

La competencia comunicativa intercultural: ¿en teoría o en la práctica?

María Teresa Mallén Estebaranz
Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Departamento de Lingüística Aplicada

Este artículo presenta una investigación cualitativa sobre las percepciones que alumnos avanzados de inglés y maestros de esa lengua en el CELE-UNAM tienen sobre la competencia comunicativa intercultural y su papel tanto dentro como fuera de las clases. Tomando como base el modelo de la competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (1997), se analiza si los cuatro componentes mencionados por dicho autor están o no presentes en las clases de inglés, si los alumnos y los maestros están conscientes de su presencia o, en su caso, de su ausencia, y si estos componentes se manifiestan más dentro o fuera del salón de clases. El artículo finaliza con algunas implicaciones pedagógicas derivadas de esta investigación.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, grupos de enfoque

María Teresa Mallén Estebaranz
Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Departamento de Lingüística Aplicada
Circuito Interior, Ciudad Universitaria
04510 México, D.F., México
Tel. 5519-1760
mtmal len@ infosel. net. mx

Fecha de recepción del artículo: 4 de septiembre de 2007
Fecha de aceptación de versión revisada: 28 de noviembre de 2007

This article presents a qualitative research project, carried out with advanced English students and teachers at CELE-UNAM, on their perceptions of intercultural communicative competence and its role inside and outside class as well. Byram's model on intercultural communicative competence (1997) is used to analyze if its different components are present or not in English courses at CELE. Students' and teachers' awareness of the role of these components inside and outside the classroom is also explored. Some pedagogical implications are included in the final section.

Me gustan mucho las lenguas extranjeras. Para mí significan puentes entre mi cultura y otras culturas, para conocer a la gente, la sociedad, costumbres y todas esas cosas que son muy importantes para el ser humano. Para darle importancia nuevamente al ser humano porque ahora eso está un poco perdido debido a la tecnología y a ese tipo de cosas.

Introducción

Éstas son las palabras de una estudiante de nivel avanzado de inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM. Esta reflexión, en la que la alumna expresa su forma de ver las lenguas extranjeras y sus razones para estudiarlas, nos lleva a formular las siguientes preguntas: ¿estamos contribuyendo los profesores a construir esos puentes entre diferentes culturas? De ser así, ¿qué y cómo lo estamos haciendo?

La investigación que aquí se presenta pretende encontrar algunas respuestas a las preguntas anteriores, específicamente en relación con lo que ocurre en las clases de inglés, con base en las experiencias y opiniones compartidas por un grupo de estudiantes del último nivel de inglés en el CELE, así como también por un grupo de profesores que ha impartido clases de esa lengua en diferentes niveles.

A pesar de que mucho es lo que se ha escrito sobre la importancia de incorporar aspectos culturales a la enseñanza de lenguas extranjeras, sigue existiendo una gran brecha entre la teoría y la práctica. Numerosos estudiosos en este campo, como Byram (1997); Cain (1994); Kramsch (1998) y Zárata (1986), por citar algunos ejemplos, coinciden en que en la actualidad la enseñanza de una lengua extranjera no puede limitarse a la mera instrucción de aspectos lingüísticos. Su función educativa debe ser más ambiciosa y compleja, al proponerse que los alumnos conozcan y respeten las diferencias existentes entre personas que no comparten la misma lengua, para lograr así un mayor entendimiento entre la gente de diferentes culturas. Pero, ¿qué ocurre a este respecto en las clases de lenguas extranjeras?

En el Departamento de Lingüística Aplicada del CELE-UNAM existe una línea de investigación que se ha enfocado principalmente en las percepciones que tanto los alumnos como los maestros tienen sobre la lengua y la cultura en las clases de inglés. Diversos proyectos realizados dentro de esa línea de investiga-

ción — Ryan (1994); Chasan, Mallén y Ryan (1997); Byer, Ryan y Mestre (1998); Mallén (1999); Gómez de Mas y Ryan (2000)— han revelado que la dimensión cultural no ocupa un lugar predominante en la mayoría de las clases de inglés del CELE, lo cual contrasta con lo que ocurre en otros idiomas. Aquí conviene mencionar que los aspectos culturales difícilmente son percibidos y recordados por los alumnos si no se tratan de manera explícita y abierta. Con base en las investigaciones mencionadas anteriormente podemos afirmar que a la mayoría de los alumnos de inglés le gustaría aprender más sobre la(s) cultura(s) de la lengua meta, aunque este interés parece ser menor que el que se presenta al estudiar otras lenguas. Algunos estudiantes tienen actitudes negativas hacia los Estados Unidos y esto se refleja en ocasiones en las clases. Los trabajos de la línea de investigación también reflejan que hay muchos alumnos a quienes les gustaría que los maestros se enfocaran no tanto en los Estados Unidos sino en otros países de habla inglesa. En resumen, vemos que existe cierta ambivalencia en las clases de inglés pues a pesar de que sí hay cierto interés por aprender sobre otras culturas, se desarrolla una actitud defensiva para proteger la cultura propia.

El trabajo exploratorio que aquí presentamos se inserta en esa línea de investigación y tiene como objetivo conocer, desde la perspectiva tanto de los maestros como de los alumnos, el papel de las clases de inglés en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Existe la necesidad de realizar más investigaciones de carácter empírico en este campo para saber lo que realmente ocurre en el aula, así como para aminorar la brecha existente entre la teoría y la práctica.

