Universidad Autónoma de Entre Ríos

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

INFORME DE GRUPO DE ESTUDIO

Del desarrollo de la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural: implicancias en la formación de profesores de Inglés como lengua extranjera.

Coordinadora: **Graciela E. Yugdar Tófalo**

Integrantes:

María Soledad Lódolo

Mercedes Antonella B. Alberti

Valeria Beatriz Villamonte

Paraná, 2022

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-Compartir Igual 4.0 Internacional

RIDA Repositorio Institucional Digital Abierto

FHAyCS Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: IMPLICANCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

FROM THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE TO THE DEVELOPMENT INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE: IMPLICATIONS FOR ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING

Graciela E. Yugdar Tófalo

María Soledad Lódolo

Mercedes Antonella B. Alberti

Valeria Beatriz Villamonte

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Urquiza 732 - 3100 Paraná, Entre Ríos

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.

ABSTRACT

In the last decades, English has gained recognition as an international language, eliminating borders, accents and cultural stereotypes. English is used in a wide range of communicative situations incorporating diverse genres, topics, purposes and media. In this context, it is important to revise the concepts that have been the basis for a solid English as a foreign language teaching tradition so as to match current teaching approaches to real language use scenarios. To this aim, this work analyzes the movements that have taken place in this field from the development of Communicative Competence to the development of Intercultural Communicative Competence. Although the linguistic competence dimension in particular may present certain challenges to overcome in the relation to the objectives pursued in teacher training, this work sheds light on what might seem to be the right direction: foreign language learning as a means to strengthen students' own cultural identity and to accept otherness as an opportunity to enrich their view of the world.

KEYWORDS: Intercultural Communicative Competence, English as a foreign language, teacher training

INTRODUCCIÓN

El inglés como lengua extranjera posee una larga tradición en nuestro país y siempre ha contado con un lugar central en las mallas curriculares tanto en los niveles de educación obligatoria como en el nivel universitario por lo que su aceptación como lengua extranjera primaria y estatus pareciera no necesitar discusión. Esto es así si la idea es desarrollar el tema con el que nos hemos comprometido en un número determinado de páginas puesto que como dice Crystal (2003) "*es difícil escribir un libro sobre este tema [el inglés como lengua global] sin ser interpretado como una declaración política" y agrega que "no hay índice de identidad más íntimo y sensible que la lengua*" (traducción nuestra).

Aun cuando dejamos las declaraciones políticas a un lado y aceptamos el estatus que goza el inglés en nuestro país, el contexto actual en el que los individuos hacen utilización de esta lengua más allá del aula de lengua extranjera, más allá de las fronteras de nuestro país y aún mucho más allá invita a la reflexión sobre concepciones, prácticas compartidas y marcos teóricos de referencia que se convierten en los insumos de base para posteriores decisiones a nivel de diseño curricular, elaboración de materiales didácticos y planificación de configuraciones áulicas centradas en el empoderamiento de los estudiantes a través de lo que esta lengua extranjera tiene para ofrecer.

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 o fronteras bien delineadas. Su uso abarca una amplia gama de situaciones comunicativas, atravesando diferentes géneros, temáticas, propósitos y medios. 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. Asimismo, cuando estos intercambios se producen resulta

complejo identificar un acento particular que pueda asignar al individuo como hablante de inglés americano, británico o australiano, por ejemplo.

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). 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 el 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 mundial 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 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, integrales e inclusivas 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 (competence) y desempeño (performance) 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). 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 & Swain, 1980). 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 & Newson, 1996). La teoría de la competencia lingüística es equivalente a una teoría gramatical y se interesa por la descripción de principios lingüísticos universales y de principios que capturan variaciones en las lenguas.

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).

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 le permite a los hablantes saber cuándo hablar, cuándo quedarse callado, sobre qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera. Según este autor, 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 por lo que establece cuatro criterios de análisis. Hymes propone preguntar si la lengua

- es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla;
- es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente;
- es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación;
- se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes, "*puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir*" (AA VV, 2008a).

Es importante destacar que el enfoque teórico de Hymes sobre la competencia comunicativa se centra en el análisis de la interacción social y la comunicación dentro de

un grupo monolingüe (Canale & Swain, 1980), es decir, de hablantes nativos de una lengua. 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 (*appropriateness*) 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, en el artículo “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing” (1980), Canale y Swain 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. Asimismo, Canale y

Swain (1980) 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, es decir, para 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.

Si bien Canale y Swain acuerdan con Hymes en relación con la importancia del componente sociolingüístico dentro de la definición de competencia comunicativa, estos autores no entienden a la competencia como conocimiento tácito de la lengua y *habilidad* para su uso (énfasis nuestro). Estos autores consideran que la dimensión de habilidad de uso de la lengua se acerca más a la dimensión de desempeño que a la dimensión de competencia comunicativa.

