

PROBLEMAS CENTRALES DEL ESTUDIO DE LENGUAS A NIVEL SUPERIOR

BEATRIZ VERA LÓPEZ
Departamento de Lenguas Extranjeras
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Presento un análisis de cinco problemas en el estudio de lenguas extranjeras a nivel universitario. El primero consiste en dilucidar su identidad epistemológica, mientras que el segundo involucra su coherencia metodológica por medio de la vinculación entre la investigación y la transformación educativa. El tercero se refiere a la necesidad de insertar el estudio de las lenguas a un nivel de reflexión y acción metacurricular, perspectiva desde la cual se perfila el cuarto problema, consistente en la necesidad de investigar la transferibilidad de la competencia intercultural en la investigación interdisciplinaria, de modo tal que pueda aplicarse a nivel de entendimiento interdisciplinario el ajuste de marcos de percepción, recepción y respuesta que subyacen a las distintas formas de ver y articular el mundo. Por último, señalo el inconveniente de separar las habilidades productivas de las reproductivas, una práctica muy difundida por económica pero contraproducente para los estudiantes y para la propia construcción de la disciplina.

PALABRAS CLAVE: artes y humanidades, investigación-acción, aprendizaje a través de la lengua, competencia intercultural, autonomía

ABSTRACT

Five problems of the study of foreign languages in tertiary education are discussed. The first one is the need to clarify its disciplinary identity, which I suggest should be located within the Arts and the Humanities field. The second area of concern refers to the need to attain more methodological coherence, particularly by filling the gap between research, humanistic investigation and human growth through educational intervention. The third difficulty is the general lack of reflection and action at a metacurricular level in which to insert the study of languages, a derivation of which is explained in the fourth problem: the shortage of investigation of intercultural competence transferability to the adjustment of reception and response frameworks necessary for interdisciplinary cooperation. Finally, I discuss the undesirable consequences of separating reading comprehension from courses of productive abilities, a popular but counterproductive practice for the learners and for the discipline soundness.

KEY WORDS: Arts and Humanities, action research, learning through language, intercultural competence, autonomy

Fecha de recepción del artículo: 17 de enero de 2010
Fecha de aceptación de la versión revisada: 19 de octubre de 2010

Dirección de la autora:
Departamento de Lenguas Extranjeras
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México
Lago Chapala 89-3
Col. Anáhuac
C.P. 11320 México, D. F.
beatrizvera@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La elección de los problemas que aquí presento refleja mi interés en dilucidar nuestra identidad epistemológica y pertinencia metodológica, que son los temas respectivamente del primero y el segundo problemas. Considero que las lenguas y culturas modernas pueden ayudar a renovar lo que se entiende por disciplina, un concepto que ha tendido a definirse con base en las ciencias naturales y sociales pero que resulta insuficiente para las artes y las humanidades. La diversidad de objetos de conocimiento y maneras de conocer requiere el diseño de métodos de investigación adecuados, particularmente cuando conocer y transformar son procesos inseparables, como ocurre en la educación y en las disciplinas que históricamente están vinculadas con ella, como son las humanidades.

La complementación recíproca que existe entre aprender una lengua, aprender *a través de* una lengua y *acerca de* la lengua (Halliday, 1987) requiere de una perspectiva metacurricular con la cual aún no cuenta el estudio de las lenguas, tema del tercer problema detectado. Desde la misma perspectiva metacurricular es posible apreciar la necesidad de transferir lo que hemos aprendido acerca de cómo formar mediadores interculturales (Byram, 2003) para facilitar la comunicación entre las disciplinas o tribus académicas (Becher & Trowler, 2001; Malfray, 2003), como también han sido llamadas. La cooperación interdisciplinaria es un tema que generalmente causa descontento entre los campos que se perciben como subordinados a otros que gozan de mayor prestigio social y a los que por ende se les adjudica mayor autoridad.

