

La cualidad intercultural múltiple como contradicción dialéctica esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: trascendencia didáctica para la educación superior iberoamericana contemporánea

JORGE LUIS RODRÍGUEZ MORELL
Centro de Estudio y Desarrollo Educacional (CEDE)
Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos - Cuba

MARÍA CARIDAD CALVO VÁZQUEZ y REBECA DE ARMAS MARRERO
Departamento de Español
Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos - Cuba

1. Introducción

Uno de los pilares teóricos de todo proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior es la determinación de las contradicciones generales y particulares del mismo en cada caso. La ciencia didáctica ha partido del reconocimiento de que la contradicción fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje en el espacio de la sala de aula tradicional, por ejemplo, está determinada por el carácter colectivo del acto de enseñar que protagoniza el docente ante sus alumnos, por una parte, y el carácter individual del proceso de aprendizaje, que cada estudiante personifica, por otra. Esta es una realidad esencial que, no obstante, ya hoy día es preciso enriquecer y acotar, desde el prisma en que mejor puede ser comprendida, en atención a la diversidad de los procesos formativos: es decir, desde las didácticas particulares de cada ciencia o área del conocimiento especializado.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas, no es una excepción a esta necesidad, sino más bien todo lo contrario: su práctica concreta ha estado tan marcada siempre por la interacción entre diversidades sistémico-estructurales (léxico-sintácticas) y funcionales; pragmáticas, psicolingüísticas y sociolingüísticas y, en sentido general semióticas, sígnicas e idiosincrásicas de amplio diapason que, a menudo, resulta difícil, hasta para el profesor experimentado, responder a la pregunta: ¿qué dificultad general, predominante e integradora de todas las demás dificultades es la que debe enfrentarse y lucharse por vencer con mayor asiduidad en la clase de lenguas extranjeras o de segundas lenguas? Este trabajo se propone fundamentar, sin embargo, que esa dificultad integradora; expresada a un macronivel de la actividad con la que se lidia día a día en las clases universitarias de lenguas, manifestándose en una dimensión antropológica superior, es lo que pudiera definirse como la *cualidad intercultural múltiple* de dicho proceso.

Antes de abordar el núcleo de este tema es conveniente reflexionar sobre el hecho de que la producción teórico-metodológica, tan diversa y sumamente extensa, acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras y de segundas lenguas a nivel mundial, no ha asumido, hasta el presente, un posicionamiento lo

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 50/7 – 10 de noviembre de 2009

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

suficientemente satisfactorio en la definición y conceptualización de tal cualidad. O dicho de otro modo, ha escaseado una plataforma teórico-integradora acerca de las bases cognitivas más generales del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o de segundas lenguas (de 'lenguas otras' pudiera decirse, con intención generalizadora), que sirva de encuadre más abarcador a sus postulados pedagógico-didácticos operacionales específicos, y que defina, ante todo, al proceso como un acto de interacción entre identidades, por lo cual éste no existe sino únicamente como proceso de negociación permanente entre alteridades (simetrías y asimetrías), en un permanente intento por superar la visión etno y linguo céntrica de cada una de las lenguas y culturas que participan; es decir, la *cualidad intercultural múltiple*, erigida y reiterada a cada nuevo momento como contradicción esencial en este proceso .

Aún hoy día, al cabo de tantos decenios de práctica más o menos fructífera de este proceso formador y capacitador, se carece todavía, en lo esencial, de la debida argumentación de sólidos fundamentos filosóficos-sociológicos y antropológicos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que permitan rebasar los enfoques, muchas veces profundos y muy bien argumentados, pero ciertamente parciales o fragmentados, sobre la comprensión didáctica de este proceso, y que posibilite, por lo tanto, asumirlos desde un nivel de integración más abarcador.

Así las cosas, la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas se ha centrado más bien en el estructuralismo o, más recientemente, en el pragmatismo de lo comunicativo, procurando impactar con la mayor eficiencia posible en el acto de la instrucción, mientras que, por otro lado, no se ha logrado aprovechar siempre satisfactoriamente el punto de arranque e impulso que diera a esta explicación la obra de autores como Lev Semionovich Vigotsky (edición cubana, 1987), para reinterpretar y ampliar sus bases conceptuales, apoyadas en la teoría de la actividad, desde una perspectiva más actualizada, con toda la complejidad integradora de que hoy pudiera dotarse esa explicación.