Canale y Swain presentan su teoría desde una visión sociocultural y de interacción interpersonal de la comunicación que involucra impredecibilidad y creatividad, toma lugar en un contexto sociocultural y discursivo, es comportamiento con propósito, se lleva adelante bajo restricciones de desempeño, involucra el uso de lengua auténtica (en contraposición a la lengua de los materiales artificiales) y esa comunicación es evaluada como exitosa o no de acuerdo a los resultados en torno al comportamiento demostrado. Asimismo, consideran que una teoría de competencia comunicativa interactúa con una teoría de acción humana y con otros sistemas de conocimiento humano. Desde su punto de vista esta interacción de la competencia comunicativa con otros sistemas de conocimiento es observable indirectamente a través del desempeño comunicativo.

Uno de los aspectos más relevantes de la teoría sobre la competencia comunicativa de Canale y Swain está relacionado con los componentes que ellos 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, así, 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. Estas reglas resultan clave para la interpretación de mensajes en especial cuando el significado literal de la forma no se ajusta a las intenciones del hablante, proporcionando 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). Por último, y como aporte notable a la teoría de competencia comunicativa, 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 de segundas lenguas. 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 en situaciones que impliquen malentendidos o fallas en la comunicación, que requieren de la reformulación de oraciones, simplificación del lenguaje, evasión de estructuras poco conocidas, entre otras.

La visión de la competencia comunicativa de Canale y Swain, entonces, explícitamente se piensa desde la perspectiva de hablantes no nativos de la lengua, más específicamente para contextos de enseñanza de segundas lenguas, lo que 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 Comité de Educación Extraescolar y Desarrollo Cultural del Consejo para la Cooperación Cultural del

Consejo de Europa designa a un grupo de expertos para trabajar sobre lineamientos generales para la enseñanza de lenguas a adultos (AAVV, 2008b, Nivel Umbral). Van Ek es uno de los expertos convocados a llevar adelante esta tarea y su trabajo sobre la especificación de un objetivo en torno a las necesidades comunicativas para dar lugar a un sistema unificado de créditos en el aprendizaje de una lengua en la educación adulta en Europa resulta en la publicación del Threshold Level (Nivel de Umbral en español) con especificaciones para inglés en el año 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)- la efectividad en la comunicación se convierte en el criterio para medir el desempeño de los estudiantes, dejando 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, 1991a).

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 *Scope* (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 (van Ek, 1986), su formación como estudiante y como comunicador como así también su dimensión personal y social. Estos documentos explicitan elementos o dimensiones de la habilidad comunicativa que en el Threshold Level sólo se mencionan por implicancia (van Ek, 1986).

Con cada una de las investigaciones que dieron lugar a los diferentes documentos mencionados arriba, se profundiza y comprueba que convertirse en un hablante competente en una lengua extranjera involucra dimensiones que van más allá de listas de palabras, estructuras gramaticales o del conocimiento de las reglas que subyacen a una lengua. En este sentido van Ek (1986) sostiene que a medida que la comprensión de esta habilidad incrementa, las condiciones para alcanzarla se vuelven cada vez más complejas. Para van Ek la habilidad comunicativa comprende los siguientes componentes:

Competencia lingüística

Esta dimensión de la competencia comunicativa describe la habilidad de producir e interpretar oraciones significativas que son elaboradas a partir de las reglas de una lengua y que contienen un significado convencional. Cuando se dice "significado convencional" se está haciendo referencia al significado que un hablante nativo le asignaría a esa oración cuando es utilizada de forma aislada. Esta dimensión representa la base de la habilidad lingüística en general (van Ek, 1986).

Competencia sociolingüística

Esta competencia involucra la interpretación de los elementos contextuales presentes en una situación comunicativa que determinan el significado de las formas lingüísticas utilizadas. El comentario "Hace calor" expresado en la fila del colectivo seguramente marca la intención por parte de un hablante de iniciar una conversación casual. Sin embargo, esta declaración formulada en una habitación llena de gente, en la que se encuentran las ventanas cerradas y la puerta de ingreso bloqueada por personas paradas en ese lugar probablemente resulta en la acción de abrir una ventana, despejar la puerta, encender un ventilador o aire acondicionado u otra acción que pueda mejorar la calidad de la estadía en esa habitación.

Las condiciones contextuales en una situación comunicativa, entonces, direccionan o condicionan la forma en el que las intenciones comunicativas deben ser enunciadas o

interpretadas por los interlocutores. Más allá de la intención que una oración pueda tener, los elementos que van Ek (1986) incorpora como clave en la situación comunicativa incluyen las características personales de los interlocutores, la relación que entablan entre ellos (social, afectiva), el objetivo comunicativo, condiciones externas, tema del intercambio y el tipo de texto. La comprensión y utilización apropiada de las pistas contextuales, lo que no es una tarea menor para el hablante de segundas lenguas, redundan en intercambios comunicativos efectivos.

