

Dimensión cultural en la didáctica de lenguas extranjeras: crítica a los supuestos teóricos

Martha Elizabeth Varón Páez¹

Resumen. Este artículo analiza los soportes epistemológicos que han sostenido la didáctica de las lenguas extranjeras (DLE) en su historia más reciente. Se inicia con una indagación acerca de las perspectivas, la inserción y el tratamiento de la cultura en los currículos. Se evidencia la hegemonía lingüística y psicológica en las teorías que han respaldado la DLE durante gran parte del siglo XX. A su vez, se analiza la noción de competencia, cuyos desarrollos epistemológicos han dado paso a una evolución conceptual en la que se ha permitido que otras ciencias y disciplinas aporten a la DEL, convirtiéndola en un campo interdisciplinar consolidado, que considera a la lengua y a la cultura como un todo y no como entes separados en la teoría y en la práctica comunicativa.

Palabras Clave: Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Dimensión Cultural en la enseñanza de lenguas, Competencia Comunicativa, Relaciones entre lengua y Cultura.

Abstract. This article analyses some of the theoretical assumptions which have historically supported language didactics. This analysis begins with an examination of the perspectives of inclusion and treatment of culture in curriculums. The hegemonic prevalence of linguistics and psychology in the theories that have supported the didactics of foreign languages over a considerable time during the XXI century are analyzed in this article. At the same time, the academic developments of the notion of competence are taken into account to show that they have permitted a conceptual evolution and have integrated other sciences and disciplines to be part of the theoretical funding of foreign languages didactics. This integration has worked in consolidating and recognizing Foreign Languages Didactics as an interdisciplinary field which considers language and culture as a whole. It means language and culture are not separated neither in theory, nor in the practice of communication.

Key Words: Foreign Language Didactics, Cultural Dimension in Language Teaching, Communicative Competence, Relationships between Language and Culture.

¹ Magister en Didáctica del Inglés. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Asistente, Facultad de Ciencias de la Educación. Investigadora del Grupo “Didáctica de las Lenguas”, Universidad del Tolima, Colombia. mevaron@ut.edu.co

Tránsito 1: Preponderancia Lingüística y Psicológica en la Enseñanza de Lenguas

Durante todo el siglo XX, e incluso hasta en los noventa, muchas de las publicaciones de soporte teórico en la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) parecían mostrar un desbalance, en el que el interés por lo lingüístico prevalecía sobre lo antropológico y sociológico. La concepción de la psicología y la lingüística como soportes principales y, en algunos casos, únicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, trajo obvias consecuencias, como por ejemplo, una disgregación académica en las perspectivas, las definiciones, las tipologías y las propuestas metodológicas para la enseñanza del lenguaje, subdividida a su vez en enseñanza de la literatura, las habilidades como leer, escribir hablar y escuchar y conocimientos en gramática y vocabulario, entre otros.

Al mismo tiempo, esta separación permitió a cada dominio realizar avances teóricos y pedagógicos, los que han afectado de diversas maneras la idea de cultura como saber natural o como saber enseñable en los contextos escolares, causando, de forma indirecta, que la cultura se conciba, aún hoy en día, como apéndice en los currículos, y que, además, se pierda la visión de un asunto que es construido por los sujetos y mediado por el uso de la lengua misma. Esta separación se hace a veces evidente en los libros contemporáneos para la enseñanza de lenguas, en los cuales se aíslan las habilidades y temáticas. De hecho, muchos libros de texto para la enseñanza del inglés, incluyen capítulos finales o especiales sobre la cultura americana o inglesa, lo cual trae implícitos mensajes que van en contravía de las apuestas teóricas contemporáneas sobre educación intercultural, pedagogía crítica y antropología social y cultural, entre otras.

En otras palabras, históricamente, la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) se ha nutrido de contribuciones provenientes principalmente de la lingüística y de la psicología. Lo que, por tradición, se ha llamado en inglés “Foreign Language Teaching” o “Enseñanza de Lenguas Extranjeras” (ELE) fue considerado, durante gran parte del siglo XX, como una rama del trabajo propio de la lingüística y como área de interés teórico de la psicología. Muestra de ello la encontramos en autores tan importantes como Coulthard (1985:146) quien afirma que el “Language Teaching” corresponde a una rama de la lingüística. Otro ejemplo importante lo encontramos en los modelos de Ingram (1980:42) y Spolsky (1980:72) citados por Vez (2001:24-26). Es así que la lingüística ha sido considerada como ciencia que incluye en sus estudios los aspectos de la lengua y la enseñanza y el aprendizaje, sino como fundamento principal. La siguiente es la representación gráfica del modelo de Spolsky:

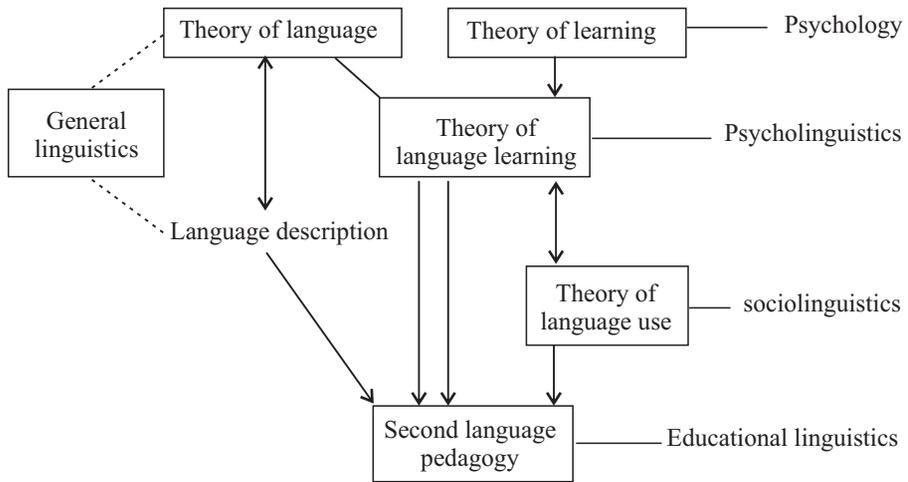


Diagrama 1. Modelo de Spolsky (1980) para la enseñanza de lenguas extranjeras. (Citado por Vez 2001, p.24).

Spolsky presenta un modelo de enseñanza de segundas lenguas, que depende o se deriva principalmente de la lingüística general y se subdivide en teoría del lenguaje y descripción del lenguaje, las cuales aterrizan en teorías del aprendizaje de lenguas y del uso de tales lenguas (psicología, psicolingüística y sociolingüística y lo que él llama “educational linguistics”). Para Spolsky, la complejidad del campo de conocimiento de la ELE se basa principalmente en las disciplinas que la soportan, entendiendo que la lingüística corresponde a la ciencia base sobre la cual entender la lengua, sus descripciones y su complejidad. La psicología y la psicolingüística corresponderían a los soportes que ofrece la fundamentación relacionada con el aprendizaje en general y con el comportamiento lingüístico de los aprendices. La sociolingüística, entonces, representa en el gráfico la base sobre la que se fundamenta la interpretación del uso lingüístico en los contextos.

Para Ingram (1980) las ciencias fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras no eran otras que la lingüística y la psicología, y sus relaciones teóricas aledañas a la psicolingüística, la sociolingüística y la sociología. En la aplicación práctica de tales conocimientos, Ingram se apoya en la lingüística aplicada como una opción primordial en los procesos de enseñanza. La siguiente es la representación del modelo de Ingram:

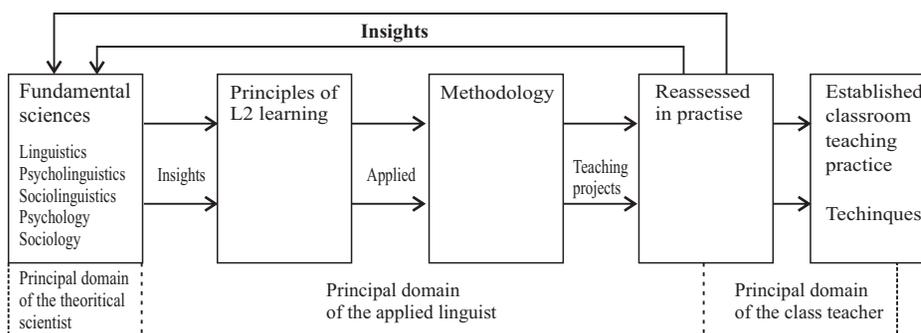


Diagrama 2. Modelo de Ingram (1980) para la enseñanza de lenguas extranjeras (Citado por Vez 2001, p.26).

