

Humanitas

Universidad Autónoma de Nuevo León
Anuario del Centro de Estudios Humanísticos

Núm. 37 Vol. III
Enero-Diciembre 2010

Letras



UANL®



Dr. Jesús Áncer Rodríguez
Rector

Ing. Rogelio G. Garza Rivera
Secretario General

Dr. Ubaldo Ortiz Méndez
Secretario Académico

Lic. Rogelio Villarreal Elizondo
Secretario de Extensión y Cultura

Dr. Celso José Garza Acuña
Director de Publicaciones

Lic. Alfonso Rangel Guerra
Director del Centro de Estudios Humanísticos
Editor responsable

Mtro. Francisco Ruiz Solís
Corrección de estilo y cuidado editorial

Lic. Juan José Muñoz Mendoza
Diseño

Lic. Adriana López Montemayor
Circulación y administración

Humanitas, año 37, núm. 37, enero-diciembre 2010. Fecha de publicación: 15 de enero del 2011.

Revista anual, editada y publicada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través del Centro de Estudios Humanísticos. Domicilio de la publicación: Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, primer piso, Av. Alfonso Reyes núm. 4000 norte, col. Regina, Monterrey, Nuevo León, México, c.p. 64440. Tel: (52 81) 8329 4000, ext. 6533; fax: 6556. Impresa por la Imprenta Universitaria, Ciudad Universitaria, s.n., c.p. 66451, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Fecha de terminación de impresión: 20 de diciembre del 2010.

Tiraje: 500 ejemplares.

Número de reserva de derechos al uso exclusivo del título *Humanitas* otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2009-091012392000-102, de fecha 10 de septiembre del 2009. Número de certificado de licitud de título y contenido: 14,909, de fecha 16 de agosto del 2010, concedido ante la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. ISSN: en trámite. Registro de marca ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial: 1,169,990.

Las opiniones y contenidos expresados en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores.

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier forma o medio del contenido editorial de este número.

Impreso en México.
Todos los derechos reservados.
© Copyright 2010.
cesthuma@mail.uanl.mx



H U M A N I T A S

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
ANUARIO DEL CENTRO DE ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

Director fundador

Agustín Basave Fernández del Valle

Director

Alfonso Rangel Guerra

Jefe de la sección de Filosofía

Cuauhtémoc Cantú García

Jefa de la sección de Letras

Alma Silvia Rodríguez Pérez

Jefe de la sección de Ciencias Sociales

Ricardo Villarreal Arrambide

Jefe de la sección de Historia

Israel Cavazos Garza



ANUARIO
HUMANITAS 2010

Letras



Alma Silvia Rodríguez Pérez
Coeditora

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA. EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes*
Alma Edith Bautista Alférez**

Introducción

DESPUÉS DE AÑOS DE ESTAR CONCENTRADOS en la euforia del interés comunicativo del idioma, algunos profesores de idiomas han empezado a sentirse insatisfechos con la enseñanza basada solamente en los aspectos funcionales del idioma (Kramsch, 1993). En palabras de la misma autora, estos docentes están buscando que sus clases de idiomas incluyan: contenidos con orientaciones intelectuales más allá de solamente aprender el idioma, que las clases de idioma tengan una orientación con fines más humanísticos y finalmente que contemplen el componente “cultura” dentro de sus contenidos.

¿Cómo se enseña el idioma y la cultura en un salón de clase? El idioma se sigue enseñando como un sistema de estructuras formales y funciones universales del habla; como un canal neutro para la adquisición de conocimientos culturales. En la práctica, los maestros de idiomas enseñan el idioma y la cultura; o la cultura en el idioma; pero no el idioma como cultura. La intención de este artículo es compartir cómo la metodología acción ofrece la posibilidad de responder a estos planteamientos de los docentes de idiomas quienes además de

* Catedrática de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. lupira@gmail.com

** Catedrática del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Campus Monterrey). aeba@itesm.mx

promover el desarrollo lingüístico de sus alumnos, están preocupados por promover una competencia intercultural en estos mismos. Esta competencia se enfatiza más dentro de los marcos de referencia de enseñanza de lenguas y es necesario explorar acerca de las formas en que se puede integrar a la clase de un idioma extranjero, en este caso, el español.