Competencia discursiva

Este aspecto de la competencia o habilidad comunicativa involucra la construcción de textos ya sea para su comprensión o su producción, más allá de la capacidad del estudiante de reconocer o producir oraciones aisladas. Esta competencia demanda la participación del estudiante en textos orales o escritos, de diferentes géneros, longitud (de una sola oración o de múltiples intercambios, páginas, etc.) o en textos que requieren la co-construcción de significados con otros interlocutores. Para poder llevar adelante la comprensión o producción de textos, los estudiantes deben familiarizarse no sólo con aspectos relativos a la estructura de los textos sino con los mecanismos para que estos puedan ser producidos, en especial, cuando de textos de comunicación espontánea se trata. En este sentido, los estudiantes son introducidos a la manera en que se sostiene o se cede la palabra, se interrumpe o se frena una interrupción o se invita a un interlocutor a continuar con la interacción con un gesto visual o de movimiento de manos. Entonces, la competencia discursiva incluye aspectos que superan los elementos lingüísticos que dan cohesión y coherencia a un texto para incluir elementos no lingüísticos que aportan a la construcción de un texto tanto como los primeros.

Competencia estratégica

La competencia estratégica (concepto tomado por van Ek de Canale y Swain, 1980), o estrategias de compensación (van Ek y Trim, 1991a), comprende la habilidad del hablante

de una lengua de reparar cualquier tipo de quiebre en la comunicación a través de estrategias que ayudan a dar continuidad al mensaje. Se espera que a través de estas estrategias, los estudiantes puedan desarrollar los siguientes roles efectivamente:

- Como lectores o receptores auditivos, los estudiantes no son desconcertados por la ocurrencia de elementos lingüísticos desconocidos en un texto;
- Como hablantes o escritores, los estudiantes están preparados para buscar soluciones a los problemas causados por insuficiente conocimiento o destreza lingüística;
- Como agentes sociales, los estudiantes no se desorientan frente a inseguridades relativas con el código de comportamiento (van Ek y Trim, 1991a).

Van Ek (1986) presenta dos grupos de estrategias: las que son usadas por hablantes nativos de manera espontánea en situaciones en las que la continuidad del mensaje se ve obstaculizada y las propias de los estudiantes de una lengua extranjera en desarrollo. Las primeras incluyen: volver a comenzar, parafrasear, sustitución, descripción, demostración, gesticulación o mímica. Entre las estrategias utilizadas por un estudiante de lengua extranjera, más allá de las mencionadas arriba que también son utilizadas por estos últimos, incluyen: extranjerización, transliteración/traducción literal, creación de palabra, mutilación, cambio de código (van Ek, 1986).

Van Ek considera que la utilización de todas las estrategias listadas arriba resultan clave para que los estudiantes logren habilidad comunicativa en la lengua extranjera. Sin embargo, van Ek establece la necesidad de favorecer el desarrollo del primer grupo de estrategias, las usadas naturalmente por hablantes nativos, puesto que las que surgen a partir de la necesidad de dar continuidad a la comunicación en contextos de hablantes de lenguas extranjeras pueden llevar a éstos a naturalizar las mismas y a adoptarlas como atajos permanentes imposibilitando el desarrollo de la lengua a mayores niveles de competencia.

Competencia socio-cultural

Trim y van Ek (1991b) definen a la competencia socio-cultural como la dimensión de la habilidad comunicativa que se relaciona con características específicas de una sociedad y su cultura, que se ponen de manifiesto en el comportamiento comunicativo de los miembros de la misma. El uso de la lengua implica un marco de referencia que es en parte determinado por el contexto en el que la lengua es usada por hablantes nativos por lo que competencia en la misma presupone un cierto grado de familiaridad con el contexto socio-cultural de esa lengua (van Ek, 1986). El desconocimiento de rituales sociales, costumbres, sistema de valores, normas de convivencia, organización institucional diferente, entre otros pueden llevar a malentendidos o a una ruptura en la comunicación. Por otra parte, van Ek destaca la importancia que este componente tiene dentro de la formación general de los estudiantes puesto que a través de la discusión de pautas socio-culturales los estudiantes desarrollan la capacidad de empatía, rechazan estereotipos y prejuicios y expanden sus horizontes más allá de su propia cultura.

