

Competencia pluricultural en ELE: de los documentos de referencia a los manuales de español actuales

SARA ROBLES ÁVILA

Universidad de Málaga

ÍTACA PALMER

Université Saint-Joseph de Beyrouth, Líbano

Recibido: 25 de abril 2020 / Aceptado: 26 de mayo 2020

ISSN paper edition: 16977467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: En este trabajo analizamos el concepto de competencia pluricultural en los principales documentos de referencia para la enseñanza de lenguas en el contexto europeo, en particular, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, su concreción para el ámbito del español en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, y la reciente ampliación del primero en el *Companion Volumen with new Descriptors*. Además, abordamos la presencia y el tratamiento de esta competencia en manuales de ELE actuales; concluimos con una serie de recomendaciones para su traslado al aula.

Palabras clave: Competencia pluricultural, manuales de ELE, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Plan Curricular del Instituto Cervantes, *Companion Volumen with new Descriptors*

Pluricultural competence in SFL: from the reference documents to present Spanish handbooks

ABSTRACT: In this paper we analyze the concept of Pluricultural competence in the reference documents for teaching languages in the European context, in particular, the *Common European Framework for Languages*, its precision for Spanish in the *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, and the recent extension of the first one in the *Companion Volumen with new Descriptors*. We also consider the presence and the treatment of this competence in current handbooks for SFL; and finally, some suggestions are offered for its implementation in class.

Keywords: Pluricultural competence, ELE handbooks, *Common European Framework for Languages*, Plan Curricular del Instituto Cervantes, *Companion Volumen with new Descriptors*.

1. INTRODUCCIÓN

La globalización, los movimientos migratorios y los avances tecnológicos han contribuido decididamente a la construcción de un mundo plural formado por identidades híbridas que surgen de la compatibilización de voluntades particulares al entrar en contacto con otras en ambientes de socialización próximos o distantes culturalmente que han sido capaces de superar

conflictos y dificultades (Carretero, 2011). En este contexto, desde hace ya unas tres décadas, las políticas del Consejo de Europa se afanan por mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos procedentes de distintas culturas y que usan una amplia diversidad de lenguas; una apuesta firme que se materializa en el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, que debe incorporarse a la formación del individuo, y que se ha extendido por todo el contexto europeo e internacional (Beacco y Byram, 2007; Candelier, 2008; Meissner, 2007 y Vandergrift, 2006, entre otros). Desde la Institución Europea se viene instando a los estados miembros a que introduzcan la educación plurilingüe e intercultural en el ámbito escolar¹ a través de sus programaciones curriculares, aunque esta recomendación ha tenido un éxito desigual en su plasmación en la legislación vigente de los estados y comunidades educativas particulares².

Dado que se trata de un asunto prioritario de la política del Consejo de Europa, en este artículo analizaremos el tratamiento que ha tenido la competencia plurilingüe y pluricultural en los documentos de referencia emitidos por la Institución Europea partiendo del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación* (en adelante *MCER*) de 2001³, hasta el reciente *Companion Volume with new descriptors (CV)* de 2018⁴, pasando por el desarrollo para el caso del español del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* de 2006. Este recorrido nos permitirá demostrar cómo se ha ido desarrollando, desplegando e implementando el concepto de competencia plurilingüe y pluricultural, y en qué medida se ha materializado y cómo se ha planteado en los manuales que se utilizan actualmente en nuestras aulas de ELE.

2. LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL EN EL *MCER*

El auge de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa que dieron como resultado final el *MCER* se remonta a un momento en el que la Unión Europea incorporaba cada vez más países miembros y se hacía imprescindible llevar a la práctica la Recomendación

¹ La consideración de los procesos de enseñanza-aprendizaje como una actividad social y no una vía de desarrollo individual ya estaba en Vigotsky (1985: 36), cuando aludía a “una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante el cual la persona asimila los modos sociales de actividad e interacción”. La conducta individual y colectiva del individuo tiene un origen social y cultural basado en la asunción de normas, valores, rituales, etc.

² En esta línea, la UNESCO (2018) recibe cada cuatro años un informe de los Estados Miembros sobre las medidas que han llevado a cabo en los distintos niveles de enseñanza (de infantil a universitaria) para aplicar “la Recomendación de 1974 relativa a la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación en materia de derechos humanos y libertades fundamentales (2012/2016)”. En su última consulta, se ha observado que, a pesar de que los principios clave del 74 están recogidos en la política educativa de la mayoría de los países y en sus planes de estudio, se presta poca atención a la diversidad cultural y a la tolerancia.

³ En este trabajo utilizaremos la versión en español del Instituto Cervantes y la editorial Anaya de 2002.

⁴ La limitada extensión de este trabajo nos impide referirnos a documentos, informes y guías sobre la enseñanza de lenguas y la integración de sus respectivas culturas en el contexto europeo que el Consejo de Europa ha ido publicando entre 2001 y 2018. Especialmente significativos para el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, y el establecimiento de sus descriptores en el nuevo *CV*, son *Plurilingual and Pluricultural Competence* (Coste *et al.*, 2009); el conocido como *CARAP* o, en español *MAREP*, un *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (Consejo de Europa, 2013); y la *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Beacco *et al.* 2016).

R(82)18 del Comité de Ministros relativa a la necesidad de proteger y desarrollar el rico patrimonio de lenguas y culturas de Europa, así como a realizar esfuerzos para transformar en un recurso de enriquecimiento mutuo y de entendimiento la barrera que pudiera suponer dicha diversidad. El antídoto para evitar los prejuicios, los desencuentros y los conflictos socioculturales debía ser un mejor conocimiento de las lenguas que se concitan en el espacio europeo, lo que permitiría el intercambio entre ciudadanos con distintas lenguas maternas. Para dar cumplimiento a esta Recomendación, surge el *MCER* (2001) —con su antecedente en el *Nivel Umbral* (1975)⁵— cuyo objetivo es exponer con detalle los parámetros y las categorías que se precisan para describir la comunicación humana a través de las lenguas, así como los tipos de conocimiento, habilidades y actitudes que activa un hablante cuando participa en los actos de comunicación.