Una propuesta basada en el enfoque basado en la acción considera a los alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, miembros de una sociedad en la que interactúan y llevan a cabo tareas bajo determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Considera, además, los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como otras capacidades específicas que una persona aplica como agente social. Integra con éxito la práctica de las habilidades comunicativas, la reflexión gramatical y el conocimiento y comprensión de las diferentes culturas hispanoamericanas. Es decir, aprender un idioma desde esta perspectiva de la acción, debe permitir a los alumnos abordar un contenido variado, tanto desde el punto de vista lingüístico como del temático y cultural. El presente trabajo pretende enfatizar la relevancia y pertinencia de este contenido cultural como parte crucial en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Educación intercultural y enseñanza de lengua extranjeras

La educación intercultural es una nueva tendencia educativa; se opone al multiculturalismo simple y se basa en principios que pretenden la formación de todo ciudadano (Sáez, entrevista¹). En la enseñanza de un idioma extranjera estamos formando individuos con mayores posibilidades de interactuar en dos o más sociedades, similares o muy divergentes de la suya y esto va hacia una formación integral de los ciudadanos. Las bases de la educación cultural son el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad actual; el aumento de la capacidad de comunicación

¹ Rafael Sáez Alonso, profesor Titular de la Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. www.aulaintercultural.org/

y de interacción con personas de las diversas culturas; la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas (Muñoz Sedano, 1995). A saber, la educación intercultural contempla entre sus objetivos:

- promover la idea de que la diversidad cultural es un elemento positivo para todos los ciudadanos.
- favorecer a cada grupo cultural con las características culturales de los otros grupos.
- ayudar a los alumnos a interesarse por los estilos de vida de otros pueblos.
- iniciar en actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan al estudiante situarse adecuadamente en una sociedad multicultural.

Considerando las metas que tiene la educación internacional, es entonces fácil establecer el vínculo con la enseñanza de una lengua extranjera y resaltar la importancia de promover las competencias interculturales y no dejar de lado que el objetivo al enseñar la lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa entendida hoy desde una perspectiva más amplia que en sus inicios, como se ve en el siguiente apartado.

Competencia comunicativa e intercultural en el aprendizaje de un idioma

La competencia comunicativa, tal como la definió Hymes, es una capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua, como la habilidad para utilizarla (Hymes, 1972:37). Si el individuo debe ser capaz de comportarse de una manera eficaz y adecuada en una comunidad de habla, entonces, la competencia lingüística por sí sola resulta insuficiente, se requiere además de esta, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica (Canale, 1995:14). La competencia comunicativa supone la capacidad para respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico,

fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que se lleva a cabo el intercambio verbal.

La necesidad de desarrollar estas competencias en el estudiante, convierte al aula de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en un microcosmos en donde se cruzan diferentes concepciones de lo que es aprender y enseñar, y también un escenario en el que, los estudiantes ya no son ni siquiera aprendientes, ahora son agentes o actores sociales. En esta nueva dinámica del aula los elementos verbales y no verbales contextualizados se convierten en instrumento de la comunicación, del mismo modo pasan a formar parte de ella, conceptos tan importantes como, la ya mencionada, competencia comunicativa y la competencia intercultural. Esta última se refiere a la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en situaciones en las que interactúan hablantes de lenguas y culturas diferentes. Ambos elementos se deben tomar en cuenta para enmarcar los procesos de enseñanza y aprendizaje, abordando la competencia intercultural, en especial, como un elemento que pertenece al proceso global de aprender una lengua, y no como un apéndice sin importancia que en lugar de enseñar la cultura a través de la lengua, se convierta en un fomentador de estereotipos. Debemos tener presente como componente clave, que la cultura es el centro de atención de la lengua y un componente esencial de ella (Kramsch, 1993). Kramsch propone que en lugar de enseñar las cuatro habilidades (hablar, leer, escribir y comprender) más el elemento cultura en la enseñanza de una lengua extranjera, se enseñe a través de una pedagogía dialógica donde el contexto sea el elemento central. La misma Kramsch señala que en esta pedagogía “el reto es enseñar el idioma como contexto a través de una pedagogía dialógica que haga explícito el contexto con el fin de permitir que el texto y el contexto interactúen dialécticamente en el salón de clase” (*idem*: 13).

