimiento cultural”, lo cual da como resultado la competencia plurilingüe y pluricultural, que es definida de la siguiente forma (*ibid.*: 168):

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.

Esta definición da paso a una definición “comunicativa” de la interculturalidad.

La interculturalidad es definida en el MCERL en dos planos diferenciados pero integrados. Por un lado, el MCERL habla de “conciencia intercultural” y por otro lado de “destrezas interculturales”; es decir, estamos refiriéndonos a un fenómeno que es cognitivo y comunicativo.

Como ya hemos comentado, el MCERL (*ibid.*: 101) explica, en relación con la conciencia intercultural, que “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto”.

Además de la conciencia intercultural, el MCERL habla de destrezas y saber hacer interculturales, que incluirían (*ibid.*: 102) la capacidad de relacionar culturas, la sensibilidad cultural, la capacidad de mediación y la capacidad de superar los estereotipos. Coincide así el MCERL con definiciones de otros autores como Lustig y Koester (1993, citado en

Kaikkonen 2001: 67), que propone ocho sub-competencias dentro de la competencia intercultural, o Seelye (1993: xiii), que recoge media docena de destrezas para la comunicación intercultural (que posteriormente transforma en objetivos educativos).

Es decir, la competencia intercultural implica, según estas definiciones, conocimientos, destrezas y actitudes, es decir, todas las variables que conducen a “formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás”, objetivos primordiales de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Mendoza Fillola, 2003: 11).

En resumen, los tres conceptos (multi-, pluri- e inter-culturalidad) representan los tres planos de la cultura. Así, la multiculturalidad es el concepto que describe una situación (nacional, regional, comunitaria) de culturas en contacto, como el multilingüismo es de lenguas en contacto. Si, desde el punto de vista lingüístico, el multilingüismo es relativamente fácil de detectar, desde el punto de vista cultural, es más difícil describir una situación como multicultural. Normalmente el término se utiliza para explicar tres situaciones de diversidad (Baumann, 2001): la “cultura como estado-nación” (de tal forma que una sociedad se define como multicultural si se ponen en contacto diversas nacionalidades, como puede ser la Unión Europea), la “cultura como religión” (de tal forma que una sociedad es multicultural si se encuentra diferentes religiones) o la “cultura como grupos étnicos” (si se encuentran distintos grupos étnicos). Sin embargo, ninguna de estas definiciones metafóricas de cultura es totalmente satisfactoria; hay que considerar la inclusión de “la cultura como edad”, “la cultura como género”, “la cultura como profesión”, “la cultura como capacidad/discapacidad”, y muchas otras (Collier, 1994: 38-39). Por consiguiente, todo país, región, comunidad o grupo es multicultural por definición puesto que diversas culturas interactúan simultáneamente en cualquiera de estos planos.

La pluriculturalidad es un rasgo personal cognitivo. De igual forma que poseemos diferentes “registros” lingüísticos, también usamos diferentes repertorios culturales en diferentes situaciones. Esto encaja perfectamente con la definición de cultura simbólico-cognitiva que antes expusimos: el individuo, como resultado de sus experiencias en distintas comunidades, participa de múltiples culturas que le permiten construir (en un complejo proceso de apropiación y recreación) sus propios modelos mentales, su propia “cultura interna”⁸: se configura así el individuo pluricultural. En lo concerniente a la didáctica de la lengua, la novedad es contemplar el desarrollo de la pluriculturalidad como resultado del proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

La interculturalidad, por último, se puede describir en términos estáticos y dinámicos: se describe estáticamente cuando se utiliza para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos (o más) individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; se describe dinámicamente cuando se utiliza para describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva. Por ello, la interculturalidad es situacional frente a la pluriculturalidad (que es cognitiva) y la multiculturalidad (que es social).

6. COMUNICACIÓN INTERCULTURAL: UNA APROXIMACIÓN A LAS TEORÍAS

⁸ Gustavo Bueno (1978) define la cultura en tres planos, el intrasomático (“automatismos conductuales, aquellos que constituyen una suerte de programa o pauta de secuencias grabadas en el sistema nervioso de cada sujeto corpóreo”), el intersomático (“dispositivos empíricos, o automatismos sociales constituidos por la concurrencia de diversos sujetos corpóreos”) y el extrasomático, englobando así la cultura al ser psicológico, al ser social y también al ser extenso que se realiza y se afirma a través de sus productos.