Llegados a este punto, los utilitaristas pudieran comentar: ¿y para qué se precisa de ese cuerpo teórico fundamental de tanta integración a estas alturas? Y desde la misma perspectiva utilitaria, si fuese necesario –a pesar de saber que esta no es necesariamente la única, ni siquiera la que mejor justifica el esfuerzo y el resultado (recordando que, nada hay tan práctico como una buena teoría)–, se podría esbozar una respuesta, del siguiente modo: se precisa de ese cuerpo teórico fundamental integrador para realizar mejor un sin número de tareas didácticas, tales como estructurar sistemas de corrección basados en el conocimiento del otro (el alter educativo), de su lengua y cultura, para diseñar metodologías y sistemas de ejercicios basados en el diagnóstico de dificultades, no solo individuales, sino grupales y colectivas de naturaleza identitaria e idiosincrásica. En una palabra, para incrementar indicadores tan valiosos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, como la eficiencia y la eficacia integral y conscientemente guiada de la didáctica de todo el proceso

En el presente trabajo (que podría retitularse como: Fundamentos teórico-conceptuales de la cualidad intercultural múltiple como contradicción fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas) y en una segunda parte que completa el ciclo de análisis (Manifestación de la referida cualidad intercultural múltiple en el proceso de asimilación de los diferentes planos y niveles de la lengua-otra y en la dinámica pluricultural e intercultural del salón de clases), se pasará a comentar e ilustrar la trascendencia que la visión integradora de la referida *cualidad intercultural múltiple* como contradicción esencial, aportaría al proceso de la enseñanza y del aprendizaje, tanto en la

particularidad respectiva del foco de atención de cada uno de estos componentes de un único proceso, como en su interrelación fenoménica indisoluble, a través de la práctica concreta del acto educativo.

2. Aproximación crítica a las visiones contemporáneas de lo intercultural. La teoría vigotskiana histórico-cultural de la actividad mediada por la comunicación y la perspectiva antropológica del proceso de enseñanza-aprendizaje como encuadres de una nueva visión.

La primera referencia al calificativo ‘intercultural’ se sitúa en la concepción del multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo en tanto tendencias filosófico-sociológicas, políticas y educativas postmodernas, que intentan explicar, a través de diversos matices y escuelas, el fenómeno de la diversidad cultural y, sobre todo, la necesidad de armonizar esta diversidad, o de convertirla en instrumento de reafirmación y de lucha de los sectores marginados, en medio de las complejas estructuras de los países occidentales desarrollados, enfrentados a la impronta de realidades como la inmigración, la atomización social, la discriminación de género, etnia, clase, etc. En la base de todo este conglomerado se sitúan, muy visiblemente, sistemas semióticos de elevado nivel de estructuración simbólica y funcional como son, la religión, las tradiciones consensuadas –música, danza, narrativa oral y escrita, etc.–, los llamados elementos espirituales subjetivos e ‘intangibles’ de la cultura y, sobre todo, la lengua hablada y escrita, en tanto sistema de mayor visibilidad, omnipresencia y organicidad de todo el vasto campo semiótico.

Existen hoy día diversas escuelas que lideran estas tendencias con orientaciones variadas, así por ejemplo; mientras autores como Temelini (2001) defienden la perspectiva humanista académica y clasicista del multiculturalismo, otros como Peter Aclaren (2000) hacen hincapié en una posición más radical, crítica y transformadora, surgida de su contacto con las complejas prácticas educativas de las periferias en los grandes centros urbanos de Estados Unidos, dentro del llamado multiculturalismo crítico y socialmente comprometido con la defensa de la identidad del grupo, que, a la vez, propugna la lucha por la transformación social. En España, por otro lado, autores como Molina Luque (1996), y sus similares en Latinoamérica, defienden más el concepto de interculturalismo e interculturalidad, diferenciándolo de multiculturalismo sobre la base, sostienen, de que este último solo busca la tolerancia y el respeto bajo la idea del paraguas social, sin concentrarse en la interacción y enriquecimiento mutuo entre los grupos y culturas diversas, mientras que esta búsqueda sí sería el objetivo del primero. Al respecto, tal vez la mejor conciliación de ambas posiciones, en términos de política lingüística, es la asumida por el Consejo de Europa en el Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, al delinear el concepto de pluriculturalismo, y de competencia plurilingüe y pluricultural y plantear al respecto:

