

# De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural: implicancias en la formación de profesores de inglés

**Graciela Elizabeth Yugdar Tófalo**  
Universidad Autónoma de Entre Ríos  
Entre Ríos, Argentina  
gyugdar@gmail.com

**María Soledad Lódolo**  
Universidad Autónoma de Entre Ríos  
Entre Ríos, Argentina  
mslodolo@gmail.com

**Mercedes Antonella Belén Alberti**  
Universidad Autónoma de Entre Ríos  
Entre Ríos, Argentina  
mercedes\_alberti@hotmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 30/03/2021  
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 22/06/2021



## De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural: implicancias en la formación de profesores de inglés

### Resumen

El inglés se ha transformado en las últimas décadas en una lengua de reconocido posicionamiento internacional, eliminando fronteras, acentos y estereotipos culturales. Su uso abarca una amplia gama de situaciones comunicativas, atravesando diferentes géneros, temáticas, propósitos y medios. En este contexto resulta interesante revisar conceptos de base que por décadas han sido los cimientos de una sólida trayectoria en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para ajustar abordajes metodológicos a las demandas reales de comunicación. El presente trabajo analiza el movimiento que este campo ha realizado, partiendo del desarrollo de la Competencia Comunicativa hacia el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural. Si bien la dimensión de la competencia lingüística en particular puede presentar ciertos desafíos a resolver en torno a los objetivos que se persiguen en carreras de formación docente, el presente trabajo pone de manifiesto que la dirección a elegir es clara: el afianzamiento de la identidad a partir de la propia cultura y la aceptación de la otredad como oportunidad para enriquecer las miradas.

**Palabras claves:** competencia comunicativa intercultural, inglés como lengua extranjera, formación docente.

## Von der kommunikativen Kompetenz zu der interkulturellen kommunikativen Kompetenz: Auswirkungen bei der Ausbildung von Englischlehrern

### Abstract

In den letzten Jahrzehnten hat sich Englisch zu einer Sprache mit anerkannter internationaler Stellung entwickelt, indem Grenzen, Akzente und kulturelle Stereotypen beseitigt worden sind. Seine Verwendung deckt ein breites Spektrum kommunikativer Situationen ab und umfasst verschiedene Genres, Thematiken, Absichten und Mitteln. In diesem Zusammenhang ist es interessant, grundlegende Konzepte zu überprüfen, die seit Jahrzehnten die Grundlage für einen soliden Weg im Unterricht von Englisch als Fremdsprache gebildet haben, um methodische Ansätze für die tatsächlichen kommunikativen Anforderungen zu verbessern. In diesem Beitrag wird die Entwicklung dieses Bereichs von der kommunikativen Kompetenz zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz analysiert. Obwohl insbesondere die Dimension der sprachlichen Kompetenz gewisse Herausforderungen im Hinblick auf die in der Lehrerausbildung verfolgten Ziele mit sich bringen kann, zeigt die vorliegende Arbeit eine klare zu wählende Richtung: die Identität durch die eigene Kultur stärken und das Anderssein zu akzeptieren, was sich als eine Gelegenheit zur Bereicherung der Einstellungen bietet.

**Stichwörter:** interkulturelle kommunikative Kompetenz, Englisch als Fremdsprache, Lehrerausbildung

## **De la Compétence Communicative à la Compétence Communicative Interculturelle : Implications dans la Formation des Professeurs d'Anglais**

### **Résumé**

L'anglais est devenu -au cours des dernières décennies- une langue de positionnement international reconnue, éliminant les frontières, les accents et les stéréotypes culturels. Son utilisation couvre un large éventail de situations communicatives, à travers différents genres, différentes thématiques, buts et moyens. Dans ce contexte, il est intéressant de revoir des concepts de base qui, pendant des décennies, ont été à la base d'une solide trajectoire dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère pour adapter des approches méthodologiques aux exigences réelles de communication. Le présent travail analyse le mouvement que ce domaine a réalisé, partant du développement de la Compétence Communicative vers le développement de la Compétence Communicative Interculturelle. Si la dimension des compétences linguistiques en particulier peut présenter certains défis à relever autour des objectifs poursuivis dans les filières de formation des enseignants, le présent travail montre que la direction à choisir est claire : la consolidation de l'identité à partir de sa propre culture et l'acceptation de l'altérité comme opportunité d'enrichir les regards.

**Mots clés :** Compétence Communicative Interculturelle, anglais comme langue étrangère, formation pédagogique.

## **From communicative competence to intercultural communicative competence: Implications for the training of English teachers**

### **Abstract**

In the last decades, English has gained international recognition as a lingua franca, blurring boundaries, accents and cultural stereotypes. English is used in a whole gamut of communicative situations, cutting across genres, themes, aims, and media. In this context, it is interesting to review concepts that for decades have represented the knowledge base of a solid language teaching tradition, so as to revise methodological frameworks according to the new communicative demands. The present article analyzes evolution of this field from the development of the concept of Communicative Competence to the emergence of Intercultural Communicative Competence. Although the linguistic competence domain might present challenges in terms of the objectives pursued in teacher training, the present work highlights that the direction in education is clear: identity reaffirmation through students' own culture and the acceptance of otherness as an opportunity to enrich their views.

**Key words:** Intercultural Communicative Competence, English as a foreign language, teacher training.

## **Dalla Competenza Comunicativa alla Competenza Comunicativa Interculturale: Implicazioni nella Formazione dei Professori d'Inglese**

### **Riassunto**

L'inglese si è trasformato nelle ultime decadi in una lingua di riconosciuta posizione internazionale, eliminando frontiere, accenti e stereotipi culturali. Il suo uso coinvolge un'ampia gamma di situazioni comunicative, attraversando diversi generi, tematiche, propositi e mezzi. In questo contesto risulta interessante rivedere concetti di base che per decenni sono stati cementati da una solida traiettoria nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera per aggiustare approcci metodologici alle domande reali di comunicazione. Il presente lavoro analizza il movimento che questo campo ha realizzato, partendo dallo sviluppo della Competenza Comunicativa verso lo sviluppo della Competenza Comunicativa Interculturale. Anche se la dimensione della competenza linguistica in particolare può presentare certe sfide da risolvere sugli obiettivi che si perseguono nei percorsi di formazione docente, il presente lavoro pone alla vista che la direzione da prendere è chiara: il rafforzamento dell'identità a partire dalla propria cultura e l'accettazione dell'altro come opportunità per arricchire le prospettive.

**Parole chiave:** Competenza Comunicativa Interculturale, l'inglese come lingua straniera, formazione docente.

## **Da competência comunicativa à competência comunicativa intercultural: implicações para a formação de professores de língua inglesa**

### **Resumo**

Nas últimas décadas, o inglês tornou-se uma língua com reconhecida posição internacional, eliminando fronteiras, sotaques e estereótipos culturais. Seu uso abrange uma ampla gama de situações comunicativas, atravessando diferentes gêneros, temas, propósitos e mídias. Nesse contexto, é interessante rever conceitos básicos que durante décadas foram os fundamentos de uma sólida trajetória no ensino de inglês como língua estrangeira, a fim de ajustar as abordagens metodológicas às reais demandas da comunicação. Este trabalho analisa o movimento que este campo tem feito, partindo do desenvolvimento da competência comunicativa para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Embora a dimensão da competência linguística em particular possa apresentar certos desafios a resolver em torno dos objetivos perseguidos nas carreiras de formação de professores, o presente estudo mostra que a direção a escolher é clara: o fortalecimento da identidade a partir da própria cultura e a aceitação da alteridade como uma oportunidade para enriquecer visões.