Las deliberaciones científicas acerca del lenguaje y la cultura han proliferado de tal manera, y especialmente en las últimas décadas, que las ciencias humanas, sociales y del lenguaje han dividido sus intereses investigativos en diversas disciplinas, perspectivas y aportes teóricos. Ello ha sido positivo, en el sentido de que la Didáctica de las Lenguas Extranjeras ha ampliado sus perspectivas, a la luz de las muchas disciplinas y campos teóricos que la sostienen en la teoría y en la praxis. No obstante, hay un lado negativo, en el sentido de que el conocimiento de tales disciplinas se ha fraccionado, ofreciendo a veces visiones muy segmentadas, evidenciadas en los materiales para la enseñanza de las lenguas, los cuales, paradójicamente, se presuponen como aplicaciones prácticas y contemporáneas de los avances teóricos.

Las relaciones múltiples, estrechas, ambiguas y complejas entre el lenguaje, la comunicación y la cultura, se han constituido en objetos de interés de diversas ciencias humanas y disciplinas lingüísticas y sociales. Por ejemplo, en el caso de los aportes científicos, hechos a partir de la lingüística, encontramos que el lenguaje ha sido considerado y fraccionado en categorías investigativas y teóricas, desde perspectivas provenientes de la Fonética, la Fonología, la Morfología, la Sintaxis, la Lexicología y la Semántica. Cada uno de estos campos ha merecido publicaciones importantes, relacionadas con la enseñanza de lenguas. Contribuciones de suma relevancia han procedido, a su vez, por la lingüística del texto, el análisis del discurso y la pragmática. Asimismo, el lenguaje se ha constituido en objeto de indagación de otras ciencias sociales como la antropología, la antropología cultural, la sociolingüística, la sociología del lenguaje y la psicolingüística, entre otras.

Según Kramsch (1993:8), este divorcio teórico ha mantenido la enseñanza de las lenguas dentro de los límites de lo estructural y lo funcional, y la cultura frecuentemente considerada como una quinta habilidad, después de hablar, escuchar, escribir y leer. Una

muestra es el hecho de que grandes casas editoriales como Oxford University Press y Cambridge University Press, en sus ediciones dedicadas al “English Language Teaching”, han enfocado sus intereses al entrenamiento de profesores en el mejoramiento de las llamadas cuatro habilidades. De igual forma, el vocabulario, la gramática y la cultura han merecido publicaciones específicas. Estos aspectos parecen entonces entenderse como entes apartados en la enseñanza de lenguas o, probablemente, como habilidades o conocimientos que se pueden adquirir independientemente de lo demás. Este fenómeno ha llevado a una división intrínseca entre la enseñanza de la lengua y la cultura, siendo esta división una en la cual lo cultural ha aparecido como subyacente a lo lingüístico.

También, publicaciones como las de Lado (1957) Damen (1987) y Seelye (1988) (1993),² entre otras, se constituyen en muestra de las muchas que influenciaron, en décadas pasadas, el diseño curricular de lenguas en diferentes contextos internacionales. Esto lo que demuestra es una práctica de enseñanza común, en la que la cultura no parece presente en la lengua, tendencia evidente en los diseños curriculares de los libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras, y en los que, como ya se expuso, se dedican apéndices a los temas culturales de determinadas regiones, o países hablantes, de la lengua estudiada. Para Kramsch (1993:8) la absurda dicotomía, presente entre el lenguaje y la cultura, es parte de la herencia lingüística en la enseñanza de lenguas, y se ha convertido en un rasgo de la enseñanza alrededor del mundo. Es posible, entonces, aseverar que la lingüística, como presencia hegemónica en la enseñanza de lenguas, ha encajonado la idea de cultura y coartado el establecimiento de una mirada más holística sobre el entramado que constituye el aprendizaje lingüístico cultural.

Para Vez (2001:98) es imposible negar la influencia lingüística en el desarrollo de los materiales de curso y de las orientaciones pedagógicas de muchos maestros y diseñadores de programas de lenguas alrededor del mundo. Para sustentarlo, Vez incluye una cita de Garnica (1998:4):

El siglo XX entre otras manifestaciones culturales y científicas, puede ser considerado como el *siglo de la lingüística*. A consecuencia de la intensificación de las relaciones internacionales, la lengua ha dejado de ser considerada como una curiosidad filológica para ser vista como una realidad viva, activa y sobre todo muy útil. Como es bien sabido, en la primera parte del siglo domina el estructuralismo, según el cual la lengua es considerada como una *estructura de estructuras*, desplazando así el acento de

² Seelye (1993: 118) usa los planteamientos de Maslow (1971:37) y propone el análisis de los universales que subyacen en los comportamientos y necesidades de los individuos. Cuando Seelye afirma que la gente es igual en todo el mundo, quiere decir que las culturas pueden considerarse universales y vistas desde un ángulo de uniformidad, lo cual ha sido contradicho por la antropología lingüística (ver Duranti, 1997:57). Las teorías de Seelye plantean un modelo conductista, en el que el aprendiz basa sus categorías de análisis de la cultura, objeto de estudio, en un listado de necesidades universales de comportamiento que, probablemente, disten mucho de la realidad. Por su parte, Lado (1957) propone una comparación lingüística de la cultura del aprendiz con la cultura objeto de estudio. Su enfoque conductista es aun más marcado, pues en sus categorías de análisis están: comparación de los dos sistemas fonéticos, las estructuras gramaticales, los sistemas de vocabulario y los dos sistemas de escritura. Lado (1957:111-113) propone una serie de patrones o modelos bajo los cuales analizar la cultura, objeto de estudio, en términos de comparaciones y contrastes con la propia. Esta propuesta conduce a una visión sesgada y estereotipada de la cultura. Finalmente, Damen (1987: 281) propone un modelo de comparación sistemática entre la cultura y el sistema de valores, propios del aprendiz, y la

la diacronía hacia los aspectos sincrónicos. En la segunda mitad, los modelos generativos se proponen computar su adquisición y su funcionamiento y, de esta manera, definir lo que es la sorprendente “*lengua natural*”. En la última parte del siglo actual irrumpe con fuerza en el campo de la lingüística el interés por los aspectos pragmáticos de la lengua: para qué sirve la lengua, qué hacemos cuando hablamos, cómo la usamos. Todo ello ha tenido, y tendrá siempre, consecuencias prácticas importantes para todo usuario de una lengua natural.

Para Vez (2001:98) aunque las teorías lingüísticas se desarrollan inicialmente sin una consideración didáctica, es evidente que muchos lingüistas, alrededor del mundo, han justificado en la lingüística la elaboración de materiales para la enseñanza de lenguas. En los Estados Unidos, dice Vez, las teorías lingüísticas de Sapir (1921),³ Bloomfield (1933) y Harris (1951) dieron sus frutos en las aportaciones metodológicas de C.C. Fries (1945) W.M. Rivers (1968) R. Lado (1964) R. Lado y Fries (1962) N. Brooks (1960) entre otros. Al igual que en Europa sucedía con P. Giberina (1959-1965) E. Roulet (1972) S. Pit Corder (1973) D. Wilkins (1972) H.G. Widdowson (1978, 1979) o P. Strevens (1965, 1977) respecto de las teorías de F. de Saussure (1916) N. Troubetzkoy (1973) A. Martinet (1965) (1968) B. Malinowski (1935) J.R. Firth (1957, 1964) o M.A.K. Halliday (1973, 1978). Todos estos autores se han constituido en herederos del “Foreign Language Teaching”, sustentado en conocimientos principal y casi exclusivamente lingüísticos. A pesar de que sus teorías tuvieron una relevancia considerable en su momento, estos autores mostraron en común una base estrictamente lingüística, como sustento principal de sus propuestas metodológicas. No obstante, en estas mismas publicaciones, es evidente que dichos autores no lograron escapar a la necesidad de desarrollar sus propios marcos conceptuales y hacia rangos epistemológicos interdisciplinarios más amplios.

Una muestra fehaciente la encontramos en Lado (1957) (1964). Este reconocido autor de libros de texto para la enseñanza del inglés, como lengua extranjera de décadas anteriores, quien, pretendiendo otorgarle al “language teaching” un estatus de científicidad basado en la lingüística, publicó con el fin de contribuir en el entrenamiento de profesores de lenguas, bajo unos supuestos dogmáticos que mostraron a las claras una ciega creencia en los aportes de Bloomfield, y un empeñado crédito dado a las concepciones de aprendizaje lingüístico, derivadas de la psicología conductista. Asimismo, estas ideas se manifiestan en los textos del método Lado para el aprendizaje

cultura objeto de estudio lingüístico, buscando aclarar las cualidades contrastivas de los grupos culturales, de sus sistemas de valores, con el propósito de desarrollar la conciencia cultural y la aceptación. Aunque la propuesta de este autor busca mejorar la conciencia cultural de los aprendices, deja entrever una división entre el aprendizaje cultural y el lingüístico.