La incorporación de este componente en la descripción de la habilidad comunicativa es de suma relevancia dentro del contexto socio-histórico en el que toma lugar. Como fuera explicado anteriormente, los aportes relativos a los componentes de la competencia comunicativa son expuestos en el documento que busca justificar la relevancia de las lenguas extranjeras en la formación general de los estudiantes en Europa en los años 80 más allá de la importancia que la enseñanza de las mismas representa en ese momento para la gran afluencia de migrantes que se traslada de un lugar a otro. Para el primer grupo de estudiantes, el desarrollo de la competencia sociocultural implica alcanzar la meta general de la educación en torno al desarrollo cognitivo y afectivo –conspicuo por su ausencia en los documentos de la época en los que se limitaba la especificación de contenidos a conocimientos y destrezas- y así habilitar a los individuos a participar en la vida de la comunidad tanto en la esfera laboral como en el juego como así también gozar

de los derechos y cumplir con los deberes de la ciudadanía (van Ek, 1986). Si bien no se espera un desarrollo espontáneo de la competencia sociocultural, a través del estudio de elementos histórico-culturales y la introducción de temas de interés para los estudiantes, en especial aquellos de interés "personal" que marcan un contraste entre lo propio y la cultura extranjera, se procura despertar en los estudiantes un aprecio por las perspectivas ofrecidas por ambas culturas.

En relación con el segundo grupo de estudiantes, migrantes adultos en busca de nuevos horizontes en donde establecerse, el desarrollo de la competencia sociocultural es fundamental como herramienta de supervivencia en la nueva cultura. Según van Ek (1986), dentro de los programas de formación en lenguas para adultos, esta competencia – junto con la sociolingüística y la social - deben ocupar un lugar muy importante dentro del marco de enseñanza, tan o más central que el de la competencia lingüística.

La incorporación de este componente, entonces, representa un paso más adelante hacia la visión integral del estudiante. En este sentido, se piensa al estudiante de lengua extranjera como un individuo cuyas necesidades de aprendizaje deben ir más allá de lo cognitivo para abarcar las dimensiones de sus actitudes, opiniones, sistemas de valores y emociones (van Ek, 1986) y que pueden ser modificadas o enriquecidas a través de las pautas culturales de la cultura de la lengua que se está desarrollando.

Competencia social

Esta dimensión de la competencia comunicativa es la menos relacionada con los aspectos lingüísticos de la lengua en sí. La competencia social se ve relacionada con aspectos que hacen a la personalidad de los estudiantes y se ve presente en todos los otros componentes de la habilidad comunicativa puesto que ésta es una actividad inherentemente social.

Para van Ek la competencia social requiere de dos elementos clave para que la comunicación entre dos individuos pueda darse: voluntad y destreza. Mientras que la voluntad involucra motivación, actitud y auto-confianza, la destreza se relaciona con

cualidades relativas a la empatía y a la habilidad de manejar situaciones sociales (van Ek, 1986). A través de técnicas específicas a ser exploradas en las clases, los estudiantes pueden desarrollar aspectos sociales que no se encuentran dentro del repertorio de las características personales al momento de comenzar a estudiar la lengua. En este sentido, la incorporación de la competencia social como un objetivo a ser perseguido a través del aprendizaje de una lengua extranjera representa otro movimiento hacia el desarrollo de la personalidad de los estudiantes de manera integral, superando la concepción del aprendizaje centrado en contenidos prevalente en esos años.

El trabajo de van Ek, entonces, se convierte en un abordaje amplio de las necesidades de los estudiantes no sólo en torno al desarrollo de una lengua extranjera sino a su desarrollo integral como miembro de una sociedad. En un intento por definir niveles de análisis para la competencia socio-cultural de van Ek, similares a los alcanzados para la competencia lingüística (Byram, 2008), en 1994 Byram y Zarate comienzan a transitar el camino hacia una definición aún más amplia e inclusiva de esta competencia que da lugar más adelante en el tiempo al término de Competencia Comunicativa Intercultural. De este análisis realizado por estos dos autores surgen diferentes cuestiones que ponen de manifiesto la necesidad de reconceptualizar aspectos de la competencia comunicativa.

En ese recorrido para ampliar la visión de la competencia socio-cultural, Byram reconoce la importancia del modelo de competencia comunicativa propuesto por van Ek y sobre éste sustenta su trabajo, destacando su importancia ya que el mismo se desarrolla teniendo en cuenta la enseñanza de una lengua extranjera, el desarrollo de las habilidades comunicativas como así también, la competencia y responsabilidad social junto a la autonomía del estudiante. Según Byram (1997) el modelo de van Ek puede describirse como un círculo, en el cual las competencias están todas relacionadas, funcionando conectadas una con otra. El individuo permanentemente se encuentra recorriendo ese círculo. Será la situación comunicativa y las necesidades propias de ésta las que

determinarán en cuál competencia el individuo se focalizará. Sin embargo, que una competencia se torne más importante en un momento determinado, no significa que las demás queden anuladas u oprimidas, ya que como el autor expresa, todas están en relación permanente para que quien se comunica pueda recurrir a cualquiera de ellas en cualquier momento.

