

Diferentes perspectivas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Tensiones curriculares entre lenguaje y cultura

Daniela S. Appलगren Muñoz

Pontificia Universidad Católica de Chile.

Resumen

La enseñanza del inglés avanza desde un foco lingüístico-instrumental característico del siglo anterior, aunque aún arraizado, a otro lingüístico-cultural propio de las demandas de las sociedades postmodernas donde se aprecia la diversidad cultural a través del lenguaje. Este artículo intenta describir los qué y para qué de esta lengua extranjera considerando estas dos perspectivas que representan actuales tensiones curriculares en la enseñanza y aprendizaje de este idioma. Adicionalmente, se complementa la mirada intercultural comunicativa del lenguaje con una visión crítica que invite a los estudiantes a cuestionar y reflexionar sobre la cultura propia y la del otro a partir del inglés como lengua extranjera.

Palabras claves: Currículum, Inglés, enseñanza, aprendizaje, cultura, Interculturalidad.

Abstract

Teaching English as foreign language has evolved from a linguistic-instrumental approach, representative of the last century but still highly rooted today, towards an approach based on the linguistic and cultural characteristics of the language considering the demands of post-modern societies which appreciate the diversity of culture through language. This article attempts to describe what is learnt and what for when it comes to these two perspectives which represent the current curricular tensions in teaching English as a foreign language. In addition, the paper presents a complementary critical position enhancing the intercultural communicative perspective to encourage learners to question and reflect upon their own culture and the others' cultures through English as a foreign language.

Key words: Curriculum, English, teaching, learning, culture, interculturality

El siguiente trabajo enmarca la constante discusión sobre qué aprendemos en inglés como lenguaje extranjero y con qué propósitos. Se presentan dos perspectivas sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La primera desde la perspectiva basada en aprender inglés para comunicarnos de manera competente y efectiva con el otro; y la segunda, para poder interactuar con el interlocutor no tan solo desde del idioma, sino también desde la apreciación de la cultura.

Este reporte presenta una discusión dialéctica y dialógica desde las dos perspectivas gobernantes hoy en día sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: el desarrollo de las competencias comunicativas y las competencias comunicativas interculturales. Para ambas perspectivas se presenta información teórica sobre su conformación, lo que implica aprender inglés y los propósitos desde cada perspectiva y la relevancia que han tenido y tienen hoy en día.

Para concluir este reporte, se adiciona una mirada crítica al desarrollo de las competencias comunicativas interculturales con el fin de apreciar el alcance que podría tener la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el siglo XXI.

Es innegable la importancia que ha tomado la enseñanza del inglés como lengua extranjera a nivel mundial. Un ejemplo de esto es ver la posición que tiene el idioma en los currícula de los países hispano-parlantes. Se ha convertido en una asignatura obligatoria en la enseñanza básica y media. Una misma situación se observa en las carreras profesionales a nivel universitario donde es normal ver cómo se complementan los programas de estudio con cursos de inglés en diferentes niveles y durante gran parte de las carreras en diferentes áreas como salud, economía, ingeniería, ciencias sociales, etc.

Considerando lo anterior, resulta interesante observar qué se aprende cuando se enseña este idioma y con qué propósito. Existen actualmente dos enfoques que predominan en el qué y para qué de este idioma. Por una parte, se aprende inglés como lengua extranjera para convertirse en hablantes que cuenten con competencias comunicativas en el idioma y, por otro lado, tenemos la visión de ser hablantes con competencias comunicativas interculturales.

En las siguientes secciones se observarán ambas visiones y cómo ellas comprenden la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, cuál es su propósito, sus características y por qué representan una tensión en sí cuando se discute el qué y para qué del inglés en países donde este idioma no es lengua oficial.

La Enseñanza del Inglés desde una Perspectiva Comunicativa

La competencia comunicativa en inglés como idioma extranjero ha tomado una gran importancia históricamente a partir de las investigaciones en lingüística aplicada y su relación con

la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Entiéndase por segunda lengua aquella que no es la lengua materna, pero a la cual se accede dentro del entorno cercano (e.g. inglés en India) y como lengua extranjera a aquella que no es lengua materna y que no se habla dentro del entorno cercano, normalmente se aprende en instituciones educativas (e.g. inglés en Chile) (Longscope, 2009).