“ (...) no se trata de estar satisfecho, por principio o pragmatismo, con el desarrollo de un dominio limitado o compartimentado de una lengua extranjera, sino de considerar este dominio, imperfecto en un momento dado, como parte de una competencia plurilingüe que resulta enriquecida. También habría que señalar que esta competencia ‘parcial’, que forma parte de una **competencia múltiple**, es a la vez una competencia funcional respecto a un objetivo limitado y concreto.” (Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Capítulo 6, epígrafe, 6.1.3.4. pág. 133.)

Sin embargo, en lo tocante a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, las definiciones teóricas de estas filosofías y prácticas educativas han tenido su zona de concentración mayormente en las cuestiones sociológicas y de las políticas curriculares generales, como expresiones de la lucha de poder entre grupos, o como concreción de intentos honestos por solucionar estos conflictos. Pero no son lo suficientemente precisas o indicativas aún con respecto a las necesarias bases teóricas y metodológicas para interpretar, desde esa óptica, la realidad concreta del proceso y sus posibles variadas clasificaciones en el salón de clases, a la hora de enseñar y aprender, con la intención de hacer cada vez más eficiente ese proceso. Es decir, lo que se precisa aún es una teoría general que estructure, sistematice e informe cual es la causa y posibles manifestaciones fundamentales de la relativa resistencia, lentitud o dificultad inicial o avanzada, que pueda presentar una persona ante la tarea de asimilar una lengua foránea con todos sus sistemas incorporados, a través de un proceso de enseñanza- aprendizaje y, consecuentemente, oriente a la práctica pedagógica acerca de los lineamientos generales antropológicos-psicológicos y didácticos que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar acciones de perfeccionamiento al respecto.

Cierto es que, por ejemplo, la crítica al innatismo chomskiano en su momento, al entender este la competencia lingüística como una capacidad propia generada por el sujeto (Chomsky, 1967), crítica iniciada por Del Hymes (1987) y seguidores, pasó acertadamente por la conceptualización de la competencia socio-lingüística, vinculada necesariamente a una dimensión sociocultural de la lengua. Mas, aún así, esta dimensión fue vista y fundamentada solo como un nivel de estructuración e implicación social del lenguaje, que se suma a las competencias pragmática y estratégica, no necesaria y explícitamente como una cualidad esencial que se manifiesta en el proceso mismo de asimilación de cada uno de los niveles, planos y dimensiones de la lengua y de su realización práctica en el habla y el discurso.

Cabe aquí el comentario de que, a su vez, la crítica al innatismo inicial de Chomsky pasa también por la necesidad de corregir su concepto de la competencia lingüística, asociada a la ya referida y supuesta potencialidad interior del individuo de generar una gramática, sin que necesariamente se asocie a la actuación. Pues, desde el punto de vista dialéctico-materialista, asociado a la actividad, la actuación (es decir, la expresión concreta de la actividad social, y la comunicación, como mediación interactiva entre los individuos inmersos en ese proceso), sería en realidad la única fuente posible para desarrollar una competencia gramatical mentalmente asimilada, y la única medida real de su existencia y comprobación, precisamente, a través de la práctica comunicativa concreta.

Así las cosas, junto a la dimensión sociológica y de políticas curriculares, a través de las cuales se han dirimido en la academia, durante ya más de cuatro décadas, los conflictos de intereses de los referidos grupos, aparece otro tratamiento académico de lo intercultural, basado en las descripciones de las particularidades de cada lengua o grupo de ellas, o de las narrativas sobre la concepción y producción de determinados textos marcados por una semiótica que responde a intereses no canónicos de grupo.