**Palavras-chave:** competência comunicativa intercultural, inglês como língua estrangeira, formação de professores.

# Introducción

El inglés se ha transformado en las últimas décadas en una lengua de reconocido posicionamiento internacional como lingua franca globalizada (Crystal, 2003) que ya no pareciera tener un único lugar de origen. Dado el carácter global que esta lengua ha tomado, las interacciones ya no se producen necesariamente con un interlocutor nativo de esta lengua, sino entre individuos de distintos países y culturas que utilizan esta lengua como herramienta que posibilita la comunicación.

En este contexto de vertiginosos cambios y avances en lo que al rol del inglés en la sociedad mundial respecta, resulta interesante revisar conceptos de base o marcos de referencia que por décadas han sido los cimientos de una sólida trayectoria en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta indagación puede resultar en un movimiento de estructuras hacia nuevas direcciones que iluminen un recorrido más ajustado a las necesidades y demandas actuales de los hablantes de esta lengua a ser transitado en la enseñanza del inglés en general y en las instituciones de formación docente en particular.

En la tradición del inglés como lengua extranjera, el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972) ha sido utilizado para hacer referencia al cúmulo de saberes que un hablante posee para desenvolverse con efectividad en una lengua extranjera. Esta noción implica que el manejo de una lengua no se circunscribe simplemente a sus formas lingüísticas, sino que incorpora elementos o competencias que ponen a esas formas lingüísticas en acción. Si bien esta representación sigue siendo el punto de partida de muchas otras conceptualizaciones y propuestas, el concepto de competencia comunicativa en sí mismo ya no pareciera resultar suficiente para abarcar todos los aspectos intervinientes en situaciones comunicativas mediadas por un idioma extranjero, tal como se presentan en el mundo actual.

El concepto de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) de Byram (1997) propone ampliar la mirada sobre la situación comunicativa, poniendo de relieve la dimensión socio-cultural en la definición como parte inseparable del bagaje que un individuo incorpora al embarcarse en el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, desde esta visión, la comunicación efectiva deja de ser juzgada en términos del correcto intercambio de información para ser valorada en términos de la efectividad de los lazos que se establecen con los demás (Byram, 1997, p. 3). Por otra parte, la CCI redefine principalmente el rol del hablante nativo y del hablante extranjero en la interacción. Esta representación desdibuja la relación asimétrica hablante nativo-hablante extranjero e impone responsabilidad al

primero, invitándolo a aportar desde su lugar como individuo socio-cultural, para que la interacción sea efectiva. Asimismo, el hablante extranjero se posiciona desde una relación de igualdad, en la que su bagaje cultural se revaloriza y resignifica con cada encuentro.

En el presente trabajo se presenta la evolución del concepto de Competencia Comunicativa hasta llegar a la Competencia Comunicativa Intercultural de Byram, entendido como un concepto que puede echar luz sobre aspectos que hacen a la toma de decisiones al momento de pensar la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el contexto actual de uso de esta lengua. Este recorrido llevará a preguntas que, sin posibilidad de ser abordadas exhaustivamente, serán el puntapié inicial para comenzar a delinear un nuevo recorrido en la enseñanza de esta lengua en instituciones de formación docente.

Si bien en este trabajo se hace foco en el inglés – sin reparar en la distinción como lengua extranjera o segunda lengua en particular – dado su carácter global en la actualidad y el campo de estudio de las autoras, la discusión puede transformarse en los disparadores necesarios para pensar cambios o desarrollos en cualquier lengua extranjera. El objetivo principal de este trabajo es generar interrogantes a partir de su lectura que den lugar a pensar propuestas superadoras e integrales de enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo y en instituciones de formación docente principalmente.

## **De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural**

El término competencia es introducido en 1965 por Noam Chomsky, quien para delimitar el alcance del estudio de la Lingüística hace una diferenciación entre *competencia* y *desempeño* en una lengua. La competencia hace referencia al sistema lingüístico (o gramatical) de la lengua que un hablante nativo posee, entendido como un sistema de relaciones formales abstractas (Widdowson, 1996, p. 24). Por su parte, el desempeño se relaciona con la percepción (en términos de procesos psicológicos) y la producción de la lengua (con todas las variaciones que se producen en la misma cuando es puesta en acción). Este último es un concepto que describe la interacción entre la teoría gramatical y los factores psicológicos que intervienen en el uso del lenguaje (Canale y Swain, 1980, p.3). El desempeño se refiere a la puesta en escena de esa competencia lingüística, al comportamiento lingüístico, que está condicionado por innumerables factores y aspectos que no son estables y que varían según las circunstancias comunicativas.

Según Chomsky, la competencia lingüística es el conocimiento innato de una lengua, un fenómeno psicológico o una herencia genética que nos define como humanos y que lleva al estudio de fenómenos universales en la mente humana en contraposición con el estudio de lo que diferencia a un individuo de otro. Para Chomsky, la Lingüística no puede centrarse en el estudio de un fenómeno variable, poco estable (el desempeño). Desde su perspectiva, la principal tarea del lingüista es describir lo que las personas saben acerca de la lengua, lo que poseen en sus mentes cuando saben inglés o francés o cualquier lengua, o su gramática (Cook y Newson, 1996, p. 2).

La reducción del conocimiento de una lengua de un hablante nativo a la posesión de una competencia idealizada (básicamente la gramática de una lengua), como un objeto que puede ser despojado de las situaciones y contextos sociales en los que surge, despierta objeciones en la época. En 1972, Hymes propone el concepto de *competencia comunicativa* para hacer referencia no solo a la dimensión gramatical y la habilidad para usarla sino también a la dimensión sociolingüística de la lengua, poniendo mayor énfasis en esta última, como parte esencial del bagaje de conocimientos del hablante para verdaderamente dar sentido a la primera. El término desempeño es

utilizado por Hymes para describir a la lengua en uso, momento en el que interactúan la competencia comunicativa del propio hablante, la competencia de los demás y las propiedades que emergen de los eventos (Hymes, 1972, p. 271).

El término competencia comunicativa, entonces, pone énfasis en el conocimiento tácito de la lengua y en la habilidad del hablante de utilizarla apropiadamente en diferentes contextos. En términos de Hymes, esta competencia les permite a los hablantes saber cuándo hablar, cuándo quedarse callado, sobre qué hablar, con quién, cuándo, dónde, y de qué manera (Hymes, 1972, p. 277). Para Hymes, una teoría lingüística no puede limitarse a dos dimensiones sino que debe incorporar una teoría de comunicación y cultura como parte integral de la competencia comunicativa.

Es importante destacar que el enfoque teórico de Hymes se centra en el análisis de la interacción social y la comunicación dentro de un grupo monolingüe, es decir, de hablantes nativos de una lengua (Byram, 1997, p. 9). Lejos está en este marco la conceptualización de este término para la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, la mirada de Hymes sobre la competencia comunicativa de un hablante es incorporada para la enseñanza de las lenguas extranjeras dando lugar a dos conceptualizaciones base que se irán reformulando a lo largo del tiempo. Por un lado, el término de competencia comunicativa de Hymes se convierte en un cimiento que impulsa el enfoque de la enseñanza comunicativa de la lengua más allá de sus componentes lingüísticos en sí como centro del momento didáctico. Esta perspectiva pone de manifiesto la importancia del contexto social – en ese entonces caracterizado por situaciones entre nativos y extranjeros – en el que las interacciones se producen, los componentes intervinientes y la adecuación o pertinencia de lo que se dice. Por otro lado, y de suma relevancia para el presente trabajo, la noción de la lengua del hablante nativo es tomada como modelo a alcanzar, determinando aspectos relativos a la variedad de inglés a enseñar, los materiales a utilizar, y los criterios de evaluación a ser desarrollados para alcanzar ese nivel deseado de hablante nativo.