Cuestiones de prestigio social y conveniencia práctica en ocasiones se imponen a la validez del constructo de las disciplinas. Como ejemplo de lo segundo se encuentra la extendida práctica de separar lengua y contenido, así como la disociación entre la decodificación (generalmente sólo lingüística) de textos escritos, y la producción oral y escrita en la lengua meta, problema que comento en último lugar aunque no por ello es el menos importante.

PRIMER PROBLEMA. PRECISAR LA IDENTIDAD DISCIPLINARIA DEL ESTUDIO DE LENGUAS EXTRANJERAS

El primer problema trata sobre la ubicación de las lenguas dentro de la construcción social del conocimiento expresada en las disciplinas. Al señalar como área

problemática la identidad disciplinaria del estudio de lenguas extranjeras, me refiero tanto a la necesidad como a la dificultad actual de enfocar en forma interdisciplinaria todo objeto de estudio. Es necesario retomar cíclicamente la pregunta filosófica acerca de qué y cómo conocemos algo, pero resulta cada vez más difícil llevarlo a la práctica de manera local, es decir, sin involucrar a otras disciplinas que, a su vez, dependen de las demás para refinar y enriquecer su propio discurso.

El aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso de autodirección y auto-transformación en el cual cobra forma una nueva persona social en posesión de una voz oral y escrita culturalmente inteligible y socialmente eficaz. Esta forma de entender nuestro objeto de estudio, sin embargo, se encuentra aún en espera de una teoría que dé cuenta del aprendizaje autónomo de lenguas.¹ Es dentro de esta carencia que se inscribe la necesidad de argumentar por una nueva identidad disciplinaria en la que el desarrollo de la identidad y agentividad del aprendiente sean el objeto mismo de la investigación.

Artes y humanidades: acción, transformación y diversidad cognitiva

De acuerdo con los distintos modos de conocimiento y las formas disciplinarias que los transforman en saber social, el estudio de lenguas en esta propuesta se enmarca en la constelación de disciplinas conocidas como artes y humanidades. Se trata de un saber que se actúa, a la manera del actor o del ejecutante virtuoso cuyo instrumento es la palabra oral y escrita. Por otra parte, es un saber que transforma la identidad cultural de quien lo adquiere por cuanto involucra cobrar conciencia de que existen otras formas de ver el mundo y de articularlo a través de diferentes categorías culturales y sociales, que se expresan y refuerzan a través del lenguaje. En el ámbito de las diversas carreras profesionales, el estudio de lenguas es para muchos la única ventana abierta a formas de conocimiento por medio de la acción y la actuación.

Es tan acusada la diversidad de formas de inteligencia utilizadas al aprender otra lengua, que su estudio está rodeado de mitos que, o bien exageran la dificul-

¹ “Nobody has yet succeeded in developing a version of autonomy that specifically takes account of the nature of language and language learning. Little (1991) has taken us a long way in this respect, but we must nevertheless recognize that, so far, we have no theory of *autonomous* language learning” (Benson, 1996).

tad de aprenderlas hasta que parezca inalcanzable su dominio, o bien la reducen hasta convertirla en un entrenamiento conductual, siendo esta última la actitud más común por ser la más conveniente en términos comerciales. Para muchos resulta aún incomprensible la noción de que puedan variar las categorías mentales y culturales de una lengua a otra, y aún más extraña la idea de que el dominio de una lengua extranjera pueda ser un arte y una forma humanística de conocimiento, reflexión y transformación de uno mismo.

Factores e implicaciones de consolidar una identidad disciplinaria para el estudio de lenguas

- **Comprensión y cooperación entre pueblos y disciplinas**

La identidad disciplinaria del aprendizaje de lenguas depende, entre otros factores, de que la comunidad universitaria comprenda la riqueza conceptual, estética y ética que su estudio puede aportar, así como que tenga conciencia de que la reflexión y la investigación sobre la experiencia interlingüística e intercultural brindan importantes claves de comprensión y cooperación entre los pueblos y entre las disciplinas.