En medio de todo este conglomerado de tendencias y matices, poco se ha reflexionado y escrito, no obstante, acerca del pilar fundamental sobre el que se asienta lo intercultural desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; es decir, acerca del propio acto de la interacción y la comunicación educativa en sí mismo; sobre sus peculiaridades psicológicas, antropológicas y didácticas concretas, sus contradicciones intrínsecas y sobre su vínculo indisoluble con el aspecto psico-lingüístico del proceso cognoscitivo. En auxilio de esta necesaria re-conceptualización de lo intercultural, desde otra visión, más esencial e integradora de los procesos interactivos de la actividad humana, se alza la teoría vigotskiana

del enfoque histórico-cultural, aplicado a los procesos didácticos de las lenguas extranjeras y segundas lenguas.

Lev Semiónovich Vigotsky (1896-1934), destacado psicólogo, literato, crítico de arte, profesor de lenguas, humanista y educador bielorruso, fue el primero en fundamentar, desde una perspectiva dialéctico-materialista y marxista avanzada, la formación y desarrollo integral de la personalidad del individuo a partir de su vínculo con la actividad humana social y material externa. De igual modo, y estrechamente unido a lo anterior, Vigotsky fue también pionero en fundamentar el papel de esta actividad como condición obligatoria para que el conocimiento sea asimilado progresivamente hacia el plano interno y espiritual del ser humano, para que ocurra entonces el aprendizaje, y con él se favorezca el desarrollo, como resultante del proceso de aprender. Vigotsky reafirma la idea de que el desarrollo que resulta del aprendizaje es a su vez, el producto del acto de transmisión histórico-cultural, creativo y consciente, de la herencia de la humanidad desde una generación a la que le sucede, a través del proceso de formación integral de la personalidad, en el cual el acto educativo institucionalizado tiene una preponderancia vital.

Su concepción, aplicada al aprendizaje, ha tenido una profunda repercusión en la educación contemporánea universal, basada en el planteamiento del concepto de zona de Desarrollo Próximo o Potencial. Vigotsky destacaba a esta zona como el espacio que media entre lo que el estudiante ya sabe y lo que va a lograr incorporar con ayuda de otros: sus colegas, el profesor, etc., avanzando así desde el nivel de desarrollo real (lo ya asimilado) hasta un nivel de desarrollo potencial (lo que debe aprender), situado en el ideal a alcanzar y concretado en el grado de complejidad o problema que plantea la tarea docente. Una vez que este nivel de desarrollo ideal se alcanza, se transforma en real y es preciso, entonces, plantearse un nuevo nivel, en la dirección de avance del proceso del conocimiento, y así sucesivamente.

Visto desde la perspectiva vigotskiana general, por tanto, todo acto de aprendizaje, mediado por la comunicación y la interacción social –sobre todo si se trata del aprendizaje en niveles avanzados, como el de la Educación Superior–, es necesariamente un acto de comunicación, no solo interpersonal, sino, además, y sobre todo, intercultural, puesto que detrás de los individuos y como contenido de su acción comunicativa, están los saberes significativos precedentes, las culturas colectivas, sectoriales, grupales e individuales que estos han desarrollado en su interacción social, y a través de las diferentes formas de actividad que han ido desplegando en su existencia, las que se comunican y negocian en la referida Zona de Desarrollo Próximo, matizadas por percepciones subjetivas y personalógicas de diverso signo. Pudiera decirse, entonces, que toda acción de aprendizaje parte de un acto inicial de comunicación intercultural, que luego se convierte en un caudal intracultural y mental, cuando el individuo, finalmente, lo incorpora enriquecidamente a su acervo personal de conocimientos y modos de actuación en la propia actividad transformadora futura que despliega.

