

**El concepto de competencia comunicativa/ socio cultural en el proceso de
adquisición de lenguas extranjeras**

HERAS, Cristina Inés
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
cristinaheras6@gmail.com

El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de lo que se entendió y se entiende por competencia comunicativa/ sociolingüística o cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. A lo largo del siglo XX el término fue cobrando nuevas dimensiones recibiendo aportes tanto de la antropología como de la lingüística y la sociología y el desplazamiento de “lo local a lo global” también tiene un correlato en lo pedagógico generando interrogantes en torno a dónde nos concentrarnos como docentes cuando hablamos de competencia comunicativa intercultural, o qué entendemos cuando se habla de multiculturalidad en el aula en la cual todos los actores supuestamente pertenecen a una misma cultura nacional. En el presente trabajo se tiene en cuenta la enseñanza de una lengua extranjera en la Argentina.

Palabras clave: competencia- comunicativa- sociocultural- lenguas extranjeras

La dimensión social del lenguaje

En la primera mitad del siglo XX antropólogos y lingüistas como Malinowski, Boas y Sapir se interesaron por el estudio de lenguas que carecían de manifestación escrita. Este hecho hizo que estos estudiosos tuvieran que entrar en contacto con los hablantes, aprender la lengua y así poder describirla. En este proceso descubren que lo que estaban aprendiendo excedía el código de la lengua ya que estaban descubriendo formas de vida ligadas a formas de hablar, estatus, grupos etarios y roles sociales que se entran en juego en los mismos usos lingüísticos.

Dentro de este abordaje, Malinowski contempla el contexto de situación en el que deben interpretarse los enunciados mientras que Boas y Sapir resaltan el papel que tiene el uso lingüístico en los procesos comunicativos que son los que hacen un aporte relevante en la construcción de la cultura de un pueblo. A partir de las investigaciones de estos autores se presenta una postura que ubica a las lenguas como parte integrante de la realidad social y cultural de los pueblos.

A mediados de los años sesenta y sobre los postulados de los antropólogos mencionados, D.H. Hymes y J.J. Gumpertz (1972) presentan una propuesta con el propósito de acercarse al entendimiento de la cultura de los pueblos mediante la observación de sus patrones comunicativos. Esta propuesta se denomina *Etnografía de la comunicación* dentro de la cual se ubica el concepto de *competencia comunicativa*, especialmente utilizado en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

A partir del aporte de Hymes (1972) se fueron introduciendo muchos matices a la definición de competencia comunicativa. En la enseñanza de lenguas extranjeras, se busca que los estudiantes dominen más allá del código de la lengua en cuestión para poder actuar de forma comunicativamente adecuada. Vale decir, que para convertirse en un hablante

eficiente, el estudiante debe entrar en contacto con “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes poseen para crear y mantener la cooperación conversacional” (Gumperz, 1982), con el “conocimiento social y cultural que se les supone a los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas” (Saville-Troike, 1982). Por lo tanto, al describir la lengua tenemos que ser capaces de describir esos conocimientos culturales que pautan la comunicación de sus hablantes. Nos encontramos aquí con una competencia que se manifiesta, en el aspecto comunicativo, íntimamente ligada a los recursos verbales, y que, a su vez, forma parte de la competencia cultural.

En el año 1997, Firth y Wagner presentan un modelo, fruto de su investigación sobre la adquisición de segundas lenguas, en el que cuestionaron ciertas dicotomías cristalizadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras tales como: *aprendiz vs usuario; hablante no- nativo vs. nativo* y los conceptos de *interlingua vs lengua meta*. Estos autores cuestionaron las nociones de deficiencia asignadas a los primeros elementos de estos pares puesto que ponen el acento en lo innato, la cognición y el apego a la forma. Por su parte, Canagarajah en su investigación en Inglés Lingua Franca, reafirma estos cuestionamientos y devela que el aprendizaje y el uso de una lengua resultan exitosos cuando se logra un buen manejo de “estrategias de desempeño, recursos de situación y negociaciones sociales en contextos comunicativos fluidos” (Canagarajah 2007). Entonces, ¿es pertinente hablar de una cultura cuando supuestamente no deberíamos tomar como referencia una “lengua meta” o un modelo de lengua de un “hablante nativo”? Aquí vale aclarar que las reglas culturales que intervienen en la competencia sociolingüística/cultural no se refieren a la cultura “legitimada”, a la gran “Cultura” con mayúsculas, sino a la cultura que oficia de sustrato y que permite a los hablantes de una lengua determinada entender el mundo, actuar sobre el mundo e interactuar comunicativamente de un modo fluido, donde prevalezcan los valores sociales de apertura ante la diversidad, búsqueda de consenso y colaboración así como la mutua solidaridad (Seidlhofer, 2004 en Canagarajah, 2007).

En el aula

Para Wittgenstein, el aprendizaje de una lengua consiste en apropiarse de un conjunto de reglas que nos permiten llevar a cabo diferentes juegos de lenguaje. Aprendemos una suerte de “libretos” para pedir favores, pedir perdón, dar condolencias, expresar malestar etc. Como profesores en lenguas extranjeras, no deberíamos olvidar que el aula constituye el escenario donde se llevan a cabo estos juegos. El acto de hablar y hacer uso de la lengua nos permite no solo participar en la vida social, sino también construirla.