Al respecto de las metodologías de enseñanza y el elemento de cultura, McCarthy and Carter (1995; 2001) establecen que las metodologías tradicionales bien necesitarían sufrir modificaciones con el

fin de incluir actividades que involucren a los estudiantes en el desarrollo de una mayor conciencia de la naturaleza del idioma hablado y escrito. Necesitan saber cómo se usa el idioma por sus hablantes para tener una comunicación efectiva. Otro de los puntos a favor de incluir contenidos culturales en una clase de lengua es que los estudiantes pueden ampliar su conocimiento del mundo y sentirse más cómodos y motivados para aprender más del tal idioma. Sería de esperarse que a medida que las metodologías evolucionan hacia un enfoque más integrado en la enseñanza de un idioma, la cultura se considerara un elemento importante en tales enfoques. No que no se enseñe ahora, sino que tendría que reconsiderarse cada vez que se aborde el tema de enseñar y aprender un idioma.

Paradigma comunicativo y enfoque centrado en la acción

La educación intercultural implica el acercamiento a otras culturas desde la propia, y en ese camino ha de producirse un intercambio de valores y actitudes. El enriquecimiento producido por este intercambio se traduce en la apertura hacia otras formas de vida y concepciones del mundo, y en la receptividad hacia ideas y realidades ajenas. Indudablemente, este proceso tiene consecuencias directas sobre la formación de los alumnos. Nos situamos pues, en un paradigma comunicativo, subrayando una perspectiva centrada en la acción, es decir, en la realización de tareas significativas para los alumnos, lo más reales y motivadoras posibles que estimulen el aprendizaje y a la utilización de la lengua auténtica (Fernández, 2003:20). Sonsoles Fernández sostiene que “el objetivo principal del aprendizaje de las lenguas es el desarrollo de la competencia comunicativa o capacidad (conocimiento y uso) de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto de forma oral como escrita” (2003: 28), por tanto, lo importante no es solo hablar bien, si no comunicarse adecuadamente, acorde con la situación o el contexto. Esto es fácil de comprender cuando cambiamos de comunidad lingüística, aunque se trate de diferentes comunidades que hablen una variedad de la misma lengua. Ser extranjero, no solo implica desconocer el idioma del otro, si no también

desconocer las normas sociales y las pautas culturales que regulan el comportamiento del grupo. Por ejemplo, un estudiante de intercambio llega a casa de su familia anfitriona, después de pasear por el centro de Monterrey, un candente día de verano, y dice: “Dame un vaso de agua”. La frase, gramaticalmente hablando, es correcta; pero probablemente resultará un tanto descortés para la señora de la casa que lo recibe con una sonrisa. Todas las culturas tienen el concepto de cortesía, aunque cada lengua posee diferentes mecanismos para expresarla. Así nuestro joven amigo, podría decir cualquiera de las siguientes frases correctas y apropiadas a la situación: a) ¿Podría darme un vaso de agua?, b) ¿Me puede dar un vaso de agua, por favor?, c) Por favor, necesito un vaso de agua.

El español utiliza algunos mecanismos para llevar a cabo la interacción adecuada, en el caso de nuestro ejemplo, el uso del condicional, la perífrasis modal *poder + infinitivo*, la pregunta como petición indirecta y el uso del *por favor*. Consideremos ahora una situación en la que los interlocutores se conocen y existe, entre ellos, una relación de confianza que permite producir la frase “Dame un vaso de agua”, sin que resulte descortés.