El principal hito del documento es la concepción del aprendizaje como un proceso activo basado en acciones sociales que permiten superar las dicotomías tradicionales en la enseñanza de lenguas, como eran la acción social y la cognición, o los procesos mentales y la práctica social⁶; esto tiene como consecuencia una nueva consideración del alumno, que pasa de ser un aprendiente individual, que interioriza y aspira a dominar particularmente las competencias lingüísticas, para convertirse en un actor social, un participante activo que necesita manejar no solo los recursos lingüísticos, sino también otras herramientas propiciadoras de habilidades y capacidades para la comunicación real en los intercambios auténticos. En el plano metodológico, este planteamiento se materializa en el llamado *enfoque orientado a la acción* —que no es más que un *enfoque por tareas* (Robles Ávila, 2017 y 2019)—, donde el alumno supera la práctica de las formas para realizar acciones, la puesta en funcionamiento de una variedad de tareas en la lengua que aprende. Este paso a la acción otorga al alumno el rol de interviniente de pleno derecho en intercambios comunicativos, dimensiona el aspecto social y cultural de las lenguas y viene a satisfacer las necesidades de una sociedad cuyos ciudadanos deben desarrollar sus habilidades para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales —en cumplimiento del preámbulo a la Recomendación (98)6—, y consecuentemente construyendo una Europa plurilingüe y pluricultural, que aleje el monolitismo de cada lengua y cada cultura en sí misma y genere un modelo integrador de todas aquellas con las que se relaciona el individuo. En su concepción comunicativa y social de las lenguas, el *MCER* otorga una atención muy especial a la definición, el análisis y las implicaciones de la *competencia plurilingüe y pluricultural*:

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. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como

⁵ Slagter (RedELE, 2015) sitúa los antecedentes del Proyecto de Lenguas del Consejo de Europa en los años 70 del siglo XX, en el encuentro en Rüşchlikon (Suiza), aunque previamente se habían producido bastantes tentativas de descripción y unificación, como la elaboración de sílabos basados en listas de frecuencia (el CREDIF en Francia, por ejemplo); o las propuestas comunicativas que se plasmaron en los niveles umbrales con las aportaciones nociofuncionalistas de Wilkins, y aplicadas por van Ek y Trim.

⁶ Estos planteamientos se basan en las teorías constructivistas sobre el aprendizaje de Vigotsky (1985).

la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar (Consejo de Europa, 2002, p. 156).

Este planteamiento viene a apoyar la idea de que comunicarse con más facilidad permite conocerse mejor y garantiza un entendimiento más eficaz entre los ciudadanos. El alumno que aprende una LE no la coloca aparte de su L1 o de otras lenguas extranjeras a las que tenga acceso —independientemente de su nivel de competencia—, sino que la imbrica, la incorpora a su repertorio lingüístico personal y se convierte en hablante plurilingüe a la vez que desarrolla un talante intercultural por su bagaje experiencial. Los conocimientos lingüísticos y culturales propios de cada lengua se ven modificados cuando se incorpora el conocimiento de otra nueva y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas habilidades interculturales en el hablante. Igualmente, enriquecen la personalidad del individuo y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de abrirse a nuevas experiencias culturales, y convierten a los alumnos en mediadores —mediante la traducción o la interpretación— entre hablantes de distintas lenguas incapaces de comunicarse (Consejo de Europa, 2002, p. 47).

Aunque se ha de considerar una única competencia, desde un punto de vista operativo, se habla de ellas por separado⁷ en parte porque se desarrollan de manera independiente, en distinto grado, especialmente en los contextos de no inmersión, presentando desequilibrios en su dominio (Coste, Moore y Zarate, 2009); el perfil pluricultural del aprendiente puede ser diferente al plurilingüe en tanto este puede poseer un excelente conocimiento cultural de una comunidad determinada, pero un bajo nivel de competencia lingüística y viceversa⁸. Igualmente, las deficiencias lingüísticas de un usuario pueden ser suplidas por una amplia competencia cultural. Además, la competencia plurilingüe y pluricultural está en constante transformación y desarrollo, mostrando una configuración muy dinámica favorecida por factores de diversa naturaleza, como pueden ser las experiencias de viajes del individuo, los contactos profesionales con gentes de diferentes lenguas y culturas, las estancias en otros países, que “provocan cambios significativos en su biografía lingüística y cultural que alteran el equilibrio de su plurilingüismo y que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas” (Consejo de Europa, 2002, p. 131).

El objetivo del *MCER* era facilitar la comunicación y el intercambio entre las lenguas y culturas del contexto europeo, para lo cual los individuos deberían capacitarse en unas competencias generales —compuestas por conocimientos, destrezas, competencia existencial y capacidad de aprender—, unas competencias comunicativas —que integran la competencia lingüística, la sociocultural y la pragmática— (capítulo 5), y en un marco de mayor rango promover el desarrollo de su competencia plurilingüe y pluricultural (capítulo 6), que imbrique todas las experiencias y conocimientos lingüísticos y culturales que los individuos

⁷ El *MCER* habla generalmente de una sola competencia, pero la desdobra en la p. 131 del documento (epígrafe 6.1.3., titulado “La competencia plurilingüe y la competencia pluricultural”. El *CV* también considera la existencia de una sola competencia, aunque ofrece separados el repertorio plurilingüe y el pluricultural (Consejo de Europa, 2018, pp. 157-162).

⁸ Además, los alumnos plurilingües, en lo que se refiere a las competencias lingüísticas, pueden tenerlas más desarrolladas en una lengua que en otra y en ciertas habilidades de una lengua más que en las mismas habilidades de otra: tener un dominio mayor de la comprensión escrita que de la oral, por ejemplo.

vayan adquiriendo a lo largo de su vida en contextos educativos, profesionales o vivenciales. En la consideración del *MCER* el desarrollo de la competencia pluricultural se apoya en las competencias sociolingüística y pragmática (Consejo de Europa, 2002, p. 132), de cada lengua particular que integra el repertorio de un individuo.

A pesar del valor destacado que se le otorga a lo plurilingüe y lo pluricultural, el documento no precisa los descriptores que materialicen mínimamente las acciones que se deben promover en las aulas para alcanzar dicha competencia⁹, lo que puede ser la causa, en cierta medida, de la desatención sufrida hasta la actualidad, como iremos mostrando a continuación.

3. LA COMPETENCIA PLURICULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE

3.1. El *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*

Puesto que el *MCER* es un documento de amplio alcance, que ofrece directrices generales que se deberán precisar en planes curriculares para cada lengua y cultura, en 2006 el Instituto Cervantes publica su *PCIC* que interpreta, acomoda y materializa las propuesta del *MCER* para la enseñanza del ELE: “El ejercicio de trasposición de estos descriptores generales a los materiales que proporcionan los Niveles de referencia para el español requiere una interpretación muy fina del sentido y del alcance de cada uno de los enunciados de los descriptores y un laborioso trabajo de categorización, ajuste de niveles y desarrollo de las correspondientes especificaciones en los inventarios” (Instituto Cervantes, 2006, Introducción). Para ayudar en esta tarea, el Consejo de Europa publicó la *Guía para la elaboración de descripciones de niveles de referencia para las lenguas nacionales y regionales* (Consejo de Europa, 2005) donde, entre otras cuestiones, se delimitan los rasgos comunes que deben darse en las descripciones de los inventarios de la lengua objeto, estableciendo, además, unos rasgos mínimos y otros opcionales o deseables. Entre las recomendaciones de rasgos opcionales se encuentra el tratamiento de la dimensión cultural, que en el *PCIC* adquiere, no obstante, una gran preponderancia al materializarse en tres inventarios: 1) Referentes culturales, 2) Saberes y comportamientos socioculturales y 3) Habilidades y actitudes interculturales, que permiten formar al usuario como hablante intercultural. Nótese que, en las propuestas del *PCIC*, no se trasciende al nivel de hablante pluricultural, un individuo al que se le capacita para la comunicación entre varias culturas, capaz de integrarlas de manera significativa, competencia que, en el sentido del *MCER*, se enriquece con las experiencias culturales a las que va accediendo en su experiencia vital; por el contrario, el documento del Instituto Cervantes solo atiende a aspectos interculturales, generalmente de acomodo entre la cultura meta —en este caso la española e hispanoamericana— y la propia del alumno; en su dimensión social, se refiere al *hablante intercultural*, cuyas competencias se obtienen atendiendo a los tres inventarios mencionados que le aportan, por una parte, conocimiento