De este modo, dentro del contexto particular de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas, la *cualidad intercultural múltiple* se define aquí con un significado cualitativamente diferente –aunque de cierta forma asociado–, a- las definiciones que predominantemente se utilizan en la academia occidental. La *cualidad intercultural múltiple* consiste en el rasgo predominante que se manifiesta con carácter de omnipresencia, y de interferencia antropológica y psicológica a través de la comunicación intercultural, en todo el proceso, a partir del hecho de que, incorporar otra lengua diferente de la propia, implica también incorporar sus modos de pensar y de estructurar fonológico-morfológico-sintáctico-enunciativa y textualmente el discurso acerca del mundo circundante; presupone, de igual modo, incorporar

–si bien reflexiva y críticamente, desde las propias posiciones e identidad del ego y el etnos–, su forma peculiar de concebir el campo ideático verbalizable de una cultura específica, sus costumbres, cosmos referencial y buena parte de sus sistemas semióticos complementarios. Todo ello se deberá hacer, además, desde un ser social y desde un yo individual que, por regla general, –sobre todo si el proceso tiene lugar en un nivel de maduración vital y académica avanzado del sujeto que aprende–, posee otra identidad cultural, ya bien definida y posiblemente asimétrica a la que se necesita incorporar.

De manera que en el referido proceso de enseñanza-aprendizaje se asiste también, necesaria e inevitablemente, a un *tour de force* interactivo, caracterizado por sucesivas colisiones y permanentes extrañamientos, a un duelo de constantes comparaciones, voluntarias e involuntarias, y a repetidas prácticas de ensayo/error y aproximaciones en la producción linguo-discursiva, a partir de percepciones iniciales imprecisas e inexactas, de un nivel fonético y un plano fonológico, por solo poner un ejemplo, apenas perceptibles o engañosos, al intentar compararlos con sus aparentes más próximos en la lengua y culturas propias. Se trata, a fin de cuentas, del difícil proceso de apropiación instrumental o profesional del sistema semiótico mejor estructurado y coherente de otra identidad cultural (su lengua), sin renunciar jamás a la lengua y cultura propias. De ahí, precisamente, que la *calidad multicultural múltiple* se exprese, además de cómo rasgo permanente, también en calidad de *contradicción esencial* de naturaleza socio, antropo-psicológica en este proceso, puesto que ella se evidencia a lo largo de una serie de facetas de aproximación que bien pudieran resumirse a través del siguiente esquema:



La armonización de la definición de *calidad intercultural múltiple*, como *contradicción esencial* del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas, concebida hasta aquí desde una perspectiva principalmente antropológico-comunicativa, con la visión psicológica vigotskiana de la Zona de Desarrollo Próximo, implicaría fundamentar la idea de que en esta Zona compleja se ponen de manifiesto dos procesos interactivos mutuamente condicionados: primero, un proceso de interacción social, interpersonal e intercultural, externa, que se definirá como comunicación educativa intercultural, subclasificado más adelante en atención a las diversas formas de interrelación en éste del vínculo entre sujetos-comunicación educativa intercultural y objeto del conocimiento; y un segundo proceso, paralelo y a

la vez derivado del anterior, definible como asimilación intercultural-intracultural de los niveles y planos de la lengua y de las dimensiones discursivo-estratégicas y pragmáticas del habla, cuyo resultado final, asimilado en el plano mental, sería el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, a su vez, explicable como el conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades integradas del sujeto acerca del sistema lengua-cultura de la otredad, que le permite operar comunicativamente y con éxito, en, desde y hacia ella, a la vez que reafirmar y mantener su propia identidad linguo y sociocultural enriquecida.

Antes de abundar en este último concepto de competencia comunicativa intercultural y en su relación con la *cualidad intercultural múltiple* como *contradicción esencial* del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, se procederá, seguidamente, a argumentar la clasificación de los dos procesos comunicativos y cognoscitivos ya mencionados, que tienen lugar en esta Zona de Desarrollo Próximo o Potencial, de naturaleza un tanto especial por su carácter intercultural desde múltiples perspectivas:

2. Clasificación de las formas de la comunicación educativa intercultural atendiendo a los rasgos predominantes de la *cualidad intercultural múltiple* como *contradicción esencial* del proceso interactivo durante la enseñanza aprendizaje de (o en) lenguas diversas, en la Zona de Desarrollo Próximo de Alta Complejidad (triple relación existente entre el trasfondo linguo-cultural de partida de los sujetos del proceso - profesores y estudiantes-, el código empleado en la comunicación educativa y el objeto de estudio específico del proceso.)

