

## ¿Estamos preparados para trascender las fronteras del monolingüismo?

Martha Florez<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Dr Martha Florez, PhD, MA, GDHE, BEd,  
Associate Member, Centre for Global  
Research, School of Global, Urban and  
Social Studies. RMIT University, Aus-  
tralia.

### Resumen

La diversidad lingüística se manifiesta como una de las representaciones del plurilingüismo no solamente en la sociedad en la que nos desenvolvemos diariamente, sino en la sociedad global en la que traspasamos fronteras geográficas con gran facilidad. Lejos de minimizar cuan significativo son los políglotas como participantes activos en el desarrollo de la economía global, el objetivo de este artículo es examinar la importancia e inclusión del plurilingüismo en la preparación de los estudiantes en una sociedad pensante e innovadora, independientemente al campo de acción profesional para el que se esté capacitando. Aprender un idioma extranjero se ha convertido en indispensable y vital para el desarrollo profesional y personal ya que desarrolla una gran capacidad de entendimiento cognitivo e intercambio cultural. Paralelamente al rápido desarrollo de la tecnología que provoca cambios continuos surgen, nuevos paradigmas y nuevos enfoques disciplinarios que trascienden parámetros lingüísticos y culturales creando diferentes necesidades. Por consiguiente, es importante plantearnos si estamos preparando a nuestros estudiantes para superar las barreras del monolingüismo y si estamos respondiendo a sus necesidades comunicativas y desafíos que enfrentan en un entorno digital. Este trabajo presenta en forma sistemática y genérica los nuevos enfoques pedagógicos en el aprendizaje de lenguas extranjeras que al colocarlos juntos se concatenan y engranan para dar paso a nuevas corrientes interdisciplinarias. En este contexto, nos concentramos en el modelo de desarrollo de la Competencia Intercultural. Se trata de una reflexión basada en el modelo teórico existente, así como un análisis crítico sobre la implementación y desarrollo de la interculturalidad bajo sus principios teóricos en el diseño del currículo de aprendizaje de idiomas extranjeros. Este marco teórico nos presenta parámetros específicos para lograr resultados de aprendizaje que los estudiantes de lenguas extranjeras necesitan para enfrentarse a un mundo multicultural.

**PALABRAS CLAVE:** monolingüismo, aprendizaje de lengua extranjera, tecnología, interculturalidad, diversidad lingüística.

Correspondencia: Dra. Martha Florez  
martha.florez@rmit.edu.au

Como citar: Florez M. ¿Estamos preparados para trascender las fronteras del monolingüismo? *Cuarzo* 2016; 21 (1): 39-50.

Recibido: 10 de marzo de 2016.  
Aceptado: 20 de mayo de 2016.  
Publicado: 30 de junio de 2016.

Licencia creative commons



## *Are we prepared to transcend the boundaries of monolingualism?*

Multilingualism is represented by linguistic diversity not only in today's society, but also beyond geographical boundaries in the global society. Rather than concentrating on how significant polyglots are as active participants in the development of the global economy, the aim of this article is to examine the importance and inclusion of plurilingualism in preparing students for active and successful participation in a knowledgeable and innovative society, regardless of their professional field. Learning a foreign language has become crucial for professional and personal development as it progresses to cognitive and critical understanding for cultural exchange. Just as the rapid development of technology causes continuous change, new paradigms and new disciplinary approaches that transcend linguistic and cultural parameters are creating different needs. Hence, it is important to consider whether we are preparing our students to overcome the barriers of monolingualism and whether we are responding to their communicative needs and challenges they face in a digital environment. This work presents in a systematic and generic way the new pedagogical approaches in the learning of foreign languages. It is a reflection based on research, observations and critical analysis. In this context, major emphasis is to present and explain the Intercultural Approach, how it has developed and implemented under its theoretical principles in the language curriculum design. This framework gives us specific and clear parameters to achieve learning outcomes that are aligned with foreign language learners needs to deal with a pluricultural world.

**KEYWORDS:** monolinguals, foreign language learning, intercultural approach, linguistic diversity, language curriculum design.

---

### Introducción

El plurilingüismo, y, por ende, la diversidad multicultural refuerzan las relaciones económicas, sociales e interpersonales en el proceso de globalización al que nos estamos enfrentando. El desarrollo de la tecnología, la información disponible, la facilidad de libre acceso a ésta y la naturaleza interactiva que ha creado favorece el proceso de aprendizaje de un idioma, sea éste como segunda lengua o lengua extranjera <sup>1</sup>. De ahí que el aprendizaje de idiomas extranjeros se haya convertido en una exigencia para el desarrollo profesional, la participación activa en la economía global, el alcance y la comprensión de lo transcultural tanto como el intercambio cognitivo. Dicho fenómeno ha provocado cambios continuos y acelerados generando nuevos paradigmas que se expanden y se solidifican con evidencias sólidas y coinciden en que las

barreras del monolingüismo interfieren con el pleno desarrollo del proceso de intercambio que los seres humanos establecen entre sí, es decir, no responden a las necesidades inherentes a intercambios culturales significativos que enriquecen la vida personal y/o profesional del individuo.

Dentro de dicho contexto, el desarrollo de la competencia intercultural juega un papel importante en la comprensión y respeto por otras culturas y un conocimiento más profundo de la cultura propia para lograr cambios positivos y de actitud frente a situaciones que pudiesen ser similares o diferentes. Además, en pleno siglo veintiuno es imprescindible tener una mirada inquisitiva en cuanto a la aplicación de las políticas públicas educativas, si éstas cumplen con el propósito de preparar debidamente a la nueva generación frente a la realidad a la que se enfrenta.