- **Limitaciones del monolingüismo**

Por otra parte, resulta limitada una visión del mundo y de la lengua que asume como estado basal la condición monolingüe. Por el contrario, el plurilingüismo debe encontrarse en la base de toda teoría del lenguaje humano (De Mauro, 1977; Wandruszka, 1996). Como bien señala Vivian J. Cook, si el monolingüismo fuese la condición normal de la humanidad, los hablantes de segundas o más lenguas no serían más que notas al calce de la lingüística del monolingüismo (Cook, 2003).

La construcción social del conocimiento y la apropiación individual del mismo requieren, por el contrario, de la capacidad plurilingüe para manejar una diversidad de recursos semióticos y lingüísticos dentro de cada lengua y entre distintas lenguas (De Mauro, 1977; Orioles, 2004). El plurilingüismo así entendido, lejos de ser excepcional, constituye una condición permanente del género humano y, por tanto, de toda sociedad humana.² Una acción coherente con dicha concien-

² Mientras que Tulio de Mauro habla de plurilingüismo endógeno y exógeno para referirse respectivamente al uso de más de una lengua o variedad lingüística en la competencia de un individuo o en

cia plurilingüe es la de investigar el papel que juega el lenguaje para definir los objetos de conocimiento en la conversación nacional e internacional dentro de y entre las disciplinas.

Un concepto abarcador del estudio de lenguas enriquece la comprensión e investigación de los problemas en lengua materna con los de lengua extranjera y viceversa. Éste asume entonces una posición metacurricular, en la que el lenguaje es tanto instrumento como objeto de estudio en la articulación y generación de las ideas. El hecho de que los estudiosos de lenguas nos identifiquemos con una forma social generadora de conocimiento, es decir, con una disciplina, puede modificar significativamente nuestra práctica docente, al punto de hacer de la enseñanza una forma de investigación, y de la investigación una forma de enseñanza, lo cual ampliaría y refinaría nichos institucionales como el nuestro en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, dependencia de la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde las lenguas ocupan hasta ahora un lugar extracurricular.

- Definición del objeto de estudio disciplinario

Fundamental para fincar la identidad de una disciplina es definir su propio objeto de conocimiento. El objeto central del estudio sobre el aprendizaje de lenguas puede definirse como la codificación de las prácticas sociales a través de la lengua hablada y escrita, así como la interpretación cultural y social de textos verbales y escritos.

Hasta hace no mucho tiempo, el estudio de lenguas se limitaba a alfabetizar, es decir, a aprender a leer y escribir (en inglés, *literacy*) en la lengua meta. Sin embargo, puesto que la comprensión de lenguas vivas integra prácticas sociales verbales y no verbales, el sentido de *literacy* tuvo que ampliarse del singular al plural (*literacies*) por lo que se generalizó el concepto para denotar la condición de alguien versado en una pluralidad de códigos que intervienen simultáneamente para dotar de contexto y significación socio-cultural al uso de la palabra oral y escrita.

El grado de aptitud para codificar y descodificar prácticas sociales que dan contexto y significación al uso de la palabra en lengua extranjera describe la capacidad del hablante (y escribiente) para tener acceso a otras comunidades culturales de modo tal que pueda derivar, generar, comunicar y validar su propia experiencia

el repertorio de una comunidad lingüística, el Consejo de Europa reserva el término plurilingüismo para referirse a la habilidad del individuo para usar diferentes lenguas, mientras que aplica el término multilingüismo para indicar la diversidad lingüística de una sociedad dada (Mackiewicz, 2002).

y conocimiento. Dicha aptitud para manejar una pluralidad de códigos (*multiple literacies* en inglés) permite usar la lengua extranjera como una matriz generadora de una gama cada vez más amplia y matizada de conceptos que involucran todas las funciones del lenguaje, incluyendo la metalingüística y la poética, las cuales involucran la reflexión sobre el lenguaje mismo, y el uso deliberado de múltiples formas de significación³ que reverberan en el mensaje verbal o escrito.

La capacidad de codificar y decodificar prácticas sociales íntimamente vinculadas con el uso de la palabra oral y escrita permite la posibilidad de persuadir e incluir a otros en proyectos comunes. En lengua extranjera, dicha capacidad se torna aún más compleja puesto que implica la construcción de una persona social cuya voz (hablada y escrita) puede convocar la atención e incluso la posible adhesión de otros hablantes de la lengua meta.