Tomando como referencia esa definición de interculturalidad podemos definir la comunicación intercultural en términos de identidad y contacto. Rodrigo Alsina (1999: 19) lo expone con claridad: “la comunicación intercultural ha existido siempre que dos personas, que se percibían a sí mismas como pertenecientes a culturas distintas, se han intentado comunicar”. Es decir, la interculturalidad es un fenómeno que ocurre de forma natural más allá de que nosotros podamos definirlo como objetivo propiamente educativo y tiene lugar tanto de forma interpersonal como mediada por una intervención tecnológica (Rodrigo Alsina, 1999: 27-32).

Gudykunst (2005) ha revisado recientemente las teorías de la comunicación intercultural más relevantes y las ha agrupado en seis grandes bloques:

- Teorías de la comunicación que incorporan la cultura, como la Teoría de la Gestión Coordinada del Significado.
- Teorías que se concentran en la variabilidad comunicativa trans-cultural, como la Teoría de la Negociación y el Prestigio.
- Teorías que se concentran en los ajustes en las interacciones comunicativa, como la Teoría de la Acomodación Comunicativa.
- Teorías que se concentran en la identidad, como la Teoría de la Gestión de la Identidad o la Teoría Comunicativa de la Identidad.
- Teorías que se concentran en la comunicación y las decisiones efectivas, como la Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre para la Comunicación Efectiva
- Teorías que se concentran en la Aculturación y los Ajustes, como la Teoría del Esquema Cultural

De todas ellas, Rodrigo Alsina (1999:164-217) destaca especialmente tres teorías de la comunicación intercultural interpersonal: la *Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre* de William B. Gudykunst, la *Teoría de la Adaptación Transcultural* de Young Yun Kim y la *Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura* de Fred L. Casmir.

La Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre de William B. Gudykunst (1993, 1995) tiene como punto de partida el efecto psicológico de la comunicación intercultural interpersonal en comparación con la simple comunicación interpersonal. Su objetivo es conseguir una comunicación eficaz superando esos obstáculos, la ansiedad y la incertidumbre. La primera, la ansiedad, supone “una respuesta emocional a situaciones de las que anticipamos consecuencias negativas” (Rodrigo Alsina, 1999: 171); la segunda, la incertidumbre, es un fenómeno cognitivo y tiene valor predictivo (no poder predecir la conducta de un forastero) o explicativo (no poder explicar la conducta de un forastero). Un alto grado de ansiedad o de incertidumbre impediría la comunicación mientras que niveles demasiado bajos no motivarían lo suficiente como para establecer la comunicación.

La Teoría de la Adaptación Transcultural de Young Yun Kim (1991, 1995) pretende averiguar cuáles son los factores claves para la adaptación a una nueva cultura. Así, la asimilación es la aceptación de los principales elementos culturales de la sociedad receptora por parte del individuo forastero. La aculturación es la adquisición de algunos, pero no de todos, los elementos de la cultura receptora. Los conceptos de imitación y ajuste son utilizados para referirse a las respuestas psicológicas ante los retos transculturales. Por último, la integración es la participación social en la cultura receptora. La vivencia en una comunidad distinta a aquella de nuestra socialización primaria supone un proceso de aprendizaje – aculturación – y de desaprendizaje – deculturación – que suele provocar ansiedad (Rodrigo Alsina, 1999: 184); sin embargo, los individuos se adaptan al nuevo sistema, asimilando la nueva información y acomodando sus capacidades, destrezas y conocimientos a ésta.

La Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura de Fred L. Casmir (1993) propugna que, ante el fracaso de la cultura nacional para superar las barreras de la comunicación intercultural y reconociendo la diversidad como el eje vertebrador de la sociedad, es necesario construir “terceras culturas” que permitan una comunicación intercultural efectiva. Tomando como referencia la Escuela de Palo Alto (Winkin, 1994) y el Interaccionismo Simbólico, se define la tercera cultura como una subcultura que se produce en una situación comunicativa con el fin de conseguir unos objetivos determinados mediante ajustes de la conducta para la construcción de una experiencia común. Esta tercera cultura aparece en tres ámbitos: el individual, el “organizacional” y el mediado (Rodrigo Alsina, 1999: 202). En estos tres ámbitos, cuando dos individuos ponen en contacto sus necesidades y sus experiencias, se gestiona una tercera cultura que genera interdependencia.

En resumen, todas estas teorías de la comunicación intercultural proponen a la didáctica de la lengua que:

1. La diversidad es un rasgo fundamental de la vida en sociedad.
2. La comunicación es la herramienta de construcción de la sociedad mediante la negociación de significados.
3. Hay espacio para el éxito comunicativo aunque la comunicación también supone malentendidos puesto que se basa en la inferencia, la asignación de intenciones comunicativas y la interpretación. Sin estos procesos cognitivos, que pueden provocar ansiedad e incertidumbre, no hay comunicación.
4. La comunicación no es un proceso neutral, sino que está cargado por las relaciones sociales, que son relaciones de poder.

Además, el desarrollo de estas teorías ha permitido que hoy contemos con pruebas que nos permiten conocer la competencia para la comunicación intercultural de un individuo. Entre otras, el *Inventario de Desarrollo Intercultural* de Hammer y Bennett (Wiseman, Hammer y Nishida, 1989; Hammer, 1998; Hammer y Bennett, 1998, 2001) mide la orientación del individuo (o del grupo) hacia la diversidad cultural, indicando así la capacidad personal (o grupal) para la comunicación intercultural.

7. CONCLUSIONES PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

La revisión de la definición de cultura, los prefijos asociados (multi-, pluri- e inter-) y las teorías de la comunicación intercultural nos sugiere, al menos, dos conclusiones finales para la didáctica de la lengua con el telón de fondo de la comunicación intercultural. En resumen, proponemos que la didáctica de la lengua puede favorecer el desarrollo de la multi-, la pluri- y la inter-culturalidad mediante la “concienciación cultural” y la “socialización rica”.

La “concienciación cultural” (*culture awareness*) es el proceso de toma de conciencia de la presencia de la cultura en los tres planos antes mencionados: conciencia acerca del hecho de que la diversidad es un rasgo fundamental de la sociedad y de cómo los grupos sociales crean, usan y gestionan sus símbolos y significados (culturas) creando una rica matriz socio-cultural (conciencia de multiculturalidad); acerca de cómo la identidad de cada individuo es el resultado de múltiples experiencias, un compuesto complejo y flexible que se adapta, mostrando una de sus caras, a muy diversas situaciones socio-comunicativas (conciencia de pluriculturalidad); acerca de cómo en cada situación comunicativa nuestro interlocutor es un individuo pluricultural y cómo, además, cada situación comunicativa está regida por unas convenciones culturales para la gestión de la interacción de cuyo conocimiento, entre otros factores, puede depender nuestra efectividad y el éxito comunicativo (conciencia de interculturalidad). La didáctica de la lengua puede favorecer esta concienciación mediante la presencia de la diversidad socio-cultural en el aula, el

acceso a una variedad de experiencias comunicativas (lectoras por ejemplo, pero también cinematográficas, escénicas, etc.) y un enfoque crítico de la enseñanza (véase, entre otros, Guijarro Ojeda, 2004).

La “socialización rica” (Trujillo Sáez, 2003) hace referencia a la presencia del estudiante en distintos contextos de socialización donde pueda desarrollar la interculturalidad en contacto con otros individuos y otras comunidades. En este sentido, la socialización rica hay que situarla dentro de los procesos de socialización y, en concreto, con la socialización terciaria a través del contacto con la diversidad (Giddens, 1989: 78-79). Supone familiarizar a nuestros estudiantes con una diversidad de contextos sociales y las personas en ellos implicadas. El contacto con la diversidad es, al mismo tiempo, una experiencia de socialización y un factor de enriquecimiento, si está bien gestionada, de la socialización primaria y secundaria.

