

# ANÁLISIS CRÍTICO DEL TRATAMIENTO DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL VOLUMEN COMPLEMENTARIO DEL MCER: EL CONTEXTO CHINO

PORRAS GONZÁLEZ, Fidel | Universidad Técnica de Lenguas Extranjeras de Shandong (CHINA)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7302-835X>

GIL BURMAN, María | Instituto Cervantes de Madrid y la Universidad Nacional a Distancia (ESPAÑA)

ORCID: <https://orcid.org/000-0003-3603-0618>

Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2021 | Fecha de aceptación: 28 de marzo de 2022 | Fecha de publicación: 19 de abril de 2022

## RESUMEN

Desde su publicación en 2001, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* ha sido un documento clave para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. La actualización publicada en septiembre de 2021, el *Volumen Complementario*, incluye modificaciones de contenido y nuevas escalas y descriptores. El presente artículo tiene como finalidad realizar un análisis crítico de las nuevas escalas creadas para el aprovechamiento de la competencia pluricultural y la mediación. Para ello, nos centraremos en el ámbito de la enseñanza de español a sinohablantes y analizaremos desde un punto de vista intercultural las consecuencias que conllevaría la implementación de estas escalas.

**PALABRAS CLAVE:** escalas; interculturalidad; MCER; mediación; repertorio pluricultural

## BIODATA

**Fidel Porras González** es profesor de español en la Universidad Técnica de Lenguas Extranjeras de Shandong y graduado del máster de Español como Lengua Extranjera de la UNED y el Instituto Cervantes. **María Gil Burman** es técnica del Instituto Cervantes de Madrid y profesora de cursos de postgrado universitario en la UNED (máster y experto universitario).

## TITLE

Critical Analysis of Interculturality in the *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume: Chinese Context*

## ABSTRACT

Since its publication in 2001, the *Common European Framework of Reference for Languages* has been a key document in foreign language teaching. The 2021 update published in Spanish –Companion Volume– includes modifications of content, as well as new scales and descriptors. The purpose of this article is to critically analyse the new scales created for the use of pluricultural competence and mediation. To this end, we will focus on the teaching of Spanish to Chinese speakers and analyse the consequences of the implementation of these scales from an intercultural viewpoint.

**KEYWORDS:** CEFR; interculturality; mediation; pluricultural space; scales

## INTRODUCCIÓN

Michel Foucault, en su obra *Las palabras y las cosas*, menciona un texto de Borges en el que se muestra la clasificación que se hace de los animales en una antigua enciclopedia china. En ella se especifica:

Los animales se dividen en a] pertenecientes al Emperador, b] embalsamados, c] amaestrados, d] lechones, e] sirenas, f] fabulosos, g] perros sueltos, h] incluidos en esta clasificación, i] que se agitan como locos, j] innumerables, k] dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l] etcétera, m] que acaban de romper el jarrón, n] que de lejos parecen moscas (Foucault 1).

Esta sorprendente taxonomía, que parece dar una visión apologética de lo “exótico de otro pensamiento”, no hace sino mostrarnos los límites del nuestro: la imposibilidad de pensar así (1).

El hecho de que ahora nos resulte difícil dotar de credibilidad a dicha clasificación se debe a la distancia cultural y temporal desde la que la analizamos. Las clasificaciones, pues, presentan variación no solo desde un punto de vista cultural, sino también diacrónico. De este modo, a mayor distancia cultural y temporal, menos actualizables serán para el individuo que las consulte.

## 1. EL MARCO COMÚN EUROPEO Y EL VOLUMEN COMPLEMENTARIO

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante *MCER*) se publicó en 2001 y estableció seis niveles de referencia que han facilitado la enseñanza, el aprendizaje, la planificación y la evaluación de lenguas extranjeras. El documento se ha traducido a más de 40 idiomas y ha tenido un gran impacto en la investigación y creación de materiales para la enseñanza de segundas lenguas. Su última actualización, el *Companion Volume*, consta de dos publicaciones: una inicial de 2018 y otra definitiva de 2020, muy similares entre sí, ya que en esta última se realizan ligeras modificaciones —

mayoritariamente de carácter estético—. No obstante, la traducción de este documento al español no nos llegó hasta septiembre de 2021.