El debate en este período en el campo de la lingüística se centra, entonces, en definir los componentes de la competencia comunicativa y en especificar si se debe realizar una distinción entre competencia y desempeño. Aplicando ya las definiciones y discusiones al campo de la enseñanza de segundas lenguas, Canale y Swain (1980) analizan posturas diferentes, incluidas las de Chomsky y Hymes, para conceptualizar los componentes de la competencia comunicativa. Canale y Swain desestiman definiciones en las que la competencia sociolingüística es excluida de las descripciones, marcando así un posicionamiento que da continuidad a la teoría desarrollada por Hymes. Estos autores utilizan el término competencia comunicativa para referirse a la interacción que se produce entre la competencia gramatical y la competencia sociolingüística. Consideran que la distinción competencia-desempeño debe mantenerse puesto que tanto la metodología de enseñanza y los instrumentos de evaluación en la clase deben tener un lugar para el desempeño: la puesta en acción de los componentes de la competencia comunicativa en situaciones reales de uso de la segunda lengua bajo restricciones psicológicas que se producen al momento del desempeño (Canale y Swain, 1980, p. 6).

Uno de los aspectos más relevantes sobre la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) está relacionado con los componentes que consideran deben integrarla. La competencia gramatical es definida como el conocimiento de las reglas morfológicas, semánticas, sintácticas y fonológicas de la lengua. Es importante destacar que los autores expresan la imposibilidad de favorecer una teoría gramatical en particular que resulte apropiada para el contexto de las segundas lenguas, poniendo de manifiesto la necesidad de contar con una teoría que se ajuste a las necesidades de estos hablantes. La competencia sociolingüística, por su parte, está ligada a las reglas socioculturales del uso de la lengua y las reglas del discurso, que resultan clave para la interpretación de mensajes, en especial cuando el significado literal de la forma no se ajusta a las intenciones del hablante. Estas reglas proporcionan las pautas para comprender o analizar la pertinencia, actitud, registro de la lengua en relación con los componentes del evento comunicativo (Canale y Swain, 1980, p. 30). Por último, y como aporte notable de Canale y Swain, la competencia estratégica se incorpora como tercer sistema de conocimiento, una vez más destacando la preocupación de los autores por delinear una teoría centrada en hablantes no nativos. La competencia estratégica hace referencia a la utilización de estrategias de comunicación verbales y no verbales que el hablante desarrolla y pone en práctica para sostener la comunicación (p. 30).

La visión de competencia comunicativa de Canale y Swain explícitamente se piensa desde la perspectiva de hablantes no nativos de la lengua, más específicamente para contextos de enseñanza de segundas lenguas. Esta conceptualización implica un gran avance en

términos de repensar esta teoría en el marco de las necesidades reales de estos hablantes, tal como se perciben en ese entonces. En este sentido, el trabajo de Jan van Ek también representa uno de los aportes más considerables para la enseñanza comunicativa de la lengua, en especial en torno a los objetivos de enseñanza y los componentes de la misma. Resulta pertinente aquí revisar el recorrido realizado.

Motivados por la necesidad de promover comprensión, cooperación y movilidad de los inmigrantes que se movían de un país europeo a otro en los años 70, el Consejo de Europa designa expertos para trabajar sobre lineamientos generales para la enseñanza de lenguas a adultos (Centro Virtual Cervantes, n.d., Nivel Umbral). Jan van Ek es uno de los expertos convocados para dar lugar a un sistema unificado de créditos en el aprendizaje de una lengua en la educación adulta en Europa y su trabajo resulta en la publicación del Threshold Level con especificaciones para inglés en 1975. Esta investigación marca un pasaje de un enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras centrado en la formación de oraciones, gramática y vocabulario como un fin en sí mismo a la utilización de estos elementos para perseguir fines comunicativos. A partir de la investigación que deriva en el Threshold Level - Un Niveau Seuil para francés, Kontakt Schwelle para alemán, Livello Soglia para italiano, Nivel de Umbral para español y en años siguientes para muchas otras lenguas (van Ek, 1986, p. 6)-, la efectividad en la comunicación se convierte en el criterio para medir el desempeño de los estudiantes. Así, se deja de lado la correcta utilización de estructuras, sin errores gramaticales en actividades centradas en las formas de la lengua, como único parámetro de medición (van Ek y Trim, 1991, p. 1).

El trabajo de van Ek y Trim en el Threshold level es seguido por el desarrollo de Objetivos para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras: Vol. I Alcance (1986) y Vol. II Niveles (1987), en los que se presenta un modelo más abarcativo, persiguiendo la integración de la enseñanza de lenguas extranjeras en las mallas curriculares de la educación general como un componente clave para una educación integral de los estudiantes, teniendo en cuenta según Trim su formación como estudiante y como comunicador, como así también su dimensión personal y social (van Ek, 1986, p. 6). Estos documentos explicitan elementos o dimensiones de la habilidad comunicativa que en el Threshold Level solo se mencionan por implicancia (van Ek, 1986, p. 70).

Para van Ek la habilidad comunicativa comprende los siguientes componentes:

- *Competencia lingüística*: interpretación y producción de oraciones significativas que son elaboradas a partir de las reglas de una lengua y que contienen un significado convencional (el asignado por un hablante nativo).
- *Competencia sociolingüística*: interpretación de los elementos contextuales presentes en una situación comunicativa que determinan el significado de las formas lingüísticas utilizadas.
- *Competencia discursiva*: construcción de textos ya sea para su comprensión o su producción, más allá de la capacidad del estudiante de reconocer o producir oraciones aisladas.
- *Competencia estratégica*: reparación de cualquier tipo de quiebre en la comunicación a través de estrategias para dar continuidad al mensaje.
- *Competencia socio-cultural*: interpretación de características específicas de una sociedad y su cultura, que se ponen de manifiesto en el comportamiento comunicativo de los miembros de la misma
- *Competencia social*: desarrollo de aspectos que hacen a la personalidad de los estudiantes y se ven presentes en todos los otros componentes de la habilidad comunicativa puesto que ésta es una actividad inherentemente social. (van Ek, 1986, capítulos 6-12).

En un intento por definir niveles de análisis para la competencia socio-cultural de van Ek, similares a los alcanzados para la competencia lingüística, en 1994 Byram y Zarate comienzan a transitar el camino hacia una definición aún más amplia e integral de esta competencia que da lugar más adelante al término de *Competencia Comunicativa Intercultural*. Byram (2008) sustenta su trabajo sobre el modelo de van Ek, destacando la importancia del marco propuesto ya que se desarrolla teniendo en cuenta no sólo la enseñanza de una lengua extranjera y el desarrollo de las habilidades comunicativas, sino también la competencia y responsabilidad social junto a la autonomía del estudiante (Byram, 2008, p. 57).

Byram intenta avanzar en cuestiones que seguramente responden a cambios socio-históricos que se han producido en las últimas

décadas en términos de cómo el mundo se mueve y se interrelaciona. Entendiendo que la lengua cambia junto con sus hablantes, la enseñanza de las lenguas no puede quedar fuera de esa transformación social. Asimismo, Byram (2008) señala que la fluidez de las fronteras nacionales, la internacionalización de la vida contemporánea y los desafíos a las identidades sociales, a la identidad nacional en particular que esto trae, afecta la manera en que la comunicación es conceptualizada. Por otra parte, sostiene que toda la educación es considerada crucial para el desarrollo económico y la inclusión social, y en un espacio multilingüe como el de Europa, las políticas de educación en torno a las lenguas es una parte crucial de las políticas educativas (p. 5). Es importante destacar que, aunque Byram hace referencia al contexto europeo, su teoría busca acercarse y dar sentido a situaciones de interculturalidad en el contexto en que éstas se producen.

Si bien el concepto de cultura ya es un componente que se incorpora a la discusión sobre la lengua a partir de los aportes de Hymes y posteriores desarrollos, la mirada de Byram del rol que la cultura tiene en el aprendizaje de una lengua es central en su teoría. Kramsch (2000) define a la cultura como la pertenencia a una comunidad discursiva que comparte una historia y un espacio social y fantasías en común. Aun cuando se han ido de esa comunidad, sus miembros pueden retener, dondequiera que estén, un sistema común de estándares para percibir, crear, evaluar y actuar. Estos estándares son lo que generalmente componen la cultura (p. 10).