El artículo que aquí se presenta se ha estructurado de la siguiente manera: en la primera parte se lleva a cabo una breve reseña histórica respecto a los fenómenos del monolingüismo y multilingüismo; seguido de un breve recorrido sistemático de las tendencias pedagógicas bajo la gran sombra del Enfoque de Competencia Comunicativa, centrándonos en la Competencia intercultural. A partir de éste ofrecemos la valoración e integración del aspecto cultural en el ámbito curricular de una lengua extranjera frente a un mundo multicultural. En último lugar,

---

<sup>1</sup> Es importante distinguir estos dos términos. Una Segunda Lengua se refiere al aprendizaje de una nueva lengua en un ambiente de inmersión total como en el caso de los inmigrantes que deben aprender el lenguaje oficial del lugar. Lengua extranjera se relaciona con el aprendizaje de una nueva lengua en un entorno ajeno a esa lengua, la inmersión se reduce parcialmente a la clase como tal, oportunidades de interacción a través de la red electrónica o actividades extras que complementen y expandan lo aprendido, y/o con hablantes nativos residentes en ese país.

se exponen consideraciones que, lógicamente, se derivan de la inclusión de estos contenidos en los planes de estudio.

## Monolingüismo y plurilingüismo: políticas educativas públicas

### Breve reseña histórica

Existe una relación directa entre las políticas públicas que rigen la implementación de modelos educativos con el pensamiento ideológico del partido político de turno que ejerce el poder. Al remontarnos a la época colonial se ha visto que la implementación de las políticas lingüísticas se ha amparado bajo el discurso nacionalista con falsas pretensiones de unificación y patriotismo donde el populismo halla el perfecto escenario para ejercer control y dominio. Desde luego la imposición de la lengua y cultura del colonizador no se hace esperar y desde entonces se declara una hegemonía monolingüista y monocultural que se ha preservado por muchos años con el fin de conservar la supremacía occidental.

El monolingüismo se institucionaliza, se preserva y se mantiene gracias a las políticas públicas, sanción de leyes y actas legislativas sobre inmigración que defienden la política de asimilación total. La primera Guerra mundial ha sido notablemente influyente en la conservación del monolingüismo cuya justificación se resguarda bajo medidas de auto-protección y auto-defensa. En los países anglosajones surgen políticas que defienden la supremacía blanca sobre las demás. En el caso de Estados Unidos, al acercarse la primera guerra mundial en 1906, se exige dominar el idioma para hacerse ciudadano, se excluyen a los extranjeros analfabetos, y se prohíbe la enseñanza de lenguas extranjeras a los niños, entre otras medidas. Similarmente en Australia, las bases del monolingüismo en inglés se asentaron debido a la creciente xenofobia hacia los europeos del sur, cuya inmigración se restringió después de la primera guerra mundial, a través de la política pública *White Australia Policy* (Política de la Australia blanca) que se mantuvo desde 1901 hasta 1973. A pesar del progreso y el giro que se ha dado al discurso en las últimas décadas, estamos viviendo un momento de fanatismo, xenofobia y discriminación a raíz de la elección presidencial de Donald Trump en Estados Unidos, sin sumar el agravante de repercusión que tendrá en los demás países. Podríamos afirmar que el movimiento *English First*, 1986 (Inglés primero) está recobrando fuerza.

Para un futuro cercano habrá alrededor de dos billones de personas que hablarán el inglés con fluidez, la estadística más reciente del año 2014, indica que esta cifra ha alcanzado a 1.5 millones de personas de las cuales 375 millones son hablantes nativos de inglés y los demás son aprendientes (1). Es de esperarse que el número de hablantes seguirá ascendiendo en las siguientes cuatro décadas. Según el informe *English next*, 2006, preparado por el lingüista británico David Graddol (2), el pronóstico sería de tres billones. Dicha predicción indudablemente facilitaría la comunicación de los angloparlantes monolingües, sin embargo, existe un peligro por esta propagación masiva. Se incurre en un lineamiento longitudinal y unidimensional, por cuanto la verdadera conciencia epistémica se relaciona con un conocimiento profundo ligado a las otras culturas. Con la unilateralidad se ignoran los avances que se desarrollan en otras partes del mundo dando asentamiento a las actitudes de xenofobia, misoginia, racismo, discriminación y supremacía cultural, lingüística y cognitiva. Asimismo, no se puede desconocer el gran avance tecnológico para documentar, descifrar y compilar sobre lo que ya se sabe, ante todo, el reconocimiento de los conocimientos ancestrales. Al no existir una posición comprensiva de entendimiento y respeto por los conocimientos ancestrales, se están omitiendo los verdaderos principios de diálogo y convivencia.

Respecto al español, se podría argumentar que el monolingüismo lejos de ser una desventaja es una retribución adquirida por el número de hablantes hispanos en el mundo y el de aprendices de español. Sin embargo, incurriríamos en una posición muy cómoda y caeríamos en una supremacía irracional. Hoy en día, el punto de encuentro y pensamiento global no podrían ser concebidos solamente a través de una sola corriente, ya se ésta euro-centrista, indigenista, asiática o del medio este, ya que podríamos estar al borde de un ostracismo y estancamiento de sí mismos. Nos corresponde sacar de la ignominia al mundo occidental en cuanto a las corrientes, métodos y teorías de investigación que se están desarrollando en el mundo latino para dar a conocer sus alcances tanto lingüísticos, cognitivos, culturales, entre otros. Para ello el aprendizaje y dominio de otras lenguas son esenciales para informar, es decir, para “dar a conocer lo nuestro, porque lo de ellos ya los sabemos”.

Independientemente del idioma que se hable por una gran mayoría de población, como en el caso del mandarín, el español y el hindi, no garantiza que seguir siendo

monolingüe sea una ventaja frente a los que dominan más de un idioma. Como lo afirma (3), en el ambiente monolingüe se corre el riesgo de un aislamiento tanto cultural como económico.