El *Volumen Complementario* (en adelante *VC*) consiste en una extensión del *MCER* donde se incluyen nuevas escalas y descriptores y se modifican algunos ya existentes. Entre las modificaciones principales, encontramos la inclusión y modificación de descriptores en los niveles A1-C2 (nivel Pre-A1 incluido), explicaciones más detalladas de los niveles plus (B1+, B2.2), reorganización y edición de la escala “Control fonológico”, así como la inserción de nuevas escalas sobre textos creativos y literarios, sobre el aprendizaje en línea, el uso de las telecomunicaciones y el lenguaje de signos<sup>1</sup>. Sin embargo, la novedad más reseñable es la inclusión de nuevas escalas relacionadas con la mediación, tímidamente esbozadas en el *MCER* (19 para actividades de mediación y 5 para estrategias de mediación) y la inclusión de tres escalas relacionadas con la competencia pluricultural y plurilingüe (“Construyendo un repertorio pluricultural”, “Comprensión plurilingüe” y “Construyendo un repertorio plurilingüe”).

## 2. LA INTERCULTURALIDAD EN EL MCER Y EL VOLUMEN COMPLEMENTARIO

Una de las principales aportaciones del *MCER* ha sido el desarrollo e inclusión de competencias que van más allá de la lingüística, como son las competencias generales, entre las que se encuentran la consciencia intercultural, por una parte, y las destrezas y habilidades interculturales por otra. Ya entre las páginas en las que explica el valor de la obra en su contexto político y educativo, se afirma que el aprendiente, en lugar de adquirir dos formas de comunicarse y de actuar distintas, se convertirá en plurilingüe y desarrollará “una interculturalidad: [...] las competencias lingüística y cultural

<sup>1</sup> Para profundizar en los cambios e inclusiones del *Companion Volume*, se recomienda consultar la reseña de García Sanz el análisis en español de las inclusiones y modificaciones del *Companion Volume* más actualizado (García Sanz).

respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales” (Consejo de Europa *MCER* 47).

En consecuencia, la personalidad del alumno y su sentimiento de identidad se desarrollarán favorablemente como respuesta a la enriquecedora experiencia de enfrentarse a las diferencias en los ámbitos de la lengua y de la cultura (1). Así, el principal objetivo es hacer que el alumno adquiera una “consciencia intercultural”:

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

Sin embargo, debido al auge que la globalización y los intereses de mercado han experimentado durante los últimos veinte años, la importancia de la interculturalidad se ha reivindicado desde las publicaciones científicas sobre enseñanza de segundas lenguas, ya que la escasez de comunicadores interculturalmente competentes da lugar a grandes pérdidas económicas a corto y largo plazo (Brian Spizberg y Chagnon 4–5). El Consejo de Europa, por su parte, es consciente de este auge y ha desarrollado en el *VC* nuevas escalas para facilitar la mediación<sup>2</sup> y para aprovechar la competencia plurilingüe y pluricultural. Se pretende, pues, crear un marco de aplicación intercultural en el aula, inexistente en el antiguo *MCER*.

Por otro lado, en el *VC* se utilizan los siguientes términos para referirse a la sensibilidad intercultural: “competencia intercultural” (41), “consciencia intercultural” (284), “destrezas interculturales” (284), “entendimiento intercultural” (127), “encuentros interculturales” (128) y “mediación” (130).

<sup>2</sup> En dichos apartados se hacen referencias directas al “mercado”, las “finanzas”, “corporaciones” y “empresas” (Consejo de Europa *VC* 229–231).

Estos términos se corresponden con las seis características del concepto “competencia comunicativa intercultural” introducido por Michael Byram<sup>3</sup>. Byram es un investigador que ha publicado sobre interculturalidad y enseñanza de lenguas desde 1985 y que ha tenido una relevancia constante tanto en el *MCER* como en el *VC* —donde ha sido citado—; además de ser uno de los autores del documento anexo al *Volumen Complementario* (Beacco *et al.*).

Stefanie Schneider, entre otros investigadores (Nugent y Catalano 16), ha señalado que, pese a la gran influencia que Byram tiene tanto en el *MCER* como en el *VC*, no se ha incluido en ellos uno de sus conceptos clave: el de *critical cultural awareness* “consciencia cultural crítica” (Schneider 196). Este concepto se basa en la consciencia que el aprendiente de lenguas adquiere cuando analiza y reflexiona sobre la relación entre su identidad, la lengua que estudia y el contexto en que se encuentra. Así, con esta competencia, el estudiante adquiere las herramientas necesarias para desenvolverse en comunidades locales y globales, gracias a su profunda sensibilidad cultural (Byram 53–54).

