

Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural

Fernando Trujillo Sáez
Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
Universidad de Granada
ftsaez@ugr.es

Comunicación presentada en el Congreso Nacional “Inmigración, Convivencia e Interculturalidad”, organizado en Ceuta por el Instituto de Estudios Ceutíes (Noviembre, 2001)

Resumen

El presente trabajo estudia la evolución de los objetivos de la enseñanza de idiomas, que han pasado de la competencia lingüística a la competencia comunicativa e intercultural en menos de tres décadas. Se analizan estos tres conceptos y se insertan en el contexto educativo español, presentando una definición de la competencia intercultural coherente desde un punto de vista antropológico y educativo.

Abstract

This paper researches the evolution of the objectives in language teaching from the linguistic competence through the communicative competence to the intercultural competence in less than three decades. These three competences are analysed and contextualised within the educational system, presenting a definition of intercultural competence coherent from the anthropological and educational points of view.

Introducción

La enseñanza es un proceso planificado y sistemático. En este sentido, las acciones que tienen lugar dentro de este proceso responden al deseo de alcanzar unos objetivos predefinidos que marcan el contenido, el tratamiento educativo y la evaluación. Por ello, es de suma importancia, no sólo hacer explícitos estos objetivos, sino reflexionar críticamente sobre ellos.

La didáctica de la lengua reconoce la importancia de esta tarea. En dos libros de máxima relevancia, Stern (1983, 1992) expone el valor de la reflexión en torno a los objetivos en la educación lingüística:

“The identification of objectives and contents as an important component in interpreting language teaching (...) has become, since the seventies, a major focus in language teaching theory and practice.” (Stern, 1983: 504-505)

“In recent decades, the definition of language teaching objectives has played an increasingly major role in the development of second language curriculums.” (Stern, 1992: 63)

Compartiendo, obviamente, el sentido de las palabras de Stern, en este trabajo nos proponemos revisar la evolución más reciente de los objetivos en didáctica de la lengua. Este área ha sufrido un proceso de cambio acelerado en los últimos cincuenta años, y estudiar esta evolución puede hacernos más conscientes del estado actual.

Además, uno de los ejes centrales de este “estado actual” es la llamada competencia intercultural. La didáctica de la lengua, y en especial el área de lenguas extranjeras, propone este concepto como uno de los objetivos, el central para algunos autores, en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, tras este término aparecen distintas interpretaciones de la cultura y de la relación entre cultura y lenguaje. Por tanto, es necesario analizar críticamente este objetivo y sus presupuestos teóricos para descubrir sus implicaciones prácticas.

Definición de objetivos en la enseñanza de idiomas

Stern (1983:437-439, 1992:26) señala tres componentes esenciales del curriculum: *finalidades* y *objetivos*, que forman un solo bloque, *instrucción*, y, finalmente, *evaluación*. Estos tres componentes son fundamentales para la planificación y la implementación de la enseñanza, pero, sin lugar a dudas, es la definición de objetivos el momento de arranque a partir del cual se generarán los siguientes elementos. Como dice Camps (1998: 36), “los objetivos son siempre una opción”, pero una vez que se han determinado los objetivos hemos parcelado la totalidad de los conocimientos, los procesos y las actitudes y seleccionado de esta totalidad sólo un grupo de ellos.

Además, Stern nos recuerda que el concepto “objetivos” cubre, al menos, tres niveles de concreción organizados jerárquicamente:

“In educational discussions and in language teaching, a hierarchical distinction is sometimes made between “goals” as a very broad and ultimate category, “aims” as a more specific set of purposes, and “objectives” as the most precisely defined ends in view which can often be described in terms of behavioural outcomes.” (Stern, 1983: 510, note 2).

Una muestra de cómo se organizan estos tres niveles en la didáctica del inglés sería la relación entre “proficiency”, “competence” y “function”. En un primer nivel de concreción, podríamos expresar la meta del aprendizaje de una lengua (*proficiency*) con expresiones de carácter general como “llegar a ser capaces de utilizar la lengua extranjera con fluidez”; en un segundo nivel de concreción, podríamos precisar con expresiones del tipo “utilizar la lengua extranjera para poder hablar con fluidez en una situación determinada con unos interlocutores determinados”, que entrarían en el campo de *competence*. Por último, en un tercer nivel de concreción, podríamos afinar con expresiones del tipo “utilizar la función comunicativa *x* en una situación determinada con unos interlocutores determinados”, que incorporan la función concreta que se pretende enseñar.