—¿Quieres tomar algo..., un café, una cerveza, un refresco?

— Mmm... Dame un vaso de agua.

Ahora veamos algunas frases que nuestro amigo extranjero pudo haber producido, cuando recién empezó a estudiar el idioma: a) ¿Podría dar a me una vaso de agua? Por favor..., b) Por favor, mi necesitar poco agua..., c) Poco agua, por favor...

Sin lugar a dudas, estas frases son incorrectas, tal como se indica con el asterisco. Sin embargo, tal parece que el uso de “por favor”, como marca de cortesía, las convierte en adecuadas a la situación, incluso en el caso de la última en la que el joven extranjero apenas puede poner tres palabras juntas. El éxito de la comunicación se puede evaluar en función del resultado: ¿Obtuvo nuestro sediento personaje el vaso de agua que tanto necesitaba? Logró su objetivo porque actuó de una manera socialmente adecuada, haciendo una

petición cortés a una persona conocida, pero a la que debía dirigirse con cierta formalidad.

Es por esto que la enseñanza de la lengua debe considerar la integración de elementos socioculturales; si tiene como objetivo capacitar al alumno para ser competente comunicativamente, deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como algo indispensable e inseparable de la competencia comunicativa (Giovannini, 1996:33). Analicemos otro ejemplo, uno en el que una amiga alaba a otra.

- Oye Megan qué bonito vestido traes. ¡Te ves súper bien!
- Muchas gracias.

La amiga que hizo el cumplido pudo haber quedado un tanto perpleja, porque un hispanohablante no contestaría de esa manera. La respuesta de Megan puede ser interpretada como cortante, hasta un poco pretenciosa. Lo normal es que Megan hubiera contestado:

- ¡Nombre, qué te pasa, si es viejísimo!
- ¿En serio? Yo creo que me veo más gorda.

Los estudiantes deben saber que cualquiera de las dos reacciones anteriores son más frecuentes y corteses, desde el punto de vista de un hablante nativo de español. Sin embargo, para otras culturas contestar un halago con una frase que empieza con una pregunta como “¿En serio?”, que pone en tela de juicio la sinceridad del interlocutor, se podría interpretar como una descortesía, casi en el límite de lo insultante, cuando en realidad debería entenderse como una señal de modestia. (Fernández, 1997:31)

Las competencias en el aprendizaje de una lengua extranjera. Una visión desde el marco común de referencia

Sabemos que cada persona tiene su propio estilo de aprendizaje y que la organización de un curso, el diseño de materiales de enseñanza y las actividades dentro y fuera del aula deben dejar un espacio

para el desarrollo individual de las habilidades que la conducirá a desarrollar la competencia comunicativa. El marco común recomienda averiguar qué experiencia y conocimiento sociocultural previo tiene el alumno, para definir qué se le exigirá. Determinar qué nueva experiencia y conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad de objeto de estudio tendrá que adquirir con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua. Además de considerar la relación existente entre la cultura materna y la cultura de objeto de estudio que necesitará para desarrollar una competencia intercultural apropiada (Consejo de Europa, 2002: 23).

El aprendizaje de la lengua, incluso en el aula, deben integrarse en el contexto de uso de cada una de las actividades comunicativas, para que se desarrollen adecuadamente y adquieran pleno sentido; lengua, sociedad, cultura son indisociables, ya que la lengua, además de vehicular la cultura de un país, sirve para expresar toda su realidad. Los ámbitos, las situaciones, temas y tareas que se propongan en clase para el aprendizaje de la lengua deben responder siempre a los intereses y necesidades de los alumnos de cada grupo, sin caer en los tópicos académicos de siempre; la motivación que crea una tarea de interés es uno de los incentivos más fuertes en el aprendizaje y, por el contrario, un tema lejano a la experiencia o interés de los alumnos provoca falta de implicación, y con ello, de aprendizaje.