La principal diferencia en términos de interculturalidad entre el *MCER* y el *VC* es que en este último se desarrollan conceptos como la mediación intercultural, el plurilingüismo y el entendimiento mutuo en encuentros interculturales. Sin embargo, en lo que respecta al concepto de *critical cultural awareness*, no solo no se incluye como una competencia básica, sino que tampoco se hace ninguna referencia a la noción de identidad en todo el documento y, cuando se incluye el término “awareness” (consciencia) en las escalas de la competencia plurilingüe/pluricultural, se basa en actitudes de “de curiosidad y apertura de mente” (Consejo de Europa *VC* 138).

En los siguientes apartados, realizaremos un análisis crítico de las actualizaciones que se han dado en el *VC* desde un punto de vista

<sup>3</sup> Para una explicación más detallada sobre las equivalencias entre la competencia comunicativa intercultural y la terminología intercultural utilizada en el *VC*, consúltese Schneider (193–96).

intercultural, para lo que adoptaremos un enfoque basado en la competencia del *critical cultural awareness* y en las particularidades del contexto chino.

### 3. LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN EL VC

La mediación consiste en el proceso mediante el que el aprendiente “actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea entre diferentes modalidades lingüísticas [...] o de una lengua a otra” (Consejo de Europa VC 103).

#### 3.1. Concepción de la mediación en Occidente

Para entender nuestra manera de mediar en Occidente, es necesario comprender las llamadas Teorías del Conflicto y su relevancia en la resolución de problemas.

En Occidente, el conflicto no se concibe como malo o bueno, sino que depende de cómo se canalice. A este respecto, resulta muy ilustrativa la metáfora en la que Follet (Li 117) compara el conflicto con la fricción: la fricción que se produce entre cintas y poleas o entre la vara y las cuerdas de un violín no ha de ser eliminada sino capitalizada.

Entender el origen y las causas del conflicto es, por tanto, parte esencial de su resolución. En este sentido, cabe mencionar la rueda del conflicto propuesta por Mayer (Li 120), donde se tienen en cuenta cinco causas que motivan su aparición: la comunicación, las emociones, los valores, la estructura y su historia.

Sin embargo, conocer las causas de un conflicto no ayuda *per se* a su resolución. Hacer que ambas partes dialoguen y satisfagan sus intereses es el siguiente paso de este proceso de resolución (Mayer 11). De hecho, una de las características del individuo occidental es su deseo de expresarse y defender sus intereses, hasta el punto de que los individuos “en ocasiones están más interesados en expresar sus sentimientos que en conseguir resultados” (22).

Por lo tanto, el concepto de mediación en Occidente está estrechamente relacionado con las Teorías del Conflicto, ya que establecer un diálogo para analizar las causas y el origen de una disputa son piezas clave para llegar a un acuerdo. No es de extrañar, pues, que en nuestro imaginario colectivo, una invitación a un café no sea sino una invitación a dialogar sobre la disputa que se haya podido dar entre dos individuos.

#### 3.2. Concepción de la mediación en China

Aunque la idea de mediación está en continuo proceso de reformulación debido a las demandas de la sociedad globalizada, los términos y las maneras en las que tiene lugar difieren en función de la cultura.

El concepto de mediación en China, pese a ser esta una nación en constante cambio y desarrollo, mantiene muchas de sus características más tradicionales. De hecho, muchos jóvenes en China “solo conocen la mediación en su forma más antigua pero casi no saben nada sobre la mediación moderna [...] [hasta el punto de que] resulta más difícil cambiar sus perspectivas originales que abrirles ojos a nuevas” (Li 192).

Tradicionalmente, se destacaba de la mediación su función social, ya que se solían anteponer nociones como la armonía o las relaciones sociales a la satisfacción de los intereses (187). Estos conceptos siguen estando presentes hoy en día, ya que en general se prefieren adoptar métodos respetuosos de solución de conflictos en lugar de métodos considerados más “adversariales” (188).