La dimensión cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

A pesar de que fue en la década de los ochenta cuando la dimensión intercultural empezó a cobrar importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, esta inquietud comenzaba a perfilarse ya antes en los trabajos de Nostrand (1974) y posteriormente de manera más específica con Seelye (1976: 21), quien afirmaba: “en un análisis final, no importa qué tan técnicamente diestra haya sido la preparación de un estudiante en una lengua extranjera. Si evita el contacto con los hablantes nativos de esa lengua y si no tiene respeto por su forma de ver el mundo, ¿qué valor tiene su preparación?, ¿dónde puede aplicarla?, ¿qué aliento educativo le ha inspirado?” Ya en aquellos años Seelye, en su libro *Teaching culture*, esbozaba algunos objetivos centrados concretamente en el entendimiento, la curiosidad y la

empatía hacia otras formas de ver el mundo. Precisaba también que existía una supermeta: “todos los estudiantes desarrollaran el entendimiento cultural, actitudes y habilidades necesarias para funcionar de manera apropiada dentro de la sociedad de la lengua meta y para comunicarse con el portador de dicha cultura” (1976: 39). En esta supermeta se mencionaban ya los componentes esenciales de la competencia comunicativa intercultural, por lo que quizás pueda ser considerada como la simiente del modelo que Byram ha ido desarrollando a partir de finales de los años ochenta (Mallén, 2003: 40).

Fue en esos años cuando la competencia comunicativa intercultural despertó gran interés en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto se debe, en gran parte, a las características del mundo moderno en el que vivimos, pues como afirman Lustig y Koester (1995: 21): “Como habitantes del siglo veintiuno, ya no podremos elegir si vivir en un mundo de muchas culturas o no. Las fuerzas que hacen que personas de otras culturas lleguen a nuestras vidas son dinámicas, potentes y están siempre presentes. El reto para aquellos que vivan en el siglo veintiuno consistirá en entender y apreciar las diferencias culturales y en traducir ese entendimiento en una comunicación interpersonal competente”. Esto implica un nuevo reto para los maestros de lenguas pues, como Byram (1997: 3) señala, “los estudiantes de lenguas tienen que ir más allá de la adquisición del sistema lingüístico y los profesores tienen que encontrar nuevas formas para ayudarlos a hacerlo”. Estudiar una lengua extranjera debe conducir a un mayor entendimiento, no sólo de la cultura extranjera sino también de la propia, así como de la relación entre ambas. En este sentido, propone incluso un cambio de paradigma: que el modelo al que se aspire no sea ya el hablante nativo de la lengua, sino el hablante intercultural.

En el centro de todo este modelo se encuentra la competencia comunicativa intercultural que es definida por Byram (*Ibid.*: 31) como “la capacidad lingüística que tiene la persona en una lengua extranjera al interactuar socialmente con alguien que proviene de un país diferente”. A pesar de que esta definición podría en principio parecer muy general, el modelo propuesto por Byram es muy completo ya que incluye diferentes aspectos de la competencia comunicativa intercultural: sus componentes, los objetivos por alcanzar, sugerencias para desarrollarla e incluso para evaluarla.

En su libro *Intercultural communicative competence*, Byram (*ibid.*: 57-63) hace referencia a cuatro componentes a desarrollar en las clases de lenguas. Éstos son:

1. *Actitudes*: curiosidad y apertura, la capacidad de suspender la incredulidad sobre lo que ocurre en otras culturas y la certeza sobre la propia.
2. *Conocimiento*: de los grupos sociales, sus productos y sus prácticas, tanto de la cultura propia como del país del interlocutor, así como también de los procesos generales de interacción tanto a nivel social como entre individuos.
3. *Habilidades de descubrimiento e interacción*: la capacidad de adquirir nuevo conocimiento sobre una cultura y sus prácticas, así como para operar el conocimiento, las actitudes y habilidades bajo restricciones de tiempo en interacciones y comunicaciones reales.
4. *Conciencia crítica cultural*: la habilidad para evaluar, de manera crítica y con base en criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos tanto de la cultura propia como de la de otros países.

A pesar de que reconocemos la riqueza y la conveniencia del modelo de la competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram, nos parece necesario señalar también la complejidad y las dificultades que implica en la práctica. Ya en 1989, en su libro *Cultural studies in foreign language education*, el mismo autor apuntaba algunas de ellas: i. los objetivos culturales muchas veces son evasivos e intangibles, por lo que resulta difícil enseñarlos, observarlos y evaluarlos; ii. muchos profesores no han recibido la capacitación necesaria para hacerlo; iii. es difícil delimitar los contenidos y lo que se consideraría representativo de una cultura; iv. se presenta una resistencia de algunos maestros de lenguas que no consideran estos aspectos culturales como parte de su labor.

Dentro de este escenario que atiende los aspectos teóricos del modelo propuesto por Byram, así como algunas de las dificultades para llevarlo a la práctica, formulamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Los cuatro componentes antes mencionados están presentes en las clases de inglés del CELE?
2. ¿Los maestros y los estudiantes están conscientes de su presencia (o de su ausencia)?
3. ¿Estos componentes se manifiestan más dentro o fuera del salón de clases?

Una de las mejores formas para conocer las respuestas a estas preguntas es escuchar las voces de los participantes: alumnos y maestros.

Metodología

El presente trabajo se basa en una investigación anterior realizada en el CELE-UNAM llamada *Students perceptions of culture and language learning: Open spaces* (Chasán, Mallén y Ryan, 1998). Si bien hay varias coincidencias entre la investigación antes mencionada y la que aquí presentamos, existen algunas diferencias fundamentales entre ambas. La más importante de ellas es que en este caso se realizaron grupos de enfoque no sólo con alumnos sino también con maestros. Además, tanto a los alumnos como a los maestros se les pidió que reflexionaran e incluso evaluaran su propia competencia intercultural, con base en experiencias que hubieran tenido en las clases de inglés o fuera de ellas.

Los participantes fueron un grupo de doce estudiantes de nivel avanzado de inglés y cinco profesores. Los alumnos provenían de carreras diversas: comunicación, periodismo, filosofía, arquitectura, biología, medicina veterinaria, actuaría e ingeniería industrial. Dos de las alumnas eran estudiantes de maestría y académicas de la UNAM en las áreas de psicología e ingeniería electrónica.