El auge de los estudios en las competencias comunicativas comenzó en el siglo XX con el interés de saber cómo se diferenciaban los idiomas desde sus estructuras lingüísticas, el cual fue precedido por un interés en cómo los procesos cognitivos y afectivos resultaban en el desarrollo del sistema lingüístico del estudiante. Brown (2000) explica que estas dos corrientes aún en este siglo constituyen un importante interés por seguir investigando. El autor además agrega que se ha sumado una nueva tendencia que surge a fines del pasado siglo donde nace un interés por estudiar la implicancia del constructivismo social en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero. Esto provoca que la competencia lingüística tome un enfoque basado en el aprendizaje de la lengua extranjera desde la interacción con otros más que desde el desarrollo individual.

En un intento de ir más allá de la noción que tenía Chomsky (1965) por competencia basada netamente en el uso creativo de las estructuras gramaticales del lenguaje, Hymes (1967, en Brown, 2000) agrega que para intercambiar un mensaje y negociar su significado dentro de contextos específicos, era necesario considerar otros factores aparte de las estructuras lingüísticas. Estos guardan relación con reglas sociales y funcionales del lenguaje que se pueden comprender solo desde la interacción y cooperación con los demás participantes que forman parte del proceso de comunicación. La competencia comunicativa, entonces, sufre un vuelco desde el constructo intrapersonal a otro interpersonal (Savignon, 1983).

Considerando estos tres pilares, estructuras lingüísticas, sociales y funcionales, se considera competencia comunicativa a aquella que involucra las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. Por competencia lingüística, o competencia gramatical (Banchman, 1990), se entiende el conocimiento que se tiene sobre el lenguaje incluyendo el vocabulario, fonología, sintaxis, morfología, y las habilidades del lenguaje como comprensión auditiva y lectora y producción oral y escrita. Esta competencia no considera la sociolingüística ni la pragmática, sucede independiente de ellas dos. Tiene que ver con el rango, la calidad del conocimiento, y con la organización cognitiva de estos elementos y la habilidad para recordarlos. Chomsky (1965) resume que la

competencia lingüística es el sistema de reglas que tiene un individuo para expresar y comprender un número infinito de enunciados. Un ejemplo claro de esto sería el número de enunciados que un estudiante puede expresar solo usando la estructura I am (I am Miguel, I am a student, I am Chilean, I am 10 years old, etc.).

Piatkowska (2014) da cuenta que en las aulas tradicionales, donde se enseña y aprende el idioma extranjero, es común darles prioridad a las competencias lingüísticas por sobre cualquier otra competencia. Así mismo, evaluaciones estandarizadas de interés internacional como TOEIC y la dirigida por Education First solo se limitan a evaluar comprensión lectora y auditiva del inglés como lengua extranjera. Los resultados de estos instrumentos pueden llegar a influir en la toma de decisiones de los países con respecto a políticas y estrategias educativas con respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Sin embargo, si se decidiera considerar la competencia lingüística aislada de las otras dos competencias sería una mirada reduccionista de la competencia comunicativa. Comunicarse no es solo codificar y decodificar elementos lingüísticos; la comprensión del mensaje es preciso cuando se consideran aspectos relacionados al contexto, a los actores involucrados, a la intención comunicativa, por tanto, es necesario considerar las otras dos para que los estudiantes puedan comprender y desarrollar sus competencias comunicativas (Piatkowska, 2014).

Con respecto a estos dos pilares, la competencia sociolingüística comprende el uso del lenguaje según la comprensión del contexto donde se usa. Aquí se rescata la sensibilidad del uso del lenguaje para expresarse según género, registro según formalidad, clases y grupos sociales, reglas de comportamiento, etc. (Brown, 2000). Por último, la competencia pragmática guarda relación con el uso funcional de los elementos lingüísticos del lenguaje, aquello que logramos a través del lenguaje, por ejemplo, hacer una invitación, pedir un favor, etc. (Brown, 2000). Se refiere a dar significado a los elementos lingüísticos a través de la producción y comprensión del mensaje.