Por otra parte, el énfasis en el contexto social ha ayudado a los analistas del discurso del aula a mirar al evento áulico como un evento social y al aula como una minisociedad con sus propias reglas y pautas, rutinas y rituales. Su atención está puesta en la experiencia de los profesores y alumnos dentro de esta minisociedad. Tal experiencia, como lo expresa Breen (1985) “es bi dimensional: la experiencia individual-subjetiva y la experiencia colectiva-intersubjetiva” El discurso del aula que contiene esa experiencia bi-dimensional es una parte central de este contexto social. En otras palabras, la interacción verbal modela el contexto el cual, a su vez, moldea la interacción.(van Lier, 1988 en Kumaravadivelu).

Siguiendo con la reflexión acerca de la conexión entre lengua y cultura, el aspecto que nos interesa en particular es la competencia sociolingüística o sociocultural que se define como el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y culturales que hacen que las contribuciones que un hablante hace en un acto comunicativo sean apropiadas a los contextos y, siguiendo la línea de pensamiento de van Lier, ser conscientes de cómo el contexto termina dando un sentido particular a la interacción en la que nos encontramos inmersos.

La clase de lengua extranjera es un ámbito ideal para trabajar y reflexionar sobre el relativo cultural y lingüístico donde desenmascarar actividades etnocéntricas que pueden desembocar en estereotipos, malentendidos y conflictos. De hecho, la realidad intercultural de las aulas en nuestro ámbito se refiere a la coexistencia de diferentes subculturas (jóvenes y adultos, deportistas o adeptos a los videojuegos, chicos y chicas, etc.). Y es justamente esta diversidad intracultural la que puede servir de plataforma para entender la diversidad intercultural. “No presentemos al Otro como algo compacto y único sino diverso y plural, complejo y dinámico, como lo es nuestra propia realidad más inmediata”(Tussón 2009). Al respecto, Abdallah-Preteille considera que ningún hecho es por sí solo intercultural, puesto que no es un atributo del objeto sino que sólo un análisis intercultural puede otorgarle al objeto esta característica. Es la mirada que crea al objeto y no a la inversa.

Comentario final

Cuando nos sumergimos en el supuesto caos de una cultura ajena, nuestra percepción de ese entorno extraño es parcial, sesgada y selectiva. Nuestra mirada se verá teñida por nuestra propia concepción del mundo, nuestros prejuicios hacia esa nueva cultura y tal vez las diferencias cobrarán más relevancia que las similitudes; sin embargo, el deseo de lograr intercambios comunicativos exitosos nos obligará a “dejar pasar” los obstáculos propios de la lengua así como aquellos exclusivos del ámbito de la cultura. De este modo, se facilitará el proceso de descubrimiento de las reglas implícitas que rigen tanto la lengua como la cultura en la que nos encontramos inmersos temporalmente.

Como profesores de lengua, debemos saber que fuera del aula nuestros alumnos deberán enfrentarse a comunidades multilingüísticas donde su competencia se medirá por su habilidad para negociar significados atendiendo a las convenciones locales y obedeciendo a los patrones de culturas que ya nada tienen que ver con una nación en particular. Se habla de la porosidad de las fronteras en un mundo postmoderno globalizado donde se establecen relaciones fluidas y multilaterales entre las comunidades, en un mundo donde lo dominante se acomoda a lo local (Hall, 1997). Asimismo, las lenguas, las comunidades y culturas se han vuelto híbridas, moldeadas por relaciones sociales y económicas que fluyen (Appadurai, 1996) y en este contexto geopolítico sería ingenuo pensar que la una lengua determinada viene en “combo” con pautas culturales impuestas que se deben asimilar para ser considerado un hablante competente de esa lengua. Los flujos transculturales en los que estamos inmersos nos obligan a trabajar en el fomento de valores culturales que favorezcan una armonía intercultural basada en la solidaridad, donde no existan etnocentrismos o juicios hacia culturas diferentes. Solo de este modo los nuevos hablantes de lenguas extranjeras que salgan de nuestras aulas serán totalmente competentes en el uso de estrategias interpersonales que permitan la comunicación entre los pueblos.

Referencias

Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. The University of Minnesota.

Bourdieu, P (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*, Madrid, Akal, 1985.

CalsamigliaBlancafort, H Y Tussón Valls, A (1999) *Las cosas del decir*. Ed. Ariel. Barcelona.

Canagarajah, S.(2007). “Lingua Franca English , Multilingual Communities, and Language Acquisition” en *Modern Language Journal*, 91/5, 921-937.

Firth, A. & Wagner, J. (1997) “On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research”. *Modern Language Journal*, 81, pp 285-300

Gumperz, J. J. (1972): “Introduction”, en *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell.

----- (1982) *Language and Social Identity*. CUP. United Kingdom.

Hall, S (1997). The local and the global: globalisation and ethnicity. In A. D. King (Ed.), *Culture, globalization, and the world system* (pp. 19-40). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press

Hymes (1972): “Models of the Interaction of Language and Social Life”, en Gumperz, J.J. y D.H.Hymes, 1972, pp. 35-71.

Kumaravadivelu, B (1999) “Critical Classroom Discourse Analysis” *TESOL QUARTERLY*. Vol.33. No. 3

Malinowski, B. (1936): “Native Education and Cultural Contact”, en *International Review of Missions*, 25.

----- (1945): *Dynamics of Cross-Cultural Change: An Inquiry into Race Relations in Africa*. New Haven: Yale University Press.

Sapir, E. (1933): “Language”, en *Culture, Language and Personality*. Berkeley: University of California Press, 1949, pp. 7-32.

Saville-Toike, Muriel (1982): *The ethnography of Communications. An Introduction*, London: Basil Blackwell, 2nd edition, 1989.

Tusón, A. (2009): “El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *monográficos marcoELE*. ISSN 1885-2211 / núm. 9.

Van Lier, L. (1988): *The classroom and the Language Learner*. London: Longman.