Las comunidades hacen uso de una lengua para llevar adelante las relaciones sociales, constituyéndose como grupos culturales. Según Kramsch (2000) la lengua y la cultura se entrelazan de una manera compleja por diversas razones: la lengua expresa la realidad cultural (sentidos que se expresan en torno a conocimiento compartido); la lengua encarna la realidad cultural (la cultura se crea a través de la lengua); la lengua simboliza la realidad cultural (la lengua es un símbolo de una identidad social; la prohibición de su uso puede resultar en la interpretación de un rechazo hacia esa cultura) (Kramsch, 2000, p. 3).

La compleja relación que se establece entre la lengua y la cultura produce un amalgamamiento muy difícil de separar. Los miembros de una comunidad discursiva se reconocen como tal a través de su acento, su gramática, patrones discursivos, es decir, construyen y validan su identidad cultural mediante estos rasgos (Kramsch, 2000, p. 65). Asimismo, la complejidad se profundiza puesto que esta culturalidad puede estar atravesada por otros factores como ser edad, género, región, convicción política, profesión, entre otros. Para Kramsch, la cultura es heterogénea a la vez puesto que las experiencias y biografías de los individuos aportan a esta variedad que redundan en grupos particulares que se eligen por las características que comparten (Kramsch, 2000, p. 8).

La propuesta de Byram (1997) en torno a la dimensión cultural resulta interesante en dos aspectos muy importantes. En un primer lugar, este autor enfatiza la necesidad de tener en cuenta en la enseñanza todo lo que un hablante trae consigo mismo: experiencias, creencias, subjetividades y estereotipos que le son propios y que lo hacen ser parte de su cultura. Ha habido una motivación que lo llevó mediante negociaciones a pertenecer a un grupo y a hacerse acreedor de capital cultural que no debe perderse al entrar en contacto con otra cultura (p.18).

Por otro lado, la cultura a ser explorada ya no es simplemente la del hablante nativo, sino que se abre el juego a la de todos los hablantes que hagan uso de la lengua meta. Asimismo, Byram (2008) propone el tratamiento cultural más allá del aprendizaje de la lengua extranjera o, mejor aún, este autor considera que se puede abordar la experiencia cultural aun cuando no se posee la lengua extranjera, puesto que se trata de nutrir a los estudiantes de competencias y no de identidades (p. 157).

Desde este lugar, entonces, la concepción de cultura debe adherir a una visión amplia de la misma. García Balsas (2015) concuerda con esta visión y sostiene que “consideramos que para el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas es indispensable mostrar la pluralidad de culturas o subculturas presentes en un mismo país o que confluyen entre los hablantes de una misma lengua” (p. 371).

Desde el enfoque de Byram (1997) se propone la toma de conciencia de la propia cultura a la vez que se entra en contacto con una *otredad* que no necesariamente implica a la cultura que la lengua extranjera representa, si es que podemos hablar de una sola cultura representando a una lengua, como expusimos arriba. Los intercambios con esta *otredad* se pueden producir en tres tipos diferentes de contextos:



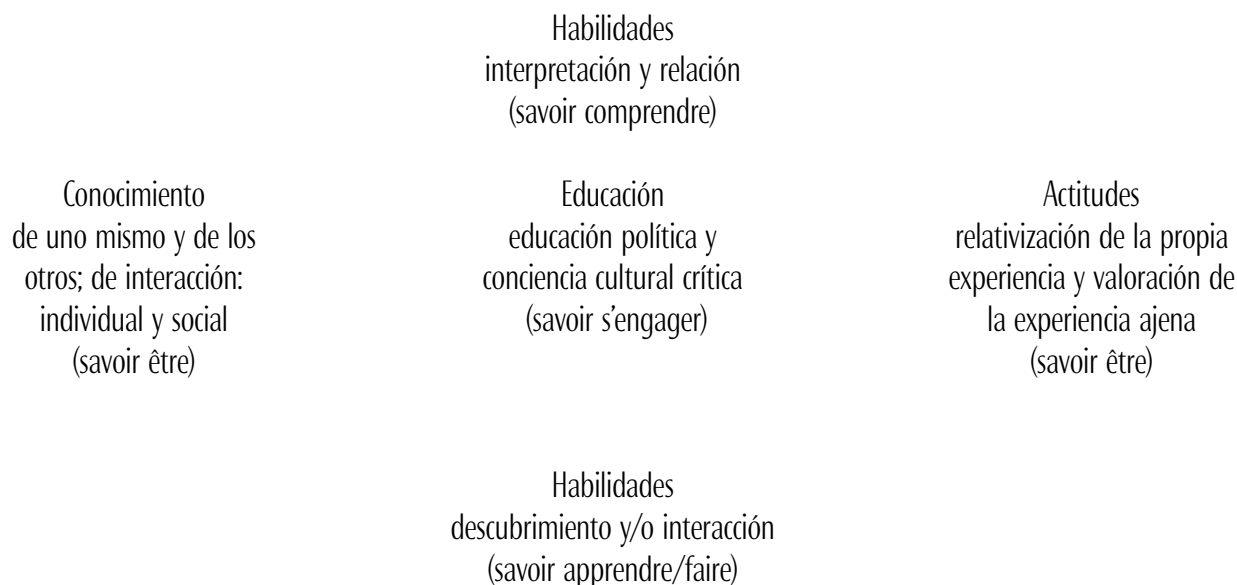
- Entre personas de diferentes lenguas y países, en el que una de ellas es un hablante nativo de la lengua usada;
- Entre personas de diferentes lenguas y países en los que la lengua es usada como lingua franca;
- Entre personas de un mismo país pero con lenguas diferentes, en el que uno de los hablantes es un hablante nativo de la lengua usada.  
(Byram, 1997, p. 22)

A partir de la naturaleza de la interacción que se genera entre los hablantes, Byram (1997) establece una distinción entre la Competencia Intercultural (CI) y la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). En la primera, los individuos interactúan en su propia lengua con gente de otro país o cultura recurriendo a su propio conocimiento sobre la comunicación intercultural, sus actitudes hacia el otro, sus habilidades de interpretar, relacionar y descubrir disfrutando de su contacto intercultural (p. 70).

En esta definición se pone de manifiesto que el hablante nativo tiene responsabilidad en la interacción que se produce entre hablantes nativos y extranjeros. Es decir, su rol ya no se reduce a que los otros se hagan entender, sino a colaborar en el proceso de comunicación desde los aspectos culturales (actitudes, opiniones, representaciones) y de interacción humana (interés por comprender al otro, habilidades relacionadas con la interpretación de los mensajes) internalizados seguramente al exponerse al aprendizaje de una lengua extranjera, aunque ésta puede no ser la de la otredad con la que se produce el intercambio. Según Byram (2008), el hablante intercultural está dispuesto a suspender esos valores más profundos, al menos temporariamente, para ser capaz de entender y empatizar con los valores de los demás que son incompatibles con los propios (p.69). El hablante intercultural es, entonces, un individuo que busca forjar lazos desde las posibilidades de interacción que posee y logra poner en funcionamiento para conectarse con otros, dejando de lado por momentos las propias representaciones que pueden obstaculizar esta capacidad.

La CCI, por su lado, implica la interacción con personas de otras culturas en una lengua extranjera, por lo que impone un mayor nivel de complejidad en torno a la capacidad de interacción y variedad de situaciones a ser dominadas. La CCI habilita a los hablantes a participar de negociaciones de significado que le son relevantes a ellos y a sus interlocutores, a la vez que pueden funcionar como mediadores entre individuos de diferentes culturas. El conocimiento específico cultural que poseen proviene del aprendizaje que han tenido de otra lengua en torno a su competencia lingüística, sociolingüística y discursiva (Byram, 1997, p. 71).