Volviendo a nuestro recorrido histórico, respecto al multilingüismo, se aduce que éste ha sido un fenómeno de integración e intercambio muy arraigado en las culturas ancestrales. A pesar de la aculturación indígena y la progresión uniforme al sistema educativo, las evidencias corroboran cómo las comunidades indígenas independientemente del lugar donde se encuentren, coinciden en el respeto por mantener las lenguas indígenas y la lucha constante por su conservación.

Después de la segunda guerra mundial, en las políticas públicas de educación aparece un nuevo tipo de discurso, el pluralista. Los movimientos de lucha por los derechos civiles y la igualdad en los años sesenta, el surgimiento del pluralismo en los años setenta, el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los indígenas en la década de los noventa, entre otros, han contribuido para que en el nuevo milenio se recobren esos fundamentos multiétnicos y multiculturales. Sin embargo, aún persiste un distanciamiento entre los requerimientos de infraestructura y la provisión efectiva de la misma para implementar esas políticas públicas.

En las últimas décadas el multilingüismo ha evolucionado considerablemente a partir del reconocimiento de disciplinas como la sociolingüística, la psicología y la lingüística aplicada por su relevancia en la interacción entre lengua y sociedad. No obstante, mientras que en muchos países se incentiva el aprendizaje de más de dos idiomas, como en el caso de Europa, en otros se prefiere ignorar la importancia de adquisición y aprendizaje de idiomas diferentes a la lengua oficial. El Marco Común Europeo de Referencia, MCRR, estándar internacional para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas destaca que "...la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posi-

bilidad de desarrollar una competencia plurilingüe” (4). Hoy en día los países europeos han logrado formar estudiantes plurilingües. Es muy común hallar europeos que dominan más de dos o tres idiomas.

Asimismo, Australia tiene un recurso extraordinario en su población multilingüe. En el currículo nacional australiano\* <sup>2</sup> se está integrando la enseñanza de varias lenguas, entre ellas: italiano, francés, alemán, español, mandarín, japonés, indonesio, vietnamita, griego, coreano y algunas lenguas indígenas. Según los datos del último Censo 2011, más de tres millones de adultos australianos hablan un idioma comunitario en su hogar\* <sup>3</sup> que se enseñan a través de escuelas étnicas subsidiadas por el gobierno. En el estado de Victoria, por ejemplo, existe una escuela pública de lenguas (5) desde 1935. Inicialmente comenzó con la enseñanza de italiano y japonés y en la actualidad ofrece más de 40 lenguas y cuenta con un número de 13.000 estudiantes en clases presenciales y 1.400 más a distancia. Es un empoderamiento de generación a generación que se ha logrado mantener y esparcir. Dicha población está en una posición privilegiada para contribuir como interlocutores, actuar como agentes importantes entre sus culturas y la de los anglo-australianos y, a su vez, ser los responsables políticos y mediadores culturales del futuro del país.

Entre tanto los países asiáticos como China, Japón y Corea están destinando fondos monetarios para preparar competitivamente a sus nuevas generaciones en el extranjero a nivel profesional y en el dominio de otros idiomas. Algunos países en Latinoamérica como Brasil y Chile, comparativamente con los demás países latinoamericanos, han aumentado su presupuesto con el mismo cometido.

## Enfoques pedagógicos

Estudios realizados demuestran que el proceso de aprendizaje en la lectura y escritura de la lengua materna puede ser transferido a una segunda o tercera lengua, aunque difieran en sus alfabetos. Asimismo, existen evi-

<sup>2</sup> A nivel estatal se viene dando desde los años sesenta en las escuelas primarias y secundarias.

<sup>3</sup> Entre ellos, árabe, asirio, alemán, bengalí, cantonés, cingalés, coreano, croata, español, francés, griego, holandés, húngaro, hindi, indonesio, italiano, japonés, jemer, macedonio, maltes, mandarín, persa, polaco, portugués, punjabi, ruso, samoano, serbio, tagalo, tamil, tailandés, turco, urdu, vietnamita y algunas lenguas indígenas.

dencias que sugieren que entre más temprana edad se comience la adquisición de una segunda lengua puede mejorar las competencias de su primera (6,7). Todo aquello que si bien era patrimonio de la adquisición de una segunda lengua ha extrapolado el campo de la lingüística para establecerse en el aula. Hoy, la enseñanza de lenguas afronta retos que trascienden su campo de acción como tal para integrarse a otras disciplinas. El nuevo milenio se expande hacia nuevos horizontes e implícitamente exige la necesidad de desarrollar propuestas interdisciplinarias teniendo en cuenta diversos campos de investigación con aportaciones de ciencias y teorías relevantes a la relación entre lengua y comunicación.

En el campo de la pedagogía y el de la enseñanza de lenguas específicamente en las últimas décadas del siglo veinte surge un nuevo paradigma, el Enfoque Comunicativo el cual se fundamenta en la lengua como instrumento de comunicación en los procesos cognitivos de la misma para ser usados en contextos reales y situar al aprendiente como práctica central del proceso enseñanza-aprendizaje. El Enfoque Comunicativo percibe sus principios en relación al significado que proviene del uso y considera al aprendiente como miembro activo de una sociedad y como parte central del aprendizaje. Se enmarca a través de tareas que enfatizan la aplicabilidad de la lengua con el fin de usarla en la vida real. Dentro de este enfoque se han desarrollado modelos como el Enfoque Natural, TNA, *The Natural Approach* (8); Interculturalismo en la enseñanza de un lenguaje, ILT, *Intercultural Language Teaching*, Instrucción basada en el contenido, CBT, *Content Based Teaching*; Enfoque por tareas, TBLT, *Task Based Language Teaching* (9-16); Aprendizaje de lenguas asistido por computador, CALL, *Computer Assisted Language Learning* (17); Adquisición de las Variedades del Español a través de Películas, AVESPE, *Acquisition of Spanish Varieties through Films* (18,19). Teoría de persuasión, *Engagement Theory* (20).