Los profesores participantes, tres mujeres y dos hombres, han trabajado en el CELE-UNAM durante varios años e impartido diferentes niveles de inglés. Solamente una de ellas es hablante nativa de esa lengua, aunque ha radicado muchos años en nuestro país. Los cuatro profesores restantes son mexicanos: tres de ellos han vivido durante más de un año en Estados Unidos, y el cuarto ha viajado en varias ocasiones a diversos países. Estas características fueron tomadas en cuenta al seleccionar a los maestros que participarían en esta investigación, al considerar que podrían aportar mucha información sobre la experiencia intercultural vivida tanto dentro como fuera de las clases de lengua.

Para la colecta de datos se realizaron cinco grupos de enfoque: tres con alumnos y dos con profesores. Esta técnica ha resultado de gran utilidad en el ámbito de la investigación cualitativa, ya que como Morgan (1988: 10-11) indica: “los grupos de enfoque son como entrevistas grupales, sin embargo, en ellos no se da una alternancia entre las preguntas del investigador y las respuestas de los participantes en la investigación. En lugar de esto, se sustentan en la **interacción dentro del grupo**, basada en los temas proporcionados por el investigador, quien generalmente hace el papel de moderador. Los datos fundamentales que los grupos de enfoque producen son transcripciones de las discusiones entre el grupo”.

Los grupos de enfoque no sólo son fáciles de instrumentar; además tienen la gran ventaja de proporcionar gran cantidad de información en poco tiempo, pues como afirma Morgan (*ibid.*: 29), “hacen que los participantes continúen discutiendo un tema hasta que sus puntos de acuerdo o desacuerdo se vuelvan evidentes. Esto suele significar que los participantes se vuelven conscientes de sus propias perspectivas al ser confrontados con un desacuerdo o bien al intentar llegar a un acuerdo de manera explícita”. El autor añade que “los grupos de enfoque son útiles al investigar **s w** piensan los participantes, pero también son excelentes para revelar **r qt 's w** los participantes piensan como piensan” (*ibid.*: 25).

Los grupos de enfoque fueron realizados a partir de ciertas preguntas guía (ver Anexo 1), sin embargo, había la flexibilidad para que los participantes discutieran los aspectos que les despertaran mayor interés. Se formuló también otro tipo de preguntas (*probe questions*) para obtener mayor información (ejemplos, explicaciones, mayor precisión) de los participantes.

Las discusiones llevadas a cabo en los diferentes grupos de enfoque fueron grabadas en audio. Se hicieron resúmenes etnográficos, en los que se incluyeron las transcripciones de las partes más importantes de las discusiones. Con la finalidad de lograr una triangulación, una vez que esta información fue analizada, los resultados de los grupos de enfoque llevados a cabo con los estudiantes fueron resumidos en 21 enunciados (ver Anexo 2), para que los alumnos los leyeran y marcaran su acuerdo o desacuerdo con dichos resultados. No se hizo lo mismo con los profesores, pues con ellos la confirmación de la información se hizo de manera oral al final de las sesiones. Aquí vale la pena aclarar que los grupos de enfoque se llevaron a cabo en inglés y las citas que se incluyen en este artículo han sido traducidas al español.

Resultados

Los patrones que emergieron al analizar los resultados pueden ser clasificados en tres rubros:

1. Razones para estudiar inglés
2. Experiencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras
3. Perspectivas sobre la comunicación intercultural.

Razones para estudiar inglés

El inglés es una meta que me permitirá alcanzar otras metas en mi vida.

Contrariamente a la percepción que en ocasiones se tiene de que la mayoría de quienes estudian inglés en el CELE lo hace principalmente como requisito para sus estudios universitarios, todos los estudiantes que participaron en esta investigación dijeron estudiarlo porque les gusta y porque disfrutan ver los deportes y las películas en inglés, así como escuchar música en ese idioma. Todos planean estudiar en el extranjero y la mayoría comentó que Canadá es el país donde le gustaría hacerlo. Aquí vale la pena recalcar que los alumnos que participaron en esta investigación son aquellos que decidieron tomar el noveno nivel de inglés, el cual no era obligatorio y al cual se inscribían ya muy pocos estudiantes, por lo que no podríamos generalizar que la motivación integrativa que prevaleció entre los participantes en esta investigación sea también la que prevalezca entre los alumnos de los otros niveles.

Todos los alumnos que participaron en este proyecto demostraron estar conscientes de la importancia que tiene este idioma para su desarrollo académico y profesional. Como ejemplo mencionaremos el comentario que hizo uno de los alumnos: “es la lengua de la comunidad científica, así es que si quieres publicar o ir a un congreso, tienes que hacerlo en inglés”. Otro participante añadió que es “la lengua de los negocios”. También mencionaron la importancia de las nuevas tecnologías en el mundo moderno y la necesidad de saber inglés para mantenerse actualizados y para tener contacto con diferentes personas alrededor del mundo.

Todos expresaron que esperaban relacionarse con personas que hablaran inglés. A pesar de que diez de los doce estudiantes marcaron en los enunciados finales que suponían que ese contacto se llevaría a cabo principalmente en algún país extranjero (ver Anexo 2), fueron varios los participantes que durante los grupos de enfoque mencionaron la necesidad de hablar inglés incluso en México, para interactuar con científicos e ingenieros extranjeros que vienen a nuestro país. La mayoría de los alumnos estaba consciente de esa necesidad pues ya había tenido la experiencia en México de interactuar en inglés con hablantes de ese idioma en diferentes situaciones (en algunas clases, en un congreso o con algún visitante a nuestro país).

Experiencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Esta actitud negativa podría cambiar. Cuando ellos (los estudiantes de inglés) entran aquí, primero pueden decir: bueno, el inglés es un requisito, pero si más adelante ven que hay, no sé, festivales como en las otras lenguas o películas o visitantes o cosas así, pueden decir: el inglés es mucho más que el requisito. Quiero decir: es una cultura, es una lengua, es algo que te puede gustar, no sólo un requisito.

