

Ana Jovanović

DOI: 10.4312/vh.26.1.249-265

Universidad de Belgrado

¿Estandarizar lo diferente? El papel de los estándares de la competencia intercultural en la educación formal

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, estándares de competencia, evaluación, auto-etnografía, enseñanza de las lenguas extranjeras

1 Introducción

Hay poca duda de que el momento actual represente una nueva ruptura epistemológica¹ que abre posibilidades a un cambio de concepciones tradicionales sobre el conocimiento y para el desarrollo de nuevas ideas y métodos. Esta ruptura, evidente en las opuestas ideologías del positivismo y constructivismo (Jovanović, 2016a), afecta el pensamiento contemporáneo y es particularmente evidente en el campo de la educación ya que esta juega un papel decisivo en el mantenimiento o el cuestionamiento de las ideologías epistemológicas dominantes. En medio de tales corrientes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Desarrollo Tecnológico de la República de Serbia inició en 2015 el proyecto de la elaboración de estándares de competencia de lenguas extranjeras para el primer ciclo de la educación formal. El objetivo primordial del proyecto fue facilitar una mejor evaluación del proceso educativo con un instrumento que garantice la calidad, equidad y disponibilidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Como parte del grupo de trabajo y, por consiguiente, con el privilegio de tener una experiencia desde dentro, analizo aquí los pasos que se han

1 Con el término de ruptura epistemológica, Bachelard ([1948] 2004) describe momentos en los que ocurre un cambio respecto a las epistemologías dominantes, donde los conocimientos y creencias tradicionales se ven desafiados por nuevas ideas y conceptualizaciones.

seguido a la hora de conceptualizar y elaborar los estándares de competencia intercultural para la educación primaria formal. Por ello, exploramos el concepto de la competencia comunicativa intercultural junto con las propuestas de su evaluación, para enfocarnos luego en las decisiones reflejadas en el documento oficial resultado del proyecto. Esta exposición auto-etnográfica pretende no solo ofrecer un análisis crítico del lugar de la competencia intercultural en los planes curriculares de las lenguas extranjeras, sino también crear un espacio para la reflexión y auto-evaluación.

2 Comunicación intercultural como proceso de interpretación

De acuerdo con la ruptura epistemológica mencionada, en las últimas décadas proliferan los trabajos académicos que tratan el tema de la competencia comunicativa intercultural (CCI) desde un punto contemplativo así como aplicado. A pesar de los muchos dilemas que este campo de investigación sigue abriendo, es evidente la existencia de un acuerdo satisfactorio sobre el carácter de la CCI que se entiende como una competencia que permite una mejor comprensión del Otro y una capacidad de crear conexiones cognitivas y afectivas entre lo conocido y lo desconocido o poco conocido (v. Byram, 1997; Beacco *et al.*, 2010, 2016; Kramsch, 1993, 2013; Rico Martín, 2005). Esta definición nos lleva a un campo filosófico donde observamos un cambio esencial en el entender de los objetivos educativos. Una capacidad de comprender al Otro, lo diferente, implica mucho más que el conocimiento factual: no se trata ya de reconocimiento formal sino de restituir al Otro (Fornet-Betancourt, 2018); no se trata de diversidad sino de apreciar diferencias. Bhabha (1994: 54) explica que la diversidad se refiere a «una categoría de la ética, la estética o la etnología comparadas», mientras que «la diferencia cultural es un proceso de significación mediante el cual las afirmaciones *de* la cultura o *sobre* la cultura diferencian, discriminan y autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad» (énfasis original). Entonces, nunca es la comunicación una transmisión de los significados sino una interpretación que implica la producción de significados que ocurre en el Tercer Espacio:

Es este Tercer Espacio, aunque irrepresentable en sí mismo, el que constituye las condiciones discursivas de la enunciación que aseguran que el sentido y los símbolos de la cultura no tienen una unidad o fijeza primordiales; que aun los mismos

signos pueden ser apropiados, traducidos, rehistorizados y vueltos a leer. (Bhabha, 1994: 58)