⁹ Lo más próximo a un repertorio de esta naturaleza se puede localizar en el apartado 5.1.2.2. sobre las destrezas y habilidades interculturales (Consejo de Europa, 2002, p. 114). Posteriormente, el Portfolio recogerá todas las habilidades y conocimientos adquiridos por los aprendientes en distintas lenguas y en sus experiencias interculturales a lo largo de su vida.

(los dos primeros) y, por otra, unas recomendaciones sobre habilidades y actitudes que debe desarrollar en sus intercambios interculturales (inventario tercero).

En *Referentes culturales* se ofrecen saberes enciclopédicos sobre cuestiones de la cultura española e hispanoamericana; *Saberes y comportamientos socioculturales*, a diferencia de otros inventarios —como el gramatical o el fonético, que presentan límites más precisos—, tiene un carácter mucho más transversal, pues se vincula de manera muy estrecha con las *Nociones específicas* y con las *Tácticas y estrategias pragmáticas* del PCIC; y viene a coincidir con la competencia sociolingüística y la competencia pragmática del MCER. Si hacemos un repaso por los tres apartados¹⁰ que conforman este inventario en sus tres fases —aproximación, profundización y consolidación¹¹—, apreciaremos que el documento recoge casi en exclusiva contenidos concernientes a la cultura española¹² que el aprendiente debe conocer para conseguir una mayor competencia en este campo, y solo en casos puntuales se hace referencia a valores interculturales¹³. Como su nombre indica, se trata de saberes que debe adquirir el alumno, conocimiento funcional y operativo para desenvolverse de manera adecuada en la sociedad española. En cambio, en *Habilidades y actitudes interculturales* es donde se atiende a cuestiones realmente de carácter intercultural. Este inventario se organiza en torno a cuatro áreas —1) Configuración de una identidad cultural plural, 2) Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales), 3) Interacción cultural y 4) Mediación cultural— que van escalando implícitamente ese objetivo intercultural que pone en contacto la cultura meta, el español en nuestro caso, con la propia del alumno, aunque, como ya dijimos más arriba, sin trascender a la dimensión pluricultural que permita al alumno el intercambio más amplio con otras culturas que formen parte de su elenco personal. Las cuatro áreas que integran este inventario no se organizan ni por niveles ni por fases; pueden entenderse como cuatro estadios sucesivos en la configuración del hablante intercultural¹⁴ atendiendo a una doble vertiente: 1) las *habilidades* que debe desarrollar en cada área, y 2) las correspondientes *actitudes* que el aprendiente tendrá que activar en los intercambios comunicativos para que resulten exitosos desde el punto de vista del diálogo intercultural. Esta escala es un camino que parte de la autorreflexión sobre la cultura propia, pasando por el enfrentamiento con otra para analizar la influencia que esta

¹⁰ Apartado 1: “Condiciones de vida y organización social”, apartado 2: “Relaciones interpersonales”, y apartado 3: “Identidad colectiva y estilo de vida”.

¹¹ Los dos primeros inventarios se organizan en fases y no en niveles de referencia; el tercero ni siquiera presenta una graduación explícita.

¹² Solo en el inventario de *Referentes culturales* se realizan especificaciones relativas a España e Hispanoamérica, no así en de *Saberes y comportamientos socioculturales* debido a “la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada, ni siquiera sobre la base del enfoque adoptado en el tratamiento de los referentes del ámbito cultural” (Instituto Cervantes, 2006. *Saberes y comportamientos socioculturales*. Introducción).

¹³ Como, por ejemplo, en “valores positivos y negativos del mestizaje: interculturalidad y xenofobia” (3.1.3.); “Convivencia de fiestas y costumbres tradicionales españolas con las de las culturas de la población inmigrante” (3.2.); “Grado de tolerancia y respeto por las confesiones religiosas” (3.3.); la sección 3.4. “Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros”; en 3.5.2. “Celebraciones y actos conmemorativos”: “Convenciones sociales y tradiciones de las minorías étnicas”, todas ellas de la fase de consolidación.

¹⁴ La consideración del estudiante extranjero como hablante intercultural parte de Byram (1995), quien lo define como una persona que generalmente tiene conocimientos de más de una cultura e identidades sociales y disfruta conociendo y relacionándose con gente de otros contextos.

acción contrastiva ha tenido en la propia y en la formación de una conciencia intercultural. Por tanto, la primera área comienza examinando los contrastes entre culturas y la valoración que produce la percepción de esas diferencias entre la de origen y las otras; análisis de los estereotipos y sus causas; corrección sobre consideraciones de otras culturas; hasta eliminar rasgos etnocéntricos y sociocéntricos. La sección *Reconocimiento de la diversidad cultural* posee una orientación personal, basada en la consideración de lo que las otras culturas han favorecido al individuo; y otra más social, que identifica las aportaciones de otras culturas a la propia; esta área se cierra con el apartado de *adaptación, integración (voluntaria)*, una revisión de los aspectos culturales de la cultura de origen que se quieren mantener como parte de la idiosincrasia del individuo, los que se adoptan por el contacto con otras culturas ajenas, y el reconocimiento del conflicto cultural como un fenómeno propio de la comunicación intercultural.

La segunda área, denominada *Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)* presenta como *Habilidades* la observación de aspectos de otras culturas, el contraste con la propia, la creación de hipótesis sobre lo observado, la inferencia de las causas que ocasionan los comportamientos, y la formulación de actuaciones socioculturales. A continuación, se promueve el *Ensayo y práctica* sobre los comportamientos de la cultura meta, y se evalúa y controla el aprendizaje de los referentes culturales y socioculturales como si se tratara de un contenido más del programa. En la tercera área, *Interacción cultural*, las *habilidades* incluyen la planificación de situaciones de comunicación cultural; el contacto propiamente y las acciones de compensación que se vayan produciendo en el intercambio; la evaluación de la interacción cultural, y la reparación y el ajuste. Finalmente, la cuarta área, dedicada a la *mediación cultural*, se inicia con la planificación de la mediación, con la activación de todos los recursos de que dispone el mediador; la evaluación y el control del proceso; y la reparación y los ajustes que se hayan de realizar para intercambios posteriores.