En este apartado expondremos algunos modelos, sin pretender con ello reducir el campo de estudio respecto a este tema. Aprender con base en el desarrollo de tareas colaborativas y proyectos en torno a temas de interés común permite traspasar las paredes del aula alcanzando dimensiones inimaginables de tiempo y espacio. Se promociona un estilo de aprendizaje donde los estudiantes ‘aprenden haciendo’ es decir investigan, exploran recursos, interactúan y trabajan en equipo. Dicho estilo se corrobora con

los principios de la Teoría de persuasión, *Engagement theory: relate* (relacionar), *create*(crear) *and donate* (donar) (20):

- Relacionar: trabajo en equipo; comprende comunicación, planificación, procedimiento y uso de habilidades sociales.
- Crear: se basa en proyectos; hace del aprendizaje una actividad creativa y con un propósito definido.
- Donar: se proyecta hacia una audiencia diferente a la clase haciendo especial énfasis en el valor de una contribución útil al aprendizaje.

Además, al fomentar las ventajas de la red como una constante y creciente fuente de información de aporte cognitivo se proyecta un gran potencial en el uso del idioma en situaciones y tareas de comunicación auténticas. La red electrónica ofrece materiales tangibles y oportunidades de interacción con una audiencia de hablantes reales ya sea de forma sincrónica o asincrónica, es decir, posibilita el intercambio y la negociación de significado con otros hablantes. El uso del correo electrónico, listas de discusión y foros, medios de comunicación social como facebook, twitter, entre otros, así como, grupos de interés social desarrollan las destrezas de producción escrita a un mejor nivel.

Indudablemente las mejoras en el proceso de adquisición de una nueva lengua, sea ésta bajo parámetros de una segunda lengua o como lengua extranjera, no depende de tecnologías sofisticadas únicamente, sino de propuestas pedagógicas avaladas en modelos que las integren y que demuestren el mejor uso en un entorno cultural. A continuación, hacemos especial énfasis en el *Enfoque por Tareas* y el de la *Competencia intercultural* que desde hace tres décadas han tenido un asentamiento y un florecimiento que cada vez se hacen más obvios como respuesta a las necesidades del aprendiente de una nueva lengua. Dichos enfoques permiten establecer un alineamiento constructivo entre los objetivos, los logros y su respectiva evaluación o examinación.

## Enfoque por Tareas

El enfoque por tareas se ha convertido en el referente actual de la práctica educativa para el diseño curricular, el diseño de unidades de desarrollo por temas con base en el contenido y el diseño de materiales, independientemente

al campo de acción que se aplique. Su punto de partida para la enseñanza de lenguas específicamente es la contextualización de situaciones del *mundo real*. A través de éste el aprendiente de una lengua extranjera está expuesto a situaciones que le permiten evolucionar en el uso del lenguaje no solamente desde un punto práctico (reproductivo) sino uno productivo y creativo.

La importancia de la conciencia lingüística y metalingüística enfatizan los procesos de aprendizaje basados en la comunicación y en la interacción. De tal forma que la aparición de nuevos modos de entender estas perspectivas no nos encamina hacia estructuras cognitivas concretas sino a su funcionamiento integral. Así, el enfoque por tareas se centra en el aprendizaje de una lengua organizada en unidades que consisten en actividades de uso real de la lengua en el aula, mediante el cual, se hace énfasis en un proceso de comunicación e interacción. La propuesta surge en el mundo anglosajón durante la época de los noventa como evolución del Enfoque Comunicativo (12,21,22).

Desde una perspectiva teórica se puede afirmar que el Enfoque por tareas se ha formado a partir de diferentes disciplinas con el fin de mejorar los procesos de comunicación de los aprendices de una lengua extranjera. El sustento teórico del enfoque se construye sobre una serie de principios y de características entre las que se destacan las de la adquisición del lenguaje y las del aprendizaje. Inicialmente se basa en ideas derivadas de la psicología cognitiva y el constructivismo respecto a los procesos psicológicos inherentes al aprendizaje, el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento mediante un proceso individual y subjetivo (23) el aprendizaje es significativo para el sujeto cuando hay un procesamiento de la información respecto a sus expectativas las cuales determinan la percepción que tiene del mundo, y, además, puede interactuar con otros (24,25). Progresivamente se han venido incorporando otras disciplinas y modelos, como el de aprendizaje natural de Krashen (8), que realza el componente vivencial y el emocional necesarios en el proceso. Asimismo, se contemplan aspectos extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje según la pragmática; aspectos lingüísticos (estructura y forma), aspectos sociolingüísticos y estudios socioculturales.

Insistimos en la base de que el desarrollo de la capacidad de uso de la lengua consiste en el ejercicio de ese uso. Ya que la comunicación no se reduce a una codificación y descodificación de símbolos, reglas y estructuras

de una lengua. Se trata de interpretar el sentido del mensaje a partir del texto mismo y del conocimiento que el interlocutor tiene sobre el contexto en el que se desarrolla la comunicación. Los principios del *Enfoque por Tareas* consisten en:

- establecer metas claras para el desempeño de la tarea (estructura pedagógicamente adecuada);
- ofrecer una orientación apropiada para realizar la tarea (abierta a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos en cuanto a su desarrollo y resultados)
- asegurarse de que los estudiantes adopten un papel activo;
- animar a los estudiantes en la toma de decisiones y retos;
- ofrecer oportunidades para centrarse en la forma y el significado;
- exigir a los estudiantes que evalúen su rendimiento y progreso. (9).

La implementación del *Enfoque por Tareas* en el aula ofrece una amplitud de posibilidades para que haya una concatenación más lógica entre lo teórico y lo práctico. Los autores más representativos y sus planteamientos más esenciales se pueden profundizar en *Methodology in Task-Based Language Teaching* (9); Aspectos teóricos de la interculturalidad a partir del enfoque por tareas (26); *Doing Task-based Teaching* (13); *Task-Based Language Teaching and Learning: an overview* (11); *Task Based Language Teaching* (12); *Task-based Language Teaching and Learning* (10); *Researching PedagogicTasks: Second language learning, teaching and testing* (27,28); *A framework for task-based learning*, (13); *Three approaches to Task-based syllabus design* (14); *Task-based Language Learning and Teaching* (9); *Second language pedagogy* (15); *Learner contributions to task design* (22); *Language learning tasks* (21,22); *A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching* (16).