³Sapir, junto con su discípulo Benjamin Lee Whorf, defendieron el estatus científico de la lingüística con un número considerable de publicaciones e investigaciones. A pesar de pertenecer a la escuela de Antropología más prestigiosa de América del Norte, es probable que la fascinación de Sapir por el lenguaje fuera la base única de todos sus estudios y teorías. En opinión de Sapir, no se ha encontrado tribu sin lenguaje, pues el lenguaje corresponde esencialmente a la forma perfecta de expresión y comunicación en cualquier grupo de personas. Sapir decía, a su vez, que de todos los aspectos de la cultura, es fácil adivinar que el lenguaje fue el primero en recibir una forma de desarrollo alta y que tal desarrollo es el prerrequisito para el avance de la cultura como un todo. De hecho, para Sapir hablar corresponde a una red muy complicada y constantemente cambiante de adaptaciones diversas: el cerebro, el sistema nervioso, los órganos de articulación y de audición, todo ello tiende hacia un único objetivo deseado: la comunicación de ideas. (Citado en Velasco Maillo (1995:230-231).

del inglés, usados masivamente en Colombia en las décadas del setenta y ochenta. Aunque Lado (1957) reconoce la necesidad de considerar a la cultura como un elemento primordial en la enseñanza de lenguas y, aunque no echa mano de otros soportes teóricos, es innegable que no enfrentó la necesidad, tan palpable, de tener en cuenta los aportes de unas ciencias que tuvieron tantos desarrollos teóricos, como fueron las ciencias sociales del siglo XX, la antropología sociología, entre otras.

La valoración académica que se ha otorgado a la lingüística y a la psicología, ha puesto al lenguaje en un estatus especial, estatus que no se ha minimizado en los últimos años, sino que se ha acentuado por la proliferación investigativa en torno a él. El lenguaje, en los contextos escolares, ha sido visto como una herramienta, una habilidad, un saber enseñable y, por lo tanto, con gran valía intelectual y académica. Ello ha traído como consecuencia contemporánea, que la enseñanza de lenguas tenga categoría canónica y que el interés se centre en la necesidad de evidenciar resultados lingüísticos prácticos, sin otorgar el mismo nivel de importancia a los procesos de transformación cultural, que se gestan a través de los procesos de aprendizaje de la lengua. El visionar el lenguaje como instrumento y habilidad, ha dado como resultado el enfoque comunicativo; mientras que la concepción del lenguaje como objeto de estudio, ha dado como resultado su valoración académica, en tanto saber con estatus suficiente para ser incluido en el contexto escolar como materia indiscutible de estudio académico. El prestigio de la lengua como objeto de estudio en los contextos escolares, corresponde a una responsabilidad histórica que se adeuda principalmente a la lingüística.

El estatus de la lengua, como saber enseñable, tiene que ver también con los objetivos que se plasman en los contextos escolares, alrededor de los procesos de enseñanza aprendizaje. Stern (1992:61) citando a Kelly (1969) se refería a los objetivos que se han plasmado tradicionalmente a lo largo de la historia de la didáctica de lenguas, diciendo que ésta ha centrado sus funciones en el logro de tres grandes objetivos: el de la lengua como vehículo de la comunicación u objetivo social; el de la lengua como medio de creación artística, u objetivo artístico literario; y el del análisis lingüístico u objetivo filosófico. Al referirse a los aportes de Stern (1992) Trujillo (2006:100) plantea que estos objetivos reflejan tres visiones del lenguaje: el lenguaje como instrumento, como material de expresión artística, y como objeto de estudio. En ninguno de estos objetivos tradicionales de la E.L.E. aparece la cultura como centro de interés, o quizá como apéndice, pues la inserción de componente cultural, de acuerdo con Stern (1992:84) lleva al logro de objetivos intelectuales, no considerados importantes en el currículo de lenguas.

En la última década del siglo XX, se evidenció un surgimiento crítico que desembocó en un cambio de paradigma en la inserción cultural en la DLE. Autores como Lomas y Osoro (1993:17-18) partidarios de la enseñanza comunicativa de las lenguas, afirmaban que enseñarlas no significaba otra cosa que lograr el dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación, que forman la base de toda interacción social. Los mecanismos verbales y no verbales, según estos autores, son parte de la comprensión cultural, necesaria para entender una lengua en un contexto determinado, aunque, de ninguna manera, representan todas las necesidades de un aprendiz de lengua extranjera. Afiraban, además, que en ese momento era fácil

advertir que existía un tímido, aunque significativo ajuste pragmático y cognitivo, aunque, en general, se mantenía una visión de los fenómenos lingüísticos como principal fuente para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

El hecho de que la hegemonía lingüística se mantuviera aún tan cerca del siglo XXI, indican Lomas y Osoro (1985:7) se manifestaba en palabras como las del lingüista suizo Jean Paul Bronckart (1985:7) cuando afirma que “como es natural, la enseñanza de la lengua es unas de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar el sistema de comunicación – representación que constituye una lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico culturales”. Al respecto, Kramersch (1993:4) sostiene que el resultado de la preponderancia lingüística, y la simplificación en el papel del profesor de lenguas, hizo que la ELE y la lingüística aplicada se convirtieran en cuestiones muy triviales, haciendo evidente la necesidad de una evolución de sus soportes teóricos para ganar respeto académico y social, y crecer hacia lo que hoy en día se conoce como “Didáctica de las Lenguas Extranjeras” (DLE).

En otro sentido, el carácter lingüístico de los supuestos teóricos de la ELE, hace difícil una definición de cultura. Barro, Jordan y Roberts (2001:83) citados por Trujillo Saéz (2006:35) revelan que no es fácil el establecimiento de un enlace entre aprendizaje de idiomas y estudios culturales, porque los cercos conceptuales de la ELE se han cimentado casi exclusivamente en la lingüística general y en la psicología, desconociendo los estudios y soportes teóricos de la antropología, ciencia marginada, a pesar de estar más afiliada al estudio de las culturas. La “cultura”, dicen Barro et al (2001:83) en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada, tal cual, en los libros de texto de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas irreflexivas, casi totalmente carentes de sentido de agencia individual.

Tránsito 2: Influencias Teóricas en la Construcción del Concepto de Competencia

En esta parte del documento, se hará un recorrido histórico de la construcción del concepto de competencia, para exponer los principales soportes teóricos y analizar las implicaciones de tales soportes, en el tema del componente cultural en la enseñanza de lenguas.

Torres Cárdenas (2002:13-30) plantea que el concepto de competencia pudo haberse iniciado en la Grecia de Aristóteles, biólogo, quien clasifica, divide y jerarquiza el mundo. Aunque Aristóteles plantea que todos los hombres tienen la misma naturaleza, no obstante, lo que en su concepto hace distintos a unos de otros es el uso de sus facultades. Esto lleva a sugerir que existen jerarquías de seres humanos, de acuerdo con sus capacidades, para hacer oficios filosóficos o físicos. El orden jerárquico aristotélico empieza con los hombres de ciencia, con quienes tienen la capacidad de establecer razones y causas de las cosas. En esta jerarquía, los filósofos se encuentran en un rango más alto, pues conocen los primeros principios y las primeras causas de los hechos, los seres y las cosas. Después, aparecen los directores de trabajo, quienes son conocedores de las generalidades que gobiernan los comportamientos individuales de las cosas. En el estadio más bajo se encuentran los operarios, quienes conocen las cosas individuales

como las únicas que existen. Aristóteles establece una relación de escalafón humano por capacidades, análoga a la que existe entre los animales. Los animales que usan la memoria y el oído están en un rango de superioridad sobre aquellos animales que sólo revelan tener sensaciones.

Pese a ello, y según el rastreo hecho por Bustamante (2002:14-15) el concepto de competencia se remonta a la llamada psicología del siglo XVII, la cual retoma el concepto de “facultades”, original de la filosofía aristotélica. Este hecho no sólo prueba sino que soporta la idea de que no son las ciencias del lenguaje o las ciencias de la educación, las que influyen de manera primaria en el posicionamiento del concepto de competencias en la educación, sino que es inicialmente la filosofía, para dar paso a la psicología como influencia principal. La psicología se ha interesado por el estudio de la inteligencia como obstáculo o puente para el aprendizaje, y ha privilegiado el estudio de las facultades ligadas al procesamiento de la información. Por lo tanto, resulta muy difícil excluirla como influencia importante en la evolución del concepto de competencia. De hecho, de acuerdo con Bustamante (2002:16) la inteligencia resulta ser el nombre antiguo que se le daba a lo que hoy conocemos como “competencia”. Para este autor, es importante demostrar que el concepto de competencia no corresponde en forma alguna a un concepto novedoso en el ámbito educativo, sino que es algo prefigurado en estudios y reflexiones, hechos con siglos de antelación.

El concepto de competencia, entonces, viene de una tradición filosófica que puede ubicarse como antecedente de la psicología, más que de la lingüística. Para Bustamante (2002:15) de hecho, en 1916, Saussure, considerado pionero de la lingüística contemporánea, afirmaba que una ciencia que estudiara la vida de los signos, en el seno de la vida social, debería ser parte de la psicología social y, por consiguiente, de la psicología general. Decía también que, dentro de la lingüística, dicha ciencia sería llamada semiología, pero determinaba que era el psicólogo el encargado de ubicar a la semiología en un rango exacto dentro de la psicología.