De ahí resulta que cada acto de comunicación es único e irrepetible. En la misma línea, Geertz (1994) explora la posibilidad del entendimiento mutuo e insiste en la falsedad del concepto de empatía, ya que nosotros nunca podemos imaginar completamente qué es lo que el otro siente, sabe o quiere porque somos diferentes. Desde luego, el propósito de la comunicación intercultural no es un intento de empatizar –puesto que ello sería destinado al fracaso– sino de

hacer posible que las personas que habitan en mundos distintos tengan un impacto genuino y recíproco unos sobre otros. Si es cierto que, en la medida en que exista una conciencia general, ésta ha de consistir en la interacción de una caótica multitud de visiones no del todo conmensurables, entonces la vitalidad de esa conciencia dependerá de la creación de las condiciones bajo las que pueda darse esa interacción. Y para ello, el primer paso será seguramente aceptar la profundidad de las diferencias; el segundo, comprender lo que esas diferencias son; y el tercero, construir algún tipo de vocabulario en el que éstas puedan formularse públicamente. (Geertz, 1994: 190)

La comunicación intercultural es, desde luego, un acto de construcción creativa acompañado por la «asimilación de los contrarios» (Harris, 1973, en Bhabha, 1994: 59), una disposición a entrar en el espacio ajeno que «puede abrir el camino a la conceptualización de una cultura *internacional*, basada no en el exotismo del multiculturalismo o la *diversidad* de las culturas, sino en la inscripción y articulación de la *hibridez* de la cultura» (Bhabha, 1994: 59, énfasis original).

Es esto un auténtico desafío para la educación intercultural porque el encuentro intercultural no se transfiere simplemente al contexto de la educación formal; no obstante, puede ser el objeto de observaciones, reflexiones y de la experiencia extracurricular (v. Kramsch, McConnel-Ginnet, 1992: 10). Kramsch (2017) encuentra la solución en la traducción y otras formas de *trans-prácticas*: translingüismo, transdisciplinariedad, transmodalidad... La palabra clave para nuestra exposición es *práctica* porque se trata del proceso de entender, interpretar y reconstruir las experiencias tanto ajenas como propias. Por lo tanto, para satisfacer el criterio de validez, criterio primordial de la evaluación, necesitamos tratar la CCI por lo que es, es decir, como un proceso, una actividad

de interpretación sistemática realizada en un contexto de interacción. Este hecho crea una fuerte inquietud, claro está, puesto que nuestros sistemas de educación tradicionalmente han igualado el aprendizaje con la adquisición de conocimientos y no con su creación. El modelo cultural ha promocionado la metáfora de la propiedad y nos ha cultivado en creer que lo que sabemos refleja lo que poseemos, sea en forma de capacidades o conocimientos (Jovanović, 2016a: 32). De acuerdo con esto, el propósito de la educación ha sido la transmisión de conocimientos donde el éxito se ha medido según un criterio preestablecido, reglado a base de los conocimientos existentes. El caso de la CCI es todo lo contrario porque el acto de comunicación intercultural siempre implica la creación de lo nuevo que por su carácter no se conforma con lo existente. Es más, no se puede reducir al resultado de una actividad porque respeto, flexibilidad, paciencia, curiosidad, sentido de humor, pensamiento crítico, todos forman su parte integral (Filipović, 2008: 90). Ello implica una pedagogía de conocimiento de los afectos mediante la cual los alumnos y las alumnas aprenden a estar en ambigüedades, llegan a concienciarse de la imposibilidad de la comprensión correcta (porque lo correcto no existe). En tal contexto, la competencia comunicativa intercultural simboliza rotundamente nuevas corrientes y cuestiona los supuestos positivistas sobre la universalidad, conformidad y linealidad, y se opone al credo globalizador que insiste en la estandarización de los valores culturales.

3 Evaluación de la competencia comunicativa intercultural

A pesar de las incertidumbres en relación con la educación intercultural y su operacionalización en el aula, está bien aceptado que esta no se limita al aprendizaje de la información sociocultural sino que «insiste en el cuestionamiento de nuestra visión del mundo y reconsideración de los valores» (Jovanović, 2016b: 358). Este constructo complejo se analiza por el prisma de diferentes competencias que afectan el plano cognitivo, afectivo y comportamental del individuo. Uno de los modelos más influyentes de la CCI es, sin duda alguna, el de Byram (1997) que difiere entre cinco componentes: 1) *savoir* – conocimientos tanto de sí mismo como el conocimiento del otro; 2) *savoir être* – actitudes de curiosidad y apertura que le permiten al individuo relativizarse a sí mismo y valorar al otro; 3) *savoir comprendre* – destrezas para interpretar y relacionar; 4) *savoir apprendre/faire* – destrezas de descubrimiento y/o interacción, y 5) *savoir s'engager* – desarrollo de la conciencia crítica cultural. Los rasgos de esta clasificación se observan también en el *Marco común europeo de*