Nuestra propuesta consiste en trabajar los procedimientos interpretativos en contacto con la diversidad mediante estrategias como la etnografía en el aula, la argumentación, la dramatización, la utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas o la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras (Kramsch, 1993: 229-231, y Byram y Fleming, 2001). Así pues, este concepto de “socialización rica” no supone una carga más para la práctica educativa sino que está en el centro de los objetivos educativos propios de la escuela. Precisamente, lo que se le pide a la didáctica de la lengua en relación con la interculturalidad es que contribuya a los procesos de socialización mediante el contacto con la diversidad siendo el profesor un mediador entre los estudiantes, las lenguas y las culturas (Byram y Risager, 1999: 58). El lenguaje recupera, así, su papel educativo central en la constitución del ser humano a través de la cultura.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Adaskou, K., Britten, D. y Fahsi, B. (1990). “Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco”, *ELT Journal*, 44, 1: 3-10.
- Barro, A., Jordan, S. y Roberts, C. (2001). “La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo”, en M. Byram y M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 82-103.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Boas, F. (1938). *The mind of primitive man*. New York: MacMillan.
- Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bueno, A. (1995). “Sociolinguistic and Sociocultural Competence”, en N. McLaren y D. Madrid. *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil, 345-374.
- Bueno, G. (1978). “Cultura”. Tomado el 4 de marzo de 2000 de *El Basilisco*, 4: 64-67. Sitio web: <http://www.filosofia.org/gru/sym/syms004.htm>
- Bueno, G. (1997). *El mito de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press].
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Casimir, F. L. (1993). "Third-Culture Building: A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication", en S. A. Deetz. *Communication Yearbook/16*. London: Sage, 407-428.
- Casson, R. (1983). "Schemata in cognitive anthropology", *Annual Review of Anthropology*, 12: 429-462.
- Castro Prieto, P. (1999). "La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: La competencia intercultural", *Lenguaje y Textos*, 13: 41-53.
- Collier, M. J. (1994). "Cultural Identity and Intercultural Communication", en L.A. Samovar y R. E. Porter. *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont, California: Wadsworth Publishing, 36-44.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (español) y en http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html (inglés).
- D'Andrade, R. (1987). "A folk model of the mind", en N. Quinn y D. Holland (eds.). *Cultural models in Language and Thought*. New York: Cambridge University Press, 112-148.
- D'Andrade, R. (1990). "Some Propositions about the relations between culture and human cognition", en J. W. Stigler, R.A. Shweder, and G. Herdt. *Cultural Psychology: Essays on comparative human development*. New York: Cambridge University Press, 65-129.
- D'Andrade, R. (1995). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz de Rada, A. y Velasco Maíllo, H. (1996). "La cultura como objeto", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17: 6-12.
- Elias, N. (1988). *El Proceso de la Civilización. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., y García-Cano Torrico, M. (1999a). "De la educación multicultural e intercultural a la lengua y la cultura de origen: reflexiones sobre el caso español", en F. J. García Castaño y A. Granados Martínez (eds.). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 81-128.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., y García-Cano Torrico, M. (1999b). "Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de educación primaria", en F. J. García Castaño y A. Granados Martínez (eds.). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 169-208.
- Geertz, C. (2000). *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books [Edición original: 1983].
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. [Edición original en inglés: 1973].
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (eds.). (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goodenough, W. H. (1971). "Cultura, lenguaje y sociedad", en J. S. Kahn. (1975). *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama, 157-248.
- Gudykunst, W. B. (1993). "Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication. An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Perspective", en R. L. Wiseman y J. Koester (eds.). *Intercultural Communication Competence*. London: Sage, 33-71.
- Gudykunst, W. B. (1995). "Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory: Current Status", en R. L. Wiseman (ed.). *Intercultural Communication Theory*. London: Sage, 8-58.
- Gudykunst, W. B. (ed.) (2005). *Theorizing about Intercultural Communication*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Guijarro Ojeda, J. R. (2004). *Transversalidad y educación axiológica en ELT: literatura, otredad y discursos de la diferencia*. Tesis doctoral: Universidad de Granada
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Garden City, New York: Doubleday.