De similar manera, Canale y Swain (1980) distinguieron cuatro componentes que constituyen la competencia comunicativa donde las dos primeras representan el sistema lingüístico del lenguaje. Acá se encuentran la competencia gramatical y la competencia discursiva, entendidas como el conocimiento de los diferentes componentes estructurales del lenguaje y la estructuración de oraciones coherentes y cohesivas respectivamente. El tercer componente es la competencia sociolingüística tal como la entiende Brown (2000) y que además incluye la función lingüística del

lenguaje y la interacción. Esto quiere decir que incluye la competencia pragmática. Finalmente, el cuarto elemento se refiere a la competencia estratégica entendida como las estrategias de comunicación verbal y no verbal utilizadas para compensar problemas de comunicación entre los participantes causados por el desarrollo insuficiente en otras competencias, especialmente, competencias lingüísticas.

Si nos detenemos a analizar la contribución de las diferentes competencias comunicativas al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a simple vista pareciera ser un enfoque holístico que no solo considera los diferentes componentes lingüísticos del lenguaje sino también su funcionalidad y uso diferenciado según contexto.

Sin embargo, cuando observamos estos elementos desde el qué y para qué, pareciera ser que nos encontramos con elementos que no se han considerado para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Ante la difícil decisión sobre qué incluir y qué excluir del curriculum tradicional de inglés, Van den Akker, Fasoglio & Mulder (2010) recomiendan buscar un balance entre los siguientes factores: conocimiento, sociedad y estudiante. Se entiende por conocimiento aquellos elementos que son imprescindibles para el aprendizaje y desarrollo académico/escolar y cultural. Se comprende por sociedad aquellas situaciones o problemáticas que permitan comprender las necesidades y tendencias de la sociedad. Finalmente, desde el estudiante, se comprende aquellos elementos imprescindibles para el aprendizaje y desarrollo desde las necesidades educativas e intereses personales del estudiante.

Según estos autores si llevamos esto al currículum tradicional de una lengua extranjera esto se traduciría así:

- Conocimiento: conocimiento sobre el lenguaje, conocimiento sobre el mundo, conocimiento sociocultural de los países donde inglés es lengua materna.
- Habilidades y actitudes: habilidades sociales, habilidades relacionada a la cotidianidad, y mundo laboral que permita al estudiante interactuar. Consciencia, comprensión y aceptación intercultural a través del aprendizaje del idioma.

- Necesidades individuales: objetivos y propósitos personales del estudiante para adquirir la segunda lengua entre ellos intereses históricos, sociales, económicos y culturales (p. 10-11).

Al considerar esta visión, se puede concluir que la competencia comunicativa del idioma extranjero gobierna principalmente el primer factor de conocimiento. Aún cuando las competencias comunicativas consideran factores culturales en su conformación, especialmente desde la competencias sociolingüísticas y pragmáticas, su visión de cultura es principalmente monolítica. Las competencias comunicativas ven la cultura desde dos ámbitos. Primeramente, desde las competencias lingüísticas, considera a la cultura como un conjunto de conocimientos y hechos del orden de geografía, cocina, tradiciones, etc. característicos de la cultura de los países donde el idioma extranjero es lengua materna (Alptekin, 2002). La competencia cultural vista desde esta forma enfatiza enfoques basados en la acumulación y memorización de conocimientos estáticos y contrastivos de la cultura que no necesariamente se conecta con el desarrollo del lenguaje, más bien se aprecia como una colección de datos sobre una cultura que se transmiten al aprendiz de la lengua extranjera ignorando la importancia de la naturaleza de la cultura en el desarrollo de un lenguaje (Ho, 2009).