referencia (MCER, Consejo de Europa, 2002) donde las competencias generales del individuo están clasificadas en cinco grupos: conocimientos, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender. Es curioso, sin embargo, que en su primera edición el MCER dedica relativamente poco espacio al análisis de la CCI. Los segmentos más relevantes se encuentran en el capítulo dos en el apartado dedicado a las competencias generales del individuo y en el capítulo cinco en relación con las competencias generales. También es relevante el análisis de la competencia sociolingüística (MCER, 2002: 116-119), sobre todo en el apartado que se refiere a las normas de cortesía. Filipović (2008) apunta que el mismo Byram, uno de los autores del MCER, no estuvo completamente satisfecho con la elaboración del concepto de la interculturalidad en este documento justificando el hecho con las dificultades en la evaluación de la CCI, pero también con la inadecuada educación de profesores de lenguas extranjeras en el tema de la educación intercultural así como con la falta de materiales didácticos. A pesar de esto, comparto con Durbaba (2016: 299) que un documento de tanta importancia estratégica como lo es el MCER debía ofrecer soluciones donde estas no existían (o aún no existen). Es posible que este es uno de los motivos por los que Beacco (2003) fue encargado por parte de la División de Política Lingüística del Consejo de Europa a elaborar un marco de referencia de las competencias culturales. Este texto, publicado en 2004, se basa en una descripción de competencias que parte de conocimientos, destrezas y habilidades que incluyen dimensiones cognitivas, psicosociales, afectivas y de identidad (Beacco, 2003: 1). Beacco (2003: 4-6) difiere entre cinco componentes de las competencias de carácter cultural: 1) la dimensión accional o sociopragmática se refiere a saber hacer en una comunidad poco conocida; 2) la dimensión etnolingüística incluye los comportamientos comunicativos (en el sentido de etnología de comunicación) que tienen repercusiones directas en el éxito de la comunicación; 3) la dimensión relacional implica las actitudes y conocimientos necesarios para una comunicación sobre temas socioculturales, que forman la base de una «comunicación verbal intercultural» que implica el reforzamiento de actitudes positivas como la curiosidad, benevolencia y tolerancia cultural; 4) la dimensión interpretativa concierne a los modos en los que el usuario da sentido a la sociedad ajena con la que no comparte normas culturales; y 5) la dimensión educativa o intercultural referida al tema cultural, que es el objeto de juicio evaluativo y, por consiguiente, susceptible a activar las reacciones etnocéntrica y de intolerancia o, en el caso contrario, de proceso de aculturación y de dependencia cultural. Esta última dimensión insiste en el desarrollo de un enfoque de reflexión

sobre las actitudes que nacen en contacto con otras comunidades y es transversal a todas las anteriores. Beacco destaca que el marco propuesto puede servir solo para determinar los objetivos educativos y que «*il ne saurait être utilisé pour fonder une évaluation ou des certifications officielles, quelles qu'elles soient, de telles compétences, dont on ignore si elles peuvent être 'mesurées' et dont il importe surtout se demander si elles doivent l'être.*» (2003: 2).

No obstante, cabe destacar que la nueva edición del MCER de 2018 le dedica al tema de la CCI una merecida atención. De hecho, en la sección «Competencia plurilingüal y pluricultural» (2018: 157-163) se ofrece una exposición sobre diferentes rasgos de la mencionada competencia que incluye el desarrollo del repertorio pluricultural, la comprensión plurilingüal y el desarrollo del repertorio plurilingüal. Además, se ofrecen descriptores para cada una de las subcompetencias mencionadas según los niveles del MCER. Igualmente importante son los descriptores referentes a la facilitación del espacio pluricultural (MCER, 2018: 216-217), subsumidos dentro de las actividades de mediación, que se refieren a las estrategias específicas que el usuario de la lengua puede aplicar para promover la comunicación pluricultural en diferentes situaciones comunicativas. Asimismo, la segunda edición de la publicación *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Beacco *et al.*, 2016) le otorga a la mediación un papel central en la realización de la comunicación intercultural, lo que refleja bien su naturaleza interpretativa (aunque implica la reconsideración fundamental del concepto tradicional de mediación²) (v. también Costa y Cavalli, 2015).