El reto consiste en seleccionar temas de interés relacionados con los estudiantes de diferentes disciplinas para desarrollar tareas específicas y modalidades según el campo de acción de desarrollo profesional.

Otro de los aspectos que se quiere incluir en este artículo es el desarrollo de destrezas de la Competencia Intercultural, *Intercultural Competence* (29-31) inherentes a los conceptos de plurilingüismo (6,7).

## Competencia intercultural

La relevancia del aspecto cultural inherente al desarrollo interpersonal permite la toma de una conciencia socio-cultural. La cultura es multifacética, variable y dinámica, teniendo en cuenta que “en las diferentes culturas la gente habla de una manera característica no sólo porque se comunica utilizando un código lingüístico diferente, esto es, un código gramatical y semántico distinto, sino lo que es más importante porque tienen diferentes maneras de usar este código”<sup>4</sup> (32).

A partir del argumento de que el lenguaje juega un importante papel en la trasmisión de los códigos culturales, que el lenguaje y la cultura están intrínsecamente unidos, y que las formas del lenguaje tanto visible como invisible proveen conocimiento cultural, se demarca la enseñanza de lo pluricultural (6,7,33,34). La enseñanza pluricultural, ante todo, independientemente de que sea a nivel internacional, regional o local implica desarrollar la capacidad de reflexión con el aprendiente sobre el conocimiento y entendimiento de su propia lengua y cultura en relación con el idioma y cultura adicional en aprendizaje al que se expone. “Se trata de un diálogo que permita llegar a un punto común de negociación donde los diferentes puntos de vista se contemplan y a su vez se reconocen, se dilucidan y se aceptan”<sup>5</sup> (33). Pero más que aceptar es el respeto mutuo que se debe practicar para no incurrir en el discurso de tolerancia tan trillado que se usa a menudo cuando se habla sobre el tema de pluriculturalidad.

Considerando cuán significativo es, ante todo, el respeto por la individualidad y a la vez la identidad colectiva cultural de los otros, tendríamos que tener una idea clara sobre lo que es Competencia Intercultural, a partir de la cual podremos poner en acción los principios y objetivos de la misma. Consiguientemente, “...la competencia intercultural se trata de nuestras relaciones del uno al otro y, en última instancia, nuestra propia supervivencia como humanidad ya que trabajamos juntos para retar los desafíos globales que enfrentamos en este siglo”<sup>6</sup> (29-31).

Los objetivos de la Competencia Intercultural realzan la comprensión y valoración de todas las lenguas y sus respectivas culturas; la comprensión y valoración de

su(s) propia(s) lengua(s) y cultura(s); la comprensión y valoración de la (s) lengua(s) meta y su(s) cultura(s); la comprensión y valoración de la forma cómo mediar entre diferentes lenguas y culturas; y, el incentivo para desarrollar una toma de conciencia y susceptibilidad intercultural como objetivo perenne. Es decir, se trata de un proceso de desarrollo constante y acumulativo a través de la vida.

Los principios fundamentales de la Competencia Intercultural en el aprendizaje de lenguas se centran en:

- la *construcción activa*, el aprendizaje involucra la construcción activa del conocimiento, con un propósito y en un contexto sociocultural de uso.
- el *establecimiento de conexiones*, el aprendizaje se basa en el conocimiento previo y los conceptos que el aprendiente posee para que dichas conexiones permitan reorganizar y extender su actual marco de conocimiento.
- la *interacción social*, el aprendizaje es social e interactivo.
- la *reflexión*, el aprendizaje se refleja a través de la toma de conciencia y de la reflexión.
- y la *responsabilidad*, el aprendizaje depende de las actitudes y disposición del aprendiz para interactuar con personas de diferentes culturas (26).

El estudio de los instrumentos normativos internacionales y otros documentos resultantes de conferencias internacionales ponen de relieve la opinión de la comunidad internacional a través de la UNESCO sobre la educación intercultural. Se puede identificar un cierto número de principios recurrentes que compelen con los descritos anteriormente:

<sup>4</sup> In different cultures people speak differently, not only because they communicate using a different linguistic code that is a code of different lexicon and grammar, but more importantly because they have different ways of using this code (32).

<sup>5</sup> Intercultural language learning involves developing with learners an understanding of their own language(s) and culture(s) in relation to an additional language and culture. It is a dialogue that allows for reaching a common ground for negotiation to take place, and where variable points of view are recognised, mediated and accepted.(33 p.43).

<sup>6</sup> “... intercultural competence is about our relationships with each other and ultimately, our very survival as humankind, as we work together to address the global challenges that confront us in this century” (29).

Principio 1: La educación intercultural respeta la identidad cultural del alumno a través de la provisión de una educación de calidad culturalmente apropiada y sensible para todos.

Principio 2: La educación intercultural ofrece a cada estudiante el conocimiento, las actitudes y las habilidades culturales para lograr una participación activa y plena en la sociedad.

Principio 3: La educación intercultural facilita a todos los alumnos conocimientos, actitudes y habilidades culturales que les permitan contribuir al respeto, la comprensión y la solidaridad entre los individuos, las naciones y los grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos\*<sup>7</sup> (35).

El modelo intercultural prepara e incentiva al aprendiente para que produzca un cambio en su toma de conciencia y consecuentemente haya un desarrollo interpersonal más activo, dinámico y social. De esta manera se le facilita el proceso para sortear situaciones culturales imprevistas con causa de conocimiento. Su competencia cultural se concibe como la habilidad de interactuar en la cultura meta de manera informada. Es la formación de una conciencia sociocultural para ser crítico de su propia cultura con respecto a las demás y éstas con la suya. Tal valoración e integración del aspecto intercultural es el que se está inculcando en el currículo australiano.