Varios de los comentarios hechos por estudiantes en las sesiones de los grupos de enfoque apuntan hacia la necesidad de llevar a cabo más actividades que promuevan el interés y la curiosidad por la cultura de los países de habla inglesa. El presente estudio exploratorio confirmó algo que ya se había presentado en investigaciones anteriores: en opinión de los estudiantes, son pocos los aspectos culturales que se ven en las clases de inglés del CELE.

Los alumnos participantes en el proyecto que aquí presentamos, después de haber tomado ya varios niveles de inglés, expresaron que los cursos se centran principalmente en gramática, no en expresión oral ni en comprensión auditiva como muestra el siguiente comentario:

Uno de los problemas que tenemos nosotros como estudiantes (aquí en el CELE) es hablar con fluidez, ya que la mayoría de nosotros somos profesionistas y necesitamos más vocabulario y otras cosas y aquí en el CELE casi todo el tiempo aprendes gramática y otras cosas, pero no eres capaz de hablar en inglés sobre tu conocimiento profesional.

Quizá esta percepción de que las clases de inglés están demasiado enfocadas en la gramática puede haberse visto influida por la experiencia reciente de venir del octavo nivel, que era un curso de preparación para el TOEFL, donde el componente gramatical es muy fuerte. También hay que precisar que en la actualidad ya existen en el CELE cursos avanzados enfocados a ciertas necesidades particulares, por ejemplo, cursos de inglés para abogados o para quienes se dedicarán a los negocios.

Los alumnos comentaron no sólo que son pocos los aspectos culturales que se ven en inglés, sino también que se abordan menos que en las clases de otras lenguas, lo cual confirma lo que ya se había manifestado en investigaciones ante-

ñores. Al hablar de su experiencia como estudiantes de inglés, tres alumnos la compararon con la que habían tenido en cursos de otras lenguas como francés, ruso y japonés, donde los profesores daban mucha información sobre los países donde estos idiomas se hablan y traían a la clase revistas, canciones y videos. Al recordar sus clases de ruso, una de las alumnas expresó la necesidad de tener profesores que fueran hablantes nativos de la lengua al decir que “lo mejor que te puede pasar es que el maestro sea del otro país, porque la pronunciación y los aspectos culturales son más cercanos. Es más fácil para el maestro introducir aspectos culturales”. A pesar de que los alumnos no parecieron discordar con este punto de vista, durante las sesiones de grupos de enfoque algunos de ellos mencionaron que sus maestros mexicanos también podían enseñarles aspectos culturales, ya que muchos de ellos habían estado en países extranjeros.

Este punto surgió también en los grupos de enfoque realizados con los maestros. La profesora estadounidense expresó la necesidad de tener un balance entre profesores nativos y no nativos hablantes de la lengua. Comentó que mientras los primeros probablemente saben más acerca de la cultura extranjera, “a menudo, un observador externo ve cosas acerca de tu propia cultura de las que tú no te habías dado cuenta antes”. Añadió que, por lo general, los hablantes no-nativos suelen ser mejores al enseñar gramática.

Un patrón interesante surgió al preguntar a los alumnos cómo habían aprendido a interactuar con hablantes nativos de inglés. La primera respuesta que venía a la mente de los estudiantes y que expresaban en sus respuestas no se refería al salón de clases, sino a su experiencia fuera de éste. Aquí llama la atención que los alumnos mencionaban la radio, las películas y las canciones como las fuentes principales de su aprendizaje. Una de las participantes explicó cómo su interés en los deportes le había ayudado a aprender más sobre la cultura extranjera: “Yo aprendí sobre el día de acción de gracias al ver los partidos de fútbol americano, porque solía haber un partido ese día y empezaban a hablar sobre esa costumbre”. Esta misma persona comentó que desde que era pequeña le gustaba leer las etiquetas y las instrucciones que venían en los productos alimenticios de los Estados Unidos. Varios comentarios hechos por los participantes durante los grupos de enfoque, así como la respuesta que dieron al enunciado número 13 de los resultados (ver Anexo 2), permiten afirmar que, como parte de su aprendizaje, los alumnos valoran tanto (y quizá aún más) la experiencia fuera de clase que lo que ocurre dentro de ella.

Otro aspecto que vale la pena destacar es que la percepción que tienen los alumnos sobre la cultura en las clases difiere de la percepción que tienen los profesores. Por un lado, los maestros parecen estar muy conscientes de la importancia que tiene desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los cursos. Los cinco profesores que participaron en este proyecto estuvieron de acuerdo en que el desarrollo de esta competencia debe ser fundamental en el programa de inglés. A este respecto, una de las participantes hizo el siguiente comentario: “tenemos que hacer que los estudiantes se acerquen un poco más hacia entender y sentir la otra cultura”. A continuación utilizó la siguiente metáfora para reforzar su opinión: “(los alumnos) tendrán que ser capaces de ponerse los zapatos, si bien no toda la ropa, pero por lo menos los zapatos, o ponerse los lentes de la otra cultura”. Objetivos estrechamente relacionados tales como: ser más abiertos, enriquecer la experiencia personal (*enriching yourself*) y ver que hay otras formas de hacer las cosas fueron mencionadas por otros profesores participantes. A pesar de que la importancia que los docentes atribuyen a la dimensión cultural se hizo patente en los grupos de enfoque, los alumnos no perciben que esto se manifieste de manera concreta en las clases.

Tanto a alumnos como a profesores se les formuló una pregunta similar: ¿qué tipo de actividades han tenido en clase para aprender sobre aspectos culturales?, ¿qué tipo de actividades realizan en clase para fomentar la competencia intercultural? Sin embargo, la forma en la que ambos respondieron la pregunta fue muy diferente. Mientras que los profesores inmediatamente pudieron recordar y dar ejemplos precisos de cosas que ven y hacen en sus clases, los alumnos tuvieron dificultades para recordar y solamente hablaron de manera muy general acerca del tipo de actividades que habían realizado, principalmente: algunos juegos, lecturas, discusiones, videos y juegos de roles.