Frente a esto, Hinkel (2001) explica que hay dos tipos de cultura: la visible y la invisible. La primera guarda relación con aquellos aspectos como la historia de ciertos personajes, la vestimenta, la arquitectura, etc. como aquellos aspectos culturales que el estudiante puede identificar y analizar más fácilmente que aquellos aspectos culturales invisibles como creencias y valores que influyen sobre la comunicación pero que no se pueden observar con facilidad, por ende, son difíciles de analizar. Marczak (2010) agrega que el estudiante de la lengua extranjera solo se expone a conocimiento fáctico de la nueva cultura y de sus habitantes lo cual puede crear prejuicios en el estudiante a través de generalizaciones y estereotipos que no representan la realidad de un país y su cultura. Kumaravadivelu (2002) explica que los estereotipos también se mantienen en el tiempo debido a asociaciones internacionales como TESOL (Teaching English to Speakers of other Languages) que condicionan y limitan la conceptualización de la pedagogía con una categoría binaria de hablantes nativos y no nativos lo cual invita a la estereotipación de quien es uno y quien otro en el proceso comunicativo.

En segundo lugar, las competencias sociolingüísticas y las pragmáticas han complementado la visión de la competencia lingüística en términos culturales integrando aspectos como tipos de interacción, modales de educación, propiedad y pertinencia del lenguaje, tonos de voz, lenguaje no verbal, etc. rescatando la conexión existente entre lengua y cultura (Savignon, 2001). El autor explica que desde esta mirada, las competencias comunicativas ayudan al aprendiz a desarrollar una competencia cultural prestando atención a convenciones sociales. Sin embargo, Hinkel (2001) explica que si bien el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de lenguas extranjeras le da valor al desarrollo cultural, estas solo aprecian las características de la cultura meta, dándole al desarrollo de la competencia cultural una mirada netamente monolítica. Esto podría significar el desplazamiento del capital cultural en términos de creencias y valores con que el aprendiz llega a la sala de clases a aprender el nuevo idioma. Byram, Gribkova, & Starkey (2002) declaran que esto resulta en una simplificación del aprendizaje de una lengua extranjera ya que se asume que el estudiante debe convertirse en una copia del hablante nativo imitando sus competencias lingüísticas, adquiriendo conocimiento sobre su país y cultural (siempre desde lo fáctico) y saberes sobre qué resulta ser apropiado o pertinente al momento de usar el lenguaje extranjero para comunicarse.

Esta realidad parece estar apoyada a la vez por el tipo de evaluaciones internacionales que miden el nivel de los estudiantes en el desarrollo de sus competencias exclusivamente comunicativas con pruebas estandarizadas como IELTS y TOEFL que permiten a los estudiantes viajar, estudiar, trabajar, e insertarse en un país donde el lenguaje extranjero es lengua nativa. Al igual que en el caso anterior, es posible que estudiantes, profesores, directivos, legisladores, etc. no vean el sentido de darle un rol igual de importante a la cultura como a aquel que se le da a la competencia comunicativa del idioma extranjero, ya que no existen estándares de referencia internacionales basados en la competencia cultural en estas pruebas internacionales.

Piatkowska (2014) explica que la cultura propia del idioma extranjero debería ser observada desde diferentes perspectivas culturales respetando la diversidad en valores y creencias de aquellos que formen parte de las interacciones comunicativas. Esta habilidad comprende el núcleo de la competencia comunicativa intercultural.

La Enseñanza del Inglés desde una Perspectiva Comunicativa Intercultural

Álvarez & Bonilla (2009) explican que en el último cuarto del siglo XX surge el concepto 'intercultural' de la mano de acciones educativas y sociales que surgieron por causas migratorias inicialmente en Francia, que luego llegaron al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras desarrollando conceptos como conciencia cultural, comunicación intercultural y competencia intercultural. Marczak (2010) agrega que el fenómeno de la interculturalidad, además, surge por motivos de la globalización y movilidad de las personas en el mundo, destacando el hecho que hoy el inglés no es el lenguaje exclusivo de interacción entre los hablantes nativos, o entre nativos y no nativos, sino también el idioma de interacción entre hablantes no nativos que no comparten la misma lengua materna. Por lo tanto, este fenómeno trae consigo una apreciación sobre la diversidad cultural que va más allá de la apreciación de la cultura meta.

El enfoque intercultural implica que el lenguaje y la cultura son interdependientes (Byram, 2006). Por tanto, aprender y enseñar una lengua extranjera también implica aprender y enseñar su cultura. A diferencia del rol secundario que tiene la cultura en el desarrollo de las competencias comunicativas impulsado inicialmente por Hymes, el papel que la cultura juega bajo este enfoque tiene la misma importancia que el desarrollo lingüístico y comunicativo.