Finalmente, y considerando los aspectos mencionados previamente sobre el enfoque por tareas y el de la competencia intercultural se puede establecer un nexo entre estos dos:

#### 1. *Aumento gradual de toma de conciencia*

- Incentiva el establecimiento de una comparación para hacer resaltar las diferencias y similitudes por medio de un proceso de interacción entre la nueva cultura y la propia.

---

<sup>7</sup> Principle 1: Intercultural education respects the cultural identity of the learner through the provision of culturally appropriate and responsive quality education for all; Principle 2: Intercultural education provides every learner with the cultural knowledge, attitudes and skills to achieve active and full participation in society. Principle 3: Intercultural education provides all learners with cultural knowledge, attitudes and skills that enable them to contribute to respect, understanding and solidarity among individuals, ethnic, social, cultural and religious groups and nations. (30)

- Ayuda a los estudiantes a identificar los elementos interpersonales que se necesitan para participar en determinada tarea, aceptar, pedir, rechazar, negociar, opinar, criticar.

#### 2. *Experimentación*

- Ofrece oportunidades para realizar prácticas culturales.

- Facilita el uso del vocabulario según la situación tanto como las expresiones y convenciones asociadas al tipo de texto, estilo, respeto o autoridad. Asimismo, el lenguaje corporal apropiado, expresiones faciales y tono de voz que se necesita para participar en determinada tarea.

#### 3. *Producción*

- Permite al aprendiente actuar según las diferencias y similitudes culturales frente a situaciones reales.

- Provee oportunidades para interactuar con un hablante nativo de la lengua en aprendizaje para identificar los factores culturales que se necesitan para participar en determinada tarea.

#### 4. *Retroalimentación*

- Estimula la reflexión sobre la experiencia, es decir, cómo el uso del lenguaje, ideas y valores, comportamiento, lenguaje corporal, normas de cortesía, entre otras, se asemejan o diferencian de su propia lengua y cultura.

- incentiva el reconocimiento de las diferentes perspectivas en relación con la lengua y la cultura en proceso de aprendizaje para evitar uso de estereotipos y prejuicios sociales.

## Consideraciones finales

En materia de currículo, las decisiones que se deben tomar son cruciales en cuanto a opciones que se le pueden ofrecer a los estudiantes. Se puede optar estratégicamente en la selección de lenguas con el fin de lograr una fluidez genuina. La diversificación cultural y el plurilingüismo hacen evidente que “ni el monolingüismo ni la uniformidad cultural constituyen el patrón común y que es más bien la heterogeneidad social, lingüística y la cultural la que caracteriza a nuestras sociedades” (36).

Académicos, especialistas y docentes debemos trabajar conjuntamente y colaborativamente en proyectos que sean sostenibles y que inciten a un proceso de sa-



neamiento hacia el fenómeno del monolingüismo. Los estudiosos de las humanidades tenemos una significativa oportunidad de desempeñar un papel más importante en el desarrollo de la competencia lingüística en diferentes lenguas con el fin de cambiar drásticamente la condición de monolingües.

En cuanto a las políticas públicas, los responsables y la sociedad civil, no basta solamente con el reconocimiento sobre cuán significativo es el desarrollo de las competencias interculturales en la adquisición de habilidades para negociar los límites culturales a lo largo de encuentros profesionales y experiencias personales. Se necesita crear una verdadera infraestructura, un plan de desarrollo y medidas controladas para que el proceso de implementación no se quede estancado a medio camino.

## Conclusión

El lenguaje como vehículo de comunicación, es más que una herramienta para reducir su uso a nivel de relaciones públicas, diplomáticas o económicas. Es un medio para comprender al ser humano en el hallazgo de puntos de encuentro, respeto y entendimiento. El pluralismo, la diversidad multicultural y la trascendencia intercultural indudablemente son formas tangibles que no se pueden ignorar para lograrlo. Además, la tecnología favorece la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para participar proactivamente en la sociedad actual y satisfacer las demandas económicas y las exigencias de los nuevos perfiles profesionales. La revitalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas como una constante exige del docente, un desafío para innovar sus prácticas pedagógicas con el fin de satisfacer las necesidades, intereses, motivación inherente a los medios tecnológicos y habilidades cognitivas de un alumnado que es digital nativo. Con la combinación adecuada de capacitación, la comprensión de los principios teóricos de los nuevos enfoques y modelos que se aplican en el aula, los recursos y herramientas disponibles en la red se puede lograr un buen diseño curricular respecto a la enseñanza de idiomas extranjeros.

La capacidad de entendernos unos a otros a nivel global depende primordialmente del dominio de dos o más idiomas para traspasar las barreras culturales que muchas veces se demeritan o se admiran sin tener conocimiento de causa. Es esencial el desarrollo de destrezas comunicativas inherentes a una profunda conciencia cognitiva del medio cultural de la lengua meta en aprendizaje.

Siendo críticos de nuestra propia cultura respecto a otras maneras de actuar frente a lo establecido por nuestra lengua materna nos permite crear y construir vínculos cognitivos a través de distintos contextos. De esta manera, nuestra visión del mundo se amplía, y nuestra propia cultura se enriquece.

Para finalizar queremos puntualizar que no depende de tecnologías sofisticadas las mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, Hemos, a grandes rasgos y sin pretensión alguna de ser exhaustivos en ello, esbozado un panorama descriptivo de algunos modelos de enseñanza y para ello hemos recorrido el camino que va desde los proyectos tradicionales, con sus ventajas e inconvenientes, hasta los desarrollos actuales usando nuevas tecnologías, algunos de ellos aún están presentes en nuestros centros de enseñanza formal y no formal y otros ni siquiera estamos cerca de poder implementar debido a múltiples factores en los que, por supuesto, no falta el referido a políticas educativas erradas o tomadas de otros contextos y el económico.