Es interesante el análisis que hace Stern de la evolución de los objetivos de la didáctica de lenguas extranjeras. Stern hace referencia a la historia de enseñanza de idiomas para descubrir tres tipos de objetivos diferenciados: “Language pedagogy over the centuries has pursued three major objectives: social (language as communication); artistic-literary (language as a means for artistic creation and appreciation); and philosophical (language analysis).” (Stern, 1992: 61, citando a Kelly, 1969) Es decir, se han propuesto tres tipos de objetivos, a saber, el comunicativo, el artístico y el metalingüístico, que a su vez reflejan tres visiones del lenguaje: el lenguaje como instrumento (de comunicación social), el lenguaje como material (de expresión artística) y el lenguaje como objeto (de estudio).

Estos tres objetivos han tenido su momento en el siglo XX. Desde el siglo diecisiete hasta principios del veinte se puede percibir la influencia de los métodos de enseñanza del latín y el griego en el aprendizaje de lenguas, respondiendo básicamente a objetivos del tipo 2; posteriormente, a partir de los años veinte, los métodos estructuralistas incorporaron el estudio sistemático del lenguaje a la enseñanza de idiomas (objetivos del tipo 3); por último, a partir de los años sesenta aparece el enfoque comunicativo y los objetivos del tipo 1. (Cerezal Sierra, 1996: 161-186)

Con este último momento, la aparición del enfoque comunicativo, surgen los objetivos de segundo nivel, descritos en términos de competencia. Serán, primero, el concepto de competencia lingüística y, posteriormente, el de competencia comunicativa los que dirijan las acciones de los profesores de idioma.

La competencia lingüística y la competencia comunicativa

Estos dos pares de conceptos parten de una dicotomía esencial introducida por Noam Chomsky, *competence-performance*, competencia frente a actuación. Nunan (1988:32) resume el sentido chomskiano de estos dos términos: “For Chomsky, “competence” refers to mastery of the principles governing language behaviour. “Performance” refers to the manifestation of these internalised rules in actual language use.” Es decir, se nos plantea la separación entre un nivel psicológico y un nivel social, el primero de ellos relacionado con el conocimiento de las reglas del lenguaje y el segundo con la manifestación de esas reglas en el uso del lenguaje.¹

Utilizando la dicotomía competencia-actuación, los teóricos de la didáctica de la lengua definieron la competencia como el objetivo de la enseñanza. Es decir, se pretende que el aprendiz domine las reglas que subyacen a la utilización del lenguaje, lo cual incidirá de forma directa en su actuación lingüística.

En un principio, el término “competencia” hacía referencia exclusivamente a la competencia lingüística. 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 (Belinchón, Igoa y Rivière, 1994: 261-262). Sin embargo, ya a principio de los años setenta distintos autores señalan la limitación de la competencia lingüística para la enseñanza de idiomas. Hymes (1972) presenta, tras una serie de estudios etnográficos sobre la relación de la cultura, la sociedad y el lenguaje, el concepto de competencia comunicativa.

Pérez Martín (1996: 316-322) estudia el paso de la competencia lingüística a la competencia comunicativa. La distinción entre estas dos competencias tiene como finalidad “to highlight the difference between knowledge “about” language rules and forms, and the knowledge that enables a person to communicate functionally and interactively.” (Pérez Martín, *ibid.*:316) En este sentido, la competencia comunicativa se define como el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado; es un concepto dinámico basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular.

¹ No podemos dejar de observar que en el discurso de la didáctica de la lengua se produce con demasiada frecuencia una simplificación de los resultados de la investigación en lingüística y psicología del lenguaje. Para un estudio detallado de los conceptos de competencia y actuación, competencia lingüística y comunicativa, véase Belinchón, Igoa y Rivière (1994).

Sin embargo, no hay acuerdo unánime en cuanto al análisis de la competencia comunicativa. Así, uno de los modelos más conocidos de la competencia comunicativa es el de Canale y Swain (1980), elaborado posteriormente en Canale (1983). Estos autores proponen cuatro sub-competencias dentro de la competencia comunicativa: la competencia gramatical o lingüística (que cubre los elementos mencionados anteriormente), la competencia discursiva (cohesión y organización textual), la competencia sociolingüística (registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales) y la competencia estratégica (estrategias de compensación, verbales y no-verbales).