Esta dimensión intercultural tiene como fin que el estudiante de inglés, por ejemplo, se convierta en un mediador entre lenguaje y cultura que sea capaz de relacionarse con la diversidad de las identidades culturales dejando de lado la idea de un estereotipo cultural (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002). Esta habilidad mediadora permite al estudiante ver al interlocutor como alguien que tiene una identidad que hay que descubrir, sin encasillarlo en una identidad prescrita. Adicionalmente, Marczak (2010) sugiere que el aprendiz de una lengua extranjera debería no solo desarrollar sus competencias lingüísticas y saber hechos sobre la cultura de su interés, sino que debiera, además, desarrollar competencias interculturales de comunicación que le ayuden a superar obstáculos al momento de comunicarse en inglés, por ejemplo. El autor agrega que el estudiante debiera desarrollar habilidades y estrategias genéricas que le permitan comunicarse e interactuar en la heterogeneidad de las culturas existentes y de sus habitantes, y no con la mirada monolítica del desarrollo propio de las competencias comunicativas. Esta comunicación intercultural está basada en el respeto por el individuo y en la equidad como "base democrática para la interacción social" (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, p. 5). Bajo esta mirada, la idea de observar al hablante

nativo como modelo a seguir e imitar es insuficiente ante este enfoque intercultural, ya que se espera que el estudiante pueda comprender la cultura del hablante nativo como también la propia y como también la de aquel hablante que no es nativo y con quien, además, no comparte el mismo lenguaje de origen.

Gómez (2012) agrega que la competencia comunicativa intercultural es la habilidad que tiene un sujeto para poder interactuar efectivamente con otro que pertenece a otra cultura y que la puede identificar como distinta a la que él posee. Es la habilidad de poder lidiar con los propios antecedentes culturales como con los de los demás, el entendimiento mutuo y la habilidad de poder coexistir bajo el respeto, tolerancia y democracia. Así se espera que el estudiantes del inglés como lengua extranjera sea capaz de analizar y comprender no solo la cultura visible, sino también la cultural invisible, aquella que se relaciona con la actitud, creencias y valores de la otra cultura (Hinkel, 2001).

Lázár (2003) define la competencia comunicativa intercultural como “la extensión de la competencia comunicativa” (p. 9). Byram (1997) y Fantini (2000) explican que si bien la competencia comunicativa intercultural necesita de la competencia lingüística, también necesita del desarrollo de conocimiento, habilidad, actitud y consciencia cultural. Byram (2006) detalla cada una de las competencias de la siguiente forma:

- **Conocimiento** sobre la cultura del país propio y de la cultura del país del interlocutor.
- **Habilidades** para **interpretar** información de otra cultura y **relacionarla** con la cultura propia.
- **Actitudes** para **descubrir** y **habilidades aprender** nuevo conocimiento sobre una cultura y **aplicarlo** en tiempo real durante la **interacción** con el otro.
- **Competencia lingüística** para comprender las reglas del lenguaje y el significado de la otra cultura y compararlas con las de la cultura propia.

(p. 11-12)

Este modelo le da a la cultura y a las competencias comunicativas roles igual de relevantes tanto para el lenguaje y cultura a aprender, como al lenguaje y cultura propios del estudiante. La efectividad del conjunto de estas competencias no depende únicamente por cuán efectivo es el intercambio de información entre dos personas, sino también por cuán efectiva es la relación que se establece con el interlocutor (Byram, 1997). Ver el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

desde la interculturalidad le ofrece al estudiante ver al mundo con otra mirada, no desde la idea de convertirse en la copia del hablante nativo, sino desde la apreciación de la diversidad de las culturas existentes para poder comprender la propia y la del interlocutor.

Ahora bien, si consideramos el aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde la interculturalidad y evaluamos qué incluir y qué excluir del currículum según la mirada de Van den Akker, Fasoglio & Mulder (2010), se podría observar que por lo menos dos factores, conocimiento y habilidades/actitudes, tienen cabida bajo el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales. Esto, aparentemente, permitiría tener un currículum más balanceado que solo considerando el factor de conocimiento propio de las competencias comunicativas.