Otro documento de suma importancia es el texto titulado *Competences for Democratic Future* (Council of Europe, 2016) donde se analizan las competencias necesarias para vivir en una sociedad democrática. El modelo propuesto incluye cuatro aspectos: 1) valores, 2) actitudes, 3) destrezas y 4) conocimientos y comprensión crítica, que claramente coinciden con el carácter de la CCI. De ahí concluimos que la CCI se entiende como *conditio sine qua non* de la participación en una sociedad democrática. La producción reciente de los mencionados documentos estratégicos revela claramente el lugar importante que la CCI tiene en la sociedad contemporánea y la necesidad a incluirla en los planes curriculares de la educación formal.

Asimismo, en los Estados Unidos se está realizando un trabajo sustancial con el propósito de ofrecer directrices de desarrollo de la CCI. De una manera

2 En el MCER de 2001, la mediación se refiere a las diferentes actividades de la lengua y, en concreto, interpretación y traducción.

reminiscente al MCER, las *Guías de Capacidad Lingüística* (ACTFL, 2012, en Jovanović, 2016b: 352) han incluido descriptores para seis niveles de la competencia intercultural: competencia memorizada, competencia básica, competencia operativa limitada, competencia profesional, competencia profesional avanzada y competencia profesional superior. En los últimos cinco años, el esfuerzo se ha llevado más adelante hasta la elaboración del *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements* en 2017 que, en lo que respecta a la CCI, incluyen actividades de comunicación interpretativa, comunicación interpersonal y comunicación productiva que se desarrollan a lo largo de los cinco niveles de competencia.

Es relevante mencionar que también existen varios intentos de desarrollar instrumentos de evaluación de la CCI, uno de ellos realizado en España por Vilà que analiza la CCI del alumnado de educación secundaria obligatoria (Vilà, 2002; 2008). Partiendo del modelo de Chen (1998), la autora propone tres instrumentos de evaluación de la CCI: el cuestionario sobre comunicación intercultural, la escala de sensibilidad intercultural y el test de competencia comunicativa intercultural. Se trata de instrumentos diagnósticos que evalúan tres dimensiones de la CCI (cognitiva, afectiva y comportamental) y conllevan importantes implicaciones educativas.

A partir de este sucinto resumen aun más se enfatiza la dificultad de aplicar los métodos tradicionales en la evaluación de la competencia comunicativa intercultural. Byram (1997) defiende que en vez de aplicar una evaluación referida por norma (*norm-referenced*) debe elaborarse una evaluación dependiente de criterio (*criterion-referenced*) en la cual el progreso de un criterio al otro implicaría un salto cualitativo. Así por ejemplo, el desarrollo en *savoir comprendre* no dependería de un aumento en la cantidad de conocimientos mas en un salto de entendimiento (Byram, 1997: 105). Eso permitiría un alejamiento de las escalas de cuantificación y la posibilidad de combinar diferentes métodos de la evaluación cualitativa.

4 Los estándares de competencia intercultural en el plan curricular de la educación primaria en Serbia

Como se ha indicado en la introducción, en 2015 el Ministerio de Educación, Ciencia y Desarrollo Tecnológico de Serbia inició el proyecto de la elaboración de estándares de competencia de lenguas extranjeras para el primer ciclo de la educación formal. Esta decisión fue parte de una serie de actividades

que pretenden reformar el sistema educativo formal y dirigirlo hacia el desarrollo de las competencias y conocimientos funcionales. El grupo de trabajo fue formado por profesores universitarios, profesores con años de experiencia en la educación primaria y representantes de los cuerpos del ministerio. Disponíamos de un plazo inquietante de cuatro meses que, al final, se alargó casi a diez meses de trabajo intenso desde diciembre de 2015 hasta agosto de 2016. Las responsabilidades de los miembros del grupo de trabajo consistían en ofrecer opiniones, sugerencias y soluciones en la elaboración de los estándares de competencia; participar directamente en la elaboración y formulación de los estándares de competencia; desarrollar las tareas para ilustrar los descriptores de los estándares de competencia; desarrollar la encuesta para los profesores de las lenguas extranjeras con el fin de recibir una evaluación externa del proyecto; y participar en el análisis de los resultados de la encuesta e introducir los cambios necesarios en el texto final del documento. Siguiendo este, se completaron otros dos proyectos: la elaboración del *Manual* para la aplicación de los estándares de competencia en la enseñanza (Najdanović Tomić, 2017) y la preparación del seminario educativo para los profesores de las lenguas extranjeras.