En la presentación de su modelo de CCI, Byram comienza su descripción por el concepto CI para luego moverse a la descripción de la primera. Resulta interesante este abordaje hacia la descripción de la CCI puesto que deja en claro el valor de la dimensión cultural e intercultural de la misma al abordar la posibilidad de los individuos de comunicarse con interlocutores de otras culturas aun cuando no hacen utilización de la lengua extranjera. En este sentido, la CI se puede entender como una competencia que bien podría ser desarrollada atravesando todas las áreas del currículum y no como un componente exclusivo de la clase de lenguas. El modelo es resumido por Byram de la siguiente manera:



#### Comunicación Intercultural (Byram, 1997, p. 34)

Las actitudes a las que se hace referencia son aquellas que aparecen implícitamente con cada interacción en la que los hablantes se enfrentan a una cultura diferente a la propia. Estas actitudes deben ser de curiosidad y apertura para dejar de lado prejuicios de valor que no permitan comprender los significados de la otredad o que puedan obstaculizar el análisis de las propias concepciones a la luz de la otra cultura (Byram, 1997, p. 34).

El conocimiento que los individuos traen a las situaciones comunicativas es de dos tipos: conocimiento de la propia cultura y la de los demás y conocimiento acerca de cómo se mueven los procesos de interacción. Los primeros son adquiridos de manera informal en el círculo primario de socialización a través de la familia o amigos y de manera formal a través de la escolarización. El conocimiento relativo a los procesos de interacción no se presenta de manera espontánea, por más que los individuos tengan conciencia acerca de cómo han desarrollado su propia identidad y cómo sus propias percepciones influyen al momento de involucrarse con otra cultura. Este conocimiento declarativo debe ser acompañado por conocimiento procedimental que ayude a los individuos a desarrollar los comportamientos necesarios en cada situación.

La habilidad de interpretación y de relación depende de los conocimientos previos acerca del propio contexto y de otros y no necesariamente implica la participación de un interlocutor. Esta interpretación o relación puede darse simplemente entre un individuo y documentos escritos, por ejemplo. Las habilidades de descubrimiento y de interacción se presentan cuando el conocimiento previo es inexistente o escaso y pueden involucrar la interacción con un interlocutor. Dentro de estas habilidades se encuentra la capacidad de adaptación y del manejo de la ansiedad por parte de los hablantes ante una situación poco clara o con muchos elementos que no alcanzan a ser comprendidos. A través del descubrimiento, los individuos dan sentido a fenómenos en la lengua y cultura extranjera, relacionándolos con otros marcos y sistemas, sin necesariamente ajustarse a uno único en particular.

La dimensión educación incorpora el concepto de educación política como elemento clave para desarrollar una dimensión evaluativa y conciencia crítica en los estudiantes, tanto de la propia cultura como la extranjera, que las dimensiones actitudes, conocimientos y habilidades descritas hasta ahora no incorporan. Desde esta perspectiva, el interés es discutir un sistema de valores con los que apreciar las diferentes culturas, aunque no se considera que se deba favorecer uno en particular. La educación en derechos humanos y la educación para la paz son dos marcos amplios propuestos para llevar adelante la educación política, en especial para la enseñanza de lenguas que presentan tradiciones que pueden entrar en conflicto con las propias estructuras.

Este marco de CI se transforma en CCI cuando se incorporan componentes de la lengua extranjera en particular. A partir de este marco de

referencia, entonces, que ya pone a los individuos en un lugar de capacidad frente a las oportunidades de interacción con otras culturas, aun cuando una lengua extranjera no es parte de su bagaje cognitivo, Byram (1997) propone la reformulación de los componentes de la competencia comunicativa formulada por van Ek, atendiendo particularmente aquellos componentes que difieren de su teoría y que no son descritos en el modelo de CI presentado arriba:

Componentes	Modelo de van Ek	Modelo de Byram
Competencia lingüística	la habilidad de producir e interpretar secuencias significativas que son construidas de acuerdo a las reglas de la lengua en cuestión y que contienen sus significados convencionales...el significado que hablantes nativos le asignarían a una secuencia usada en forma aislada	la habilidad de aplicar conocimiento de las reglas de una versión estándar de la lengua para producir e interpretar lengua oral y escrita
Competencia sociolingüística	la conciencia sobre maneras en que la elección de lengua ... es determinada por condiciones como el lugar, la relación entre los interlocutores, la intención comunicativa, etc. ... la competencia sociolingüística abarca la relación entre las señales lingüísticas y su significado contextual	la habilidad de dar a la lengua producida por un interlocutor ya sea un hablante nativo o no significados que son dados por sentados por el interlocutor o que se negocian y se hacen explícitos por el interlocutor
Competencia discursiva	la habilidad de usar estrategias apropiadas en la interpretación y construcción de textos	la habilidad de usar, descubrir y negociar estrategias para la producción e interpretación de (textos) monólogos y diálogos que se rigen por las convenciones de la cultura de un interlocutor o que se negocian como textos interculturales para propósitos particulares

Comparación entre componentes del modelo de van EK y de Byram (contenido de Byram, 1997, p. 48)

Desde la mirada de la CCI, entonces, ya no se pone énfasis en lo que ocurre en el proceso de interacción entre un hablante nativo y uno no nativo, sino que se amplían los patrones posibles de interacción entre individuos, reflejando la manera en que la comunicación mediada por lenguas extranjeras se produce hoy día. Asimismo, la diferenciación entre CI y CCI pone énfasis en la posibilidad de entablar lazos entre culturas aun cuando no existe una lengua en común entre los interlocutores, de esta manera realzando la importancia del encuentro que se produce a partir de la apertura y tolerancia hacia una otredad.

En este marco, la enseñanza de una lengua extranjera se centra en el desenvolvimiento de los estudiantes como actores socio-culturales, permitiéndoles posicionarse de manera diferente frente a la situación comunicativa como hablantes no nativos, revalorizando y empoderando su rol en la interacción. Este posicionamiento enriquecido le permite al no nativo, quien no sólo es poseedor de su cultura sino que además conoce sobre la cultura extranjera, ubicarse en una relación de poder repartido partiendo desde un concepto de igualdad.

## **Implicancias de la CCI: un modelo complejo de hablante**

Ahora bien, ¿qué implica esta reformulación de la competencia comunicativa en torno al modelo de hablante a ser perseguido? En este nuevo escenario, desde el concepto de CCI los estudiantes son considerados como mediadores entre culturas y lenguas, ubicándolos en el centro de la escena con todo su bagaje, con todo su potencial (conocimiento, competencias, actitudes, etc.) a interactuar con otros. Esto se pone de manifiesto ante la posibilidad de valorar a los individuos como interlocutores interculturales aun cuando no se posee competencia específica en la lengua extranjera. Es decir, cuando el momento comunicativo se piensa desde la idea de establecer lazos significativos y la competencia lingüística deja de ser el único componente de medición del desempeño de los interlocutores, los estudiantes recurren a toda su experiencia como individuos para comunicarse con una otredad.

Cuando el aprendizaje de la lengua extranjera se piensa desde la CCI, la relación hablante nativo-hablante extranjero se desdibuja, poniendo a los dos interlocutores a un mismo nivel de responsabilidad para que el intercambio sea factible. En este sentido, Byram (1997) sostiene que para que la interacción sea efectiva los interlocutores deben comprender los roles de anfitrión y visitante (p. 32). Si bien el anfitrión seguramente se comunica en su propia lengua, y por lo tanto se encuentra en situación de ventaja, las capacidades descritas relativas a la competencia intercultural se aplican tanto para el anfitrión como para el visitante (p. 41). Desde este lugar, las interacciones se producen entre dos actores sociales, cada uno con el bagaje de su propia cultura y seguramente con diferentes niveles de conocimiento de la cultura de la otredad.