El antropólogo Fei Xiaotong afirma que, en la resolución de una disputa producida en un ámbito rural, el “baozhang” o gobernador local reaccionaría con frases como: “¡Esta disputa está haciendo que toda la aldea pierda la cara!”. Además, tras la resolución del conflicto, las partes involucradas “deberían invitar a los mediadores a una comida cara” (Fei 118). En un ámbito urbano moderno, las ideas de “cara” y “reputación” siguen aún vigentes y este tipo de comportamientos se siguen reproduciendo. Así, es bastante común

que ambas partes traten de mantener su cara en un proceso de mediación, o que acaben invitando a la parte afectada a una comida en un buen restaurante.

Retomando el ejemplo del café, mientras que en Occidente la invitación a esta bebida es un aliciente para establecer un diálogo; en China la invitación a una comida copiosa es en sí un símbolo y muestra de arrepentimiento.

Por lo tanto, en una cultura donde se valoran positivamente conceptos como el estatus y la reputación, el valor que se le otorga a un objeto material es mayor que en otra donde estos conceptos no tengan tanta relevancia. El objeto en sí —en este caso la comida— se convierte en un símbolo de perdón y arrepentimiento, y las palabras se tornan innecesarias; pues utilizarlas en este contexto sería ir en contra del decoro establecido.

### 3.3. Análisis crítico de las escalas de mediación intercultural

De las nuevas escalas en el VC relacionadas con la mediación, nos vamos a centrar en “facilitando la comunicación en situaciones delicadas y en desacuerdos” (Consejo de Europa VC 130). Esta escala se refiere a la actuación del estudiante en tanto mediador que entienda y aclare los problemas que se estén dando, facilite el diálogo y favorezca el entendimiento mutuo (129).

En los descriptores de esta escala se le da gran importancia al diálogo como método de resolución de conflictos. De ahí que, en un nivel B2, el estudiante “identifica, mediante preguntas, puntos de acuerdo e invita a cada parte a señalar posibles soluciones” (130). Sin embargo, nuestra actitud occidental de “poner el problema en el centro de la mesa” y analizarlo conjuntamente para satisfacer los intereses de las partes implicadas no sucede de igual forma en China. Como hemos explicado anteriormente, su concepto de mediación, más que basarse en los presupuestos de la teoría del conflicto (Li 120), le da más importancia a la armonía, a las relaciones sociales, a la reputación o a la “cara”, de ahí que, en ocasiones, para evitar el conflicto,

eviten establecer un diálogo, hacerlo de manera directa o exponer abiertamente su opinión o intereses.

Por otro lado, en el descriptor del nivel C1, también podemos ver reflejada esta concepción de mediación: “[El alumno] utiliza un lenguaje persuasivo para sugerir que las partes en desacuerdo avancen hacia una nueva postura” (Consejo de Europa VC 130).

El empleo de expresiones que hacen referencia al uso del lenguaje verbal —como “preguntar”, “formular solicitudes de confirmación o clarificación”, “reformular”, “resumir intervenciones”, “señalar los puntos principales”, “utilizar palabras y frases” o “resaltar aspectos” (130)— pasa por alto la principal novedad que el *MCEER* introdujo en 2001: el tener en cuenta competencias que van más allá de la lingüística; ya que, para entender los ejemplos arriba expuestos, las competencias que han de activarse son aquellas relacionadas con el lenguaje no verbal.

Además, en este apartado del VC aparecen conceptos cuyo significado varía en función de la cultura, como es el caso de “diplomacia”, “tacto” o incluso “mediación”. Estos conceptos son entendidos a lo largo de la escala desde una perspectiva propiamente occidental, fuertemente influida por la teoría del conflicto (Li 120). Así, si nos encontramos en una clase de español como lengua extranjera (en adelante ELE) con alumnos de diferentes procedencias, la concepción que tengan el profesor de, por ejemplo, lo “diplomático” será diferente de la de sus estudiantes. Si por razones culturales un alumno considera no diplomática una manera de proceder concreta y, consecuentemente, actúa de forma diferente o se niega a hacerlo, el profesor no puede considerar la actuación del alumno como “no apta”, porque, de así hacerlo, sería el docente el que carecería de consciencia intercultural.

## 4. LA COMPETENCIA PLURILINGÜE/PLURICULTURAL EN EL COMPANION VOLUME

Tanto la competencia plurilingüe como pluricultural están presentes en la versión de 2002 del *MCER*, sin embargo, en la última actualización se incluyen tres escalas para favorecer su evaluación e implementación en el aula de ELE.