La vertiente de *actitudes* relativas a las cuatro áreas promueve la empatía hacia los miembros de culturas diferentes y hacia los fenómenos culturales ajenos en las interacciones culturales; la curiosidad y la apertura al otro y su cultura; una disposición favorable para el intercambio cultural; un distanciamiento de lo propio para valorar de manera más justa las diferencias culturales; la consideración de los factores afectivos que intervienen en los intercambios (estrés cultural y fases en el contacto con otras culturas); y una actitud tolerante. En el área de *mediación cultural*, se promueven las capacidades facilitadoras del mediador intercultural como intermediario eficaz en el entendimiento intercultural.

En síntesis, en estas cuatro áreas se parte del reconocimiento y concienciación de la identidad cultural plural y diversificada, y de su implicación en la configuración del hablante intercultural; prosigue con el acceso a los saberes culturales del otro en comparación con los propios; para pasar al intercambio cultural propiamente. La representación máxima de habilidades y actitudes interculturales se alcanza en la práctica de mediación.

Después de esta exégesis sobre las consideraciones del *PCIC* respecto al componente cultural y las propuestas materializadas en sus tres inventarios, así como el acomodo a los planteamientos del *MCER*, podemos concluir que el documento del Instituto Cervantes presenta una visión de la cultura basada prioritariamente en el conocimiento enciclopédico u operativo y, en el mejor de los casos, atiende al desarrollo de destrezas y habilidades que permitan establecer relaciones entre la propia del alumno y las del mundo hispano, lo cual

resulta bastante limitado al no promover suficientemente el pluriculturalismo y reducirse al contraste solo entre dos culturas, a pesar de que el alumno poseerá otras experiencias culturales. Esta limitación se constata cuando el *PCIC* aborda la dimensión del *hablante intercultural* atendiendo a su capacidad de “identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva [parece que de manera exclusiva]¹⁵” (Instituto Cervantes, 2006. Introducción).

3.2. Pluriculturalismo, interculturalidad, cultura en manuales de ELE

El acercamiento a lo cultural en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas nos enfrenta a una diversidad de términos como *multiculturalismo*, *interculturalidad*, *pluriculturalismo*, de donde surgen sintagmas como *competencia cultural*, *componente cultural*, *competencia intercultural*, *conocimiento sociocultural*, *consciencia intercultural*, *competencia sociocultural*, *enfoque intercultural*, *competencia pluricultural* y un largo etcétera. En el *MCER* y muy especialmente en los documentos que le han seguido, el Consejo de Europa hace un especial hincapié en la competencia plurilingüe y pluricultural considerándola, como se ha dicho, de rango superior, que incluye todas las demás y cuya influencia mediatiza a las otras competencias, ya que, gracias a ella, el hablante es capaz de integrar en los actos comunicativos todo su saber lingüístico y cultural no solo de la lengua que aprende, sino de todas aquellas de las que tenga alguna experiencia. Respecto de la competencia intercultural, en cambio, se advierte un carácter más dual, como comparación y reflexión entre la cultura propia y la cultura meta, sin considerar en principio el bagaje cultural —y también lingüístico— que tiene el individuo del s. XXI¹⁶. En esta investigación hemos querido trascender el marco teórico y valorar la materialización de estas propuestas de los documentos de referencia en los manuales de ELE respecto a los elementos culturales en el sentido más amplio, a lo intercultural —o diálogo entre dos culturas— y a lo pluricultural —integración de todos los saberes y actitudes culturales del alumno como agente social—, y todo ello a sabiendas de que en los materiales didácticos se suele hablar de componente cultural o simplemente de cultura, como corroboraremos a continuación.

3.2.1. Hipótesis de partida

Nuestra experiencia docente e investigadora nos ofrecía sólidos indicios de que, a pesar de las recomendaciones que desde 2001 propone el *MCER* sobre la necesidad de desarrollar la competencia pluricultural en las aulas de lenguas extranjeras, y de las referencias a lo cultural/intercultural en los inventarios del *PCIC* desde 2006, lo pluricultural apenas se vislumbra en los manuales de ELE, no ya en los publicados poco tiempo después de que

¹⁵ El comentario entre corchetes es nuestro.

¹⁶ De hecho, en la *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Beacco et al. 2016, p. 10) se presenta la competencia pluricultural con mayor alcance, y la define como la habilidad para participar en diferentes culturas mediante la adquisición de diversas lenguas; y la competencia intercultural es la habilidad para experimentar la otredad y la diversidad cultural, analizar esa experiencia y obtener beneficios de ella.

se difundieran los documentos de referencia, sino en los aparecidos recientemente. Partiendo de esta suposición, necesitábamos realizar la comprobación empírica, para lo cual nos propusimos un análisis en dos fases y con dos grados de profundidad: 1) una aproximación panorámica a los últimos manuales generalistas de las seis principales editoriales especializadas en ELE en España¹⁷; 2) un estudio pormenorizado de una muestra constituida por dos de los manuales. Para proceder en las dos fases empleamos una metodología basada en la creación de sendas matrices de datos que se emplearán para analizar las muestras y se representarán mediante tablas.

3.2.2. *Criterios para la selección de los manuales*

Para la primera fase del análisis se ha seleccionado un primer corpus de manuales formado por el más reciente de cada una de las seis editoriales referidas y que hemos recogido en la tabla 1. Se trata de publicaciones aparecidas entre 2010 y 2018; actualmente bien asentadas en el mercado nacional e internacional. En cuanto al nivel, hemos elegido el A2 por ser uno de los más demandados por los estudiantes de ELE y porque todos los manuales seleccionados disponen de él. Para la segunda fase acotamos el análisis a una muestra formada por dos manuales de los seis, (un tercio), con las siguientes condiciones: 1) que se hubieran publicado en los últimos cinco años, 2) que en su presentación editorial mostraran algún indicio de atención a lo plurilingüe o lo pluricultural. Aplicando ambos criterios solo pudimos seleccionar *Bitácora 2 nueva edición*, de 2016; así que el segundo elegido debía ser el más reciente, por tanto, *Experiencias internacional 2*.

3.2.3. *Primera fase: panorámica de lo cultural en el corpus de manuales*

Para abordar esta fase de aproximación dirigida a detectar potenciales indicios de atención a lo pluricultural —y, en su defecto, de lo cultural o intercultural— en nuestro corpus, nos concentramos exclusivamente en las presentaciones de los manuales y en sus índices, y, para realizar comprobaciones, hemos accedido a la observación de alguna unidad muestra. En la siguiente matriz se presentan: 1) los manuales, 2) una somera referencia a cuestiones de interés reseñadas en la presentación, 3) el espacio de lo cultural en cada unidad, 4) indicios sobre el tratamiento del pluriculturalismo:

¹⁷ Anaya ELE, Difusión, Edinumen, Enclave, Edelsa y SGEL.