A partir de este modelo, 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, cambios en los cuales la lengua no ha sido ajena. Entendiendo que la lengua cambia junto con quienes la hablan, la enseñanza de las lenguas no puede quedar fuera de esa transformación social según Byram. Asimismo, este autor (2003) 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 (Byram, 2003). Es importante destacar que si bien Byram hace referencia al contexto europeo, su teoría busca acercarse y dar sentido a situaciones de interculturalidad en el contexto en que estas se producen.

En esta dirección, Byram (1997) propone no sólo concentrar su trabajo en ampliar el análisis de la competencia lingüística, sino también profundizar el estudio y desarrollo de la competencia social y sociocultural, las cuales se tornan indispensables para acompañar los cambios sociales mencionados anteriormente. Mediante la revalorización de ambas competencias, Byram transforma un acto de comunicación que es hasta ese momento como un mero acto de intercambio de información en un acto complejo de la relación humana, valorando su eficacia en términos de los lazos establecidos con otros y la

capacidad de sostenerlos. Es así como el modelo de van Ek se enriquece y se hace más complejo y completo, integrando nuevos elementos que hacen a la comunicación efectiva y fortaleciendo el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para analizar de manera más profunda esta dimensión sociocultural, Byram (1997) hace foco en las nociones de poder y cultura. Con respecto a la primera, toma la noción de Bourdieu (1989) para explicar que el *poder* le pertenece a diferentes grupos sociales y el acceso a determinado grupo social es cuidadosamente regulado de acuerdo al capital cultural con el que el individuo cuenta. Ese capital cultural es específico a cada "campo" de actividad y sólo se adquiere mediante instituciones educativas. Para explicar estos conceptos, Byram toma la reflexión de Chistensen (1994, citado por Byram) acerca de la tradición en enseñanza de lenguas extranjeras por la que no debe centrarse en introducir a los estudiantes a una determinada cultura, usualmente una cultura dominante que posee creencias particulares representativas de un grupo minoritario. Desde la visión de Byram, esto implica que la enseñanza de lenguas extranjeras no se debe ocupar de la construcción de representaciones relativas a otras culturas sino que se debe centrar en nutrir a los estudiantes con herramientas propias para poder analizar y atribuir significados propios a las experiencias socioculturales.

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, creer, evaluar y actuar. Estos estándares son lo que generalmente llamamos 'cultura'*" (traducción nuestra).

Estas comunidades hacen uso de una lengua para llevar adelante las relaciones sociales, constituyéndose como grupos culturales. Según Kramsch 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 legua 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).

La compleja relación que se establece entre la lengua y la cultura produce un amalgamiento 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). 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 esta autora, la cultura es heterogénea a la vez puesto que las experiencias y biografías de los individuos aportan a esta variedad que redunda en grupos particulares que se eligen por las características que comparten.

Como expresamos anteriormente, desde el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras la dimensión cultural no es ajena a esta discusión ya que la esfera sociocultural entra en escena a partir de los aportes de Hymes. Sin embargo, la postura prevalente en el contexto que le otorga lugar es el abordaje cultural desde la lengua y la cultura que el hablante extranjero debe internalizar al entrar en contacto con lo foráneo.

En su descripción de la competencia sociocultural, van Ek y Trim ya destacan la importancia de conocer los rituales y convenciones de los hablantes nativos, porque en ese entonces representan los tipos de intercambios más frecuentes. Resulta interesante resaltar que van Ek y Trim (1991a) hacen referencia a la posible existencia de otros tipos de contactos como los que se producen en contextos de lingua franca pero éstos requieren de un menor grado

de familiaridad con los rituales y convenciones culturales de la cultura nativa puesto que pueden no ser compartidos con los interlocutores que hacen uso de la lingua franca. Van Ek y Trim lo comentan así en su propuesta en el Threshold Level, que discutimos arriba: "*al intentar indicar qué puede ser esperado de un estudiante a este nivel nos tenemos que enfocar en el tipo de contacto más predecible, aquel con hablantes nativos de la lengua extranjera y particularmente con hablantes nativos en su propio país. Por otro lado significa que se debe estimular en los estudiantes un estado de alerta hacia diferencias socioculturales inesperadas entre los interlocutores y ellos mismos. Esto se aplica particularmente cuando el inglés es usado como medio internacional de comunicación entre hablantes no nativos de diferentes culturas. Los estudiantes no pueden dar por sentado que sus interlocutores compartirán sus propios valores, actitudes, creencias y convenciones sociales o aquellas de los pueblos anglosajones*" (traducción nuestra). Claramente, hay un interés por la cultura como componente inseparable de la lengua. Sin embargo, ésta es la del hablante nativo. Las culturas que los interlocutores no nativos representan no entrarían en la escena.

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. Esta mirada sobre la cultura de los estudiantes de lengua extranjera aparece tempranamente en las definiciones del modelo de van Ek desde el abordaje humanístico que él propone: "*enseñar y aprender para la competencia socio-cultural debe ir más allá del dominio cognitivo y atender las actitudes, opiniones, sistema de valores y*

emociones de los estudiantes… las actividades involucran a los estudiantes no sólo como estudiantes sino como seres humanos también" (van Ek, 1986, traducción nuestra).