Pareciera ser que el inglés desde una perspectiva comunicativa intercultural tendría ventajas por sobre inglés desde una perspectiva comunicativa por poseer una mirada holística que comprende el aprendizaje de la lengua extranjera como un fenómeno que sucede a la par con el aprendizaje de la cultura extranjera. Sin embargo, después de dos décadas de estudio, las competencias lingüísticas y comunicativas siguen dominando el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera tanto en diseño de materiales, evaluaciones nacionales e internacionales, estándares, currícula, programas de estudios y formación docente (Lázár, 2007).

Piatkowska (2011), aunque reconoce la importancia de las competencias comunicativas interculturales, afirma que el estudiante no necesitaría desarrollar estas competencias para poder comunicarse de manera efectiva en el idioma extranjero. Es posible que por esta razón los programas de estudio, currículum y libros de texto en la lengua extranjera se basan principalmente en el desarrollo de las competencias comunicativas o lingüísticas, dejando de lado, o en un rol secundario, el desarrollo de las competencias interculturales.

Sin embargo, las constantes demandas de la sociedad postmoderna hacia el entendimiento de las culturas y subculturas existentes están cambiando el foco de interés investigativo en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras de uno lingüístico instrumental a otro ligado a la interculturalidad (Byram, 2006; Lázár, 2007; Marczak, 2010).

La Enseñanza del Inglés desde una Perspectiva Comunicativa Intercultural Crítica

Considerando las demandas actuales del mundo globalizado, es difícil pensar que la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera deba continuar desarrollándose con una mirada centrada en los elementos estructurales del lenguaje y donde la cultura que lo acompaña se trata de manera secundaria, fragmentada y monolítica. Por el contrario, es en la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros donde el lenguaje y la cultura entran en contacto y relación directa.

Como se mencionó anteriormente desde la mirada intercultural de la competencia comunicativa, el lenguaje y la cultura son interdependientes y conllevan el mismo nivel de importancia fomentarlos en el aula para que el estudiante desarrolle habilidades que le permitan intercambiar información y generar una relación con el interlocutor, sea nativo o no, de manera efectiva.

Pues bien, en un intento de ir más allá de la perspectiva intercultural de la competencia comunicativa, esta se podría enriquecer desde una mirada crítica que considere la suma de la comunicación intercultural y la consciencia intercultural crítica.

Ser capaz de comprender tanto la cultura propia como la cultura del otro requiere que el estudiante abandone el rol pasivo que constituye recibir y aceptar información cultural que viene de fuentes externas para adoptar un rol activo que de cuenta de una reflexión crítica cultural que le ayude a discriminar información fiable de otra que no lo es. Esto invita al estudiante a analizar la cultura que es suya y del otro para poder descubrir ideologías, creencias, y contenidos que se ocultan en la comprensión superficial del discurso (discurso entendido como cualquier forma de expresión) en contextos diversos. Para esta tarea, es necesario que el estudiante adquiera conocimientos y desarrolle habilidades para comprender, analizar y evaluar cómo el ambiente social, político y cultural puede determinar la identidad personal de un individuo o comunidad.

Marcus (1998) reconoce que cualquier identidad cultural se construye desde una variedad de agentes y contextos. Por lo tanto, la tarea del estudiante no se limitaría a describir la cultura del otro o la propia tal como es, sino que debería ser capaz de cuestionarla e interpretarla críticamente para revelar los múltiples significados asociados a ella. Es importante mencionar que este cuestionamiento no se debería asociar a ningún tipo de discriminación que pusiera a una cultura por sobre o por bajo la otra, mas bien se refiere al reconocimiento de que existen diversas culturas

que demandan del estudiante una actitud de respeto y aceptación. Es bajo estas competencias intelectuales y sociales que el estudiante podría generar consciencia crítica cultural del mundo y por tanto alcanzar un verdadero entendimiento de la cultura que lo rodea. Esta acción, a su vez, podría enriquecer la propia cultura del estudiante quien podría desarrollar una mente abierta para apreciar otras culturas e interactuar con otros hablantes.