Este capítulo asienta la base teórica que nos permite explicar los procesos de e-a que hemos visto y/o experimentado para ello exponemos las relaciones con las NNTT y hacemos especial énfasis en la e-a de las Matemáticas, esto nos permite adoptar acciones adecuadas al pasar a ser observadores participantes.

El uso de estas estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas, de ciertas características de los aprendices.

Uno de sus fundamentos consiste en la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación.

Estos principios de orden conceptual se hacen operativos en una serie de procedimientos de trabajo, que atañen en lo fundamental a la fase de programación y secuenciación de actividades y a la de su realización en el aula:

- En la fase de programación se invierte el habitual recorrido de la lengua a las actividades. En los modelos anteriores se realizaba primero un análisis de la lengua, en sus distintos niveles de descripción, con el fin de obtener los inventarios lingüísticos (de vocabulario, de estructuras morfosintácticas, de nociones y funciones), a partir de cuya interiorización podían luego los alumnos realizar actividades de uso. En la enseñanza mediante tareas, sin

negar la utilidad de esos inventarios para la realización de actividades en el aula o para la preparación de exámenes, se parte de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua; en esas actividades descubrirán conjuntamente los profesores y los alumnos aquellas unidades de los distintos niveles de descripción de la lengua que serán objeto de aprendizaje.

- En la fase de realización de las actividades, las tareas se caracterizan por aunar los procesos de uso con los de aprendizaje, esto es, de aprender la lengua usándola, al modo como sucede en las situaciones de aprendizaje natural; y, al propio tiempo, esos procesos de uso y aprendizaje se vinculan con procesos de atención a la forma, de reconocimiento necesidades de aprendizaje y de selección de contenidos lingüísticos de los diversos niveles de descripción de la lengua.

La realización de esos procesos se ve facilitada por una nueva distinción que se establece en el seno de las tareas: es la que se hace entre la tarea final (la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea) y las tareas posibilitadoras (los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final).

En las primeras definiciones de la tarea se considera que ésta no consiste en otra cosa que en realizar en el aula actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella. Pronto se vio que esa definición no respondía satisfactoriamente a la realidad que se pretendía impulsar, y se propusieron varias definiciones nuevas; todas ellas pueden sintetizarse del siguiente modo:

- una tarea es una iniciativa para el aprendizaje,
- que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella
- y que posee las siguientes propiedades:
  - Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
  - Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos
  - Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.

- Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

- Partiendo de que esas políticas aun son vigentes, no obstante los neoliberales podrían argumentar lo contrario, podemos destacar dos fenómenos. Por un lado, hay un ostracismo sutil hacia el multiculturalismo que se venía desarrollando en la sociedad ancestral y por otro lado, la nueva sociedad se enmarca en las aras del monolingüismo.

## Referencias

1. Knagg J. Internet world users by language. Top 10 languages. Junio 2016 [consulta en línea 6 octubre 2016]. Disponible en: <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>
2. Graddol D. English Next: Why global English may mean the end of "English as a Foreign Language. 1st ed. London: British Council. 2006.
3. Høj P. Can we afford to be without multilingualism? [internet] Melbourne: LCNAU; 2009 [Consultado 2011 noviembre 11]. Disponible en: <http://www.lcnau.org/wpcontent/uploads/2011/10/Triebel2009.pdf>
4. Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation Education Committee, Language Policy Division; 2001.
5. Victorian School of Languages. Victoria State Government. Languages Provision in Victorian Government Schools, 2015. State of Victoria (Department of Education and Training). Melbourne; 2016.
6. Clyne M. Diverse language skills will open the world to Australians, The Age [internet]. 2008. [Consultado 2015 enero 20]. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/143523777/Diverse-Language-Skills-Will-Open-the-World-to-Australians>
7. Clyne M. Blueprint for a monolingual and parochial Australia? Languages Education in Australia [internet]. Australia; 2007 [Consultado 2017 enero 30]. Disponible en: <http://www.languageeducation.com/clyne070809.pdf>
8. Krashen S, Terrell T. The Natural approach: Language acquisition in the classroom. San Francisco: The Alemany Press; 1983.
9. Ellis R. Methodology in Task-Based Language Teaching [internet]. 2014 [Consultado 2016 octubre 15]. Disponible en: <http://camelotproject.eu/rod-ellis/>
10. Ellis R. Task-based Language Teaching and Learning. 2nd ed. UK: Oxford; 2003.
11. Oxford R. Task-Based Language Teaching and Learning: an overview. Asian EFL Journal. 2006; 8(3):1-20.
12. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom. 1a ed. Cambridge: Cambridge University Press; 1989.
13. Skehan P, Willis EJ, Willis D. Second language acquisition research and task-based instruction. En: Willis J, Willis D, editors. Challenge and Change in Language Teaching. Heinemann; 1996. p. 17-30.