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 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 (Byram, 2008).

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" (traducción nuestra).

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" (otherness) 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:

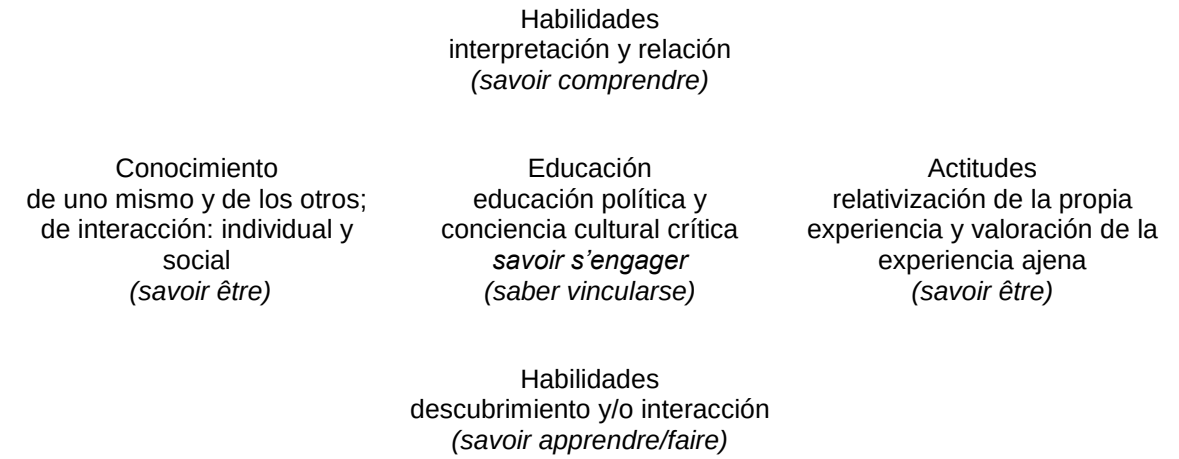
- Entre personas de diferentes lenguas y países, en el que una de ellas es un hablante nativo de la lengua usada;
- Entre personas de diferentes lenguas y países, en el que la lengua es usada como lingua franca;
- Entre personas de un mismo país pero con lenguas diferentes, en el que uno de los hablantes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

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*" (traducción nuestra). 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 (2003), 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*" (traducción nuestra). 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).

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, traducción nuestra)

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 como así también dejar de lado las propias para poder ser analizadas a la luz de la otra cultura (Byram, 1997).

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 alcanzar 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 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, traducción nuestra)

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 nuevo posicionamiento, le permitirá 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 DE LENGUA EXTRANJERA

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". 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. 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. Asimismo, si bien estos interlocutores pueden no compartir su bagaje social cultural pueden tener otro tipo de bagaje social compartido que los ha llevado a tomar contacto: un ingeniero en una charla de café con colegas en una jornada en otro país, un atleta en una competencia internacional. En el momento en el que el ingeniero presenta su trabajo o el atleta realiza su salto en largo para competir con sus pares la relación anfitrión-visitante queda de lado para pasar a ser ingeniero-ingeniero, atleta-atleta. Cuando se mira el momento de la interacción entre dos interlocutores a la luz de otros componentes más allá de la competencia lingüística diferentes tipos de lazos con diferentes relaciones de poder emergen.

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.

En el caso del inglés en la Argentina, la preferencia por una u otra variedad, con una marcada tendencia hacia el inglés británico y la proliferación de instituciones de enseñanza de inglés americano en los años 80, puede decirse ha respondido a hechos socio-históricos entre nuestro país y el viejo continente y a una larga tradición dentro del campo de la enseñanza de esta lengua, que se ha visto enriquecida y fortalecida por las investigaciones realizadas tanto en EEUU como en Inglaterra. Más allá de las fronteras de Argentina, los sociolingüistas no cuestionan simplemente la presencia de una u otra variedad de inglés sino su presencia globalizada y expandida. Muchos de ellos se debaten entre una postura de planificación intencional de gobiernos angloparlantes de difundir la lengua y la cultura mientras que otros atribuyen esta expansión a diferentes factores que derivaron en un contexto globalizado (Spolsky, 1998). Para Crystal (2003) más allá de todas las fuerzas y eventos que han confluido, el inglés ha estado siempre en "*el lugar correcto, en el momento justo*" (traducción nuestra). Desde nuestra perspectiva, si bien el argumento imperialista de amplia adhesión probablemente justifica la presencia de esta lengua a nivel mundial, no sería apropiado interpretar que se ha impuesto una u otra variedad del inglés con la *única intencionalidad* de condicionar al hablante de lengua extranjera a una sola visión de cultura aunque éste haya sido el resultado visible.