Sin embargo, no se puede desconocer que la lingüística ha aportado mucho al tema de competencias, pues, de hecho, es Chomsky (1965) el primero en introducir el concepto de competencia a la lingüística, aunque él también acepta la influencia de la psicología. Chomsky no inventa el concepto de competencia para aplicarlo a la lingüística, sino que lo retoma, rescatándolo de la tradición cartesiana. En otras palabras, lo que hace Chomsky es rescatar las ideas provenientes de la psicología de las facultades del siglo XVII y aplicarlas a la lingüística, gracias al estudio de los planteamientos originales de Descartes, Herder, Harris, Cordemoy y otros, y sugiriendo que no se avanzó de manera determinante en el estudio de la conducta inteligente desde el siglo XVII. Con el objetivo de proponer un estudio cuidadoso de la teoría lingüística clásica, asociada con un análisis de procesos mentales, Chomsky considera a la lingüística como una categoría de estudio dentro de la psicología del conocimiento, pues, para él, estudiar el lenguaje brinda una mejor visión de la psicología humana.

La forma en que Chomsky introduce el concepto de competencia en el área de la lingüística puede considerarse aristotélica, al señalar el concepto de competencia en oposición al concepto de actuación. El término competencia, originalmente hacía referencia a la competencia lingüística; es decir, Chomsky (1965) se limitó a la

posibilidad de la existencia de una competencia lingüística, basada en la idea de un hablante u oyente ideal. La competencia lingüística consta de un conjunto organizado de conocimientos, formado por varios componentes: el componente fonológico, el componente morfológico, el componente sintáctico, el componente semántico y el componente léxico.

Para Chomsky, la competencia se refiere al dominio de los principios que gobiernan el comportamiento del lenguaje, mientras que la actuación se refiere a la manifestación de esas reglas internas en el uso real del lenguaje. De esta manera, Chomsky (1965) plantea una separación entre un nivel psicológico y un nivel social. Estos conceptos dicotómicos de competencia, en un nivel lingüístico y otro comunicativo, a los cuales Chomsky identificó como "*competence and performance*", se apoyan en los conceptos originales de Saussure de *langue y parole*. Tal como los describe Chomsky, estos términos se refieren a fenómenos diferentes, aunque interdependientes completamente. De Saussure (1916:37) por su parte, se refiere a esta interdependencia, diciendo que la "langue" es necesaria para hacer que la "parole" se pueda comprender y sea eficiente, de la misma manera que la "parole" existe para establecer la "langue", pues la "parole" ha precedido siempre a la "langue"; es decir, que la dicotomía de Saussure carece de una orientación psicológica, aparentemente necesaria de acuerdo con Chomsky. Con todo, es importante anotar que un componente sociocultural no parece ser trascendente en las categorías presentadas por Chomsky (1965:3), justamente por la idealizada e imposible concepción que presenta acerca del fenómeno del lenguaje en sus usos socioculturales:

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker- listener, in a completely homogeneous speech – community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention, interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.

Debido a los múltiples vacíos hallados en la teoría de Chomsky, muchos autores, especialmente lingüistas, reaccionaron con sus propios análisis y visiones acerca del concepto de competencia, lo que trajo como consecuencia que, a principios de los años setenta, el término competencia comunicativa emergiera como construcción teórica, en búsqueda de relaciones entre el lenguaje y los fenómenos sociales, y como respuesta a la categoría de competencia lingüística. En las décadas siguientes, autores, en diversos contextos, utilizaron el término en una variedad de interpretaciones y mediante la manipulación de variadas tipologías. Aunque cada propuesta teórica ha contribuido al afianzamiento del concepto, y el concepto mismo ha venido a formar parte de diversas disciplinas, su impacto más grande se ha dado, por supuesto, en la lingüística. Pérez Martín (1996) quien se refiere de manera detallada a la transición teórica entre competencia lingüística y comunicativa, plantea que la evolución de una competencia a la otra se hace clara cuando se establece un contraste entre el conocimiento de las reglas y formas lingüísticas y el conocimiento que capacita a un individuo para comunicarse de manera funcional e interactiva, teniendo en cuenta el contexto. De ahí que esta autora defina la competencia comunicativa como el saber básico que permite a los humanos usar el lenguaje como herramienta de comunicación en contextos sociales definidos. La competencia comunicativa corresponde a una noción dinámica que se basa en la negociación de significados entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación

oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o espacio particular. (Pérez Martín 1996:317).

Quizá el más notable autor en interponer argumentos a la competencia lingüística inicial de Chomsky, fue Dell Hymes, antropólogo y lingüista norteamericano; además, él es el primero en introducir el concepto de competencia comunicativa. La de Hymes se convirtió en una reacción minuciosa frente a los planteamientos previos de Chomsky, especialmente a la forma como Chomsky concibe el lenguaje y la lingüística. La primera resistencia es la restricción del dominio de la búsqueda lingüística a la competencia gramatical. Para Hymes, la tarea lingüística no corresponde sólo a la descripción de lo que un hablante sabe de gramática, sino que Hymes cree que se debe dar cuenta del proceso vivido para aprender la gramática en la práctica y como se aprende a decir las cosas de manera apropiada. Esto requiere más que una descripción gramatical de un proceso de aprendizaje. Para Hymes (1971:272) la razón por la que la Gramática Generativa de Chomsky excluye los aspectos socioculturales, es evidente: la actuación corresponde a una categoría defectuosa y residual y, por lo tanto, excluir los tales aspectos no es, en absoluto, accidental. Este hecho, de acuerdo con Hymes, sucede porque la lingüística se sostiene en un estatus científico como la encargada del estudio del lenguaje, con lo cual el hablante ideal se derriba, pues, a la luz de la comunicación real, no existe un hablante ideal con reacciones predeterminadas en el lenguaje. Al respecto, dice Hymes (1971:272) que:

It takes the absence of a place for sociocultural factors, and the linking of performance to imperfection, to disclose an ideological aspect to the theoretical standpoint. It is, if I may say so, rather a Garden of Eden view. Human life seems divided between grammatical competence, an ideal innately-derived sort of power, and performance, an exigency rather like the eating of the apple, thrusting the perfect speaker-hearer out into a fallen world.

Y en la edición de Hymes (1979:6) dice también que:

(...) the limitations of the (Chomsky's) perspective appear when the image of the unfolding, mastering, fluent child is set beside the real children in our schools. The theory must seem, if not irrelevant, then at best, a doctrine of poignancy: poignant, because of the difference between what one imagines and what one sees; poignant too, because the theory, so powerful in its own realm, cannot on its terms cope with the difference. To cope with the realities of children as communicating beings requires a theory within which sociocultural factors have an explicit and constitutive role; and neither is the case.

Estas contradicciones teóricas respecto a la teoría Chomskyana, llevan a Hymes (1971:278) a plantear que existen reglas de uso sin las que las reglas gramaticales serían inútiles. La evidencia de esta aseveración, conduce a Hymes a exponer un modelo dentro de las teorías lingüísticas que consideren los factores socioculturales. Entonces, para Hymes (1979:18-26) la competencia comunicativa corresponde al grupo de destrezas o habilidades que hacen posible la intervención comunicativa adecuada a situaciones comunicativas específicas. Para que la competencia comunicativa se manifieste, es necesario que el hablante tenga una comprensión apropiada de la lengua a nivel lingüístico, esto es, las reglas morfosintácticas o los códigos fonéticos. Además, es

necesaria la manifestación de un conocimiento en la aplicación del saber lingüístico en situaciones de orden socio cultural o de “saber hacer”. Este conocimiento acerca de lo que se considera apropiado, es dominio de las normas sociolingüísticas que dominan una lengua, y está separado del conocimiento de las reglas gramaticales.

Hymes (1979:19) también cuestionó el uso del lenguaje como una actividad de creación de significado. De acuerdo con Hymes (1979:6) Chomsky excluyó elementos de vital relevancia para ser estudiados cuando se analizan interacciones comunicativas: limitaciones de memoria, distracciones y cambios de atención o interés (espontáneos o característicos). Para Chomsky (1965:3) estos elementos, al parecer, carecen de relevancia; por lo cual, Hymes decide rescatarlos, pues estos elementos son piezas fundamentales para analizar las interacciones comunicativas sin, por supuesto, excluir el contexto en el que tales interacciones se presentan. Es decir, para Hymes es imposible dar cuenta del lenguaje de manera descriptiva y adecuada, sin tener en cuenta estos elementos, pues sólo en su análisis se puede medir la construcción que del significado hacen los individuos, dado que el significado sólo se puede percibir en situaciones reales de comunicación. Chomsky (1965) planteó situaciones idealizadas con un hablante u oyente ideal, en el que tales elementos no existen o no interfieren en la comunicación. Para Hymes (1979:7) tales elementos se constituyen en primarios para analizar el conocimiento que de las normas sociolingüísticas tienen los participantes en la interacción comunicativa.