El VC afirma que la competencia plurilingüe/pluricultural promueve el desarrollo del aprendiente como “agente social”, permitiéndole entender la diversidad lingüística y cultural como un hecho enriquecedor que contribuye a la interrelación entre las lenguas y culturas que domine el aprendiente (137).

### 4.1. Análisis crítico de la escala “Aprovechamiento del repertorio pluricultural”

De las escalas dedicadas a la evaluación de la competencia plurilingüe/pluricultural, vamos a centrarnos en “aprovechamiento del repertorio pluricultural” (139).

En los descriptores de esta escala se gradúan contenidos culturales para aprovechar el repertorio pluricultural. Entre ellos, encontramos uno que trata aspectos relativos a la proxémica, atribuido a un nivel B1: “se comporta, por lo general, según las convenciones relativas a la postura, el contacto visual y la distancia entre las personas” (139).

Como occidentales, nos puede parecer lógico que este descriptor se asigne a un nivel de B1. Sin embargo, si tomamos como ejemplo estudiantes coreanos o japoneses, podremos ver que, debido a que la proxémica ocupa un papel de primer orden en su cultura, estarán fuertemente sensibilizados a este tipo de cuestiones y las considerarán de vital importancia, por lo que demandarán su estudio en un nivel de A1 o A2. Enseñarles un aspecto de estas características en un nivel intermedio (en este caso un B1) no solo retrasaría su aprendizaje, sino que sería considerado por ellos mismos como inapropiado.

Además, de esta escala nos llama la atención la gran diferencia entre el nivel de concreción en los niveles iniciales —con descriptores como “se comporta de manera adecuada en saludos, despedidas y expresiones de agradecimiento y disculpa cotidianos” (139) en el nivel A2— y el nivel de abstracción de niveles más altos —con descriptores como “identifica diferencias en las convenciones sociolingüísticas/sociopragmáticas, reflexionando sobre ellas con sentido crítico, y ajusta su forma de comunicarse según sea apropiado” (139) en un nivel C1. Si bien algunos aspectos culturales como los “saludos”, “despedidas” o “disculpas” se pueden adscribir con cierta facilidad a un nivel básico, cuando se trata de determinar qué aspectos culturales corresponden a niveles más altos, la clasificación en sí se complica. De hecho, en ciertos descriptores de B2 de esta escala se añaden dos asteriscos para indicar que “podrían ser también apropiados para los niveles C” (139). El empleo de este recurso únicamente en escalas de carácter cultural<sup>4</sup>, más que facilitar la clasificación de aspectos culturales, muestra la dificultad y el carácter subjetivo que conlleva hacerlo. Asimismo, por las razones expuestas anteriormente, este mismo recurso podría haberse utilizado en el descriptor relacionado con “la postura, el contacto ocular y la distancia con respecto a los demás” (139). La razón por la que no se han añadido los dos asteriscos en este descriptor —o en cualquier otro de esta escala— es porque el contenido de carácter cultural solo puede ser clasificado desde una visión cultural concreta. Es evidente, pues, que tanto el orden como el contenido de estos descriptores presentarían variación si esta escala hubiese sido diseñada por lingüistas sinohablantes.

<sup>4</sup> Este recurso se utiliza únicamente en las escalas “Aprovechamiento del repertorio pluricultural” (Consejo de Europa VC 139) y “Aprovechamiento del repertorio plurilingüe” (142).

## 5. INTERCULTURALIDAD Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CHINA

Desde su introducción en Taiwán en 2005 y su posterior inclusión en China continental, el *MCER* ha tenido una importancia creciente en el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas en China (Read 14). Asimismo, en los últimos años han ido apareciendo los primeros libros de texto por niveles con enfoque comunicativo dirigidos a alumnos sinohablantes. En algunos casos se trata de meras traducciones al chino de enunciados o glosarios (versiones parcialmente bilingües) de los primeros niveles de manuales preexistentes (*Sueña 1*, 2008; *Sueña 2*, 2009; *ELE Actual A1*, 2014; *ELE Actual A2*, 2014; *ELE Actual B1*, 2014; *Aula Internacional 1*, 2019; *Aula Internacional 2*, 2020), en otros se ha realizado un trabajo de adaptación de materiales previos (*Etapas Edición China A1.1*, 2011, y *Etapas Edición China A1.2*, 2013), mientras que otras publicaciones han sido concebidas desde un principio para el aula sinohablante (*¿Sabes? 1* (2010) y *¿Sabes? 2* (2011), editados en España; editados en Taiwán: *Español: primer paso* (2009), *Español: segundo paso* (2011), *Mi manual A1 de español*, 2016; *Mi manual A2.1 de español*, 2017; *Mi manual A2.2 de español*, 2019; *Inés aprende español. Nivel A1*, 2017)<sup>5</sup>.