- Hammer, M. R. (1998). "A measure of intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory", en S. Fowler y M. Fowler (eds.) *The intercultural sourcebook: Volume 2*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Hammer, M.R., y Bennet, M.J. (1998, 2001). *The Intercultural Development Inventory Manual*. Portland, OR: The Intercultural Communication Institute.
- Harris, M. (1998). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kaikkonen, P. (2001). "Intercultural learning through foreign language education", en V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen y J. Lehtovaara. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow, Essex: Pearson, 61-105.
- Kim, Y. Y. (1991). "Intercultural Communication Competence. A Systems-Theoretic View", en S. Tingtoomey y F. Korzenny (eds.) *Cross-cultural Interpersonal Communication*. London: Sage, 259-275.
- Kim, Y. Y. (1995). "Cross-Cultural Adaptation. An Integrative Theory", en R. L. Wiseman (ed.) *Intercultural Communication Theory*. London: Sage, 170-193.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1995). "The privilege of the non-native speaker". *Conferencia Plenaria en la Convención Anual de TESOL*. Abril, Long Beach, California.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2001). "El privilegio del hablante intercultural", en M. Byram y M. Fleming (eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 23-37.
- Kumper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Lustig, M. y Koester, J. (1993). *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Madrid, D. y García Sánchez, E. (2001). "Content-based Second Language Teaching", en E. García Sánchez (ed.). *Present and Future Trends in TEFL*. Almería: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Almería, 101-134.
- Malinowski, B. (1931). "La cultura", en J. S. Kahn. (1975). *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama, 85-128.
- Malinowski, B. (1970). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- Martín Morillas, J. M. (2001). "Developments in culture teaching theory", en M. E. García Sánchez (ed.) *Present and future trends in TEFL*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 293-320.
- Martín Morillas, J. M. y Pérez Rull, J. C. (1998). *Semántica cognitiva intercultural*. Granada: Método Ediciones.
- Mattelart, A. y Mattelart, M. (1997). *Historias de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Méndez García, M. C., y Bueno González, A. (2005). "Sociolinguistic, Sociocultural and Intercultural Competence, en McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Mendoza Fillola, A. (coord.). (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Mercier, P. (1995). *Historia de la Antropología*. Barcelona: Península.
- Morgan, L. H. (1877). *Ancient Society*. New York: Henry Holt.
- Porter, R. E., y Samovar, L. A. (1994). "An Introduction to Intercultural Communication", en L. A. Samovar y R. E. Porter. *Intercultural communication: a reader*. Belmont, Ca.: Wadsworth Publishing Company, 4-25.
- Quinn, N. y Holland, D. (1987). "Culture and Cognition", en N. Quinn y D. Holland (ed.). *Cultural models in Language and Thought*. New York: Cambridge University Press, 3-42.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez, J. C. (2001). *La norma literaria*. Barcelona: Debate.
- Rossi, I. y O'Higgins, E. (1981). *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*. Barcelona: Anagrama.
- Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.

- Seelye, N. (1993). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company.
- Trujillo Sáez, F. (2002). "Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural", en F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa Venegas (coords.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, 407-418. Disponible en <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>
- Trujillo Sáez, F. (2002). "Towards Interculturality through Language Teaching: Argumentative Discourse", *Cauce*, 25: 103-120. Disponible en <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>
- Trujillo Sáez, F. (2003). "Carta abierta sobre la interculturalidad", *Carabela*, 54: 167-174. Disponible en <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>
- Tylor, E. B. (1871). "La Ciencia de la Cultura", en J. S. Kahn. (1975). *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama, 29-46.
- Vez Jeremías, J. M., Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Vez Jeremías, J. M., y González Piñeiro, M. (2004). "Intercultural competence and the European dimension", en D. Madrid y N. McLaren. *TEFL in Primary Education*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada, 342-384.
- Williams, R. (1983). *Keywords*. London: Fontana.
- Winkin, Y (comp.). (1994). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Wiseman, R.L., Hammer, M.R., y Nishida, H. (1989). "Predictors of intercultural communication competence", *International Journal of Intercultural Relations*, 13: 349-370.
- Wodak, R. (2003). "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos", en R. Wodak y M. Meyer. *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona. Gedisa, 17-34.