El modelo Competencia Comunicativa de Hymes está compuesto de cuatro elementos principales, que se describen como sigue: Primero, el componente gramatical, el cual se refiere a la posibilidad comunicativa; segundo, componente psicolingüístico, el cual pregunta por la factibilidad y en el que entran a jugar aspectos memorísticos y perceptuales; el tercero, componente sociocultural, el cual se refiere al contexto; y el cuarto, el componente probabilístico, el cual responde a la pregunta de si algo se lleva a cabo en realidad. Hymes (1971:281) soporta estos componentes al plantear que un enunciado puede ser posible, factible y apropiado, pero no realizarse. Esta división de los factores incluidos dentro de la competencia comunicativa tuvo un auge importante, no solamente porque fue el primero en aparecer en escena, sino porque, en realidad, lo que hizo Hymes (1971), fue plantear una revolución teórica alrededor de la comunicación.

Otra reacción determinante frente al planteamiento de Chomsky fue la de Campbell y Wales (1970:242-246), quienes plantean que Chomsky excluye elementos, tanto situacionales como verbales, en su modelo y que, por lo tanto, es imposible observar el desarrollo de la actuación en un entorno que no está definido. Además, estos autores argumentan que no puede haber una teoría del lenguaje en ausencia de estos elementos. Critican la forma en que Chomsky plantea la competencia comunicativa, basándose en consideraciones meramente psicológicas que, en opinión de estos autores, pudo haber afectado las nociones de muchos psicólogos. Campbell y Wales (1970:246) afirman: “[...] many of the psychologists influenced by Chomsky have failed to give sufficient attention to the environmental factors involved in the development of what they call 'communicative competence’”.

En otras palabras, no puede concebirse una teoría lingüística sin tener en cuenta los factores asociados con los fenómenos culturales en el proceso comunicativo. En otras

palabras, estos autores afirman que un concepto de competencia se debe concebir en un marco más amplio que el planteado por Chomsky, basado en la insuficiente competencia gramatical. De hecho, para ellos los aspectos relacionados con el contexto, son mucho más relevantes que aquellos relacionados con la gramática. No obstante, Campbell y Walles (1970:242-246) no discuten ampliamente frente al segundo componente planteado por Chomsky (1965) porque, de acuerdo con sus planteamientos, la *actuación* corresponde al mero reflejo, además, de manera indirecta e imperfecta, las capacidades comunicativas del hablante oyente. En otras palabras, para ellos, lo que Chomsky denomina como “competence” es insuficiente, porque el conocimiento gramatical es solamente una consideración dentro de las muchas que hay que tener en cuenta en una situación de comunicación, mientras que la “performance” o “actuación” no reflejan realmente todos los conocimientos y capacidades que subyacen en el hablante oyente.

Frente a la relevancia gramatical de Chomsky se plantearon tendencias completamente contradictorias, en las que la Gramática se rechazaba de plano para dar paso a un enfoque opuesto. Ejemplo de ello lo encontramos en los planteamientos de Jakobovits (1970) para quien la competencia comunicativa corresponde a un grupo de cuatro elementos primordiales de conocimientos, en los que la gramática se encuentra ausente. Estos elementos son: cinestesia, factores paralingüísticos, factores sociolingüísticos y factores psicolingüísticos. Este autor representa el inicio de una discusión acerca de la inclusión o no del componente gramatical en la llamada competencia comunicativa, discusión que, como se ha dicho, ha llevado a la consolidación de múltiples modelos de interpretación de este concepto. Otra discusión importante, dada en la misma época, correspondió a la inclusión de dicha competencia como factor de medición del progreso de los estudiantes en los contextos escolares.

Una de las respuestas a tales interrogantes fue dada por Sandra Savignon (1972, 1983) quien desarrolla un concepto de competencia comunicativa, ampliando y reinterpretando el trabajo de Hymes (1971). Savignon (1972) es pionera en demostrar la importancia de la competencia comunicativa como concepto complejo, con implicaciones pedagógicas. Su aporte ha causado un impacto importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, no sólo en los Estados Unidos sino en muchos países, a la vez que sus teorías representan una contribución de peso a las investigaciones que circulan alrededor de la enseñanza de las lenguas segundas, o extranjeras, en el mundo, desde hace varias décadas. Savignon y sus contemporáneos representan el comienzo del CLT (Communicative Language Teaching)⁴ como fenómeno teórico, y sus ideas, junto con las de otros autores, que se mencionarán más adelante, convirtieron la competencia comunicativa en quehacer exclusivo de la enseñanza de las lenguas maternas y extranjeras, alrededor del mundo.

Para Savignon (1983:249) la competencia comunicativa es un concepto dinámico, que depende del proceso de negociación de significado entre dos o más personas, quienes comparten un sistema de símbolos y convenciones. La competencia comunicativa es una habilidad interpersonal y no intrapersonal, y aplica al lenguaje oral y escrito o cualquier otro sistema de comunicación. La competencia comunicativa depende de los contextos y toma lugar en múltiples situaciones, y es exitosa o no, dependiendo del contexto y del

⁴Allen y Widdowson (1974), Allen y Corder (1974), Jakobovits (1970), Widdowson (1972), Campbell y Wales (1970), Hymes (1972), Cooper (1973), Morrow (1977), Munby (1978), entre otros.

conocimiento que de tal contexto tengan los participantes. La competencia comunicativa es para Savignon (1983:9) la meta de cualquier programa de enseñanza de lenguas. Berns (1990:88) sustenta que las bases teóricas del concepto de competencia comunicativa de Savignon (1972) tienen origen en el interés de la autora por analizar formas para evaluar los avances de los aprendices, dentro de los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, en colegios y escuelas bilingües, y en las teorías de Jakobovits que apuntaban a la enseñanza y evaluación de la competencia comunicativa.

Como un paso preliminar para entender la competencia comunicativa en el salón de clase de lenguas, Savignon (1983:8-9) explora los conceptos individuales de competencia y comunicación, estableciendo que las características centrales de la competencia en la comunicación están asociadas con cuatro factores distintos. El primer factor es la naturaleza dinámica e interpersonal de la competencia comunicativa y su dependencia de la negociación de significado entre dos más personas, quienes comparten, de alguna manera, el mismo sistema simbólico. El segundo factor es su aplicación, tanto al lenguaje oral como al escrito, y a otros sistemas simbólicos. El tercero es el papel del contexto como determinante en la competencia comunicativa y, por supuesto, esto lleva a tener en cuenta la infinita variedad de situaciones en las que la comunicación toma lugar. El éxito en la competencia comunicativa dependerá del conocimiento que del contexto tengan los participantes. El cuarto factor es el entendimiento de que la competencia comunicativa es un concepto relativo, no absoluto, que depende de la cooperación de los participantes, situación que hace viable hablar en términos de grados de desarrollo en la competencia comunicativa.

Las cuatro características, mencionadas por Savignon, ponen en evidencia el papel fundamental de los parámetros sociolingüísticos. Su reconocimiento del papel de la experiencia social y cultural en el acto comunicativo, y la naturaleza variable del significado y su dependencia de factores lingüísticos y sociolingüísticos, así lo demuestran. Savignon (1983:46) incluye cuatro elementos fundamentales e independientes en la competencia comunicativa, los cuales interactúan sin que exista alguna relación de tipo jerárquico entre ellos. Los componentes de la competencia comunicativa, en versión de Savignon (1983:45-46) son: gramatical, discursivo, estratégico y sociolingüístico, y se representan en la siguiente gráfica:

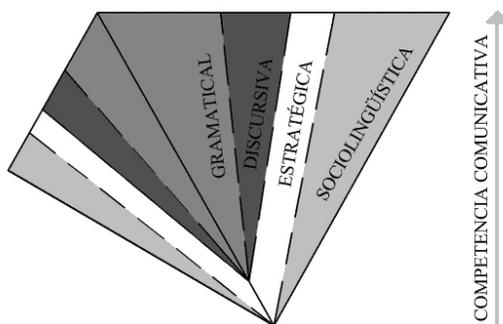


Diagrama 3. Componentes de la Competencia Comunicativa de Sandra Savignon (1983:46)

Lo que vino después corresponde, en gran medida, a una proliferación de modelos, lo que ha llevado a entender que, en definitiva, no existe un acuerdo único sobre competencia comunicativa. No obstante, la gran mayoría de modelos presentados después de Savignon, tienen un su haber un componente sociocultural similar, en los que se aprecia un lugar importante para el conocimiento, cultural sociocultural e intercultural, el cual ha desembocado en entender la didáctica de las lenguas como un campo interdisciplinar en el que se deben, necesariamente, incluir los aspectos socioculturales y pragmáticos de la comunicación. Veamos algunos ejemplos.