Pensar la competencia comunicativa desde un enfoque intercultural empodera a los estudiantes en tanto y en cuanto revalorizan su propia cultura y se enriquecen con todas las culturas que la lengua extranjera que están desarrollando les permite entrar en contacto. En el caso del inglés, las posibilidades son múltiples dado su carácter global. Un abordaje de la enseñanza de la lengua extranjera desde la CCI desplaza el estudio de una cultura única de una sociedad en particular, usualmente una cultura que se percibe como dominante o como referente principal de la lengua en cuestión, para pasar a una visión más amplia de lo que convertirse en un hablante intercultural implica.

Desde la conceptualización amplia de la CCI entran en juego los valores, creencias y tradiciones no sólo de las culturas en las que el inglés, en este caso, es hablado como lengua nativa, sino las culturas de los individuos intervinientes en las interacciones que se producen en esta lengua extranjera. Es así como en este amalgamamiento de inglés y cultura ya no se habla de una única variedad de inglés sino de nuevas variedades de inglés (*new Englishes*, Crystal, 2019a) en los que se puede distinguir un inglés británico, un inglés chino o un inglés indio. Todas estas variedades de inglés son expresiones de identidad; los hablantes expresan contenidos que los definen a través de su lengua.

Byram (1997) rechaza el modelo de hablante nativo por dos motivos. El primero se relaciona con la dificultad de alcanzar la meta del hablante nativo: el alcance de niveles de competencia comunicativa en una lengua extranjera comparables al de hablantes nativos puede resultar una tarea altamente compleja y hasta imposible dando lugar a frustraciones y fracasos (p. 11). El segundo argumento se relaciona con la importancia que cobra el estudiante con su bagaje y propia cultura en un enfoque intercultural. Si se mantiene al hablante nativo como meta, quien aprende puede interpretar que debe dejar de lado lo que le es propio: aspectos de su propia lengua y cultura para hacer uso de la lengua extranjera y ser aceptado como un hablante competente (Byram, 1997, p.11-12).

Kramsch (2000) cuestiona la figura del hablante nativo por las consecuencias que su persecución como modelo a emular pueda tener en los estudiantes. En un intento por aprender la lengua extranjera y validar su pertenencia a la cultura que la lengua representa, los estudiantes intentan incorporar símbolos y reproducir comportamientos que resultan auténticos y apropiados dentro de una cultura en particular (p. 80).

Kramsch (2000) encuentra dos problemas en este intento. En un primer lugar, frente a las diversas autenticidades dentro de un grupo social, ¿qué autenticidad se debe buscar reproducir? ¿cuál es la autenticidad válida de un hablante nativo cuando ésta puede responder a variables de edad, género, grupo étnico, entre otros? Por otra parte, y central a la teoría de Byram, este intento por buscar lo auténtico

del hablante nativo puede resultar en una imposición en los estudiantes que los lleva a desvalorizar su propia cultura y su propia identidad (p. 81).

Desde el marco de la Adquisición de Segundas Lenguas, Cook (1999) también aporta a esta mirada que corre al hablante nativo como modelo y así evitar los fracasos y frustraciones en los que aprenden y los que enseñan. Según este autor el gran valor que se le da al hablante nativo en el aprendizaje de la lengua extranjera hace que no se puedan apreciar las grandes potencialidades que los usuarios de esta lengua poseen, ya que todas sus virtudes quedan opacadas (p.185). Si los resultados de aprendizaje se miden en base a la comparación con un nativo, sólo un número reducido de estudiantes logrará alcanzar esa meta ya que siempre existe algún componente en su gramática, acento o vocabulario que delata su condición de hablante extranjero (Cook, 2002, p. 5).

Cook (2002) presenta diferentes argumentos para desplazar al hablante nativo:

- a. El estudiante de segunda lengua tiene el derecho de convertirse en un usuario de segunda lengua
- b. El usuario de segunda lengua realiza usos diferentes a los de un individuo monolingüe.
- c. El conocimiento de la lengua meta de un hablante de segunda lengua no es el mismo conocimiento que posee un hablante nativo.
- d. El conocimiento de la lengua materna de un usuario de segunda lengua no es el mismo conocimiento que posee un hablante monolingüe sobre su lengua.
- e. El hablante de segunda lengua posee cognición diferente al hablante monolingüe (Cook, 2002, pp. 331-334).

Cook (1999) critica que por varias décadas el buen uso del inglés ha estado asociado al grado de acercamiento de la lengua del hablante extranjero a la de un hablante nativo. Asimismo, destaca la ausencia de otros objetivos a alcanzar más allá del hablante nativo poniendo de manifiesto que las metodologías tradicionales de enseñanza del inglés definen a los estudiantes de una lengua como lo que no son o no son todavía y que nunca serán si el hablante nativo sigue siendo el modelo a seguir (p. 189).

Crystal (2019b) también concuerda con esta perspectiva en la que el hablante nativo ya no ocupa el rol principal y en la que las características de la propia lengua y cultura de los estudiantes se vuelven visibles y parte constitutiva de la lengua extranjera resultante. El autor explica que no es necesario tener como modelo al hablante nativo sino una buena enseñanza de la lengua extranjera en la que intervienen dos conceptos clave: la inteligibilidad y la identidad. La primera se relaciona con la dimensión cognitiva de quien aprende una lengua extranjera; es la fuerza que apunta hacia la necesidad de adherir a un mismo modelo de lengua. La identidad es una segunda fuerza que impulsa al hablante a mostrarse quién es y de dónde viene y está íntimamente ligada a su dimensión afectiva. La tensión entre inteligibilidad (hablemos todos iguales) e identidad (seamos todos diferentes) inexorablemente resulta en la toma de decisiones complejas en aula de lengua extranjera. Si se logra una enseñanza satisfactoria, el estudiante tendrá inteligibilidad, es decir, podrá ser entendido por cualquier hablante nativo de la lengua meta. A su vez, si la lengua producida se ve marcada por el acento proveniente de la lengua materna, la identidad de los estudiantes se hace visible con cada interacción. Crystal pondera esa diferencia de acentos y considera que debe ser promovida y respetada, siempre y cuando no interfiera en la inteligibilidad, ya que es la marca propia de identidad de cada individuo (Crystal, 2019, minuto 3:18).

Davies (2013a) también repara en el aspecto fonológico de la lengua y explica la imposibilidad para un hablante no nativo de adquirir el acento de un hablante nativo. El autor sostiene que algunos estudiantes logran adquirir un dominio muy elevado de la lengua meta en la producción oral y escrita, aunque la primera evidencia rastros de un acento extranjero que resulta difícil reemplazar (minuto 16:58). Sin embargo, Davies (2013b) propone aceptar la variedad de inglés resultante como si fuera una variedad más de inglés que puede generar los mismos problemas que experimentan hablantes nativos- de diferentes variedades- de las Islas Británicas cuando se relacionan con otros interlocutores también nativos de la misma lengua. El hablante extranjero, entonces, es entendido como un hablante nativo de una variedad de inglés que presenta características que le son propias (Davies, 2013b, p. 4).

Davies (2013b) no deja de lado el concepto de nativo para indagar sobre la comparación que se establece entre estos hablantes y los de la lengua extranjera. Davies utiliza los conceptos de hablante nativo y de usuario nativo para intentar definir si estos hablantes

pertenecen a dos grupos bien diferenciados. Los hablantes nativos son los que aprenden la lengua desde su nacimiento mientras que los segundos la han aprendido como una segunda lengua. Puede resultar difícil distinguir a estos últimos de los hablantes nativos puesto que el nivel de educación y competencia comunicativa en la lengua que alcanzan es muy similar a excepción de su acento que es difícil de cambiar (p. 26)- o no hay voluntad de hacerlo. Esta diferenciación pone al estudiante de lengua extranjera en un continuo en el que se va moviendo hacia un modelo estandarizado.