Tabla 1. Manuales de ELE más recientes de cada editorial

1) MANUALES	2) DATOS DE INTERÉS EN LA PRESENTACIÓN	3) ESPACIO PARA LO CULTURAL	4) INDICIOS SOBRE PLURICULTURALISMO
<i>Nuevo sueña</i> (Anaya)	Preponderancia de contenidos lingüísticos y nociofuncionales.	Sección propia: <i>Maneras de vivir</i> : “Se tratan, desde las diferencias y semejanzas, los aspectos y referencias culturales tanto de España como de Hispanoamérica”.	No se aprecian.
<i>Bitácora 2, nueva edición</i> (Difusión)	Propuestas de reflexión plurilingüe.	Programado en el índice como: “Cultura”. Se presenta de manera transversal a lo largo de toda la unidad, sin sección propia.	Solo se alude expresamente al contraste de lenguas, pero no de culturas ¹⁸ .
<i>Experiencias internacional 2</i> (Edelsa)	Sin texto de presentación.	Sección propia: “Experiencia cultural”.	No se aprecian.
<i>Impresiones</i> (SGEL)	“Los temas y los diálogos del libro te van a permitir vivir la diversidad del mundo hispanohablante”.	Sección propia: <i>En Ruta</i> : “Se presentan lugares emblemáticos del mundo hispano desde una perspectiva cultural y social, invitando al estudiante a contrastarlo con su propia cultura”.	No se aprecian.

¹⁸ *Bitácora 2, nueva edición* (2016) será objeto de estudio exhaustivo en la siguiente sección.

<i>Nuevo Prisma</i> (Edinumen)	“...actividades especiales para el desarrollo específico del trabajo cooperativo, ... optimizando ... la reflexión intercultural y el conocimiento de diversos aspectos de la cultura del mundo hispano, ... proporcionar las herramientas necesarias para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas y diversas variantes del español”.	Programado en el índice como: “Contenidos culturales”. Cultura presentada de manera transversal a lo largo de toda la unidad, sin sección propia.	Podría considerarse solo la reflexión intercultural entre la cultura del alumno y la española/hispana ¹⁹ .
<i>En acción</i> (Enclave)	“En acción A2 es un material dinámico, actual y variado, con un amplio repertorio de actividades, situaciones y realidades culturales dirigido a diferentes tipos de alumnos”.	Programado en el índice como: “Cultura e intercultural”. Cultura presentada en las dos últimas páginas de cada unidad y en dos “revistas” donde, entre otras cuestiones, se trabajan contenidos socioculturales.	Podría considerarse solo la reflexión intercultural entre la cultura del alumno y la española/hispana.

Apelando al lector con datos de variada naturaleza mediante diferentes estrategias persuasivas (Robles Ávila, en prensa), las presentaciones de los seis manuales no aluden en ningún caso a la competencia pluricultural, a lo sumo *Nuevo Prisma* y *En acción* plantean una reflexión intercultural entre la cultura del alumno y la española/hispana. Sí resulta especialmente llamativo que *Bitácora 2, nueva edición* destaque la reflexión plurilingüe y el contraste de lenguas que pueda poseer el alumno. Por otra parte, el concepto de lo cultural presenta una diferente ponderación en los seis manuales: aunque todos lo consignan en sus índices, solo tres de ellos —*Nuevo sueña*, *Experiencias e Impresiones*— le otorgan un mayor protagonismo al presentarlo en una sección propia dentro de cada unidad.

Como se colige de los datos referidos, la hipótesis de partida se cumple al menos en una visión panorámica de los materiales que conforman nuestro corpus. En la segunda fase rastreamos en profundidad los dos manuales referidos para detectar potenciales prácticas menos visibles, más ensambladas en el decurso de la unidad didáctica, que pudieran promover el desarrollo de la competencia pluricultural del estudiante.

¹⁹ Una revisión somera del manual nos muestra que, a pesar de lo anunciado en su presentación, de facto solo se promueve la comparación de la cultura propia del alumno con la española o, en el mejor de los casos, con la del mundo hispano.

3.2.4. Segunda fase: lo cultural en *Bitácora 2* y *Experiencias Internacional 2*

Nuestro objetivo no es analizar el componente cultural en los manuales seleccionados ni los contenidos sociolingüísticos ni pragmáticos con los que tanto se relaciona, como ya se ha dicho, sino valorar el peso que se le otorga a la competencia pluricultural. No obstante, y dado que en un primer acercamiento no se ha detectado ninguna evidencia tácita del desarrollo de esta competencia, igual que hicimos en la primera fase, hemos querido partir del concepto de lo cultural para explorar si, en alguna de las propuestas didácticas, se trasciende a lo pluricultural. En esta fase se realizan las siguientes acciones en cada manual: 1. Se seleccionan todas aquellas actividades de contenido cultural; 2. Se organizan atendiendo a una matriz con los siguientes datos: a) referentes culturales; b) saberes y comportamientos socioculturales; c) competencia plurilingüe; d) competencia pluricultural. Los datos que nos ofrece la tabla resultante permiten realizar una reflexión sobre cada manual en particular y, además, contrastarlos.

Tabla 2. Análisis de los dos manuales seleccionados

MANUALES	REFERENTES CULTURALES	SABERES Y COMPORTAMIENTOS	ATENCIÓN AL PLURILINGÜISMO	ATENCIÓN AL PLURICULTURALISMO
<i>Bitácora 2</i> , nueva edición (Difusión, 2016)	14	6	12	3
<i>Experiencias internacional 2</i> (Edelsa, 2018)	19	7	1	0

La tabla muestra a todas luces el peso que se le otorga a los referentes culturales —personajes famosos, lugares y espacios geográficos, momentos históricos, etc. de España e Hispanoamérica—, seguidos de los saberes y comportamientos socioculturales, con una distribución bastante similar en ambos manuales; estos contenidos se presentan más bien de manera expositiva y solo en ocasiones se demanda la participación del alumno, con lo cual no se propicia el desarrollo de la competencia intercultural, algo que ya advirtieron otros autores como Jiménez-Ramírez (2019, p. 247). En cambio, hay una perspectiva bastante diferenciada en lo que respecta a la importancia concedida al plurilingüismo: mientras que *Bitácora*, en una sección denominada *En español y en otras lenguas*, ofrece actividades (12 en total) donde se busca el contraste entre realizaciones lingüísticas en español y en la LM del alumno o en otras lenguas que conozca —siendo la comparación LM y español la práctica más frecuente—, esto solo ocurre una vez en *Experiencias*. Por lo que respecta al contraste entre culturas, y a la reflexión y sensibilización sobre otros pueblos con los que el alumno haya tenido contacto, superando así una visión dual de lo propio y la ajeno con el foco en la cultura española, solo *Bitácora* presenta tres actividades; no obstante, al aparecer concentradas en la misma unidad —la ocho— titulada precisamente ¿Iguales, parecidos o diferentes? la propia temática es la que propicia estas propuestas pluriculturales y no una planificación consciente de esta competencia programada y mantenida como hilo conductor en todo el manual.