(Nota: a los efectos de ser consecuentes con el espíritu equitativo y la necesaria sensibilidad de la interculturalidad, en la sección que sigue utilizaremos la denominación operativa de lenguas ibero-hablantes, al referirnos a las habladas en los procesos formativos de la Educación Superior en Iberoamérica, conscientes de que estas no son solo el español y el portugués, en todos los casos, las que se hablan en la Península Ibérica, a pesar de ser estas las de mayor número de hablantes y de mayor visibilidad mediática.)

Comunicación educativa intercultural en micro-contexto monolingue: se manifiesta cuando la interacción ocurre entre sujetos pertenecientes a la misma cultura linguo y socio-contextual (Ej.: cualesquiera de las lenguas ibéricas en modalidad estándar o promedio (registro académico medio), hablado por profesores y estudiantes nativos en cualquier universidad iberoamericana, según sea el caso correspondiente), y entonces la cualidad distintiva de la contradicción esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje (desde el punto de vista linguo-comunicativo) que ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo, entre lo conocido y lo desconocido, no está en la necesidad de vencer asimetrías en el canal y código de comunicación lingüístico, ni en el resto de los subsistemas semióticos esenciales (gestualidad, cronémica, oculésica, hêptica, etc.), a través de los cuales se vehicula el mensaje, sino solo o mayormente en la diferencia que existe en el grado de aprehensión cultural del objeto de estudio de la ciencia específica de que se trate, entre el profesor y sus alumnos, o entre estos, a su vez.; trátase de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia, como la matemática, la física, la filosofía, la literatura o la historia.

Comunicación intercultural en macro contexto linguo-instrumental: se manifiesta siempre que la interacción ocurre entre sujetos pertenecientes a la misma identidad linguo-cultural o, puntualmente, a identidades linguo-culturales y socio-contextuales diversas (dígase, cuando profesores nativos

iberohablantes enseñan un idioma extranjero con fines de herramienta de trabajo, a la vez, a estudiantes iberohablantes o a algunos posibles extranjeros no ibero-hablantes, que comparten junto a ellos, en el contexto de un aula y proceso educativo promedio) En ese caso, la contradicción esencial que se manifiesta en la Zona de Desarrollo Próximo está dada por las asimetrías linguo-culturales entre todos los interactuantes que se hallan presentes en la sala de aula (aún cuando en grados disímiles), con respecto al objeto de estudio en cuestión: la lengua extranjera. Por lo que en este contexto, la *calidad intercultural múltiple*, como *contradicción esencial* del proceso, difiere del caso anterior en que el canal y código de comunicación que se emplea en la interacción educativa, es expresión del mismo objeto de estudio que se enseña y aprende (la lengua e identidad cultural no propias), pudiendo darse o no el caso, como dificultad adicional, de que el docente que enseña no sea hablante nativo del código empleado en la comunicación educativa.

Comunicación educativa intercultural en macro-contexto linguo-instrumental avanzado y concentración cognitiva no filológica: cuando se repiten las mismas o similares condiciones de los sujetos y el código que en el caso anterior pero, en este caso, el objeto de estudio principal no es la lengua en sí, con carácter instrumental, sino materias no filológicas (matemáticas, física, historia, etc.) que se enseñan o aprenden en una lengua no propia (Ej: el caso de los múltiples estudiantes internacionales no iberohablantes que estudian carreras universitarias en países de Iberoamérica, totalmente en las lenguas de estas comunidades receptoras). En este caso, es preciso haber automatizado antes las funciones y nociones estructuro-funcionales básicas de la lengua no propia, de manera que sea posible concentrar la atención, durante el proceso comunicativo-cognitivo, en el contenido de las materias específicas que se tratan, y no en las estructuras lingüísticas y discursivas que las vehiculan.