Para Davies (2013b) hay seis características que definen a los hablantes nativos:

1. aprenden su lengua en la niñez;
2. poseen intuiciones acerca de la gramática de su idiolecto;
3. poseen intuiciones acerca de las características de la Lengua Estándar que se diferencian de su idiolecto;
4. poseen una capacidad única para producir discurso fluido y espontáneo tanto para la comprensión como para la comunicación;
5. poseen una capacidad única para escribir creativamente en un amplio rango de géneros;
6. poseen una capacidad única para interpretar y traducir contenido a su lengua materna. (p.3)

Para Davies (2013b) la única característica que no se podría cumplir en un hablante extranjero es la primera, que le otorgaría al hablante nativo ventajas cognitivas y culturales que se desprenden de ese contacto permanente con la lengua materna en los primeros años de vida. Si bien el nativo posee ventaja cognitiva, la exposición temprana a la lengua no le otorga beneficios en relación con los usos de la misma. Davies considera que un científico usuario nativo de inglés va a tener ventajas sobre un hablante nativo que no se desenvuelve en este contexto (p.5). Por otra parte, en relación con la desventaja cultural, Davies cuestiona si no debería ser posible tomar a un usuario nativo como representante de una subcultura con sus propias convenciones, así como existen diferencias culturales en grupos que hablan una misma lengua (los escoceses y los ingleses, por ejemplo) (p.4). Desde la perspectiva de Davies, entonces, no existen diferencias significativas entre un usuario nativo y un hablante nativo puesto que ambos pueden volverse hablantes competentes de la lengua y ambos deben familiarizarse con los usos y variedades de la misma para desempeñarse efectivamente.

Todas las visiones presentadas arriba tienen un componente en común: los hablantes de lengua extranjera son entendidos como hablantes de una variedad de la lengua con características propias, que surgen a partir de la interacción entre factores propios de los hablantes y aquellos que el contacto con la lengua y cultura extranjera aportan. Si bien esta conceptualización compleja resulta muy apropiada para definir el modelo de lengua extranjera a ser desarrollado en el contexto global en el que las interacciones se realizan hoy día, la toma de decisiones a nivel de transposición didáctica no resulta tan directas o simple dada la incertidumbre que se puede generar al dejar al modelo nativo de lado, ya que éste ha proporcionado las bases para propuestas coherentes por décadas dentro del campo de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

## **Desafíos de la incorporación de la CCI en el aula de lengua extranjera**

El desplazamiento del hablante nativo y una cultura en particular dentro de la clase de inglés para dar lugar a un enfoque intercultural presenta un desafío al momento de tomar decisiones en torno al contenido a desarrollar, los materiales utilizados y la evaluación de los resultados de aprendizaje. Cuando el contexto de enseñanza es la formación de profesores de inglés, la complejidad es aún mayor. Llevar a la práctica esta nueva realidad del contexto real de uso globalizado del inglés y las variedades existentes generan dudas que no encuentran una respuesta directa.

Por un lado, una primera impresión indicaría que al convertir la interculturalidad - que se aparta de la idea de alcanzar un nivel nativo de competencia en la lengua- en un objetivo central en la clase de lengua extranjera, los aspectos formales de la lengua serían relegados a un lugar secundario, que podría resultar en el desarrollo de competencia lingüística que ponga en riesgo la inteligibilidad. En este sentido, Coperías Aguilar (2002) proporciona una perspectiva positiva al afirmar que el cambio de objetivo de un hablante nativo hacia un hablante intercultural no debería ser visto bajo ningún punto de vista como un empobrecimiento de los estándares sino simplemente

como un cambio en el punto de vista (p. 92). Es decir, la interculturalidad no lleva al reemplazo de ningún aspecto dentro de la CCI sino que, por el contrario, se potencian todos los aspectos intervinientes en una interacción, tanto aquellos provenientes de la lengua extranjera como los de la lengua materna.

Por otro lado, para representar una mirada amplia de cultura, en el aula deberán circular variedades de inglés que no responden a una variedad estándar o modelo único. Dado el carácter formativo y en proceso de la experiencia de aquellos que en un futuro se convertirán en modelos de lengua extranjera, esta incorporación genera una serie de interrogantes en lo que a la dimensión de la competencia lingüística concierne: ¿existe un lugar para un inglés estándar dentro de un marco intercultural?; ¿es adecuado formar al estudiante del profesorado bajo un solo modelo de hablante nativo o inglés estándar como ha sido la tradición por décadas? En caso de ser afirmativo, ¿no se estaría favoreciendo una variedad, una cultura, una autenticidad por sobre otra?; ¿o solo se puede pensar la interculturalidad a partir de la exposición a diferentes culturas y, por lo tanto, a la gran variedad de Englishes?; de ser así, ¿qué variedades de inglés deben circular en el aula?; frente a diferentes fuentes, ¿existe la posibilidad de que el estudiante incorpore aquellos elementos de la lengua que le resulten atractivos o llamen su atención, desarrollando una variedad híbrida que posteriormente no resulte en un modelo apropiado de profesor o es un modelo válido que representa una subcultura en sí misma?; ¿cuál de las dos fuerzas que tensionan en el aula, inteligibilidad vs identidad se debe propiciar?; ¿existen restricciones en torno a la incorporación de la CCI en el contexto de la formación docente que no se presentan en otros contextos de enseñanza general de la lengua extranjera? Son muchas preguntas que sólo pueden comenzar a ser respondidas en el presente trabajo.

Si bien la propuesta de Byram (1997) se centra en ampliar la mirada de la lengua extranjera en torno a las variedades culturales que a partir de ella se pueden desprender, en lo que a los componentes lingüísticos per se de la lengua se refiere, este autor proporciona pistas hacia la adhesión a una norma. En su descripción de la CCI, Byram (1997) presenta a la competencia lingüística como la habilidad de aplicar conocimiento de las reglas de una versión estándar de la lengua para producir e interpretar lengua oral y escrita (p. 48). Asimismo, sostiene que si bien la idea de van Ek sobre un contexto único de utilización de la lengua ya no es un acercamiento posible a la enseñanza de la lengua extranjera, concuerda con la idea de una norma lingüística y así evitar la aparición de diferentes tipos de inglés que impidan la comunicación efectiva del hablante extranjero (Byram, 2008, p. 58; Byram, 1997, p. 21).

Crystal (2019a) propone hacer una diferenciación entre el inglés para la comprensión y el inglés para la producción que circula en el aula. Desde su perspectiva los estudiantes deben estar expuestos a diferentes variedades de material de escucha y lectura en inglés para no perder la oportunidad de conectarse con casi todo lo que el resto del mundo tiene para ofrecer. Por otra parte, considera que la persecución de un acento único al momento de la producción resulta todavía una opción conveniente aunque reconoce que se produce una brecha significativa entre la comprensión y la producción de la lengua (Crystal, 2019a, minuto 6:19).

Cook (2002), desde su visión del campo de la Adquisición de Segundas Lenguas, propone hablar de un usuario competente de segunda lengua para referirse al nivel de desempeño a ser alcanzado por los estudiantes (p. 335). Este autor propone tomar al usuario de una lengua extranjera como un individuo multicompetente (a diferencia de un hablante nativo deficiente) con derechos, independencia, e intenciones que lo alejan del modelo nativo puesto que son personas reales en el mundo real, cuyas vidas, mentes, creencias religiosas, carreras y relaciones sociales pueden ser profundamente afectadas por el conocimiento y uso de una segunda lengua (p. 303).