14. Crookes G, Gass S. Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice. Clevedon, UK: Multilingual Matters; 1993.
15. Prabhu NS. Second language pedagogy. 1a ed. Oxford: Oxford University Press; 1987.
16. Long MH. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. En Hylltenstam K, Pienemann, editores. Modeling and assessing second language acquisition. 18a Ed. Clevedon, UK: Multilingual Matters; 1985. p. 77-100.
17. Warschauer M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. The Modern Language Journal. 1997;81:470-481.
18. Florez M. Ver para entender. La comprensión de expresiones coloquiales a través del cine y la internet en el aprendizaje del español. USTA ediciones, Bogotá; 2011:76-78.
19. Florez M. Ver para entender. La comprensión de expresiones coloquiales a través del cine y la internet en el aprendizaje del español. USTA ediciones, Bogotá; 2011:76-78.
20. Kearsley G, Shneiderman B. Engagement Theory: a framework for technology-based teaching and learning [internet]. 1999 [Consultado 2016 octubre 7]. Disponible en: <http://home.sprynet.com/~gkearsley/engage.htm>
21. Breen M. Learner contributions to task design. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.) Language learning tasks; 1987.
22. Candlin C. Toward task-based learning. En: C. Candlin & D. Murphy. Language learning Tasks. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; 1987.
23. Wadsworth BJ. Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism. Longman Publishing; 2004.
24. Williams M, Burden R. Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social. Madrid: Cambridge University Press; 1999.
25. Williams M, Burden R. Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social. Madrid: Cambridge University Press; 1999.
26. Florez M, Constanzo E. La interculturalidad en el currículo australiano. En IV Congreso Internacional La enseñanza del español en un mundo intercultural [internet]. Santiago de Compostela (España): FIAPE; 2011 [Consultado 2015 octubre 14]. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2012\\_ESP\\_13\\_IVCongreso%20FIAPE/2012\\_ESP\\_13\\_12FlorezInzunza2.pdf?documentId=0901e72b812ef9df](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_12FlorezInzunza2.pdf?documentId=0901e72b812ef9df)
27. Bygate M, Skehan P, Swain M. Researching Pedagogic Tasks: Second language learning, teaching and testing. London, UK: Longman; 2001.
28. Bygate M, Skehan P, Swain M. Researching Pedagogic Tasks: Second language learning, teaching and testing. London, UK: Longman; 2001
29. Deardorff D.K. Implementing intercultural competence assessment. En: the SAGE Handbook of Intercultural Competence, Deardorff D. ed. Thousand Oaks, CA: Sage. 2009. p. 477-491.
30. Deardorff D.K. Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implications for Educators. En Witte & Harden's Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations, ISFL. Peter Lang International Academic Publishers; 2011. Vol. 10.
31. Deardorff D. Theory reflections: Intercultural Competence Framework/model. 2006; [Consultado 2016 octubre 15]. Disponible en: [http://www.nafsa.org/\\_/File/\\_/theory\\_connections\\_intercultural\\_competence.pdf](http://www.nafsa.org/_/File/_/theory_connections_intercultural_competence.pdf)
32. Wierzbicka A. Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction. New York: Mouton de Gruyter; 1991.
33. Liddicoat A, Scarino A, Papa demetre L, Kohler M. Report on intercultural language learning. [Internet]. Canberra, Australia: Commonwealth Department of Education, Science and Training; 2003. [Consultado 2016 octubre 15] Disponible en: <http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/intercultural.pdf>
34. Gudykunst W, Kim Y. Communicating with strangers. 1st ed. Nueva York: McGraw Hill; 1992.
35. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Intercultural competence, Conceptual and operational framework. Paris: UNESCO; 2013.
36. Lopez, LE. Ciudadanía, interculturalidad y educación. Perspectivas latinoamericanas. 1era ed. Bolivia: Plural editores; 2009.

## Bibliografía

1. Australian Bureau of Statistics. Languages spoken at home survey: summary of results, Australia, 2011 [Consultado 2015 octubre 15]. Disponible en: <http://www.abs.gov.au>
2. Batson T.W. The Electronic Networks for Interaction project: a networked classroom approach to writing instruction. Academic Computing, 1998; 55-56.
3. Beeching K. Authentic material 1. British Journal of Language Teaching, 1982;20(1):17-20.
4. Biggs J. Teaching for Quality learning at University. Constructive Alignment. SRHE and Open University Press, Buckingham. 1999.
5. Breen M. Learner contributions to task design. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.) Language learning tasks. 1987.
6. Candlin C. Toward task-based learning. En C. Candlin & D. Murphy (Eds.) Language learning Tasks. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.1987.
7. Ellis R. The methodology of Task-Based Teaching. Asian EFL Journal, 2006;8(3):19-45.
8. Egbert J, Preus C, Huff L, McNeil L, Sellen J. Pedagogy, process, and classroom context: integrating teacher voice and experience into research on technology-enhanced language learning. The Modern Language Journal. 2009;93(9):755-768.
9. Estaire S, Zanon J. Planning Classroom: a task-based approach. Oxford: Macmillan Heinemann.1994.
10. Foster P. Doing the task better: how planning time influences students' performance. En Jane Willis & Dave Willis (eds) Challenge and Change in Language Teaching. Heinemann; 1996. p. 17-30.

11. García O, Garden to sustainable languaging: Bilingual Education in a Global World. NABE Perspectives. 2011; [Consultado 2016 noviembre 1]. Disponible en: [https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/2012nabenewsletter\\_34n1\\_nov2011\\_dec2011.pdf](https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/2012nabenewsletter_34n1_nov2011_dec2011.pdf)
12. Gorter D. Cenoz J. Cultural diversity as an asset for human welfare and development. Benefits of linguistic diversity and multilingualism. Sustainable Development in a Diverse World. 2004 [Consultado 2016 diciembre 3]. Disponible en: [http://www.susdiv.org/uploadfiles/RT1.2\\_PP\\_Durk.pdf](http://www.susdiv.org/uploadfiles/RT1.2_PP_Durk.pdf)
13. Gudykunst W, Kim Y. Communicating with strangers. Nueva York: McGraw Hill; 1992.
14. Kearsley G, Shneiderman B. (1999). Engagement Theory: a framework for technology-based teaching and learning [internet]. 1999 [Consultado 2016 octubre 7]. Disponible en: <http://home.sprynet.com/~gkearsley/engage.htm>
15. Knagg J. Internet world users by language. Top 10 languages. Junio 2016 [Consultado 2016 octubre 6]. Disponible en: <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>
16. Leaver B.L, Willis J. Task-based Instruction in Foreign Language Education: practices and programs. Washington DC; 2004.
17. Wadsworth BJ. Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism. Longman Publishing; 2004.