Como fuera expuesto anteriormente, y sin intención de negar la importancia que ha tenido el hablante nativo, conocer lo que implica saber una lengua y cómo un hablante nativo alcanza ese dominio ha sido por varias décadas el objeto de estudio perseguido porque así se comienza a pensar esa dimensión de la lengua desde la Lingüística para luego ser tomada por la Enseñanza de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras (distinción que no se ha perseguido en el presente trabajo) y por el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas. Según Kramsch (2000) los hablantes nativos han representado la norma con la que se mide el desempeño de los hablantes no nativos gracias a sus intuiciones naturales, el sentido por lo que es correcto y apropiado usar. Kramsch sostiene que "*el 'hablante*

nativo' de los lingüistas y de los profesores de lengua es en realidad una abstracción basada en características de pronunciación, gramática y léxico y características estereotipadas de apariencia y comportamiento arbitrariamente seleccionadas" (2000, traducción nuestra). En este sentido, entonces, el abordaje de una cultura única en la que los hablantes nativos se desenvuelven guarda coherencia con esa visión de hablante a ser alcanzado, atenuando en cierto modo la visión imperialista o hegemónica.

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 amalgamiento de inglés y cultura ya no se habla de una única variedad de inglés sino de "new Englishes" (Crystal, 2019a, "nuevas variedades de inglés", traducción nuestra) 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 definir al hablante nativo en sí (Byram, 2003; Davies, 2013; Crystal 2019b) dada la amplia gama de variedades de inglés y con las frustraciones que puede generar ya que alcanzar niveles de competencia comunicativa en una lengua extranjera comparables al de hablantes nativos puede resultar una tarea altamente compleja y hasta imposible. 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. De suceder esto, el aprendizaje podría, según Coperías Aguilar (2002), derivar en un fracaso asegurado.

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. Estos elementos constitutivos son los que distinguen a una cultura de otra y son los que los estudiantes intentan incorporar para acercarse a ese modelo nativo.

Kramsch 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 el estudiante que lo lleva a desvalorizar su propia cultura y su propia identidad.

Desde el marco de la Adquisición de Segundas Lenguas, Cook (2002) también aporta a esta mirada que corre al hablante nativo como modelo y así evitar los fracasos y frustraciones en el que aprende y el que enseña. 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 (Cook, 1999). 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).

Cook 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. El primero está aprendiendo una lengua para un uso posterior; el segundo

utiliza todos los recursos a su disposición para utilizar la lengua en situaciones reales del mundo exterior, sin necesariamente tener que acercarse al modelo nativo. Desde esta visión los estudiantes tienen derecho de dejar de ser pensados como hablantes en desarrollo para pasar a ser usuarios de la lengua con todas las potencialidades que esta clasificación denota, especialmente hoy día en el que la dicotomía aula-mundo real ha sido reformulada por la manera en el que el mundo se comunica (Byram, 1997).

b- El usuario de segunda lengua realiza usos diferentes a los de un individuo monolingüe. Los estudiantes de una segunda lengua ya no poseen el bagaje cognitivo de un hablante monolingüe por lo que los comportamientos lingüístico-discursivos serán diferentes. Su posicionamiento frente a su lengua y cultura materna no es el mismo luego de haber incorporado elementos de otro marco de referencia. Desde el momento en que un hablante se convierte en un mediador entre lenguas y culturas ya no se puede pensar que debe alcanzar los mismos usos que un hablante nativo.

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.

d- El hablante de segunda lengua posee cognición diferente al hablante monolingüe.

Cook 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” (Kramsch, citado en Cook, 2002) y que nunca serán si el hablante nativo sigue siendo el modelo a seguir.

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 presenta marcas 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.

Davies (2013a) también repara en el aspecto fonológico de la lengua y explica la imposibilidad para un hablante no nativo de ocultar el acento de su lengua materna una vez pasada la pubertad. 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. 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.

Cabe destacar aquí que esta imposibilidad del hablante extranjero de ajustar la lengua que produce a la lengua meta puede tratarse de un proceso intencional de no querer hacerlo. El concepto de "acomodación" ("accommodation", Spolsky, 1998) hace referencia al proceso por el cual un hablante busca adecuarse a la lengua de un grupo para acercarse a la norma. Sin embargo, el proceso opuesto puede ocurrir: el hablante busca alejarse, acentuando características que no lo conectan con su interlocutor sino con una audiencia que puede no estar presente. Si bien Spolsky no hace referencia específica a los contextos de lenguas extranjeras, sino a lo que puede ocurrir cuando un individuo se muda de una región del país a otra, este fenómeno está claramente atado a la identidad que el hablante quiere mostrar a través de su lengua y su acento.

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- o no hay voluntad de hacerlo- como especificamos arriba. 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.