En los años ochenta, dos de los modelos más representativos correspondieron a Munby (1981) y Canale y Swain (1980) y Canale (1983). De una parte, Munby (1981) representa un rompimiento con la lingüística, al proponer un modelo enfocado más en el análisis sociocultural, con lo cual se abre un espacio para la influencia de otras ciencias y disciplinas en la ELE,⁵ tales como la sociolingüística, la antropología y la sociología. Aunque Hymes en su momento lo había planteado, la especificidad de Munby (1981) en el tema sociocultural es relevante y cobra un peso teórico de mucha importancia. En primer lugar, Munby (1981: 22-23) propone que la competencia comunicativa engloba la competencia gramatical, por lo cual no se hace necesaria su enseñanza en los programas de lenguas. El modelo de Munby (1981:22-23) no sólo obvia la gramática, sino que comprende tres elementos primordiales y dinámicos: el elemento sociocultural, el socio semántico y las reglas del discurso. Cada uno de estos elementos comprende, a su vez, otros, sobre los cuales es importante destacar que Munby (1981) representa un reflejo de las teorías provenientes de la relatividad lingüística, aplicadas a los contextos escolares. Ya desde principios de los ochenta, se puede, entonces, evidenciar que ciencias como la antropología empezaban a cobrar una importancia inusitada como soportes de las teorías de la ELE.

Otro ejemplo corresponde a Canale y Swain (1980) y Canale (1983) quienes argumentan que la competencia comunicativa involucra cuatro áreas de conocimiento, o sub componentes: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Canale y Swain (1980:6) definen la competencia comunicativa en los siguientes términos:

We have so far adopted the term 'communicative competence' to refer to the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence, or knowledge of the rules of language use. Communicative competence is to be distinguished from communicative performance, which is the realisation of these competencies and their interaction in the actual production and comprehension of utterances (under general psychological constraints that are unique to performance).

Para Canale y Swain (1980) el conocimiento lingüístico, el dominio de vocabulario, pronunciación, gramática y sintaxis, reflejan la competencia gramatical. A su vez, la competencia socio-lingüística es el conocimiento de las reglas socioculturales del lenguaje. La competencia discursiva comprende la capacidad de combinar formas gramaticales y significados para lograr textos unificados de diferentes géneros.

⁵Otros autores representativos de este movimiento corresponden a Halliday (1978), Widdowson (1978), Cummins (1979), entre otros.

Finalmente, la competencia estratégica refleja el potencial de los interlocutores para utilizar recursos lingüísticos y extra lingüísticos, con el fin de evitar rupturas en la comunicación.

No obstante, Canale (1983:5) en la revisión de sus postulados anteriores, rechaza la afirmación anterior y decide incluir el conocimiento y la habilidad para el uso de tal conocimiento, como parte de la competencia comunicativa:

Communicative competence refers to both knowledge and skill in using this knowledge when interacting in actual communication. Knowledge refers here to what one knows (consciously and unconsciously) about the language and about other aspects of communicative language use; skill refers to how well one can perform this knowledge in actual communication.

En los años noventa emergen otros modelos, dentro de los cuales se destaca el de Bachman (1990:82-84). Este autor divide la competencia comunicativa en tres componentes: la competencia en el lenguaje, la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos. La siguiente figura corresponde al modelo de Bachman (1990).

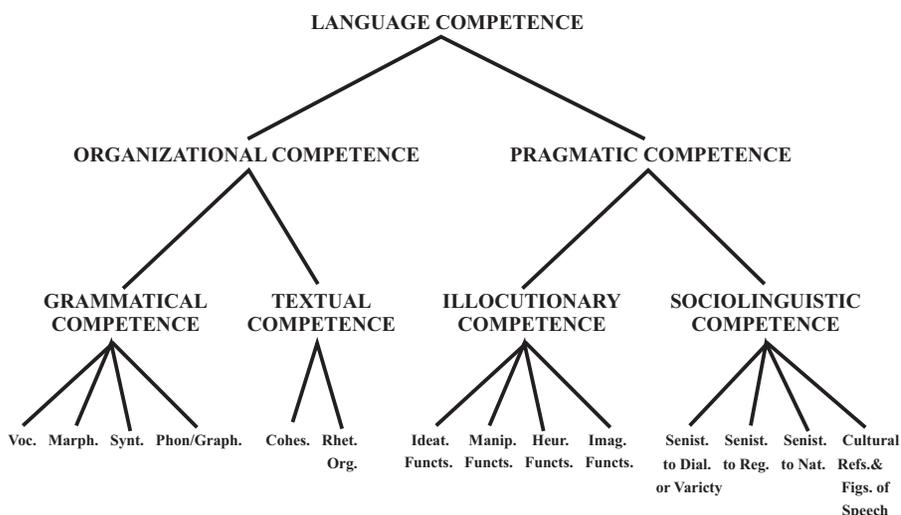


Diagrama 4. Modelo de Competencia en el Lenguaje de Bachman (1990).

El primer componente, la competencia en el lenguaje, incluye las competencias organizativa y pragmática. La organizativa hace referencia al manejo textual y gramatical. La pragmática comprende el uso funcional del lenguaje y está conformada por dos tipos de competencias: la ilocutiva y la sociolingüística. La ilocutiva es el control de rasgos funcionales del lenguaje, tales como la habilidad para expresar ideas, lograr que algo se lleve a cabo, enseñar, aprender, resolver problemas y ser creativo. La competencia socio-lingüística considera aspectos como la sensibilidad hacia tipos de dialectos, registros y culturas.

El segundo componente, la competencia estratégica, se desarrolla como un elemento integrador de interrelaciones entre el conocimiento del mundo y del lenguaje, para la toma de decisiones comunicativas. El tercer componente, los mecanismos psicofisiológicos, comprenden los cinco sentidos, que se integran en las situaciones de comunicación, ayudando a quien se comunica a enfrentar posibles inconvenientes en la comunicación.

Finalmente, y en relación directa con las propuestas anteriores, el Consejo de Europa, a través del Marco Común Europeo para las lenguas Extranjeras (MCLE) (2001) define tres componentes en la competencia comunicativa: lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Este modelo muestra a las claras, que las bases epistemológicas que lo soportan, incluyen no solamente a la lingüística o la sociolingüística, sino que existe una gran apertura a campos disciplinares como la filosofía del lenguaje, la pragmática y la antropología. Cada uno de estos componentes tiene, a su vez, tres elementos: una competencia existencial o saber ser, los conocimientos declarativos, o saberes, y las destrezas, o saber hacer. Así, lo sociolingüístico comprende los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje. El componente lingüístico abarca los sistemas léxicos, fonológicos y sintácticos. El componente pragmático se refiere a la interacción y a todos los aspectos paralingüísticos que apoyan la comunicación. Las ideas sobre competencia comunicativa e intercultural, reflejadas en el MCLE, han llevado a que investigadores, pertenecientes a diversas disciplinas, enfatizen sus preguntas en las acciones llevadas a cabo dentro de los ambientes escolares, a fin de lograr que los aprendices vivan un proceso positivo y eficaz de aprendizaje y adquisición de lenguas.

En este resumen de la historia del concepto de competencia comunicativa, se aprecia que, en términos generales, la ELE se ha fundamentado sobre el concepto de lengua como código enseñable en cualquier contexto y esencialmente traducible en cualquier otro. Este hecho ha implicado la necesidad de plantear una meta centrada en la enseñanza de formas para expresar significados, basados en necesidades universales. Esto lleva a pensar que es posible adquirir la habilidad de entendernos con otros, si usamos el mismo código, y a creer que las necesidades de comunicación de los seres humanos son válidas y similares en todos los contextos.

De esta manera, la ELE tuvo que comprometerse con las formas por medio de las cuales los aprendices adquieren la habilidad de usar dicho código de manera adecuada y precisa. La consolidación de estas ideas, soportadas en un sin fin de publicaciones, ha dado lugar a la competencia comunicativa. En otras palabras, la ELE convirtió a la competencia comunicativa en su principal razón de ser y hacer. La competencia comunicativa se enmarca principalmente dentro de un paradigma pragmático, en el cual se sobrevaloran la acción y la producción, más que la reflexión. No obstante, en la construcción de dicho concepto, han influido unas ciencias más que otras. La influencia lingüística, en la construcción del concepto, es definitivamente innegable; no obstante, la psicología, la filosofía y otras ciencias sociales y humanas, a su vez han incidido. Ya hemos visto en teoría lo que se refleja en las aulas de clase: en las últimas décadas ha existido una tendencia mundial por orientar las prácticas pedagógicas, los contenidos y

las tareas escolares, hacia la adquisición y desarrollo de dicha competencia, llevando bastante ventaja la promoción de enfoques pragmáticos y funcionales.