En contrapartida, mediante sus respuestas los maestros manifestaron estar conscientes, no sólo de los diferentes aspectos que implica la competencia comunicativa intercultural, sino también de cómo los trabajan en clases. Muchos ejemplos fueron mencionados, algunos de ellos generales y otros mucho más específicos: lecturas sobre diversas tradiciones y celebraciones; diferencias regionales; el uso de gestos y de señas particulares en cada cultura (cómo indicar la estatura de alguien, por ejemplo); qué se entiende por planta baja en distintos países; el origen de ciertas palabras; la forma de indicar distintos parentescos (se dio el ejemplo de la ausencia de los conceptos *concuño* y *compadre* en inglés, y la respectiva ausencia

de esos vocablos); las comidas (según su formalidad, cantidad y horario); formas de cortesía (no hablar sobre temas tales como la edad, el dinero, la política o la apariencia física en ciertas culturas); la distancia física que debe existir entre los hablantes o cómo deben comportarse en situaciones específicas. A este respecto, una de las profesoras dio el siguiente ejemplo:

(En los Estados Unidos) ¿Qué haces cuando alguien estornuda? Bueno, puedes decir “Bless you” o “Gesundheit” o no tienes que decir nada. De hecho, la mayor parte de las veces lo ignoramos porque no quieres llamar la atención y en México es muy notorio que si alguien estornuda en el auditorio, cinco o seis personas dicen “Salud”, “Salud”, e interrumpen a todo mundo. En los Estados Unidos nadie haría eso en ese tipo de situación, por la interrupción. Eso es algo muy cultural.

Mientras que la gama de actividades hechas en clase en tomo a aspectos culturales mencionada por los maestros fue mucho más amplia que la de los alumnos, ambos grupos parecen coincidir en que los factores que contribuyen a tratar dichos aspectos en clase son los siguientes, según un orden descendente de frecuencia:

1. El libro de texto
2. Las experiencias del maestro
3. Las experiencias de los alumnos
4. Los visitantes a la clase

Aunque no todos estuvieron de acuerdo con este orden, sí es el que refleja la percepción de la mayoría de los participantes. Un poco más de la mitad de los estudiantes extemó haber aprendido más aspectos culturales del libro de texto que de sus maestros (ver enunciado 14 en Anexo 2); sin embargo, todos expresaron que les gusta conocer las experiencias vividas por los profesores en países extranjeros (ver enunciado 15 en Anexo 2). A este respecto, todos los profesores que participaron en la presente investigación, excepto uno, comentaron que sí comparten con los alumnos las vivencias que han tenido en el extranjero, ya que es una forma de personalizar la información y de proporcionar conocimiento cultural a los estudiantes.

Por lo que se refiere a los visitantes extranjeros, hay que destacar que, tal como aparece en el orden de frecuencia mencionado anteriormente, rara vez están

presentes en las clases de inglés del CELE. Varios estudiantes dijeron que nunca habían tenido esa experiencia. Sin embargo, algunos otros alumnos que sí habían tenido la oportunidad de que algún visitante extranjero asistiera a su clase, recordaban bien dicha experiencia y apreciaban lo que habían aprendido en esa interacción. Varios estudiantes comentaron haber interactuado con un grupo de alumnos de la Universidad de California (UCLA), de quienes aprendieron cómo es la vida estudiantil en esa universidad. Otra alumna recordó un curso en el que la profesora llevó a algunos amigos ingleses a la clase en varias ocasiones. Uno de ellos era jardinero y la estudiante comentó:

... el jardinero ganaba mucho dinero, había viajado alrededor del mundo y estábamos (los estudiantes mexicanos) sorprendidos porque aquí en México un jardinero no gana tanto dinero. Te puedes dar cuenta de esas diferencias. Y él estaba muy orgulloso de ser jardinero. No tenía problema con eso. Aquí en México dices: soy jardinero pero me gustaría ser abogado.

Otra actividad que los estudiantes recordaron como algo positivo fue cuando un profesor les asignó la tarea de entrevistar a algún hablante nativo de inglés. Una de las alumnas narró cómo fue a un museo y ahí entrevistó a un hombre de mediana edad, de quien aprendió a decir y a pronunciar la palabra *insurance* pero, según las palabras de la estudiante, como no tenían mucho en común, decidió buscar a alguien más joven para hablar sobre deportes y música. El resultado anterior indica que los alumnos recuerdan con mayor facilidad y de manera más detallada la información cultural que ha sido adquirida a través del contacto directo y la experiencia personal que la presentada en las clases de inglés.

Perspectiva sobre la comunicación intercultural

Cuando interactúas con otros estudiantes mexicanos, tú sabes lo que él o ella está tratando de decir; si él o ella te está entendiendo o no, pero con extranjeros la actitud la relación intersubjetiva es diferente, y yo pienso que necesitas estar más preparado en este tipo de percepción, pero necesitas tener a esa persona real, porque estás preparado para esta percepción de los estudiantes mexicanos, porque son tus compañeros, pero no (estás preparado de la misma manera) para una persona extranjera.

Hemos mencionado antes que los profesores participantes en esta investigación estaban conscientes de los diferentes factores implicados en la comunicación intercultural y, como podemos constatar en la cita anterior, también lo estaban algunos de los alumnos.

Al pedirles que definieran la competencia comunicativa intercultural, la mayoría de los maestros la definió como una **habilidad** para entender y, si es posible, funcionar en una cultura diferente; para comunicarse en una lengua diferente; para notar diferencias entre personas de varias culturas.