A tenor de los resultados se valida nuestra hipótesis de partida que preveía la desatención a la competencia pluricultural en los manuales de ELE más actuales. Las razones pueden ser, a nuestro juicio, las siguientes, que, además, se generarían en cascada: 1) la falta de tradición en la planificación curricular de esta competencia, lo que se debería a 2) una desatención por parte de los creadores de materiales a los documentos de referencia, especialmente al *MCER* y al inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* del *PCIC*. Y ello motivado por 3) la inexistencia de descriptores para esta competencia en el *MCER*, lo que ocasiona consecuentemente la imprecisión en su explicitación en el *PCIC* —sin organizar no ya en niveles de referencia, sino ni siquiera en fases, como ocurre en los otros dos inventarios de contenido cultural—. Para suplir estas carencias, el Consejo de Europa recientemente ha publicado el *Companion Volumen with new descriptors*, donde se facilitan herramientas y los descriptores necesarios para el desarrollo, entre otras, de esta competencia²⁰.

4. EL COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING AND ASSESSMENT. COMPANION VOLUMEN WITH NEW DESCRIPTORS (CV)

En 2018 el Consejo de Europa publicó este documento que viene a complementar el *MCER* de 2001, ofreciendo un despliegue de algunas estrategias y competencias que entonces fueron apenas esbozadas y que, por tanto, no habían quedado delimitadas mediante sus correspondientes descriptores. Junto con la mediación y muy relacionada con ella²¹, la competencia plurilingüe y pluricultural se ve desarrollada con mayor amplitud por considerarse fundamental en la formación del alumno como agente social, que necesitará disponer de conocimientos, habilidades y estrategias que le permitan imbricar sus experiencias culturales previas —y aprovecharse de ellas— con aquellas que obtendrá al relacionarse con la nueva cultura. Para alcanzar esta competencia en el aula el profesor debe adoptar una metodología basada en los *enfoques plurales*, entendiendo por tales “aquellos enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican al mismo tiempo a varias (más²² de una) variedades lingüísticas y culturales” (*MAREP*, 2013, p. 6). De la tipología de enfoques plurales interesa especialmente el *enfoque intercultural*, que promueve atender a los fenómenos propios de una determinada área cultural para comprender otros de un área diferente; para ello se deberá entender el aula como un marco de reflexión intercultural en el que continuamente se genera un diálogo entre la cultura del estudiante, y todas a las que este haya tenido acceso, y la de la lengua meta. Se trataría de avanzar en el concepto de competencia comunicativa dimensionándolo hasta una *competencia comunicativa plurilingüe*

²⁰ Las propuestas del *Companion Volumen* sobre el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural tienen su origen en otros documentos, informes y guías publicados entre 2001 y 2018, entre los que destacan los mencionados en la nota 4 de este trabajo.

²¹ La mediación en el CV va más allá de la llamada *cross-linguistic mediation* (pasar una información de una lengua a otra); hace posible la comunicación entre personas que no son capaces de entenderse porque no comparten la misma lengua, la misma cultura o por cualquier otra razón. Así entendida, la mediación necesita de la consideración del mediador como agente social que permite el entendimiento entre personas que de otro modo no se entenderían; y para ello debe poseer una sólida competencia plurilingüe y pluricultural que le permita desarrollar su actividad mediadora en lo social y cultural.

²² La negrita está en el original.

y *pluricultural*²³, donde el objetivo es el intercambio comunicativo de un alumno que desarrolla una serie de tareas que priman el entendimiento social en un contexto diversificado de identidades múltiples.

Con el desarrollo del plurilingüismo y el pluriculturalismo se enfatiza el valor de las competencias sociolingüísticas y pragmáticas que, como ya señalamos, están en la base de esta competencia plurilingüe y pluricultural. Y en la escala de la competencia pluricultural, denominada *Building on pluricultural repertoire*, se describe el uso de las competencias pluriculturales en una situación de comunicación, colocando el foco de atención en las destrezas, en las habilidades y actitudes más que en el conocimiento. La escala muestra un alto nivel de coherencia con las escalas de adecuación sociolingüística del *MCER*, aunque se desarrolla por separado (Consejo de Europa, 2018, p.51)²⁴, hecho que apoya la consideración de la competencia plurilingüe y pluricultural como de rango superior, que incluye un buen dominio de competencias generales, y de la competencia sociolingüística y pragmática; de hecho, el *CV* reconoce que los límites entre el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural no están tan claramente marcados. En cualquier caso, lo importante es que el usuario recurre a todos estos aspectos y competencias para poder expresarse en una situación de comunicación (Consejo de Europa, 2018, p. 53).

La organización de los descriptores por niveles no es cerrada ni fija, ya que dependerá de la experiencia del aprendiente y de su perfil plurilingüe y pluricultural; el *CV* reconoce que la clasificación solo persigue ayudar a los profesores en la creación de los programas que permitan valorar la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, una carencia que se evidencia en los manuales de ELE. Por tanto, las escalas facilitan el establecimiento de objetivos plurilingüísticos y pluriculturales relevantes y realistas con el nivel de competencia lingüística del alumno (Consejo de Europa, 2018, p. 158). Como se puede colegir en la tabla de descriptores, el avance en el desarrollo de este repertorio pluricultural supone pasar de un nivel inicial, caracterizado por el tímido reconocimiento de ciertos rasgos diferenciadores de la cultura con la que entra en contacto respecto de la propia, y el intento no siempre exitoso de uso en intercambios cotidianos; hasta alcanzar el nivel C2, donde el estudiante es capaz de modular sus producciones de acuerdo al contexto y mostrando un tratamiento apropiado de las diferencias culturales, con capacidad de reajustar posibles incidentes en la comunicación. Y en medio, un recorrido de implementación a través del cual el estudiante del A2 reconocerá las diferencias en las producciones propias y las ajenas, los comportamientos ritualizados de cada cultura (saludos, despedidas, etc.), y tomará conciencia de las dificultades en las interacciones. En B1 se inicia un camino, a nuestro modo de ver, de superación del etnocentrismo, donde se pasa a la toma de conciencia de conceptos como “normal” y “extraño” en los intercambios entre culturas diferentes, y a la consideración de que las acciones propias se pueden interpretar de manera equivocada en otras culturas; además, se empieza a desarrollar en el alumno cierta conducta mediadora en tanto puede explicar rasgos de su cultura a individuos de otras y viceversa. En B2 se profundiza en la capacidad de reflexión, interpretación, reconocimiento, actuación y evaluación de sus ac-

²³ Byram (1997) reformuló la competencia comunicativa y acuñó el término de competencia comunicativa intercultural, entendiéndolo por ella no solo la adquisición y el dominio de conocimientos declarativos, sino también las habilidades y actitudes que permiten el éxito de un aprendiente cuando comparte encuentros con individuos de otras culturas.

²⁴ La traducción es nuestra; el subrayado está en el original.

tuaciones en relación con las ajenas para negociar la comprensión mutua. En C1 el alumno actúa con un mayor dominio de los contextos de comunicación, apreciando la ambigüedad, interpretando estereotipos, presuposiciones, etc. de su cultura y de otras; y siendo capaz de dominar convenciones sociolingüísticas y pragmáticas.