Según los objetivos del proyecto, los estándares debían plantear un marco de referencia para la enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación primaria formal del país. En Serbia, los alumnos y las alumnas empiezan a aprender la primera lengua extranjera en el primer grado de la educación primaria con un número de dos clases semanales, mientras que la segunda lengua extranjera se introduce en el quinto grado con el mismo número de clases. Por ello, el primer desafío era ofrecer una justificación que argumentara de manera rotunda la necesidad de diferenciar entre los estándares de competencia para la primera y la segunda lengua extranjera³. El siguiente reto se refería a la definición de las competencias que formarían base para la elaboración de los estándares. Para ello, los miembros del grupo de trabajo teníamos que llegar a un consenso en relación a los objetivos fundamentales de la enseñanza de las lenguas extranjeras. A pesar de una serie de dilemas que esta tarea planteó para todos nosotros, se cristalizó unánimemente la idea de que junto con la competencia comunicativa (y más precisamente,

3 El proceso de la elaboración de estos dos grupos de estándares seguía las mismas pautas en el caso de la primera y de la segunda lengua extranjera. En este trabajo me centro solo en exponer los estándares de competencia para la segunda lengua extranjera, ya que el español siempre tiene tal estatus en nuestro sistema de educación (a pesar de la posibilidad legislativa de iniciar el aprendizaje del español, o cualquier otra lengua ofrecida por el sistema de educación formal, a partir del primer grado).

pragmático-funcional y lingüística) era importante enfatizar el papel de la cultura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Nos parecía que esto garantizaría mayor visibilidad del componente (inter)cultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo, no teníamos una concepción clara sobre cómo acercar el problema, dado que todos éramos conscientes de lo complejo que es integrar la educación intercultural en el plan curricular de las lenguas. Otro factor perjudicial era la falta de tiempo así que existía una indecisión en cuanto a la viabilidad de tratar un tema de tanta envergadura en un plazo tan corto. Finalmente, algunos miembros del grupo, de hecho los más calificados, expresaron reservas en cuanto a la elaboración de los estándares de la CCI por razones éticas. Si es bien cierto que existen diferentes métodos para evaluar los resultados del proceso educativo, la práctica más común es realizar pruebas a finales de los ciclos de educación (a modo del examen de bachillerato). Una de las funciones de los estándares es precisamente ofrecer un criterio de evaluación que, en la práctica, se podría aplicar para la elaboración de los exámenes de bachillerato. Claro está que la CCI no concuerda bien con ello, por lo que la elaboración de los estándares de la CCI resultaría contraproducente. No obstante, estábamos convencidos de que la omisión de la CCI del documento no describiría adecuadamente la verdadera naturaleza del aprendizaje de las lenguas extranjeras y de la educación intercultural que queríamos promover.

Entre estas vacilaciones, propuse elaborar un primer esbozo de los descriptores de la competencia intercultural. Mi argumentación era que este sería un ejercicio intelectual y que de ninguna manera impondría obligación para el resto del grupo en aquella fase de conceptualización. Evidentemente, era mi parte afectiva la que tomó protagonismo junto con la ingenuidad y falta de experiencia en la elaboración de los documentos curriculares. Sin embargo, sentía un fuerte apoyo por parte del equipo, su benevolencia y voluntad de introducir este cambio importante en el currículo de la educación formal. También, me sentía respaldada por la alta competencia profesional de los compañeros del equipo que ya habían participado en proyectos parecidos y también producían trabajos importantes en el campo de la educación intercultural. Al mismo tiempo, incluso dentro de nuestro grupo de trabajo existían incertidumbres en cuanto a la definición del concepto de la CCI, por lo que una investigación teórica, del modo expuesto en los apartados anteriores, junto con la diferenciación entre los conceptos relacionados tales como competencia sociocultural, competencia sociolingüística, etc., era fundamental. A partir del primer borrador se trabajó en una serie de diferentes

versiones que, al final, en un proceso colaborativo de modificaciones reiteradas, dio como resultado descriptores específicos de la competencia intercultural organizados en tres niveles: elemental, intermedio y avanzado⁴ (v. Tabla 1).