Para Davies 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 profesional usuario nativo de inglés va a tener ventajas sobre un hablante nativo que no se desenvuelve en este contexto. Por otra parte, en relación con la desventaja cultural, Davies propone concebir al 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). 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

simples 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

Este 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 puesto que llevar a la práctica esta nueva realidad del contexto real de uso del inglés, su estatus globalizado - que lo posiciona de manera independiente de cualquier tipo de control social (Crystal, 2003)- y las variedades existentes generan dudas que no encuentran una respuesta directa.

Por un lado, una primer 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*" (traducción nuestra). 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 "*la pluralidad de culturas o subculturas presentes en un mismo país o que confluyen entre los hablantes de una misma lengua*", como dijimos arriba en palabras de García Balsas (2015), seguramente llevará a la circulación en el aula de 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 esc*rita" (traducción nuestra). 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, 2003; Byram, 1997).

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 inglés en lo que al material de escucha y lectura se refiere puesto que si éstos se limitaran a una sola variedad de inglés, como ser la variedad estándar Pronunciación Recibida (Received Pronunciation - RP) del inglés británico, los estudiantes estarían perdiendo 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.

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. Cook 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*" (traducción nuestra).

Cook 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 presenta, la diferenciación que Cook realiza 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 (2002). 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 éstos 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. Si bien la dimensión de la competencia lingüística en particular puede presentar ciertos desafíos a resolver en torno a los objetivos que se persiguen, 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

AA. VV. (2008a). “Competencia Comunicativa”. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

AA.VV. 2008b. “Nivel Umbral”. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm

Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. Toronto, 270pp.

Byram, M. 2003. Introduction. En M. Byram (Ed) *Intercultural Competence*. Council of Europe. Stratsbourg. Recuperado de: https://rm.coe.int/09000016806ad2dd

Byram, M. 2008. *From foreign language education to education for intercultural citizenship.* Multilingual Matters. Toronto, 272pp.

Canale, M & Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* Vol1, N1, 47pp. Recuperado de: http://bit.ly/Canale_Swain

Cook, V. 1999. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33,185-209pp.

Cook, V. 2002. Portraits of the L2 user. Multilingual Matters. Clevedon, UK, 360pp.

Cook, V.J. y Newson, M. 1996. *Chomsky’s Universal Grammar. An Introduction*. Blackwell Publishers. Massachusetts, 336pp.

Coperías Aguilar, M.J. 2002. Intercultural communicative competence: A step beyond communicative competence. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada* Vol 3: 85-102pp.

Crystal, D. 2003. *English as a Global Language.* Cambridge University Press. Cambridge, 212pp.

Crystal, D. 2019a. *Do we need a Standard English?/ Entrevistado por Ross Thorburn.* TESOL Training Institute. *Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=YtL-t_cxfLQ.*

Crystal, D. 2019b. *The Myth of the Native Speaker*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=p-kZLP2FWUI

Davies, A. 2013a. *In Conversation with Prof. Alan Davies/Entrevistado por Dr Gail Forey and Jim Chan*. Hong Kong, PolyU. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=gPr254HbXHs

Davies, A. 2013b. *Native Speakers and Native Users: Loss and Gain.* Cambridge University Press. Cambridge, 190pp.

García Balsas, M. 2015. La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los discentes. En: Lamolda González , M.A. (ed.) *La Formación y Competencias del Profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional de ASELE,* 367-384pp. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0367.pdf

Hymes, D. H. 192. On Communicative Competence. En: Pride J.B & Holmes J. (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Penguin. London, 269-293pp.

Kramsch, C. 1998. The privilege of the intercultural speaker. En: Byram M. & Fleming, M. (eds.), *Language Learning In intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press. Cambridge, 16-31pp.

Kramsch, C. 2000. *Language and Culture.* Oxford University Press. Oxford, 134pp.

Spolsky, B. 1998. Sociolinguistics. Oxford University Press. Oxford, 128pp.

Van Ek, J.A. 1986. *Objectives for foreign language learning. Volume I: Scope*. Council of Europe. Strasbourg. (transferido a publicación digital en 2000). Recuperado de: https://rm.coe.int/0900001680732f74

Van Ek, J.A. & Trim, J.L.M. 1991a. *Threshold 1990. Council of Europe*. Cambridge University Press. Cambridge, 192pp. (transferido a publicación digital en 1998). Recuperado de https://www.ealta.eu.org/documents/resources/Threshold-Level_CUP.pdf.

Van Ek, J.A. & Trim, J.L.M. 1991b. *Waystage 1990. Council of Europe*. Cambridge University Press. Cambridge, 120pp. (transferido a publicación digital en 2007). Recuperado de: https://www.ealta.eu.org/documents/resources/Waystage_CUP.pdf

Widowson, H.G. 1996. *Linguistics.* Oxford. Oxford University Press, 134pp.