Esta mirada crítica sobre la consciencia intercultural también repercute sobre la competencia comunicativa intercultural. Desde esta perspectiva, la comunicación en el idioma extranjero se aprecia como la acción, el acto performativo o la materialización de la interculturalidad en el discurso. El lenguaje se aprecia como el vehículo para acceder a la cultura global.

Sin duda que para que el intercambio cultural sea más exitoso, es necesario que el estudiante se forme en competencias lingüísticas del inglés considerando sus estructuras gramaticales, sintácticas, fonéticas, etc., y ponga en práctica sus competencias comunicativas en términos de competencias estratégicas, pragmáticas y sociolingüísticas. Sin embargo, estos elementos no constituyen el objetivo final de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Mas bien, este estudio del lenguaje va articulado con el análisis crítico cultural con el propósito de motivar al estudiante a alcanzar la comprensión crítica de fenómenos culturales propios y del interlocutor o de la comunidad donde se inserte. Se espera que el estudiante tenga la capacidad de interactuar y construir significado con otros en cualquier contexto como un individuo intercultural que comprende la cultura desde una perspectiva crítica.

Conclusiones

El objetivo de este artículo ha sido presentar la tensión curricular que existe actualmente entre la enseñanza del inglés como lengua extranjera, desde una perspectiva instrumental y otra cultural.

Considerando la primera perspectiva, se aprecia que la formación en este idioma extranjero guarda estricta relación con reproducir una copia a semejanza del hablante nativo. Para esto la enseñanza se basa en la transmisión de conocimiento sobre los componentes articulatorios del lenguaje y en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Si bien se aprecia un acercamiento

cultural, este solo se centra en la mirada monolítica de la cultura meta destacando aspectos geográficos, artísticos, literarios, entre otros; básicamente, una formación cultural que yace en información fáctica de los países donde el inglés es lengua materna. De esta enseñanza, se espera que el estudiante logre alcanzar un nivel de competencia parecido al de un hablante nativo incluyendo aspectos como pronunciación y entonación, comprensión y producción del lenguaje e, incluso, patrones de comportamiento adoptados del hablante nativo.

Esta visión de lo que se aprende en inglés como idioma extranjero ha sido fuertemente cuestionada en la actualidad considerando el escenario global y la heterogeneidad cultural donde se inserta la educación de este idioma. Es por esto que han surgido referentes que defienden fuertemente un proceso de enseñanza y aprendizaje que se sustente en la comunicación intercultural donde el lenguaje y la cultura se presentan como elementos entrelazados donde uno no existe sin el otro. Bajo esta mirada, se espera que el estudiante se forme tanto en las competencias comunicativas como en competencias culturales, con el fin de poder interactuar como actor intercultural en cualquier contexto con hablantes nativos y no nativos, respetando la cultura propia y la del otro. Asimismo, se espera que el estudiante desarrolle habilidades que le ayuden a superar obstáculos que interfieren en la interacción con el interlocutor tanto en términos de lenguaje como culturales.

Con el fin de complementar esta última perspectiva, se ha propuesto una mirada crítica a la competencia comunicativa intercultural. Sumar el elemento cultural a la enseñanza del idioma extranjero no debería limitarse únicamente a respetar y valorar la diversidad cultural, sino también a comprender que la cultura propia y la del otro son el resultado de un conjunto de elementos sociales, políticos y culturales propios del contexto de los hablantes. Esta mirada crítica llega a cuestionar y nutrir el entendimiento cultural y por tanto el entendimiento de la sociedad, a través del lenguaje que se aprende y su discurso. Para esto, se hace imperativo que profesores de inglés dominen el lenguaje, pero también cuenten con las habilidades interculturales e interculturales críticas necesarias para formar a los actuales estudiantes que se enfrentan a los desafíos de la globalización en los más diversos contextos. Esto ayudaría a crear las condiciones necesarias para motivar a los estudiantes a participar en la negociación y articulación de significado cultural y lingüístico.