*Tabla 3. Descriptores que conforman el repertorio pluricultural
(Consejo de Europa, 2018: 159)*

BUILDING ON PLURICULTURAL REPERTOIRE	
Note: Descriptors marked with asterisk (**) represent a high level for B2. They may also be suitable for the C levels.	
C2	Can initiate and control his/her actions and forms of expression according to context, showing awareness of cultural differences and making subtle adjustments in order to prevent and/or repair misunderstandings and cultural incidents.
C1	Can identify differences in socio-linguistic/pragmatic conventions, critically reflect on them, and adjust his/her communication accordingly. Can sensitively explain the background to, interpret and discuss aspects of cultural values and practices drawing on intercultural encounters, reading, film, etc. Can explain his/her interpretation of the cultural assumptions, preconceptions, stereotypes, and prejudices of his/her own community and of other communities that he/she is familiar with. Can deal with ambiguity in cross-cultural communication and express his/her reactions constructively and culturally appropriately in order to bring clarity.
B2	**Can describe and evaluate the viewpoints and practices of his/her own and other social groups, showing awareness of the implicit values on which judgments and prejudices are frequently based. **Can interpret and explain a document or event from another culture and relate it to documents or events from his/her own culture(s)/ and/or from cultures he/she is familiar with. Can discuss the objectivity and balance of information and opinions expressed in the media about his/her own and other communities. Can identify and reflect on similarities and differences in culturally-determined behaviour patterns (e.g. gestures and speech volume) and discuss their significance in order to negotiate mutual understanding. Can, in an intercultural encounter, recognise that what one normally takes for granted in a particular situation is not necessarily shared by others, and can react and express him/herself appropriately. Can generally interpret cultural cues appropriately in the culture concerned. Can reflect on and explain particular ways of communicating in his/her own and other cultures, and the risks of misunderstanding they generate.
B1	Can generally act according to conventions regarding posture, eye contact, and distance from others. Can generally respond appropriately to the most commonly used cultural cues. Can explain features of his/her own culture to members of another culture or explain features of the other culture to members of his/her own culture. Can explain in simple terms how his/her own values and behaviours influence his/her views of other people's values and behaviours. Can discuss in simple terms the way in which things that may look 'strange' to him/her in another sociocultural context may well be 'normal' for the other people concerned. Can discuss in simple terms the way his/her own culturally-determined actions may be perceived differently by people from other cultures.
A2	Can recognise and apply basic cultural conventions associated with everyday social exchanges (for example different greetings rituals). Can act appropriately in everyday greetings, farewells, and expressions of thanks and apology, although he/she has difficulty coping with any departure from the routine. Can recognise that his/her behaviour in an everyday transaction may convey a message different to the one he/she intends, and can try to explain this simply. Can recognise when difficulties occur in interaction with members of other cultures, even though he/she may well not be sure how to behave in the situation.
A1	Can recognise differing ways of numbering, measuring distance, telling the time, etc. even though he/she may have difficulty applying this in even simple everyday transactions of a concrete type.
Pre-A1	<i>No descriptors available</i>

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PLURICULTURAL

Como ha quedado patente, la riqueza lingüística y cultural que atesora un individuo resulta esencial por la transferencia de conocimientos entre lenguas y culturas conocidas, por la facilidad de adaptación y de asimilación a otras nuevas, por el carácter tolerante y facilitador en la convivencia y la cohesión social, el diálogo intercultural y la formación de ciudadanos democráticos. Hoy más que nunca los estudiantes deben ser considerados individuos plurilingües y pluriculturales, y es tarea del docente ayudarlos a que empleen sus recursos lingüísticos, y sus conocimientos y experiencias culturales cuando sea necesario para que aprecien y se valgan de sus similitudes, regularidades, contrastes y diferencias, promoviendo en ellos un sentimiento de tolerancia y respeto.

Ya el *CV* insiste en la necesidad de un cambio de paradigma que supere definitivamente una enseñanza lineal fundada en competencias lingüísticas en favor de un *syllabus* basado en necesidades y orientado a tareas de la vida cotidiana, donde el alumno interactúa socialmente con individuos de otras lenguas y otras culturas en un espacio global. En este contexto es fundamental que desarrolle habilidades y destrezas pluriculturales que prevengan el etnocentrismo, superen el choque cultural y eviten el racismo y la xenofobia; que los alumnos aprecien los beneficios personales y sociales que supone el conocimiento de otras lenguas y otras culturas que, interrelacionadas, enriquecen al individuo y sus actos comunicativos.

A continuación, ofrecemos de manera sinóptica una serie de recomendaciones para ampliar la dimensión pluricultural en el aula, que surgen de la lectura y de la reflexión de los documentos de referencia, y una vez detectadas las carencias de los manuales de ELE:

1. Detectar el perfil plurilingüe y pluricultural del alumno, analizando su contacto con otras lenguas y culturas. Ello nos permitirá hacer un diagnóstico del aula.
2. Crear en el aula un espacio para la reflexión pluricultural²⁵ y la toma de conciencia del enriquecimiento que supone compartir conocimientos sobre otras culturas. La habilidad de aprender a través de la diversidad lingüística y cultural permitirá al alumno construir su identidad incorporando la experiencia de los otros y se desarrollará el interés por que las distintas culturas a las que un individuo tiene acceso coexistan, se imbriquen, se comparen y lo enriquezcan²⁶.
3. Trascender lo cultural, entendido como conocimiento del hablante individual, para adentrarse en lo pluricultural, es decir, en los contenidos, pero también en las habilidades culturales, las destrezas y las actitudes sobre lo propio y lo ajeno en los

²⁵ Hoy en día predominan las aulas pluriculturales y las clases de lenguas extranjeras permiten un aprovechamiento de la interacción social entre interlocutores de procedencia diferente. Además, se debe ampliar el concepto de cultura superando los límites de lo nacional para aplicarlo a cualquier grupo étnico, religioso ciudadano, generacional, laboral, etc., lo que permite que el individuo pertenezca a la vez a diferentes grupos y a diferentes culturas.

²⁶ Al ser la cultura un concepto dinámico, muy diversificado y, por tanto, poco homogéneo, como señala Sercu (2002, p. 69), el docente deberá “presentar al alumnado múltiples perspectivas, promoverá una visión dinámica de las culturas, y le ayudará a comprender que todas las culturas se ven continuamente influidas por otras culturas y no pueden ser consideradas de un modelo territorializado, como estando unidas a una parte geográfica particular del mundo o como encerradas entre los límites de un estado-nación”.

intercambios sociales del hablante considerado como agente social, poseedor de una “constelación de culturas”²⁷.