Por otro lado, cuando a los estudiantes se les formuló la pregunta: ¿además de la lengua, qué más se requiere para comunicarse de manera efectiva con un extranjero? las primeras respuestas que dieron se centraban en el **conocimiento** de la historia, las tradiciones, la política, las costumbres, variantes regionales y groserías. Posteriormente los alumnos se refirieron a experiencias que habían tenido y que les ayudaron a darse cuenta de que la comunicación intercultural implica mucho más que el dominio de la lengua extranjera. En la discusión surgieron varios ejemplos, mediante los cuales los estudiantes ilustraron este punto.

Una de las alumnas narró la experiencia que había tenido con una turista estadounidense al acompañarla a un mercado de artesanías en Guadalajara y cómo la turista se molestó debido a que la alumna le había preguntado varias veces cuánto había pagado por las artesanías. Recordó que la visitante le hizo el siguiente comentario:

¿Por qué me preguntas eso? ¿Quieres saber si soy rica o qué? Así que tuvimos que hablar con ella y tuvimos que explicarle que aquí en México es muy común preguntar que cuánto te costó algo (se ríe). Es casi una regla. Y ella lo entendió. Dijo “ay, perdón, perdónenme. Yo no sabía”. Y nosotros le dijimos que tampoco sabíamos (que no era apropiado preguntar).

La misma alumna compartió otra de sus experiencias al comentar que tenía un novio norteamericano y “a pesar de que hablaba español muy bien, (la relación) era muy difícil porque su cultura era estadounidense”. Dio algunos ejemplos de cómo su novio era muy independiente y de cómo podía aceptar un “no” como respuesta. La alumna hizo la siguiente reflexión:

Si tú les preguntas a ellos (los estadounidenses) si quieren hacer algo, ellos contestan que no, y si dicen que no es que no, y si tú les contestas que no, está bien, no les causa ningún problema. Aquí en México si tú le dices que no a alguien te sientas tan mal, y puede que llores o que te sientas molesta o frustrada.

Muchos ejemplos surgieron en los diferentes grupos de enfoque. La mayoría de ellos tenía que ver con diferencias en actitudes y los estudiantes estaban conscientes de estas diferencias porque las habían experimentado en interacciones reales.

De los doce alumnos que participaron, diez habían tenido en algún momento contacto directo con hablantes nativos de inglés. Sólo en el caso de dos de ellos, este contacto había ocurrido fuera de México (ver enunciados 9 y 10 en Anexo 2). A pesar de que en el grupo había dos personas que nunca habían tenido contacto directo con algún hablante nativo, sus comentarios mostraban la curiosidad y la apertura que Byram (1997) describe al hablar sobre la actitud, como puede verse en el siguiente fragmento de un comentario hecho por una de estas alumnas:

Me gusta ir a observar a la gente. Me gusta ir al Museo de Antropología y quedarme cerca de los extranjeros, y me gusta oír cómo hablan sobre los nahuas y sobre las piedras y sobre lo que pueden hacer aquí en México, o lo que les gusta. (...) Voy y observo (...) Es un trabajo que tienes que hacer con personas reales. Necesitamos ver personas reales. Cómo hacen las cosas, sus movimientos en ese contexto.

Algo interesante fue que al preguntarles qué tan capaces se sentían de interactuar de manera efectiva con hablantes nativos de inglés, la gran mayoría afirmaba que sí se sentía capaz de hacerlo (ver enunciados 11 y 12 en el Anexo 2). No sólo lo marcaron en los resultados finales sino que, durante los grupos de enfoque, varios de ellos incluso se dieron una calificación de 8 en comunicación intercultural. Los alumnos recordaron varias experiencias que habían tenido fuera de las clases de inglés y las utilizaron como base para evaluar su propia competencia comunicativa intercultural. Además de su desempeño en esas situaciones, se referían a criterios como “yo los podía entender y ellos podían entenderme a mí”. Un alumno de biología relató la siguiente vivencia:

El congreso (en los Estados Unidos) fue una gran experiencia para mí porque había muchas personas que no entendían nada (de lo que yo decía) pero, para mí, la meta

fue cuando un investigador que había estado estudiando el cartel que yo había hecho, entendió lo que yo había hecho y yo entendí las correcciones que él le hacía a mi trabajo y para mí eso fue muy importante.

Aquí vale la pena precisar que, aunque la mayoría de los estudiantes evaluó de manera positiva su propia competencia comunicativa intercultural, estaba al mismo tiempo muy consciente de que es muy diferente interactuar con un hablante nativo de inglés en su país a hacerlo aquí en México, como puede verse en el siguiente comentario:

Si estamos en los Estados Unidos es diferente porque la lengua ahí no es el español y tienes que cambiar tu mentalidad completamente. Tienes que decir: aquí nadie me va a entender y va a hacer concesiones conmigo, y decir OK, yo entiendo. No, porque ellos no van a entender.

De los doce alumnos, sólo dos expresaron que sentían no ser capaces de interactuar de manera efectiva en un país de habla inglesa. Vale la pena precisar que eran las dos mujeres de mayor edad en el grupo y nunca habían viajado fuera de México.

En contraste con las respuestas tan específicas dadas por los alumnos, los maestros contestaron de manera mucho más general, al afirmar que los estudiantes podían ser competentes interculturalmente sólo hasta cierto grado. Una de las profesoras hizo la aclaración de que la competencia intercultural es un continuo, “del cual uno no se gradúa; depende de muchos factores tales como la personalidad, la motivación, la actitud y la experiencia”. Los profesores confesaron incluso que ellos mismos no se considerarían totalmente competentes en el ámbito de la comunicación intercultural. A este respecto, la maestra estadounidense comentó que a ella, por ejemplo, le gustaría saber más sobre Canadá y Gran Bretaña. Sin embargo, los cinco profesores expresaron sentirse capaces de ayudar a sus alumnos a entender ciertas diferencias culturales y a ser más abiertos.