Este cambio de perspectiva también va para quienes gestionan los currícula del idioma extranjero. El avance en esta materia no es significativo. Referentes curriculares siguen enfrascados en elementos estructurales del lenguaje y donde lo situacional se presenta como una visión idealizada del comportamiento del hablante nativo, lo cual no se sustentan en las necesidades reales de los estudiantes del idioma. El estudio del lenguaje trasciende sus normas y estructuras. Se trata de interacción, de negociación, de construcción y reconstrucción de significado, de intercambio cultural, de apreciación de la diversidad a través del discurso y de develar la verdadera cultura que se esconde entre líneas.

Finalmente, este desafío también va dirigido a los autores y editoriales de libros de inglés que diseñan materiales para el estudiante común. Lo cierto es que no hay cabida para un estereotipo de estudiante de inglés como lengua extranjera, así como tampoco para el estereotipo de hablante nativo bajo esta perspectiva intercultural crítica del idioma, dado que se valora al estudiante desde su realidad cultural y sus necesidades individuales de aprendizaje.

Actualmente, existe un interés creciente por seguir explorando y reflexionando sobre el rol que tiene la cultura, la interculturalidad y la consciencia cultural y crítica en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. La invitación se extiende a explorar cómo se podría articular este elemento cultural en la formación docente, en el currículum de enseñanza de este idioma, para que forme parte de los objetivos centrales de la asignatura y los recursos disponibles para la enseñanza y aprendizaje del inglés. Esto podría ayudar a los estudiantes a insertarse en un mundo globalizado con las competencias necesarias para hacer frente a sus desafíos comunicativos y culturales de forma más efectiva.

Referencias

Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal* , 56 (1), 57-64.

Álvarez, J., & Bonilla, X. (2009). Addressing culture in the efl classroom: A dialogic proposal. *Profile Journal* , 11 (2), 151-170.

Banchman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press

Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2006). Language teaching for intercultural citizenship: The European situation. *Paper presented at the NZALT conference* (págs. 1-13). University of Auckland.

Byram, M., Gribkova, B, & Starkey, H. (2002) *Developing the Intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. Strasbourg: Council of Europe.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press. Fantini, a. (2000). A central concern: developing intercultural competence. *SIT Occasional Paper Series, inaugural issue*, 25-42. Brattleboro, VT: World Learning.

Gómez, L. (2012). Fostering intercultural communicative competence through reading authentic literary texts in an advanced Colombian EFL classroom: A constructivist perspective. *Profile Journal*, 14 (1), 49-66.

Hinkel, E. (2001). Building awareness and practical skills to facilitate cross-cultural communication. En M. Celce-Murcia, *Teaching English as a second or foreign language* (págs. 443-458). Boston MA: Heinle & Heinle.

Ho, S. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* , 6 (1), 63-76.

Kumaravadivelu, B. (2002). Paying attention to inter- in intercultural communication. *TESOL Journal*, 11 (1), 3-4

Lázár, I. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: European Centre of Modern Languages - Council of Europe Publishing.

Lázár, I. (2007). Theoretical background. En I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. Matei, & C. Peck, *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators*, 7-10. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Longscope, P. (2009). Differences between de EFL and the ESL language learning contexts. *Studies in Language and Culture* , 30 (2), 203-320.

Marcus, G. (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton: Princeton University Press.

Marczak, M. (2010). New trends in teaching language and culture. En H. Komorowska, & L. Aleksandrowicz-Pedich, *Coping with diversity: Language and culture education*, 13-28. Warszawa: Wydawnictwo.

Piatkowska, K. (2011). Foreign language learners' awareness of invisible culture and their reading comprehension skills in light of intercultural communicative competence. *International Journal of Arts & Sciences* , 4 (10), 131-143.

Piatkowska, K. (2014). Fostering foreign language teachers' ability to teach intercultural communicate competence: A social constructivist perspective. *International Journal of Arts & Sciences* , 7 (6), 39-47.

Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading MA: Addison-Wesley.

Savignon, S. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. En M. Celce-Murcia, *Teaching English as a second or foreign language* (págs. 13-28). Boston MA: Heinle & Heinle.

Van den Akker, J., Fasoglio, D. & Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Enschede: SLO.