Tránsito 3. De la “Enseñanza de Lenguas Extranjeras” a la Didáctica de las Lenguas-Culturas: Consolidación de una Disciplina

Muchos autores, como Lee Whorf (1956:134) Valdes (1986:ix) Kramersch (1993:177) Kramersch (1998:3) Byram (1989:4) Byram y Fleming (1988:1) Byram y Esarte-Sarries (1991:5), entre otros, reconocen y defienden ampliamente que tanto la enseñanza como el aprendizaje de lenguas y culturas, no pueden separarse. Tratar de comprender y de determinar esta asociación intrínseca, ha sido el objetivo de muchos investigadores, a lo largo de la historia reciente. Las relaciones entre cultura y lengua han sido una constante en las teorías provenientes de diversas disciplinas, incluyendo la lingüística relativista, la antropología lingüística, la antropología cultural, la sociolingüística, la antropología cognitiva y la sociología del lenguaje, entre otras. Las relaciones entre lengua y cultura se han convertido en eje transversal que cruza de variadas formas las ciencias humanas. Esto lleva a entender, y se ha tratado de plasmar en este artículo, que lo que tradicionalmente se ha llamado “foreign language teaching” (ELE en español) ha necesitado ampliar y dinamizar sus campos de interpretación teórica.

Como lo asevera Scovel (1994:205), sucede que, en muchos casos, se disfrazan y se confunden los conceptos de lengua y cultura. Esto hace que la necesaria presencia de la cultura en los procesos de aprendizaje de lenguas, deba convertirse en un fin en sí misma, y no sólo en un apéndice curricular. Al decir de Byram, Morgan et al (1994:1) reconocer la dimensión cultural en los currículos de lenguas, significa una apertura a un terreno inexplorado por muchos expertos en temas lingüísticos. Para autores como Atienza (2002:139) el tema de la cultura y la enseñanza de lenguas ha adquirido, desde hace un par de décadas, un estatus científico, y lo soporta al decir que hay autores que evitan términos como “Didáctica de las Lenguas”, para incluir el componente cultural en nombres como “Didáctica de las Lenguas-Culturas”, a fin de dar a entender que los contenidos en la enseñanza de lenguas no incluyen solo lo lingüístico, sino también lo cultural.

Kramersch (1993:205) describe la enseñanza tradicional de la cultura en las lenguas, diciendo que esta enseñanza se ha limitado a la transmisión de información acerca de la gente de la cultura extranjera, sus actitudes y puntos de vista, olvidando que lo que nosotros llamamos *cultura*, no es otra cosa que una construcción social, el producto de las percepciones sobre lo que somos y sobre lo que los otros son. Cerezal (1999:10) por su parte, se refiere a este hecho, diciendo que una gran parte de los contenidos de los textos y los materiales para la enseñanza de lenguas, están orientados a que el alumnado adquiera únicamente la competencia lingüística, a través de la presentación de situaciones de la vida diaria, y que muy poco de esos contenidos se dedican a las competencias pragmática y socio-cultural, quedándose la información, muchas veces, en un nivel superficial, estereotipado y sin contenidos culturales.

Sin embargo, en las últimas décadas ha surgido un campo del saber que parece abrir un panorama más holístico y dinámico en la concepción cultural, en los currículos de

lenguas extranjeras. Se trata de la Didáctica de Lenguas Extranjeras (DLE). La Didáctica de las Lenguas Extranjeras, afirma Varón (2007:117) corresponde a un campo científico interdisciplinar, multidisciplinar y trans disciplinar, que recoge conocimientos científicos producidos por otras disciplinas y ciencias, y los aplica en los contextos de enseñanza - aprendizaje de lenguas. La DLE corresponde a una disciplina que se nutre de teorías provenientes de las ciencias humanas y sociales, la comunicación, la educación y el lenguaje, como la antropología, la sociolingüística, la psicología y la pedagogía, entre otras. Esta característica interdisciplinar resulta ser, precisamente, la razón por la que la didáctica ha ganado posicionamiento científico, especialmente en las últimas tres décadas: no es lingüística aplicada ni ninguna otra ciencia aplicada.

Este criterio se explica en el entender que, si bien las relaciones del lenguaje, la comunicación y la cultura se han constituido en objetos de interés de diversas disciplinas lingüísticas, sociales y humanas, tales ciencias y disciplinas tienden a describir al lenguaje como fenómeno social, cultural o lingüístico, y no necesariamente en consideración de sus implicaciones didácticas. Muchas de tales disciplinas y, por tanto, las teorías provenientes de éstas, se distancian de los contextos educativos y de uso, y de la comprensión de los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas. Por otra parte, aunque las ciencias de la educación han aportado con creces a la comprensión de fenómenos educativos de diversa naturaleza, incluyendo el aprendizaje lingüístico, la tarea de utilizar los conceptos provenientes de diversas ciencias y disciplinas en el mejoramiento de la calidad de la educación en lenguas, le corresponde principalmente a la DLE.

La siguiente es una gráfica en la que se intenta ilustrar la naturaleza interdisciplinar y multidisciplinar de la didáctica de lenguas extranjeras. Para la interpretación de esta gráfica se puede utilizar la metáfora del caleidoscopio. Los espejos exteriores en un caleidoscopio están unidos de tal manera que forman una pirámide, en la que ninguno de los lados es independiente del otro. No obstante, el caleidoscopio corresponde a una unidad circular que interrelaciona los elementos internos entre sí. Tanto si se observa desde fuera, como si se observan los movimientos y cambios de figuras interiores, esa unidad no se separa. En la DLE, las ciencias humanas y sociales, del lenguaje y de la educación, actúan como los espejos del caleidoscopio, pues sus contribuciones han enriquecido las teorías y las aplicaciones prácticas de las disciplinas y campos que pertenecen a las otras.

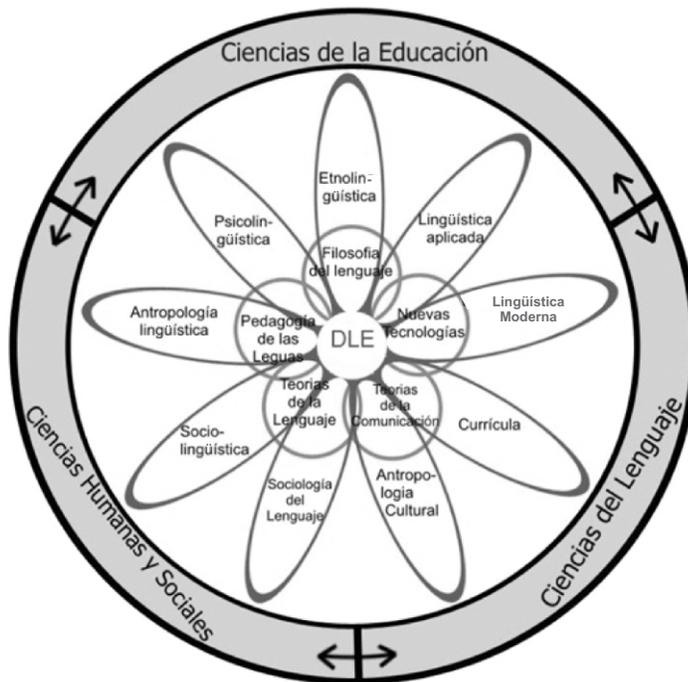


Diagrama 5. Relaciones Interdisciplinarias en la Didáctica de Lenguas Extranjeras.
(Gráfica Propia)

En la gráfica es posible observar que la didáctica de la lengua extranjera se encuentra en el centro de una serie de relaciones interdisciplinarias dinámicas, que se mueven entre ciencias que han aportado teóricamente, y otras que contribuyen desde campos de aplicación práctica. Las ciencias de la educación, las ciencias del lenguaje y las ciencias humanas y sociales, tienen en su haber disciplinas que intervienen con objetivos, campos de aplicación y teorías comunes. Por esta razón, se ubican en un círculo externo, conectado por flechas laterales, las cuales muestran las inevitables relaciones dinámicas que existen entre ellas.

Asimismo, los campos disciplinares que se encuentran en el centro se han nutrido, teórica y prácticamente, de otras muchas disciplinas, como las que se mencionan en la gráfica y que aparecen también interconectadas, a modo de una representación esquemática de la inevitable relación epistemológica que existe entre ellas, pues comparten intereses investigativos comunes que hacen que se suscriban necesariamente a ciencias o campos interdisciplinarios, dada la naturaleza de sus objetivos y supuestos, además de las perspectivas de aplicabilidad en los grupos sociales. En otras palabras, la razón por la que la DLE se reconoce, inevitablemente, como campo de conocimiento multidimensional y transdisciplinar, es justamente porque sus objetos de estudio son

susceptibles de ser observados por múltiples disciplinas; es decir, desde puntos de vista distintos, pero no excluyentes.