El estudio de otras lenguas puede abordarse básicamente desde dos ángulos diferentes: ya sea como idiomas distintos pero equiparables entre sí o, bien, desde la perspectiva de una lengua hegemónica. La segunda aproximación caracteriza históricamente a sociedades que han impuesto el monolingüismo a pesar de su propia diversidad cultural y lingüística y la aportada por los inmigrantes.⁴ En tales países, si bien la cultura extranjera puede ser motivo de interés, su estudio está significativamente mediado por la lengua hegemónica. Como acción correctiva de esta práctica de reducción lingüística y cultural, el Consejo Europeo adoptó la primera de las dos perspectivas arriba mencionadas, es decir, la de reconocer y fomentar la diversidad lingüística.

Por medio del *Marco de referencia común para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas*, el Consejo Europeo reconoce formalmente la diversidad intercultural y proporciona un formato (el Portafolio europeo de lenguas, ELP por sus siglas en inglés) para registrar experiencias de aprendizaje de lengua a través de la cultura y experiencias de aprendizaje de la cultura a través de la lengua (Council of Europe & Council for Cultural Co-operation, 2001). Esta perspectiva plural es digna de consideración para nosotros en México, en donde los estudios

³ Como ejemplo de códigos que reverberan en los mensajes orales y escritos es posible citar las diversas narrativas de culturalidad, así como la asociación entre registros de habla y regionalismos con determinado discurso social (MLA *ad hoc* Committee on Foreign Languages, 2007).

⁴ En Gran Bretaña, por ejemplo, los textos de lenguas modernas no solamente se leen y comentan principalmente en inglés, sino que tienden a subordinarse a la agenda de investigación de estudios culturales (Coleman, 2004; McBride, 2000; Forgacs, 2001).

de lengua extranjera podrían enfocarse de modo tal que favorezcan tanto la conciencia de que formamos parte de una sociedad multilingüe, como el desarrollo de la correlación entre agentividad lingüística e identidad cultural en lengua materna. Dicha aproximación, como ya se apuntó al introducir este primer problema central para el estudio del aprendizaje lingüístico, consistiría en hacer del estudio de lengua una investigación sobre la construcción de una voz culturalmente inteligible y socialmente eficaz.

SEGUNDO PROBLEMA. CONEXIÓN ENTRE ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN Y DISEÑO DE PROGRAMAS

Las condiciones que dificultan la transición entre las teorías del aprendizaje de lenguas y el diseño de programas, por una parte, y entre las propuestas programáticas y la práctica de la enseñanza de las mismas, por la otra, son demasiado numerosas para presentarlas exhaustivamente, sin embargo pueden destacarse dos causas principales: las implicaciones de la masificación de la enseñanza y la insuficiencia de modelos de prácticas culturales en lengua materna que puedan apoyar la adquisición de sus equivalentes en lengua extranjera.

Cuando se trata de entregar productos estandarizados dentro de tiempos programados con la mayor eficiencia posible, la enseñanza se subordina al control y a su instrumento por antonomasia: el examen. Bajo tales demandas, se tiene que buscar un término medio entre construcción y dosificación de contenidos, lo cual suele convertirse en una mezcla heterogénea de métodos y de sus respectivos supuestos teóricos implícitos. A la larga, empero, la tendencia general suele ser la del menor esfuerzo que, para los estudiantes en nuestro contexto, se traduce en producir los signos mínimos para pasar. Extensas investigaciones sobre el currículo oculto (Margolis, 2001) han mostrado que los estudiantes aprenden a derrotar al sistema mediante la producción de signos estandarizados mínimos que los docentes suelen interpretar como prueba de que el aprendizaje está teniendo lugar, lo cual explica que se promueva a estudiantes que en realidad no han aprendido lo que se supone deberían de saber de un curso a otro.