Comunicación educativa intercultural en macro-contexto cognitivo de especialización linguo-filológica: cuando se repiten las mismas posibles condiciones de los sujetos y el código que en el caso anterior pero, en este caso, el objeto de estudio especializado sí es la lengua, con carácter integral y filológico; abarcando sistema, habla, producción discursiva, contexto sociocultural de realización, literatura, traducción y didáctica de su enseñanza-aprendizaje, con objetivos formativos totalmente profesionales en la lengua extranjera. Esta es la característica, por ejemplo, de la comunicación educativa en las condiciones de interacción del proceso de enseñanza-enseñanza-aprendizaje de las Licenciaturas en Lenguas Extranjeras en Iberoamérica.

En el caso particular de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestras sociedades, esta última clasificación, se subdivide, particulariza y complejiza a través de las siguientes variantes:

1. Cuando los docentes nativos enseñan lenguas iberoamericanas en calidad de lengua extranjera o segunda lengua a un grupo linguo-culturalmente homogéneo de estudiantes no ibero-hablantes.
2. Cuando los docentes nativos enseñan alguna lengua iberoamericana en calidad de lengua extranjera o segunda lengua a un grupo linguo-culturalmente heterogéneo de estudiantes extranjeros (asiáticos, árabes, africanos y caribeños que comparten a la vez el mismo espacio dentro de un curso), formando parte de los frecuentes programas preparatorios intensivos para estudiantes no ibero-hablantes.

3. Cuando los docentes nativos de lenguas ibero-hablantes enseñan una lengua extranjera a un grupo linguo-culturalmente homogéneo de estudiantes ibero-hablantes.
4. Cuando los docentes nativos de lenguas ibero-hablantes enseñan la lengua extranjera a un grupo linguo-culturalmente heterogéneo de estudiantes ibero-hablantes y a otros, a la vez, procedentes de diversas nacionalidades (árabes, africanos, caribeños, asiáticos de diversos orígenes, etc.).
5. Cuando docentes extranjeros enseñan la lengua extranjera a un grupo linguo-culturalmente homogéneo de estudiantes ibero-hablantes.
6. Cuando docentes extranjeros enseñan la lengua extranjera a un grupo linguo-culturalmente heterogéneo, formado por estudiantes ibero-hablantes de diversas nacionalidades y trasfondos idiosincrásicos diversos.

4. Trascendencia de la definición conceptual presentada para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas en el contexto sociocultural actual de Iberoamérica

Más allá de su utilidad básica para un reabordaje teórico de cualquier tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o de segundas lenguas con propósitos específicos o profesionalmente filológicos, la definición conceptual de la cualidad intercultural básica, como contradicción dialéctica fundamental de dicho proceso, tiene especial relevancia para el contexto de la Educación Superior iberoamericana actual dada la naturaleza relativamente novedosa de los acontecimientos socio-comunicativos a que asisten hoy día, y continuarán asistiendo en perspectiva, nuestras sociedades sincréticas, múltiples y diversas por un lado, las cuales viven, a la vez, unidas bajo las banderas de la hispanidad y la lusitana lingüística, por el otro.

Siglos de cierta 'monocronía', o de aislamiento, en lo específico de estructuras culturales predominantemente tradicionales o patriarcales, por ejemplo, se ven quebrados hoy en la península por: 1) la reivindicación de autonomías culturales y lingüísticas particulares, antes secundarizadas tras diversas coyunturas históricas desfavorables, 2) las olas migratorias que, procedentes de África, el Oriente medio y de Europa del este, llegan hoy a establecerse en España y Portugal, reeditando, en la postmodernidad y bajo nuevos afeites, un capítulo de antaño conocido desde la historia del medioevo, y 3) los movimientos sociales, culturales y políticos de variada denominación, mas todos compartiendo la idea de reivindicar una herencia multicultural y pluri-lingüística nativa unida a la herencia europea, antaño casi escondida fuera del discurso oficial neo-colonial, que hoy retoma inusitada fuerza en el contexto social de Latinoamérica y el Caribe hispanohablante.