Al preguntarles sobre malentendidos culturales que habían tenido surgieron muchos ejemplos, sobre todo por parte de los maestros. Aquí conviene aclarar que no todos ellos tenían que ver con países de habla inglesa, sino con una variedad de lugares como Corea, Cuba, Austria, Alemania y Rusia. Casi todos los malentendidos mencionados se referían a costumbres y actitudes, y vale la pena comentar que, al parecer, los participantes entendían lo que los estaba provocan-

do. Al discutir sobre esto, en varios grupos de enfoque los participantes se concentraban en entender qué estaba causando el malentendido y en tratar de aceptar las diferencias. A este respecto, cuando uno de los profesores expresó que en su opinión los alemanes le daban demasiada importancia al orden y a la organización, otra maestra respondió:

Bueno, sí, para los alemanes es muy natural tener todo en orden. Ésa es una de las cosas del entendimiento cultural. Tienes que entender, bueno, para él eso es muy importante. Para mí, otra cosa es lo importante —no comer la tortilla doblada al revés, por ejemplo, es muy importante—, pero ¿cómo van a trabajarlo juntos para hacer que las cosas funcionen?

Cuando a los participantes —tanto a maestros como a alumnos— se les preguntó cuál de los tres factores de la competencia comunicativa intercultural (conocimiento, actitudes o habilidades) era el más importante, la mayoría estuvo de acuerdo en que era la actitud. Sin embargo, uno de los maestros expresó su desacuerdo ya que, en su opinión, como profesor uno no puede hacer cambiar las actitudes, sin embargo sí puede ampliar el conocimiento de los alumnos.

Conclusiones

Una vez que hemos analizado la información obtenida en esta investigación podemos concluir que los alumnos están conscientes de que comunicarse en inglés implica bastante más que conocer el sistema lingüístico. A partir de los comentarios que hicieron en los grupos de enfoque podemos ver que sienten la necesidad de que las clases de esta lengua no se concentren tanto en la gramática y en el libro de texto, sino que incorporen otros elementos que puedan ayudarlos a lograr un mejor desempeño tanto académico como profesional a futuro. La mayoría de ellos sabe que tendrá que interactuar con hablantes nativos de esa lengua, ya sea en el extranjero o incluso en México, y que diversos aspectos son necesarios para lograr hacerlo de manera efectiva.

Los maestros también manifestaron la importancia de desarrollar la competencia comunicativa intercultural en las clases de inglés. Sin embargo, aunque maestros y alumnos coinciden en la importancia de ésta, difieren en la percepción de lo que ocurre en las clases. Por un lado, los maestros dieron ejemplos concretos

del tipo de actividades que realizan en tomo a aspectos culturales. La mayoría de ellos se enfoca en conocimiento y en habilidades de descubrimiento e interacción. Por otro lado, los alumnos parecen no percibir la presencia de estos aspectos en clase. Los ejemplos que recuerdan son escasos y de carácter muy general. Llama la atención que la mayoría de los ejemplos precisos que recuerdan se refiere a experiencias que han tenido fuera del aula (al ver películas, televisión, canciones, al interactuar con extranjeros). Ciertas actividades de algún curso, tales como hablar con algún visitante extranjero o entrevistar a algún hablante nativo de inglés, aunque muy esporádicas en sus clases, fueron recordadas y al parecer muy valoradas por los alumnos. La mayor parte de los aspectos que los estudiantes recuerdan y que surgieron durante los grupos de enfoque se centra en las habilidades de descubrimiento e interacción y algunos otros en las actitudes de curiosidad y apertura.

Vale la pena mencionar que al pedirles que definieran la competencia comunicativa intercultural, los maestros la definieron como una habilidad, sin embargo, al hablar sobre la importancia de desarrollarla en las clases de inglés se enfocaron en las actitudes. Por su parte, los alumnos empezaron por referirse al conocimiento que se necesita para interactuar de manera efectiva con los hablantes de una lengua extranjera, pero posteriormente narraron muchas experiencias personales de las que habían aprendido, en las que predominaban las habilidades de descubrimiento e interacción.

En resumen, podemos afirmar que si bien los maestros están conscientes de la importancia de los diferentes componentes de la competencia comunicativa intercultural y, en su opinión, incorporan a sus clases actividades que permitan desarrollarlos, los alumnos perciben más la presencia de estos componentes fuera que dentro del salón de clases. Vale la pena mencionar que si bien los componentes de conocimiento, actitud (de curiosidad y apertura) y habilidades (de descubrimiento e interacción) surgieron durante los grupos de enfoque tanto con maestros como con alumnos, el referente a la conciencia crítica-cultural nunca fue abordado por ninguno de ellos, lo cual apunta hacia la posible ausencia de este componente en los cursos.

Para terminar quisiera mencionar algunas implicaciones pedagógicas derivadas de esta investigación. Una de las formas en la que los profesores podemos empezar a crear esos puentes mencionados al inicio de este artículo es estableciendo vínculos entre el mundo exterior y la clase, tratando de romper la dicotomía

entre esos dos espacios. Una de las formas de lograrlo sería tener con mayor frecuencia en las clases a visitantes extranjeros, para que los alumnos pudieran interactuar directamente con ellos. Este contacto directo podría lograrse también mediante el uso de nuevas tecnologías que permiten que personas de diferentes partes del mundo se comuniquen entre sí, lo cual se ha ido incorporando en algunas clases de lengua. Asimismo, los profesores podemos fomentar que nuestros estudiantes entrevisten a extranjeros en la lengua meta pues, con base en los comentarios expresados por algunos de los alumnos, esta experiencia puede transmitir un sentimiento de logro al comprobar que sí se pueden comunicar de manera efectiva con “hablantes reales” de esa lengua. Un último punto es que como maestros podemos hacer un mejor uso de los materiales auténticos, tales como canciones, programas de televisión, películas y artículos de revistas, al trabajar no sólo los aspectos lingüísticos sino también los culturales. Esto podría contribuir a lograr mayor vinculación entre el modelo teórico de la competencia comunicativa intercultural y la práctica docente.