4. Superar el concepto de competencia comunicativa en favor de la *competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural*, que convierta al alumno en un agente social más allá del hablante lingüísticamente competente.
5. A partir de la propuesta del *CV*, explicitar el repertorio pluricultural para ELE e incorporarlo a la programación curricular como cualquier otro *ítem*. Constará de conocimientos, habilidades y actitudes programados previamente, sin dejar espacio a la arbitrariedad de la falta de planificación.
6. Desarrollar las competencias sociolingüística y pragmática, pues son la puerta de acceso a esta competencia y permiten el trabajo enriquecedor entre culturas. Una programación precisa de tales contenidos facilitará la implementación de habilidades y actitudes pluriculturales.
7. Vincular los actos de habla y los significados que desarrollan con las circunstancias culturales en las que estos tienen lugar. De este modo el aprendizaje se hace significativo para el aprendiente.
8. Desde el punto de vista didáctico, se deberá aplicar un *enfoque múltiple intercultural*, para la creación de actividades que impliquen al mismo tiempo diferentes variedades culturales y dinamicen todas las competencias.
9. Sobre la concepción de las actividades, deben crearse tareas específicas para trabajar la competencia pluricultural; han de ser reflexivas, que susciten el interés del alumno, que supongan un enriquecimiento tanto por la adquisición de contenidos como por el desarrollo de habilidades y actitudes. Deben promover la creatividad, la acción para animar a la participación colaborativa. Además, deben propiciar el aprendizaje afectivo, desarrollando sentimientos de cooperación, solidaridad, y de diálogo intercultural.
10. Para todo ello, el profesor debe transformarse en un “aprendiz intercultural, en un profesional crítico y reflexivo para convertirse en un promotor de la investigación y enseñar a observar, analizar, experimentar [...] sembrando el respeto hacia la otra cultura” Moreno y Atienza (2016, p. 12).

Como hemos podido apreciar, la competencia pluricultural se coloca en la encrucijada de todas las competencias —la generales y las comunicativas—, implicándose de manera transversal en todas ellas, tiñendo todos los saberes, las habilidades, las destrezas y las producciones lingüísticas de los hablantes. Su presencia se visibiliza en una manera más rica, integradora de plantearse la comunicación y la aceptación de la otredad. Así entendida, la competencia pluricultural se funda en un sentimiento, una actitud y unas habilidades del hablante en su forma de mirar al otro y de actuar socialmente. El individuo se dimensiona si adopta esta perspectiva, que supera la comparación discriminatoria para pasar a un enriquecimiento de unas culturas que no se tienen que actualizar formalmente en los actos de comunicación, pero que van en el bagaje del estudiante y salen a la luz en sus intervenciones,

²⁷ Esta es la concepción del término en el documento de Consejo de Europa, *Competence for Democratic Culture* (2016, p. 20).

que se nutren de ese saber pluricultural. El aula de segundas lenguas ha de ser un lugar de encuentro de culturas y lenguas que promueva la empatía, el respeto y la adaptabilidad de la otredad auspiciada por una visión del mundo plural, dinámica y permeable al cambio en una sociedad globalizada. Solo asumiendo estos planteamientos seremos capaces de superar una enseñanza centrada en el qué, en el objeto, en la lengua, en favor de una formación orientada al desarrollo del sujeto, del hablante plurilingüe y pluricultural, del agente social.

6. REFERENCIAS

- Alonso, E., Alonso G. y Ortiz, S. (2018). *Experiencias A2. Curso de español lengua extranjera*. Editorial Edelsa.
- Álvarez Martínez, M.^a A., Blanco Canales, A., Gómez Sacristán, M.^a L. y Pérez De la Cruz, N. (2015). *Nuevo Sueña 1. Libro del Alumno A1-A2*. Editorial Anaya.
- Balboa Sánchez, O., Varela Navarro, M. y Teissier de Wanner, C. (2018). *Impresiones 2. Curso de español*. Editorial SGEL.
- Beacco, J. C. y Byram, M. (2007 [2003]). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>
- Byram, M. (1995). “Acquiring Intercultural Competence. A review of Learning Theories”, en L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence*, vol. I.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevendon: Multilingual Matters.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme. Les Cahiers de l’Acedle, 5(1), 65-90. <http://acedle.org/spip.php?article1009>
- Candelier, M. (coord.) (2013). *Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa. <https://docplayer.es/55423617-Marep-un-marco-de-referencia-para-los-enfoques-plurales-de-las-lenguas-y-de-las-culturas.html>
- Carretero, M. (2011). *Teaching history and memories in global worlds. Constructing Patriotisms*. North Carolina: Information Age Publishing.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes - Editorial Anaya.
- Consejo de Europa (2005). *Reference Level Descriptions for National and Regional Languages (RLD), Draft Guide for the production of RLD (Version 2)*, Estrasburgo: Language Policy Division, DG IV.
- Consejo de Europa (2016). *Competence for Democratic Culture*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc07>
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Coste, D., Moore, D. y Zarate, G. (2009). *Plurilingual y pluricultural competence -studies towards a Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.

- Equipo nuevo Prisma (2013). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros*. Editorial Edinumen.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- Jiménez-Ramírez, J. (2019). “Cultura e interculturalidad”, en J. Muñoz Basols et al. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, London and New York: Routledge Handbook.
- Meissner, F. J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Werlen, E. & Weskamp, R. Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte* (pp. 81-101), *Sprachenlernen Konkret*, Band 3. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Moreno, R.M. y Atienza, E. (2016). “Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado”, *MarcoELE*, 22, 1-24.
- RedELE (2015). *Entrevista a Peter J. Slagter, profesor de la Universidad de Utrech (Países Bajos)*, número 17.
- Robles Ávila, S. (2017). “Deconstrucción del enfoque orientado a la acción”, en AA.VV. *La generosidad y la palabra. Estudios dedicados al profesor J.S.L.*, Sgel, 2017, pp. 255-271. ISBN: 978-84-16782-01-7.
- Robles Ávila, S. (2019). “A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el *Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia* (2017)”, *Álabe*, n.19. DOI: 10.15645/Alabe2019.19.10
- Robles Ávila, S. (en prensa). “Publicidad y Enseñanza de Lenguas: Análisis del Discurso Presentador de los Manuales de ELE”, en *La tradición cultural hispánica en una sociedad global*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Extremadura.
- Sans Baulenas, N., Martín Peris, E., Garmendia, A. y Conejo, E. (2016). *Bitácora 2 Nueva edición. Curso de español*. Editorial Difusión.
- Sercu, L. (2002). “Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development”, en *Language, Culture and Curriculum*, 15 (1), 61-74.
- Slagter, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- UNESCO (2018). *UNESCO's progress report on education for sustainable development and global citizenship education*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176>
- Vandergrift, L. (2006). *Nouvelles perspectives canadiennes. Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*. Patrimoine canadien, Sa Majesté la Reine du chef du Canada.
- Verdía, E. (Coord.), González, M., Martín, F., Molina, I., Rodrigo, C., Puertas, E. (2011). *En Acción 2. Curso de español con enfoque orientado a la acción*. Editorial Enclave.
- Vigotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje; teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana: Edición Revolucionaria.