Van Ek (1984), principal artífice de los influyentes trabajos del Consejo de Europa para la descripción de los niveles *Waystage*, *Threshold* y *Vantage*, elabora la definición de competencia comunicativa presentado seis componentes. A las anteriores competencias lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica, añade las competencias social y sociocultural. En concreto, la competencia sociocultural se refiere al dominio del marco de referencia propio del hablante nativo, y que es diferente del que ya posee el aprendiz.

Stern también propone su marco o curriculum multidimensional (Stern, 1983: 503, 1992: 27). Este modelo de curriculum, presentado en forma de tabla, tiene en el eje horizontal los objetivos del proceso de enseñanza y en el eje vertical los contenidos (Figura 1). En particular, Stern descubre cuatro bloques de contenido: Language Syllabus (L2), el estudio analítico de la segunda lengua; Culture Syllabus (C2), la vida de la comunidad lingüística meta; Communicative Activity Syllabus, los temas, intereses y actividades de los aprendices para establecer contacto personal mediante la segunda lengua con la comunidad lingüística meta; y, por último, General Language Education Syllabus, temas sobre lenguaje, cultura, sociedad y aprendizaje de idiomas en general.

Content	Objectives			
	Proficiency	Knowledge/Cognitive Goals	Affect	Transfer
Language Syllabus (L2)				
Culture Syllabus (C2)				
Communicative Activity Syllabus (L2/C2)				
General Language Education Syllabus				

Fig. 1. Un modelo de curriculum multidimensional (Stern, 1983: 503, 1992: 27)

En cuanto a los objetivos, descubre otros cuatro: Proficiency, en términos de competencia, dominio de las destrezas y actos de habla; Knowledge, o conocimientos explícitos sobre el lenguaje o la

cultura; Affect, que incluye tanto respuesta emocional como implicación personal (interés, motivación, participación, implicación o compromiso); Transfer, que consta de técnicas de adquisición de una lengua, análisis de la lengua y la cultura y el desarrollo de actitudes positivas hacia el lenguaje, la cultura y el aprendizaje de idiomas.

En un trabajo más reciente, el Consejo de Europa (2001) analiza la competencia comunicativa en tres componentes (Figura 2). Cada uno de estos tres componentes consta de tres elementos: una *competencia existencial* o saber ser, *conocimientos declarativos* o saberes y *destrezas* o saber hacer.

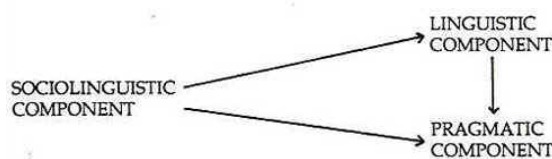


Fig. 2: Componentes de la Competencia comunicativa

Así, el componente sociolingüístico se refiere a los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje²; el componente lingüístico abarca los sistemas léxicos, fonológicos y sintácticos, y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema; por último, el componente pragmático se refiere a la interacción por medio del lenguaje, así como a todos los aspectos paralingüísticos que apoyan la comunicación.

Por tanto, como podemos ver, la competencia comunicativa es, por un lado, el objetivo aceptado en didáctica de la lengua tanto por los teóricos como los profesores en su teoría de la enseñanza particular; sin embargo, por otro lado, no podemos dejar de reconocer que es un término difícil, confuso y con diversas lecturas. Esto provoca en la práctica que se haga una interpretación simplista del término, muchas veces reduciéndolo a ciertos aspectos lingüísticos-funcionales, como lo expresa Widdowson (1998:5):

Fijémonos (...) en la idea de “competencia comunicativa”. Se trata de un concepto complejo y todavía inestable, que, si nos proponemos comprenderlo bien, nos forzará a revisar muchas afirmaciones y sugerencias del análisis del discurso, de la pragmática y de la teoría gramatical. Y a pesar de eso, a menudo consideramos que significa meramente la capacidad para producir enunciados orales escogidos para cumplir una función ilocutiva determinada, es decir, prometer, advertir, aconsejar, asentir, predecir, etc. En consecuencia, presuponemos que en una

² Hay que destacar que el componente sociolingüístico aparece a la izquierda y apuntando a los otros dos componentes para mostrar la importancia que para el Consejo de Europa tiene la “sensibilidad a las convenciones sociales para la comunicación entre representantes de distintas culturas.”

programación didáctica cuyo contenido haya sido definido en términos funcionales resolverá la cuestión de la competencia lingüística y que otras programaciones, diseñadas a partir de otros términos, no lo podrán resolver, hecho que es singularmente absurdo.