NIVEL	DESCRITORES
ELEMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los fenómenos más frecuentes de la vida diaria de C2⁵ (por ejemplo, hábitos alimenticios, horarios de trabajo, costumbres, fiestas, tiempo de ocio). • Conoce regiones y estados donde la lengua meta es la lengua oficial. • Conoce algunos eventos históricos muy importantes de C2. • Sabe de algunos personajes históricos y contemporáneos de C2; en la lengua materna presenta a un personaje de C2 al que encuentra inspirador. • Sabe de algunos productos culturales emblemáticos de C2; en la lengua materna describe una locación de C2 que le parece interesante.
INTERMEDIO	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende y describe las semejanzas y diferencias de la vida diaria (por ejemplo, hábitos alimenticios, horarios de trabajo, costumbres, fiestas, tiempo de ocio). • Conoce las convenciones sociales más notables (por ejemplo, maneras de saludar, normas de puntualidad, etc.). • Reconoce los patrones más críticos del comportamiento inadecuado/inaceptable dentro del contexto de C2. • Reconoce los estereotipos más frecuentes de C1 y C2. • Conoce las características más notables de las regiones y estados en los cuales la lengua meta es la lengua mayoritaria. • Conoce las condiciones de vida en ciertos ecosistemas (clima, características geográficas, etc.) en los cuales la lengua meta es la lengua mayoritaria. • Encuentra las relaciones entre los fenómenos pasados y presentes de C2. • Reconoce y presenta en la lengua meta algunos personajes importantes de C2, asimismo como algunos personajes que le provocan interés.

4 Se estima que un mínimo del 80% de los alumnos y alumnas cumplan con los estándares del nivel elemental, un 50% con los del nivel intermedio, y hasta el 25% con los del nivel avanzado.

5 La abreviatura C2 es una simplificación que se refiere a la multitud de culturas que difieren según rasgos regionales, nacionales, étnicos, sociales, generacionales, de género, etc. y cuyo factor unificador es el uso de la lengua meta como lengua mayoritaria.

AVANZADO	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende las semejanzas y diferencias en los diferentes aspectos de la vida diaria de C1 y C2 y acepta la existencia de las diferencias. • Entiende las convenciones sociales más notables de C1 y C2 y acepta la existencia de las diferencias; aplica ciertas convenciones sociales más frecuentes (por ejemplo, formas de tratamiento y saludos). • Entiende y evita los patrones más críticos del comportamiento inadecuado/inaceptable dentro del contexto de C2. • Reconoce la existencia de la arbitrariedad en la interpretación de los fenómenos culturales y usa el pensamiento crítico en su observación e interpretación. • Conoce las características geopolíticas más notables de los países en los cuales la lengua meta es la lengua mayoritaria. • Conoce el estado de la lengua meta en el contexto global y en nuestro país. • Sabe de representantes típicos de ciertos ecosistemas de las regiones donde se usa la lengua meta y relaciona sus características con las del ecosistema. • Encuentra las relaciones entre los eventos históricos más importantes de C2 y los de la historia mundial. • Encuentra la influencia mundial de ciertos personajes y productos más importantes de la historia social y artística de C2 y los pone en relación con los fenómenos sociales y artísticos de la cultura propia.
----------	--

Tabla 1. Los estándares de competencia intercultural según tres niveles (traducción mía)

La organización jerárquica según niveles indica que los estándares de competencia son cumulativos, es decir, que un alumno o una alumna en el nivel avanzado cumple con los criterios de los niveles más básicos. Asimismo, es evidente que los descriptores no pretenden ser prescriptivos con respecto a los contenidos educativos sino ofrecer unas directrices para la planificación del proceso.

En la formulación de los descriptores nos hemos guiado por los documentos más relevantes, algunos de ellos examinados en los apartados anteriores. Otro andamiaje valioso fue la taxonomía de objetivos educativos de Bloom (Bloom *et al.*, 1964) que ofrece una jerarquización de los procesos cognitivos. En lo que concierne a la dimensión cognitiva, Bloom y sus colaboradores diferencian entre conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Por otra parte, dentro de la dimensión afectiva, se hace referencia