Sin embargo, una característica común a la mayoría de manuales de español disponibles para sinohablantes es que poseen multitud de deficiencias en cuanto a temas socioculturales e interculturales. No solo porque muchos elementos de carácter sociocultural que aparecen en estos manuales son desconocidos por el alumnado sinohablante<sup>6</sup>, sino también

<sup>5</sup> Agradecemos a José Miguel Blanco Pena por las aportaciones aquí expuestas sobre los manuales de español disponibles para el alumnado chino.

<sup>6</sup> Como ya han señalado algunos estudiosos (Donés Rojas), desde nuestra visión del mundo puede parecernos lógico que “Michael Jackson” o “Los Beatles” sean iconos musicales mundiales, sin embargo, en el mundo asiático estos personajes no son tan emblemáticos como para nosotros, pues ellos tienen sus propios ídolos y estrellas (de los cuales nosotros somos desconocedores). Así pues, no es de extrañar que algunas de las actividades socioculturales en las que se presentan personajes famosos o datos

porque el profesor se tiene que enfrentar frecuentemente al silencio de sus alumnos o a su negación de realizar ciertas actividades en las que se siente incómodo.

El porqué de estos silencios tan característicos de los estudiantes asiáticos se debe a razones de identidad: el alumno no quiere actuar en un contexto concreto porque en su propia cultura es inadecuado hacerlo. En muchas ocasiones, este miedo a participar en clase está fuertemente condicionado por el concepto de “面子” (“Miànzi”), que significa “cara” y hace referencia al estatus personal de un individuo frente a otros. El alumno chino tiene miedo de “perder la cara” o ver manchado su estatus delante de sus compañeros, pero también lo tiene cuando mancha el estatus o la “cara” de sus compañeros. Muchas actividades que no están interculturalmente bien planteadas ponen a dos estudiantes en una situación en la que ambos o uno de ellos pierde su cara; por ejemplo, actividades en las que dos amigos íntimos tengan que competir o en las que los estudiantes tengan que hablar de temas que se consideren inapropiados en su cultura.

En estos casos, el problema no radica en la actuación del estudiante, sino en la carencia de entendimiento intercultural de este tipo de actividades. Desgraciadamente, estas situaciones se repiten frecuentemente en clases con alumnos de distintas procedencias; Jian Yan y Zhu Hua (545–47) describen la situación de un chico cuya segunda lengua era el inglés, que, pese a su dominio del idioma, se percibía a sí mismo como menos competente que una compañera suya, ya que permanecía en silencio en varias actividades de conversación. Este ejemplo muestra que “la percepción de pertenecer a una cultura extranjera no es el resultado de una deficiencia lingüística, sino de un constructo social basado en valores ideológicos como el espíritu de equipo y la participación” (Kramsch y Zhu 32). La solución a estos silencios es adoptar

que consideramos “universalmente conocidos” (Ni 77–85) tengan un resultado bastante negativo en la clase china ya que no forman parte del mundo sociocultural de los estudiantes.

un enfoque intercultural a la hora de crear, adaptar o implementar materiales, ya que, de lo contrario, la cantidad de silencios o incongruencias aumentarán.

Por estas razones, tememos que en el contexto chino las nuevas escalas interculturales del VC más que favorecer la implementación de la mediación y de la competencia plurilingüe/pluricultural, la dificulten. La creación de materiales didácticos que se lleven a cabo a partir de ahora tomando como referencia estas escalas, no estarán interculturalmente adaptados, ni favorecerán el desarrollo de la “consciencia intercultural” (Consejo de Europa MCER 101) del grupo meta. Se continúa, pues, en esta constante que caracteriza el panorama intercultural de enseñanza de ELE en China.