La realidad de los países hispanohablantes debe llegarles a los alumnos de forma viva, a partir de los aspectos más interesantes para ellos; es importante abrirse a la diferencia, sin considerarla como estereotipos ni como “rarezas”, si no como lo que son, expresiones diferentes y, por tanto enriquecedoras de la realidad. El marco de referencia para las lenguas (5.1.1.2) recoge algunos aspectos donde se reflejan particularmente las características distintivas de cada sociedad (Fernández, 2003:60)

- La vida diaria: horarios, comidas y bebidas, modales, fiestas y actividades recreativas. Las condiciones de vida: niveles, asistencia social...
- Las relaciones personales: estructura social, entre sexos, personas de la misma y de edades diferentes, familiares, en el trabajo, con los

profesores y alumnos, con las autoridades, con los servicios, etc. Tratamientos.

- Los valores, las creencias y las actitudes: clases sociales, grupos, dinero, tradición, historia, minorías, religión, política, humor, etc.
- El lenguaje corporal.
- Las convenciones sociales: puntualidad, regalos, invitaciones, celebraciones.

Si prescindimos de la cultura, es decir, excluimos del aula los valores y estilos de vida de la gente cuyo idioma enseñamos, prácticamente excluimos la suprema dimensión viable sin la cual el estudio del lenguaje no es mucho más que un estéril ejercicio lingüístico (Griffin: 1973).

En términos de competencias, el 'marco común de referencia' también menciona las competencias que tiene que ver con relacionar el español que se aprende con el contexto, por ejemplo, las sociolingüísticas que incluyen las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad (Górska, 2006). Todo lo anterior ha sido ejemplificado en el párrafo anterior con los ejemplos de los diversos usos de frases para conllevar una función de la lengua. Dentro de nuestra propuesta de actividades comunicativas dentro del enfoque basado en la acción, todos estos elementos se toman en cuenta como eje central del desarrollo de las clases, los materiales, las evaluaciones. Por último el marco, en concordancia con las ideas planteadas por otros autores en la enseñanza de lenguas (Lomas, 1999; Maqueo, 1993; Brown, 2005; Cassany, Luna y Sanz, 2005), incluye como un elemento importante a desarrollar, las competencias pragmáticas: en éstas se hace hincapié en la producción de funciones de lengua, de actos de habla sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos y el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. De igual manera, como en las competencias sociolingüísticas, esto es parte del desarrollo de una clase de español como lengua extranjera orientada por principios de un enfoque comunicativo basado en la acción.

Bibliografía

- BROWN, J.D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. USA: Longman.
- CASSANY, D., LUNA, M.; SANZ, G. (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002) (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>).
- Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya (2003).
- FERNÁNDEZ, Claudia, Marta Sanz. (1997). *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Fundación Antonio de Nebrija.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- GIOVANNINI, Arno, MARTÍN PERIS, Ernesto, RODRÍGUEZ, María, y SIMÓN, Terencio (1996). *Profesor en acción*, tomo I. Madrid: Edelsa.
- GRIFFIN, Robert J. Any Teacher Can: An Approach to Producing “Camera Culture Capsules” *Hispania*, Vol. 56, No. 3 (Sep., 1973), pp. 627-630.
- HYMES, D. H. (1972). “Acerca de la competencia comunicativa”. En Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: OUP.
- LLOBERA, M. (1983). “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras”. En Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 5-26.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica*

de la educación lingüística. T. II, Barcelona: Paidós.

MAQUEO, A. (2007). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México: LIMUSA.

McCARTHY & M J y CARTER R A. (1995). What is spoken grammar and how should we teach it? *ELT Journal* 49 (3): 207-18.

—————, (2001). Ten criteria for a spoken grammar. In E Hinkel and S Fotos, (eds), (2001). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 51-75. Recuperada el 1 de octubre, 2008, disponible en: www.cambridge.org/us/esl/touchstone/images/pdf/Ten%20criteria%20for%20a%20spoken%20grammar.pdf

MUÑOZ, A. (2005). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: www.madrid.org/web/dgpe/Interculturalidad/enfoques.doc