a los siguientes procesos: recepción, respuesta, valoración, organización y caracterización. A partir de las categorías enumeradas podemos observar que la dimensión afectiva no está desprovista del componente cognitivo, lo que coincide con el carácter de la CCI que implica tanto la dimensión cognitiva, como la afectiva y comportamental. De ahí resulta que –en función de nuestras necesidades inmediatas– debíamos guiarnos tanto por los niveles del dominio cognitivo como afectivo. Dadas las limitaciones del contexto educativo en cuestión (edad, duración del aprendizaje, número total de clases), supusimos que los objetivos educativos se deberían enfocar en el desarrollo de los primeros dos niveles en el caso del nivel elemental (conocer y recibir). Aquí los conocimientos se refieren al control de informaciones junto con la disposición para observar los fenómenos de C2. El nivel intermedio introduce los procesos de comprensión y respuesta donde se requiere una participación activa por parte del individuo (en forma de plantear preguntas, discutir, explorar y mostrar interés por los fenómenos culturales). Finalmente, el nivel avanzado conlleva cierta capacidad de pensamiento crítico ya que incluye los procesos de valoración y la capacidad de poner en relación los fenómenos con los que se encuentra por primera vez. De ahí resulta que los estándares propuestos tienen un elemento afectivo evidente que no se puede separar de los factores individuales como lo son la motivación y disposición para aprender.

Los descriptores de la CCI han sido ilustrados en el manual (Najdanović Tomić, 2017) mediante una serie de tareas que reflejan el carácter proactivo, evolutivo e interpretativo de los componentes de la competencia intercultural. Asimismo, se ha insistido en que esta competencia no se debe calificar sino que hay que abrazar modos novedosos en el intento de evaluarla que sobre todo incluirán una evaluación continua y elaboración de los portafolios.

5 Consideraciones finales

Poco tiempo después de finalizar el proyecto quedamos con las mismas cuestiones con las que lo iniciamos: ¿es posible evaluar la competencia intercultural y, si fuera el caso, es moral hacerlo? ¿Es nuestro el caso de padecer de la misma maldad que queremos combatir –la manía global de cuantificar y calificar? ¿Es este otro documento con el que se justificará la banalización de la educación y su igualación con la adquisición de conocimiento factográfico? ¿O, en el peor de los casos, llevará esta decisión al reforzamiento de los estereotipos culturales y a la estandarización de los valores culturales? Quiero decir que no lo es y que este ha sido un intento de enfatizar la importancia

del componente educativo de la educación; un modelo para la enseñanza dirigida hacia la creación de conocimientos; un esfuerzo de ofrecer pautas para el componente ético en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Hasta siento que sería irresponsable omitir la interculturalidad del plan curricular de las lenguas extranjeras cuando hay un consenso indiscutible sobre su importancia. Sin embargo, al reflexionar del tema siempre me aparece el dicho famoso de buenas intenciones con las que está empedrado el camino... Es reconfortante, sin embargo, reconocer en este estado las características del espacio intercultural, esto es, el de las incertidumbres y ambigüedades que abren posibilidades para diferentes interpretaciones.

Bibliografía

- Bachelard, G. ([1948] 2004): *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Beacco, J.-C. (2003): *Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues, version provisoire, mars 2003*. [https://www.academia.edu/36669771/Une_proposition_de_r%C3%A9f%C3%A9rentiel_pour_les_comp%C3%A9tences_culturelles_articul%C3%A9es_aux_niveaux_du_CECR_\[18-07-2018\]](https://www.academia.edu/36669771/Une_proposition_de_r%C3%A9f%C3%A9rentiel_pour_les_comp%C3%A9tences_culturelles_articul%C3%A9es_aux_niveaux_du_CECR_[18-07-2018]).
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2010): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, 2nd. edition. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Bhabha, H. K. (1994): *El lugar de la cultura*. Traducción de César Aira. Buenos Aires: Manantial.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., Krathwohl, D. (1964): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: David McKay.
- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, G.-M. (1998): «Intercultural communication via e-mail debate». *The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1 (4), 1-14.

- Costa, D., Cavalli, M. (2015): *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Council of Europe. (2016): *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Durbaba, O. (2016): *Kultura i nastava stranih jezika: uvod u interkulturnu primenjenu lingvistiku*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Filipović, J. (2008): «Interkulturalna komunikativna kompetencija u nastavi i učenju stranih jezika». En: Julijana Vučo (ed.), *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti*. Nikšić: Univerzitet Crne Gore, 87-98.
- Fornet-Betancourt, R. (2018): «El pensamiento latinoamericano en el periodo de post-globalización». Mesa redonda en la segunda *Escuela Internacional de Estudios Latinoamericanos*, Belgrado, 10 de julio de 2018.
- Geertz, C. (1994): *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Traducción de Alaberto López Bargados. Barcelona/Buenos Aires/México: Ed. Paidós.
- Jovanović, A. (2016a): *Waking up from the university dream: Intersection of educational ideologies and professional identity construction*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Jovanović, A. (2016b): «Actividades etnográficas en el desarrollo de la competencia intercultural». En: Anđelka Pejović, Ana Jovanović, Ivana Vučina Simović, Mirijana Sekulić, Vladimir Karanović, Aneta Trivić (eds.), *Estudios hispánicos en la cultura y ciencia serbia*. Kragujevac: FILUM, 349-360.
- Kramsch, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2013): «Culture in foreign language teaching». *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1 (1), 57-78.
- Kramsch, C. (2017): «Translating culture as epistemological challenge in global times». Plenaria presentada en la conferencia internacional *Language Education across Borders*, Graz, 8 de diciembre de 2017.
- Kramsch, C., McConnel-Ginet, S. (1992): «(Con)textual knowledge in language education». En: Claire Kramsch, Sally McConnel-Ginet (eds.), *Text and context. Cross-disciplinary perspectives on language study*. Lexington/Toronto: D.C. Heath and Co., 3-15.