Kostina (2007 p.18) también define a la DLE como campo de conocimiento interdisciplinar y multidisciplinar, y lo sustenta diciendo que el análisis del objeto de estudio de la didáctica no puede ser resultado de una sola disciplina. Para esta autora, la naturaleza de la DLE se reconoce justamente en la correlación entre teorías, porque los conocimientos de distintas materias y disciplinas, también de naturaleza interdisciplinar (filosofía del lenguaje, psicolingüística, sociolingüística y sociología del lenguaje, ciencias de la educación y nuevas tecnologías de la comunicación, entre otras) proporcionan aportaciones sectoriales al estudio de un tema en el campo de la DLE. Para esta autora, los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua constituyen un objeto de estudio poliédrico y, por lo tanto, cada una de las disciplinas sólo puede ofrecer una visión parcial de estos procesos, priorizando una determinada faceta. Kostina (2007:16) también afirma que al ser reconocida como campo disciplinar amplio, la didáctica se mueve en espacios diversos: tecnologías, currículo, organización escolar y formación del profesorado, entre otros. La DLE gira en torno a la epistemología de las ciencias básicas, sin negar a las ciencias aplicadas; es decir, resulta ser un campo multidisciplinar en el que los conocimientos teóricos no pueden aislarse de las aplicaciones.

La DLE busca discutir y relativizar los planteamientos didácticos, orientados hacia la concepción de la lengua como objeto de estudio, para pasar a concebir la lengua a la luz de su utilización. En la DLE, la lengua no es solamente objeto único de enseñanza o de aprendizaje, sino también un vehículo de comunicación. Así, la DLE debe ir más allá de la búsqueda de un comportamiento lingüístico ideal y enfrentar las demandas que la sociedad postmoderna plantea en el desarrollo personal de los ciudadanos, la interculturalidad y la tolerancia por la diversidad lingüística y cultural, como riqueza colectiva e individual. Vez (2001 p.7) afirma que el objetivo de la DLE es lograr que los estudiantes se apropien de los conocimientos al construir su saber en la comunicación; es decir, que su papel principal consiste en enfocarse en el aprendiz, en tanto sujeto que vive un proceso para aprender a comunicarse y a coexistir dentro de una o unas lenguas – culturas. La DLE “debe dejar de ser el ámbito exclusivo de aprender a conocer otras lenguas diferentes a las propias, para penetrar en la experiencia de aprender a vivir en ellas”. Vez (2001 p.7).

Conclusión

Aunque el tema de la incorporación de la cultura en los currículos de lenguas no es nuevo, y aunque autoridades especializadas en temas de lenguas y culturas afirmen que la enseñanza de la lengua ha significado siempre, de forma inevitable, enseñanza de la cultura, en la práctica, la noción de cultura ligada a la lengua, surge como un implícito o un hecho indiscutible; y, sin embargo, en los contextos reales de enseñanza, la prevalencia lingüística es innegable. Esto se fundamenta en la idea de que la lengua y la cultura parecen pertenecer a los mismos orígenes y tener las mismas características. No obstante, el tema no es tan simple porque, si bien, resulta innegable el hecho de que

lengua y cultura forman parte de un mismo tejido, que ambos se relacionan de manera directa con pensamientos, imaginarios y comportamientos, también es cierto que tales imaginarios y comportamientos son aprendizajes concebidos y enraizados en las mentes de los individuos, lo cual lleva a entender la responsabilidad tan grande que tienen los profesores de lenguas, en relación con las decisiones sobre enseñanza de contenidos culturales en los currículos, diseñados habitualmente para el logro de objetivos prácticos en el dominio de idiomas extranjeros.

Referencias bibliográficas

- Allen, J.B.P. y Widdowson, H.G. (1974). Teaching the Communicative Use of English. En: *International Review of Applied Linguistics* (IRAL) 12/1.
- Allen, J.B.P. y Corder, S.P. (eds). (1974). *Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. 3. London: Oxford University Press.
- Atienza J.L. (2002). Currículos culturales para la enseñanza de lenguas extranjeras: Entre el deseo y la realidad. En: *Lenguas Extranjeras, hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*. Guillén C. Director. Secretaría General de Educación Formación del profesorado. pp.139- 156
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. N.Y: OUP
- Barro, A., Jordan, S, y Roberts, C. (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En: Byram, M., y Fleming, M. *Perspectivas Interculturales en el aprendizaje de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. pp. 82-103.
- Berns, M. (1990). *Context of Competence. Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching*. New York: Plenum Press.
- Bustamante, G. (2002). La moda de las “Competencias”. En: Bustamante, G., De Zubiría, S., Bacarat, M.P., Graziano, N.A., Marín, L.F., Gómez, J.H., y Serrano, E. *El Concepto de Competencia II. Una mirada Interdisciplinar*. (pp. 11-35). Bogotá: Alejandría Libros.
- Byram, M., Morgan, C. and Colleagues (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters N. 100.
- Byram, M. y Esarte-Sarries, V. (1991), *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Fleming, M. (Eds) (1998) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches Through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library. CUP.

- Campbell, R. y Wales, R. (1970). The Study of Language Acquisition. En: Lyons, J. (ed). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. pp.242-260.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Richards J.C. y Schmidt,R.W. (eds.) *Language and Communication*. London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. En: *Applied Linguistics*, 1. pp. 1-47.
- Cerezal, F. (1999) *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto de inglés*. Alcalá: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Cooper, D.E. (1973). *Philosophy and the Nature of Language*. London: Longman.
- Coulthard, M. (1985). *An Introduction to Discourse Analysis*. New Edition. London: Longman.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*.
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- De Saussure, F. (1916): *Cours de Linguistique Generale*. Paris: Payot.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hymes. D. (1971). Competence and Performance in Linguistic Theory. En: R., Huxley & E. Ingram (Eds.), *Language Acquisition: Models and Methods*. pp. 3-28. London: Academic Press.
- Hymes, D. H. (1979). On Communicative Competence (extracts). En: Brumfit C.J., y Johnson, K., (ed). *The Communicative Approach to Language Teaching*. pp. 5-26. Oxford: OUP.
- Jakobovits, L. (1970). *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Kostina, I. (2007). El Lugar de la Didáctica de Lenguas Extranjeras en el Contexto Pedagógico. En: Aragón, G.A., et al. *Perspectivas Sobre la enseñanza de la lengua a través de las lenguas Extranjeras y la Literatura*. CD memorias I Coloquio Latinoamericano de Didáctica de lenguas y la literatura. Cali: U. Valle. pp. 11 – 25.

- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1998). *Language and Culture*. Oxford: O.U.P. Colección: Oxford Introductions to Language Study. Series Editor: H.G. Widdowson.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- _____. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw Hill.
- Lomas, C. y Osoro, A. (comp.) (1993). *El enfoque Comunicativo en la Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Paidós. Papeles de Pedagogía.
- Maslow, A. H. 1971. *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking.
- Morrow, K. (1977). *Techniques of Evaluation for a Notional Syllabus*. Royal Society of Arts.
- Munby, J. (1981). *Communicative Syllabus Design: a Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programs*. Cambridge: CUP.
- _____. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: CUP.
- Pérez Martín, M.C. (1996). Linguistic and Communicative Competence. En: McLaren, N., y Madrid, D., (Eds.). *A Handbook for TEFL*. Alcoy, Marfil.
- Sapir, E. (1921) *Language*. New York: Harcourt and Brace
- Savignon, S. (1972). *Communicative Competence: An experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia, PA: Center of Curriculum Development.
- _____. (1983). *Communicative Competence: An experiment in foreign language Teaching*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scovel, T. (1994). *The role of culture in second language pedagogy*. System Nro. 22. (2) pp.205-219.
- Seelye, H.N. (1988). *Teaching Culture*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford
- Torres Cárdenas, E. (2002) Las competencias, una aproximación desde Aristóteles. En: Torres, E., Marín, L.F., Bustamante G., Barrantes, E., *El Concepto de competencia I. Una Mirada Interdisciplinar*. (pp. 11-31). Bogotá: Alejandría Libros
- Trujillo Sáez, F. (2006) *Cultura, Comunicación y Lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Editorial Octaedro Andalucía.

- Valdés, J.M. (ed) (1986). *Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Libray. C.U.P.
- Varón, M.E. (2007). Tareas y Competencia Comunicativa en Lenguas Extranjeras: una Mirada a los Textos Escolares. En: Aragón, G.A., et al. *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna las lenguas extranjeras y la literatura*. CD memorias I Coloquio Latinoamericano de Didáctica de lenguas y la literatura. Cali: U. Valle. pp. 117–131
- Velasco, H. M. (Comp) (1995). *Lecturas de antropología Social y Cultural. La cultura y las culturas*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Vez Jeremías, M. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Rosario Argentina: Homo Sapiens.
- Whorf, B.L. (1956). *Language, Thought and Reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge M.A: The Institute of Technology Press.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: O.U.P.
- _____. (1972). The Teaching of English as Communication. En: *English Language Teaching*. 27/1. pp.15-19.

Referencia

Martha Elizabeth Varón Páez, “Dimensión cultural en la didáctica de lenguas extranjeras: crítica a los supuestos teóricos”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 3, (enero-diciembre), 2010, pp.301 - 325

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 28/07/10

Fecha de aprobación: 10/09/10