Referencias

- BYRAM, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (1997). *Intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. Fleming (1998). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAIN, A., & M. MURPHY-LEJEUNE (1994). Apprivoiser les représentations de l'étranger ou de la nécessité d'être lucide en didactique des langues. *Actes du 4ème Colloque CACEDLE*, 16, 17, 100-122.
- CHASAN, M., M., MALLÉN & P. RYAN (1997). Students' perceptions of culture and language: Open spaces. En A. Ortiz (Ed.). *Antología del noveno encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras*, 223-244, México, D.F.: CELE-UNAM.
- GÓMEZ DE MAS, M., & P. RYAN (2000). Estereotipos sobre los Estados Unidos de América en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 17 (30/31), 353-364.
- KRAMSCH, C. (1992). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (1995). The cultural component of language testing. *Language, Culture and Curriculum* 8 (2), 83-92.
- LUSTIG, M., KOESTER, J. (1999). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. New York: Longman.

- MALLÉN, M. (1999). *La dimensión cultural en las clases de inglés*. Manuscrito no publicado.
- (2003). *La clase de inglés: Una ventana a la alteridad*. (Tesis de maestría, CELE, UACPyP-UNAM, México).
- MORGAN, D. (1998). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- RYAN, P. (1994). *Foreign language teachers' perceptions of culture and the classroom: A case study*. (Tesis doctoral, Utah University).
- (1998). Investigaciones sobre el papel de las percepciones socioculturales y lingüísticas en la enseñanza de idiomas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 17 (28), 101-111.
- RYAN, B. BYER & R. MESTRE (1998). Reconocimiento de información cultural en la experiencia de aprendizaje del inglés. En Ortiz, A. (Ed.). *Antología del décimo encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras* (321-334). México: UNAM.
- SEELYE, H.N. (1976). *Teaching culture*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- ZÁRATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Anexo 1

Preguntas hechas a los estudiantes:

1. ¿Por qué estudias inglés?
2. ¿Qué tanto contacto esperas tener con hablantes nativos de inglés?
3. Además de la lengua, ¿qué más se necesita para comunicarse de manera efectiva con un extranjero?
4. ¿Has aprendido lo que esperabas en tus clases de inglés?
5. ¿Crees que has aprendido a interactuar de manera apropiada y efectiva con los hablantes de esa lengua?
6. ¿Cómo has aprendido a interactuar con ellos? (dentro y fuera de la clase)
7. ¿Qué actividades han hecho en clase para aprender sobre aspectos culturales?
8. ¿Qué tan capaz te sientes de interactuar de manera efectiva con una persona que hable inglés?
9. ¿Alguna vez has tenido algún malentendido cultural?
10. ¿Qué aspectos culturales crees que todavía te falta aprender para ser capaz de interactuar de manera más efectiva en inglés?
11. ¿Qué es más importante en la competencia intercultural: el conocimiento, las actitudes o las habilidades?

Preguntas hechas a los profesores:

1. (No hay equivalente para los maestros).
2. ¿Qué tanto contacto has tenido con hablantes nativos de inglés?
3. ¿Qué es la competencia comunicativa intercultural? ¿Cómo la definirías?
4. ¿Qué tan importante es esta competencia en la clase?
5. ¿Debe la competencia intercultural ser una de nuestras metas? ¿Por qué?
6. ¿Qué aspectos de la competencia comunicativa intercultural trabajas en la clase?
7. ¿Qué tipo de actividades haces en clase para promoverla?
8. ¿Consideras que los estudiantes del CELE pueden llegar a desarrollar este tipo de competencia?
9. (La misma pregunta que a los estudiantes).
10. ¿Sientes que eres competente interculturalmente y que puedes ayudar a tus alumnos en este aspecto?
11. (La misma pregunta que a los estudiantes).

Anexo 2

Resultados: Enunciados que resumen grupos de enfoque con alumnos

1. Me gusta el inglés.	12	0
2. Planeo estudiar en el extranjero.	12	0
3. El inglés es muy necesario para mi desarrollo académico y profesional.	12	0
4. El inglés es indispensable para comunicarse en el mundo moderno.	11	1
5. Espero tener mucho contacto con hablantes nativos de inglés.	12	0
6. Supongo que ese contacto se dará principalmente en el extranjero.	10	2
7. Para comunicarse de manera efectiva con una persona extranjera, es necesario saber mucho más que la lengua.	10	2
8. En las clases del CELE he aprendido mucha gramática, pero necesito más práctica en comprensión auditiva y en expresión oral.	12	0
9. He interactuado con hablantes nativos de inglés aquí, en México.	8	4
10. He interactuado con hablantes nativos de inglés en países de habla inglesa.	2	10
11. Creo que puedo interactuar de manera efectiva con hablantes de inglés en México.	11	1
12. Creo que puedo interactuar de manera efectiva con hablantes de inglés en países de habla inglesa.	10	2
13. Lo que he aprendido fuera de las clases (mediante experiencias personales, música, deportes, películas) ha sido tan importante para ayudarme a comunicarme en inglés como lo que he aprendido dentro de las clases.	12	0
14. He aprendido más aspectos culturales del libro que de mis maestros.	7	5
15. Me gusta que los maestros hablen en clase sobre las experiencias que han tenido en países de habla inglesa.	12	0
16. La mayor parte del trabajo hecho en clase sobre aspectos culturales ha sido a través de lecturas y discusiones.	11	1
17. Me gustaría trabajar con más videos en clase porque se pueden ver muchos aspectos culturales.	12	0
18. La actitud es un factor muy importante en los malentendidos culturales.	12	0
19. La experiencia personal y el contacto directo con extranjeros son esenciales para aprender a comunicarse de manera efectiva en una lengua extranjera.	12	0
20. La actitud es el elemento más importante en la comunicación intercultural.	11	1
21. Hacer que los extranjeros entiendan nuestra cultura es tan importante como entender la suya.	12	0