## 6. PLANTEAMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN

Estudiar una cultura diferente a la nuestra implica estudiar aspectos que son susceptibles de moldear la personalidad e identidad del individuo (Zhu Hua 215). Así, cuando nos exponemos a una cultura y lengua extranjeras, nos encontraremos con elementos culturales que entrarán en conflicto con nuestra manera de ver el mundo; los denominados choques culturales. Si analizamos estas diferencias desde un punto de vista intercultural, en lugar de juzgar a las personas o a su actuación desde nuestra manera de entender el mundo, comprenderemos nuevas maneras de actuar y enriqueceremos nuestro horizonte cultural.

Sin embargo, el hecho de que aprendamos un idioma concreto no quiere decir que tengamos que adoptar sus comportamientos socioculturales. El aprendiente tiene la libertad de escoger cuáles de estos comportamientos adoptará en su vida; pues ello influirá en mayor o menor medida en su personalidad e identidad. A modo de ejemplo, si un estudiante de chino observa que los nativos de esa lengua le ofrecen vasos de agua caliente, o que hacen ruido al sorber los fideos, este tiene la libertad de decidir si desea actuar o no de esa forma, así como también puede negarse directamente a hacerlo.

En el VC se introducen nuevas escalas que gradúan contenido cultural y estipulan en qué niveles se han de estudiar diferentes ítems socioculturales. En el caso de que estas escalas se utilicen para la creación de materiales de evaluación, se corre el peligro de que el docente piense que con ella puede penalizar de manera objetiva la actuación de sus estudiantes (por ejemplo, en juegos de rol). Si un estudiante chino considera más apropiado dejar de insistir en un determinado problema de mediación para salvaguardar su cara o la de sus compañeros, o directamente se niega a realizar la actividad, no podemos considerar su actuación como inapropiada; porque ello supone negar la validez de la visión cultural del propio estudiante, impedir que desarrolle una “consciencia intercultural” (Consejo de Europa MCER 101) y, por tanto, actuar en contra de los principios de interculturalidad defendidos en el propio MCER.

Si tenemos en cuenta la importancia que el MCER y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIC) han tenido en la creación de las pruebas de nivel del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), es probable que en cuanto las novedades del VC se actualicen en el PCIC, se creen nuevas rúbricas para la evaluación de las actividades de mediación o la competencia plurilingüe/pluricultural en el DELE. Ya desde proyectos como *The INCA project: Intercultural Competence Assessment* del Consejo de Europa en 2009 se plantean muchos interrogantes y cuestiones sensibles a la hora de elaborar rúbricas de evaluación. Estaremos, pues, pendientes de cómo se desarrollan los trabajos acerca de la evaluación en este sentido.

## CONCLUSIONES

En las escalas que hemos analizado a lo largo de este artículo, hemos detectado irregularidades que operan tanto en un plano vertical como horizontal.

El orden de los descriptores —dispuestos de manera vertical en cada escala— está regido por los parámetros de la visión cultural occidental. Este



orden implica que cualquier lengua que utilice el *MCER* como marco estará, independientemente de sus diferencias, asimilando esta estructuración cultural. En este sentido, como apuntábamos antes, no tiene sentido que estudiantes japoneses retrasen el estudio de aspectos proxémicos hasta un nivel B1, cuando en su cultura estos ocupan un papel de primer orden.

Por otro lado, el contenido de los descriptores —dispuesto de manera horizontal— refuerza la visión occidental que subyace en estas escalas. Utilizar los descriptores de manera individual implica hacer que el alumno adopte el “constructo social basado en valores ideológicos” (Kramersch y Zhu 32) que subyace en ellas; independientemente de que ello respete su identidad cultural o afecte a su velocidad de aprendizaje. En estos casos, el concepto byraniano de *critical cultural awareness* se torna crucial, ya que para entender el problema en toda su complejidad, hace falta tener en cuenta la relación recíproca entre la identidad del estudiante, la lengua que estudia y el contexto en que se encuentra.

Como varios lingüistas defienden (Kramersch y Whiteside);(Kramersch); (Byrd Clark y Dervin), en lugar de clasificar, definir o acotar lo intercultural, lo que realmente se necesita en el ámbito de enseñanza de segundas lenguas es la adopción de lo que denominan la “competencia simbólica” (Kramersch). Esta nos ayudará a adquirir “una mayor consciencia histórica y política, [así como] una mayor reflexividad que nos permita ayudar a los aprendientes a comprender las dinámicas de poder presentes en los intercambios culturales, históricos y simbólicos” (Kramersch y Zhu Hua 46).