Cook (2002) sostiene que cuando el hablante nativo es removido de la escena, no existe un modelo uniforme de usuario competente de segunda lengua que pueda ser utilizado como punto de llegada. Sin embargo, resulta interesante, en especial para el contexto en el que la presente discusión se realiza, la diferenciación que Cook propone para un usuario competente de inglés en general y para el profesor de inglés. Como dijimos arriba, el usuario competente de segunda lengua debe ser medido en torno a una competencia que no necesariamente debe ser la de un hablante nativo, por todas las características únicas que estos hablantes poseen y desarrollan al entrar en contacto con una segunda lengua. En relación con el modelo de usuario que un profesor de lengua proyecta, el hablante nativo puede ser tomado como punto de referencia como común denominador de alcance para los estudiantes (p. 21). Aquí sería posible interpretar que, a los efectos de mantener uniformidad en la lengua en torno a la competencia lingüística más precisamente, el modelo a seguir en instituciones de formación docente puede estar atada al hablante nativo o un modelo estándar de la lengua.

El modelo complejo de hablante extranjero que se puede comenzar a delinear a partir de un posicionamiento de enseñanza de la lengua desde la CCI todavía necesita un largo recorrido para poder aportar pistas que redunden en una propuesta que guarde coherencia tanto con la lengua objeto de estudio, las culturas que ésta alcanza y el hablante extranjero que quiere incorporar un sistema de representación del mundo sin perder sus propios rasgos identitarios. La discusión sobre qué modelo de lengua extranjera perseguir en los institutos de formación docente puede presentarse con más interrogantes que con acuerdos, para eventualmente dar lugar a la incorporación de todo el bagaje sociocultural que una lengua extranjera tiene para ofrecer en la formación cabal de los futuros profesores de inglés. Sin embargo, el desafío debe ser aceptado por cada institución de formación para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de convertirse en modelos de hablantes de lengua extranjera desde la perspectiva compleja que la CCI proporciona para que puedan desenvolverse en el amplio medio de interacción que la lengua extranjera ofrece desde la aceptación, tolerancia y respeto, tanto por la propia identidad como la de la otredad.

## Conclusión

El recorrido trazado pone de relieve los movimientos teóricos que se han realizado en el campo de las lenguas extranjeras frente a los eventos y fluctuaciones de una sociedad que se ha vuelto más intercultural e interconectada en los últimos cincuenta años. El concepto de la CCI claramente refleja las necesidades de interacción actual para abordar la complejidad de los problemas que se presentan. Los interlocutores ya no buscan representar una variedad única de la lengua extranjera asociada a un grupo cultural en particular; de existir un hablante nativo en la interacción, éste debe contribuir a la situación comunicativa con el mismo nivel de responsabilidad que le cabe a su interlocutor extranjero; las relaciones entre los hablantes no pueden establecerse desde el lugar del poder, sino desde el lugar de la aceptación y tolerancia por la cultura ajena; y la efectividad comunicativa ya no puede ser evaluada en base a la transferencia de información sino a la capacidad de establecer vínculos significativos con una otredad. La dimensión de la competencia lingüística en particular puede presentar ciertos desafíos a resolver en torno a los objetivos que se han perseguido por décadas, principalmente en la formación docente. Si bien el reto de modificar la mirada sobre la naturaleza de las interacciones que se propician a partir de la lengua extranjera es formidable para estas instituciones, la dirección a elegir es clara: el afianzamiento de la identidad a partir de la propia cultura y la aceptación de la otredad como oportunidad para enriquecer las miradas.

## Referencias bibliográficas

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* [Enseñanza y evaluación de la competencia comunicativa intercultural]. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship* [De la educación en lengua extranjera a la ciudadanía intercultural]. Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing [Bases teóricas de enfoques comunicativos de la enseñanza y evaluación de la segunda lengua]. *Applied Linguistics*, Vol1(1), 1-47.
- Centro Virtual Cervantes. (n.d.). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Nivel Umbral. Recuperado el 11 de mayo de 2018, de [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/nivelumbral.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm)
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching [Yendo más allá del hablante nativo en la enseñanza de la lengua]. *TESOL Quarterly*, 33,185-209.
- Cook, V. (2002). Portraits of the L2 user [Retratos del usuario de L2]. Multilingual Matters.
- Cook, V.J., & Newson, M. (1996). *Chomsky's Universal Grammar. An introduction* [La gramática universal de Chomsky. Una introducción]. Blackwell Publishers.



- Coperías Aguilar, M.J. (2002). Intercultural communicative competence: A step beyond communicative competence [Competencia comunicativa intercultural: Un paso más allá de la competencia comunicativa]. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, Vol 3, 85-102.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language [Inglés como lengua global]*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2019a). *Do we need a standard English? [¿Necesitamos un inglés estándar?]*. [video] YouTube. Recuperado el 30 de marzo de 2019 de [https://www.youtube.com/watch?v=YtL-t\\_cxflQ](https://www.youtube.com/watch?v=YtL-t_cxflQ).
- Crystal, D. (2019b). *The myth of the native speaker [El mito del hablante nativo]*. [video] YouTube. Recuperado el 25 de junio de 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=p-kZLP2FWUI>
- Davies, A. (2013a). *In conversation with Prof. Alan Davies [En conversación con el Profesor Alan Davies]*. [video] YouTube. Recuperado el 13 de junio de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=gPr254HbXHs>
- Davies, A. (2013b). *Native speakers and native users: Loss and gain [Hablantes nativos y usuarios Nativos: Pérdida y ganancia]*. Cambridge University Press.
- García Balsas, M. (2015). La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: La perspectiva de los discentes. En: Cruz Moya, O. (Ed.). *La Formación y Competencias del Profesorado de ELE* (pp. 367-384). ASELE.
- Hymes, D. H. 1972. On communicative competence [Sobre la competencia comunicativa]. En: Pride, J.B. & Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 29-293). Penguin.
- Kramsch, C. (2000). *Language and culture [Lengua y cultura]*. Oxford University Press.
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for foreign language learning. Volume I: Scope [Objetivos para el Aprendizaje de lengua extranjera. Volumen I: Alcance]*. Council of Europe.
- Van Ek, J.A. & Trim, J.L.M. (1991). *Threshold 1990 [Nivel umbral 1990]*. Council of Europe. Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1996). *Linguistics [Lingüística]*. Oxford University Press.

**Graciela Elizabeth Yugdar Tófaló** es profesora, magister y especialista, profesora Titular de las Cátedras Inglés I e Inglés II de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Paraná y de Lengua Inglesa I en el Profesorado de Inglés de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Su área de interés se centra en el desarrollo de la escritura académica, currículum y cognición, y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Cuenta, además, con diferentes trabajos publicados y propuestas didácticas relacionadas con estas temáticas. Ha participado en diversos proyectos de investigación relativos al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes universitarios. En este momento, se encuentra activamente participando de la reformulación de programas hacia la enseñanza por competencias y centrada en el estudiante en las carreras de ingeniería.

**María Soledad Lódolo** es profesora de inglés, egresada de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Posee una maestría en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera. Es miembro del equipo de cátedra de Lengua Inglesa I perteneciente al Profesorado de Inglés de UADER. Docente de las cátedras de Lengua Extranjera: Inglés

I y II en las carreras de Comunicación Social y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Participa del proyecto de investigación: “Las representaciones sociales de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación -UNER- sobre las lenguas extranjeras”. Conformó el equipo a cargo del desarrollo de cursos de posgrado de dicha universidad y del comité a cargo del diseño, implementación y corrección de las Pruebas de Idiomas de carreras de posgrado del Doctorado en Ciencias Sociales. También ha formado parte del tribunal evaluador de trabajos finales de tesis.

**Mercedes Antonella Belén Alberti** es profesora de inglés de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER. Posee una Especialización en Neurociencia Cognitiva Aplicada a la Educación de la UCU y es Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera otorgado por la UNEATLANTICO. Actualmente participa del Grupo de Estudio dirigido por la Prof. Yugdar en UADER, que se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en clases de habilidad mixta en inglés. Posee una adscripción a docencia en la cátedra Lengua Inglesa IV y es adscripta a la cátedra Idioma Extranjero: Inglés, que se dicta en carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Se encuentra actualmente desempeñándose como profesora de Lengua Inglesa I en el nivel superior y en el nivel secundario.