La competencia intercultural: definición

Como hemos visto, la definición de competencia comunicativa incorporaba, desde muy temprano, consideraciones acerca del carácter sociolingüístico o sociocultural del lenguaje. Sin embargo, debido a esa lectura reducida del concepto “competencia comunicativa”, eran estas sub-competencias precisamente las que se olvidaban (y olvidan) en la práctica docente. Elementos como el registro y el contexto de situación o los significados culturales de los enunciados lingüísticos y el contexto de cultura no están normalmente presentes en la clase de idioma.

Sin embargo, en el último decenio se ha incorporado una nueva competencia al discurso de la didáctica de la lengua. Relacionada con un cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas que avanza desde el positivismo, pasando por el constructivismo interpretativo hasta el paradigma crítico-emancipador (Kohonen, 2001: 15), la competencia intercultural aparece en España al mismo tiempo que proliferan los estudios sobre educación intercultural. Así, la didáctica de la lengua vuelve a entroncar con otras disciplinas como la antropología, la psicología o la pedagogía para incorporar las sugerencias que éstas están haciendo en el ámbito general de la educación.

Así, la competencia intercultural ha recibido, al menos, dos definiciones generales. En una primera versión, según Oliveras (2000:35), “la competencia intercultural consiste básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad.” Esta primera definición implica un riesgo evidente, la simulación del hablante nativo. Si bien la idea del hablante nativo como modelo lingüístico está siendo abandonada por superficial e irreal, la imagen del hablante nativo como modelo cultural se mantiene vigente con este tipo de planteamientos, evidentemente cuestionables.

La segunda definición de la competencia intercultural, según Oliveras (ibid.:36) la presenta como “una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular”. Su finalidad, pues, es reducir el etnocentrismo, desarrollar formas de comprensión general de las culturas

y modificar la actitud del aprendiz hacia opciones más positivas y abiertas. De esta forma, la competencia intercultural recupera el discurso de las “actitudes” para la educación lingüística.

Ciertamente, las actitudes representan un elemento importante en la didáctica de la lengua, a pesar de que muchas veces han sido olvidadas en favor de los componentes lingüísticos. En este sentido, por ejemplo, en otros trabajos hemos explicado que la enseñanza de idiomas a temprana edad no está justificada científicamente por los estudios de los procesos de adquisición del lenguaje, sino desde el desarrollo de actitudes positivas hacia las lenguas, las culturas y la adquisición de idiomas (Trujillo Sáez, 2001)

Además, las actitudes reciben un tratamiento detallado y específico en nuestra legislación educativa en materia de enseñanza de idiomas. Así, en el bloque de contenidos de “Aspectos Socioculturales” en el curriculum de Educación Primaria se reconocen las siguientes actitudes:

1. Curiosidad y respeto por los aspectos más relevantes de la vida cotidiana y de otros aspectos más relevantes de la vida cotidiana y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada.
2. Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia en las situaciones estudiadas.
3. Interés por conocer gentes de otros países (correspondencia con niños y niñas de otros países, etc.)

Sin embargo, debemos observar que las actitudes a las que hace referencia nuestra legislación están relacionadas con la primera definición de competencia intercultural, sin profundizar en el concepto de cultura más allá de lo anecdótico.

Por tanto, ninguno de estos dos enfoques nos parece totalmente satisfactorio. En primer lugar, presentan una visión estática y simplista de la cultura, enfrentando la cultura (supuestamente nacional) del aprendiz con la cultura (¿nacional, ideal?) de la comunidad de hablantes de la segunda lengua, normalmente basándose en lecturas incorrectas de la hipótesis del relativismo lingüístico. En segundo lugar, ambas parten de posturas diferenciadoras que llevan a la asimilación-integración como objetivo del aprendizaje de una lengua.