En su versión de 2001, el *MCER* entendió la competencia plurilingüe y pluricultural como conceptos que se han de tener en cuenta en la enseñanza de idiomas, pero no incluyó ninguna escala para su implementación. Sin embargo, en sus actualizaciones de 2018 y 2020<sup>7</sup>, se incluyeron dichas escalas. El problema radica en que crear escalas supone condicionar el rumbo que los materiales que se creen van a tomar.

<sup>7</sup> Fechas de las publicaciones del *Volumen Complementario* en lengua inglesa.

Hemos de plantearnos, pues, en qué dirección queremos ir: si continuar creando materiales que no se adaptan a nuestro grupo, o si creamos materiales que respeten la identidad del estudiante, favorezcan su consciencia cultural y, en definitiva, los capaciten para adquirir una mirada intercultural crítica. Con los primeros materiales, seguiremos alimentando la tradición de llevar materiales que no terminan de funcionar en clase, mientras que con los segundos crearemos actividades que fomenten el desarrollo de la competencia del *critical cultural awareness*.

## OBRAS CITADAS

- Anderson, Anne Claire, y Tony Lynch. *Listening*. Oxford University Press, 1998.
- Beacco, Jean Claude, et al. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Consejo de Europa, 2016. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>.
- Brian Spizberg, y Gabrielle Chagnon. “Conceptualizing Intercultural Competence”. SAGE Publications Inc, 2009, <https://us.sagepub.com/en-us/nam/node/51543/print>.
- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, 1997.
- Byrd Clark, Julie, y Fred Dervin. *Reflexivity in language and intercultural education: Rethinking multilingualism and interculturality*. 2014, p. 265.
- Consejo de Europa, et al. *Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2002.
- Consejo de Europa. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*. 2020, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Donés Rojas, Rocío. “Los referentes culturales en el aprendizaje de ELE en China”. *MarcoELE*, vol. 8, 2009.
- Fei, Xiaotong. *From the soil, 乡土中国 [From the soil, Xiangtuzhongguo]*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2012.
- García Sanz, Emma. “Reseña: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New

Descriptors". *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n.º 26, 2018, p. 3.

- Jiang, Yan, y Hua Zhu. "Communicating in a Lingua Franca: Children's Interaction in an International Summer Camp". *Sociolinguistic Studies*, vol. 4, marzo de 2012. ResearchGate, <https://doi.org/10.1558/sols.v4i3.535>.
- Kramsch, Claire. "The Multilingual Subject". *ELT Journal*, vol. 66, julio de 2012, pp. 396–99. ResearchGate, <https://doi.org/10.1093/elt/ccs024>.
- Kramsch, Claire, y Anne Whiteside. "Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence". *Applied Linguistics - APPL LINGUIST*, vol. 29, enero de 2008, pp. 645–71. <https://doi.org/10.1093/applin/amn022>.
- Kramsch, Claire, y Hua Zhu. "Language, Culture and Language Teaching". *Routledge Handbook of English Language Teaching*, pp. 38–50.
- Li, Xinwei. *La mediación en China: Aportaciones de Occidente*. Dykinson, 2017.
- Mayer, Bernard. *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. John Wiley & Sons, 2010.
- Ni, Ming. *Aula Internacional 1 汉化版. 大家的西班牙语 [Aula Internacional 1 Hanyuban. Dajiadexibanyayu]*. Foreign Language Teaching and Research Press, 2019.
- Nugent, Kristen, y Theresa Catalano. *Critical Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom*. 2015, p. 17.
- Read, John. "The Influence of the Common European Framework of Reference (CEFR) in the Asia-Pacific Region". *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, vol. 12, 2019. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/168568>.
- Schneider, Stefanie. "A critical analysis of the role of intercultural communication in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Companion Volume (2020)". *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 7, n.º 2, julio de 2020, pp. 193–99. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1864112>.
- Zhu, Hua. "Exploring Intercultural Communication: Language in Action". *Journal of Asian Pacific Communication*, vol. 24, enero de 2014. <https://doi.org/10.1075/japc.24.1.08win>.