Tal complejidad y riqueza de procesos y movimientos socioculturales y poblacionales (y por lo tanto, a la vez, tal complejidad de nuevos espacios interactivos y socio-lingüísticos) demandan de la Educación Superior iberoamericana actual una re-conceptualización de buena parte de su sistema de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas, sobre nuevos constructos teóricos macro-dimensionales, que interpreten y aprovechen la experiencia de otras culturas y prácticas a nivel hemisférico y mundial, pero que también, y sobre todo, se sostengan sobre la base de una interpretación autóctona y

debidamente contextualizada, a partir de la acertada intelección de la diversidad unitaria y participativa de nuestra simbiosis pluricultural y latina en específico. Una asunción de este tipo, serviría tal vez para afianzar, precisar y enriquecer algunos conceptos ya refrendados en el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (Capítulo 6, epígrafe 6.1.3.4) y para comenzar a delinear nuestro propio espacio iberoamericano en ese sentido. Solo la aceptación de tal demanda permitirá a la Educación Superior iberoamericana dentro de este campo, liderar teórica y metodológicamente el curso de los cambios ya en abierto desarrollo empírico, y trazar acertadamente los nuevos derroteros de comunicación intercultural para la preservación de la diversidad y de nuestra identidad cultural enriquecida y múltiple, dentro de la necesaria unidad a la que nos convoca la realidad de haber compartido y seguir compartiendo, en el presente y para el futuro, una historia y una herencia común.

Bibliografía

- AREIZAGA, Elizabet (2002): "El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico" *Cultura y educación*, 14 (2), Madrid, Aprendizaje, pp.161-175.
- BORRELLI, Michele (1991): "Intercultural Pedagogy: foundations and principles" En BUTTJES, Dieter y Michael BYRAM (eds.). *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education*, Clevedon y Philadelphia, Multilingual Matters.
- CÁRDENAS, MARRERO B. (2003): "La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 34, Monografía: La enseñanza del español como lengua extranjera, Barcelona, Graó Educación de Serveis Pedagògics, pp. 27-43.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*, Mouton, La Haya.
- CHOMSKY, N., Piaget, J. (1983): *Teorías del lenguaje. Teorías de aprendizaje*, ed. Crítica, Grijalbo, Barcelona.
- COLECTIVO AMANI, (1995): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Editorial Popular.
- FINNOCHIARO M, CHRISTOPHER B. (1989): *The Functional – Notional Approach. From Theory to Practice*. Pp. 4-9, 30, 90. (Edición Revolucionaria MINED, La Habana.)
- GONÇALVES MATOS, Ana (2005): "Literary texts: a pasaje to intercultural reading in foreign language education, language and intercultural communication", 5.1, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 57-69.
- GUILHERME, Manuela (2002): *Critical citizens for an intercultural World: foreign language educationas cultural politics, languages for intercultural communication and education* 3, Clevedon, Multilingual matters.
- HYMES, Dell (1987): *On Communicative competente*. En Pride, J.B. and Holmes, Janet (eds.). (First published in 1971.)
- INSTITUTO CERVANTES/CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. *Capítulo 6, epígrafe, 6.1.3.4. pág. 133*.
- LADO, Robert (1961): *How to Compare Language Systems*. En : *Linguistics Across Cultures* . Michigan University Press.
- McLAREN, Peter (2000): *Multiculturalismo crítico*. Cortez Editora, Sao Paulo.
- MOLINA LUQUE (1996): *Educación Intercultural*. Editorial Popular, Madrid.
- RODRÍGUEZ MORELL, Jorge Luís (2000): *Estrategia Pedagógica para el desarrollo del autocontrol de la comprensión y la reexpresión interculturales en la formación de traductores e intérpretes*. Tesis en opción al grado científico en Ciencias Pedagógicas. C.E.P.E.S. Universidad de La Habana, Cuba.
- TEMELINI, Walter (2001): *Journey to Wisdom: A Multicultural Reader*. Canadian Centre for Multicultural Development & Documentation.
- VIGOTSKY, Lev Semionovich (1987): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico-Técnica, La Habana.