Sin embargo, el contexto de la enseñanza de idiomas, por su carácter dialógico y realmente interactivo, es un lugar y un momento ideal para el desarrollo de una concepción de la competencia intercultural más compleja y de mayor valor educativo. La competencia intercultural es definida en este

sentido como “el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas” (García Castaño y Granados Martínez, 1999: 73). Esto implica reconocer por parte del profesorado que todo individuo pertenece a diversas culturas, y que es necesario traer a la clase esa diversidad, fomentando tanto la pluralidad de contenidos como de métodos de transmisión, promoviendo la conciencia cultural y el análisis crítico.

Así pues, la competencia intercultural representa un paso más allá de la competencia sociocultural. No estamos hablando de transmisión de conocimientos relacionados con la cultura meta, sino que hablamos de un concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales, en un diálogo constante con individuos de otra comunidad (Kramsch, 1998). Además, esta definición de competencia intercultural supera las limitaciones de las dos definiciones anteriores e incorpora a la enseñanza de idiomas un valor educativo que se había perdido en aras del desarrollo lingüístico, relacionándola no sólo con los objetivos generales de la educación, sino con otras áreas curriculares (por ejemplo, conocimiento del medio) de las cuales actualmente está bien distanciada.

Conclusiones

La enseñanza de idiomas está inmersa en un profundo cambio que comenzó allá por los años setenta con la definición de la competencia comunicativa. De igual forma que están cambiando las estrategias de enseñanza (enfoque basado en tareas, basado en proyectos, basado en contenidos, aprendizaje experiencial, etc.), también han cambiado los objetivos y los componentes de la competencia comunicativa.

Así, la competencia intercultural viene a traer nuevos aires a la enseñanza de idiomas. Se recuperan objetivos educativos generales, presentando una definición más coherente desde el punto de vista antropológico. Además, se relaciona la asignatura de lenguas extranjeras con otras áreas curriculares como Conocimiento del Medio o Lengua Española.

Queda ahora por hacer de este objetivo de nivel 2 de abstracción, la competencia intercultural, un objetivo de nivel 3, operativo para la clase de lenguas extranjeras. Reflexionar acerca de la metodología par alcanzar este objetivo en el marco de un enfoque de la enseñanza de idiomas basado en tareas y en contenidos es el siguiente reto al que apunta la competencia intercultural.

Bibliografía

- Belinchón, M., Igoa, J.M. & Rivière, A, 1994. *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Ed. Trotta, Madrid.
- Camps, A., 1998. La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En Mendoza Fillola, A. (coord.). *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ed. Horsori, Barcelona.
- Canale, M., 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J.C., & Schmidt, R. (ed.) *Language and Communication*. Ed. Longman, Harlow, Essex.
- Canale, M. & Swain, M., 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1, 1-47.
- Cerezal Sierra, F., 1996. Foreign Language Teaching Methods. En McLaren, N. & Madrid, D. A *Handbook for TEFL*. Ed. Marfil, Alcoy.
- Consejo de Europa, 2001. *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ek, J van, 1984. *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Pergamon Press, Oxford.
- García Castaño, F.J., & Granados Martínez, A., 1999. *Lecturas para educación intercultural*. Ed. Trotta, Madrid.
- Hymes, D., 1972. On communicative competence. En Pride, J.B., & Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Penguin, Harmondworth.
- Kohonen, V., 2001. Towards experiential foreign language education. En Kohonen, V. et al. *Experiential learning in foreign language education*. Pearson, Harlow, Essex, pp. 8-60.
- Kramsch, C., 1998. *Language and Culture*. Oxford University Press, Oxford.
- Nunan, D., 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Oliveras, À., 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Edinumen, Madrid.
- Pérez Martín, M. C., 1996, Linguistic and communicative competence. En McLaren, N. & Madrid, D. A *Handbook for TEFL*. Marfil, Alcoy.
- Stern, H.H., 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.

- Stern, H.H., 1992. Issues and Options in Language Teaching. Oxford University Press, Oxford.
- Trujillo Sáez, F., 2001. Teaching Languages to Young Learners: Historical Perspectives. En Madrid, D. et al. European Models of Children Integration. Grupo Editorial Universitario, Granada.
[Disponible en www.ugr.es/local/ftsaez]
- Widdowson, H.H., 1998. Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En Mendoza Fillola, A. Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Horsori, Barcelona.