- MCER, Consejo de Europa. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCER, Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [10-10-2018].
- Najdanović Tomić, J. (ed.). (2017): *Opšti standardi postignuća za kraj osnovnog obrazovanja za strani jezik*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- NCSSFL-ACTFL. (2017): *Can-Do Statements: Performance indicators for language learners*. Alexandria, VA: ACTFL. <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements> [18-07-2018].
- Rico Martín, A. M^a. (2005): «De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos». *Porta Linguarum*, 3, 79-94.
- Vilà, R. (2002): «El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación». Comunicación presentada en el *XXIII Seminario de Lenguas y Educación: Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*, Barcelona, 30 de mayo al 1 de junio 2002. <https://mireialfonso.files.wordpress.com/2009/05/45vila.pdf> [22-07-2018].
- Vilà, R. (2008): «La competencia comunicativa intercultural en adolescentes». *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 31 (2), 147-164.

Ana Jovanović

University of Belgrado

Standardizing Differences? Standards for Intercultural Competence in Formal Education

Key words: Intercultural Communicative Competence, Standards of Competence, Evaluation, Auto-Ethnography, Foreign Language Education

The importance intercultural communicative competence plays in contemporary education of foreign languages has provided the latter with an approach that is frequently termed intercultural education. Nevertheless, the topic is still quite controversial, to say the least, and especially so in respect to issues related with the evaluation of intercultural communicative competence. In addition to the difficulties of defining the concept and criteria for its evaluation, we need to address the fundamental question of whether it is possible to evaluate intercultural competence at all, and, if this is the case, whether it is moral to do so. Here we explore the case of Serbia and a project whose goal was to define the standards of competence for foreign languages in formal primary education. As a member of the working group, and thus with the privilege of an insider's perspective, I analyse the steps that were followed in the development of the standards for intercultural competence. This auto-ethnographic exposition aims at offering a critical analysis of intercultural competence in the curricular documents of foreign languages, but also at providing a space for reflection and self-evaluation.

Ana Jovanović

Univerza v Beogradu

Standardizirati razlike? Vloga standardov medkulture zmožnosti v formalnem izobraževanju

Ključne besede: medkulturna sporazumevalna zmožnost, zmožnostni standardi, vrednotenje, avtoetnografija, poučevanje tujih jezikov

Medkulturna zmožnost igra osrednjo vlogo pri poučevanju tujih jezikov, zato je uvedba koncepta medkulturne sporazumevalne zmožnosti več kot utemeljena. Kljub temu dana tema še vedno odpira vrsto vprašanj, med drugim tudi vprašanje vrednotenja medkulturne zmožnosti pri učencih tujih jezikov. Poleg razprave o znanjih in spretnostih, ki tvorijo ta večplasten koncept, in raziskovanja meril, s katerimi bi jih lahko ovrednotili, se odpirajo temeljna vprašanja, ali je mogoče medkulturno zmožnost vrednotiti in, če bi bilo temu tako, ali je to sploh moralno. Prispevek preučuje primer Srbije, kjer je bil nedavno izveden projekt izdelave zmožnostnih standardov za tuje jezike. Kot članica delovne skupine sem imela privilegij proces izkusiti od znotraj, zato v prispevku analiziram potek snovanja in izdelave meril medkulturne zmožnosti za formalno osnovnošolsko izobraževanje. Pričujoča avtoetnografska razprava si prizadeva ponuditi kritično analizo mesta medkulturne zmožnosti v učnih načrtih tujih jezikov ter hkrati odpreti prostor za razmislek in samoovrednotenje.