El promedio general estimativo de las habilidades de lectoescritura de nuestros estudiantes en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza presenta un déficit de modelos en las prácticas sociales mediadas por su lengua materna, que puedan apoyar la adquisición de sus equivalentes en la lengua extranjera. En este

punto, cabe resaltar el valor que en el desarrollo humano tiene el estudio del lenguaje en general y de las lenguas en particular. Anteriormente se había señalado que para muchos de nuestros estudiantes, el estudio de una lengua es su única ventana a formas de conocimiento ligadas a las artes y las humanidades. Esto conlleva la posibilidad que tenemos los docentes de suplir al menos parcialmente dichas carencias, de modo que nuestros estudiantes puedan transferir a su lengua materna lo aplicable de su aprendizaje en lengua extranjera.

Investigación-acción

Por lo que respecta al desfase ya señalado entre enseñanza e investigación, la conceptualización que se tenga de la investigación en nuestra disciplina es crucial para hacerla coincidir o no con nuestra práctica educativa. Por ejemplo, la conceptualización y práctica de la educación como dosificación y control de calidad de productos predeterminados favorece un tipo de investigación centrado en cómo aumentar la memorabilidad del *input* y la eficacia y eficiencia del *output*, para emplear de manera deliberada una sintomática metáfora computacional comúnmente utilizada. Según quienes rechazamos ver al estudiante como una máquina a la que se le alimenta con información y de la que se obtienen productos elaborados con mayor o menor eficiencia, no solamente se puede revisar el concepto de enseñanza sino también el de investigación en lenguas.

Un paradigma de investigación hipotético-deductiva generalmente asume la existencia de un observador ideal que es neutral e invisible para los sujetos de investigación. Por contraste, siguiendo un paradigma hermenéutico de investigación-acción, el investigador es participante de lo mismo que estudia y que se propone transformar: aprende transformando, es decir, educando, y educa a través de su investigación. En esta forma de conceptualizar la investigación educativa en lenguas, el programa, los materiales de apoyo y los materiales de evaluación son instrumentos para poner sobre la mesa algún problema más general del conocimiento y de su articulación disciplinaria a través del estudio de las lenguas.

Esta última posibilidad, la de convertir la enseñanza-aprendizaje en el par dialéctico de la investigación, involucra una profunda revisión de programas, materiales, prácticas dentro del salón de clase y, muy importante, del papel fundamental que tiene la autonomía del aprendizaje para tener acceso a las habili-

dades cognoscitivas superiores que requiere el uso de prácticas de significación socialmente compartidas por la mediación de una lengua extranjera.

Autonomía del aprendizaje

Debido a la tensión que existe entre la dosificación de objetivos predeterminados y la construcción del conocimiento mediada por la experiencia y la reflexión, en general la autonomía del aprendizaje se intercala simplemente en el “cómo” alcanzar objetivos que se han prefigurado de antemano. Sin embargo, la construcción autodirigida del conocimiento por regla general no es la columna vertebral de los programas en sistemas de educación masiva.

De acuerdo con Bereiter y Scardamalia (1987), las formas superior e inferior en las habilidades de lectura y escritura están vinculadas con distintas tradiciones educativas. La lectoescritura superior ha sido una tradición elitista, cuyo propósito consiste en desarrollar habilidades lingüísticas y de razonamiento verbal avanzadas. La educación masiva, por otra parte, deriva de una tradición de lectoescritura inferior, que requiere de los estudiantes un desempeño mínimo necesario para reconocer pero no para generar conocimiento.

El problema de hacer asequible la lectoescritura superior para la mayoría de los estudiantes no podría resolverse haciendo de la escuela pública una copia de la academia elitista, sino proponer e implementar un modelo curricular que pueda llevar los beneficios de la lectoescritura superior a estudiantes que no suelen provenir de una familia cultivada. Dicho modelo tendría como columna vertebral el aprendizaje intencional y autodirigido. Es decir, la autonomía no es un recurso ancilar para cumplir un programa predeterminado, no es una forma alterna para llegar al “mismo” sitio propuesto con antelación, sino que es el camino para alcanzar habilidades lingüísticas y cognoscitivas avanzadas.

TERCER PROBLEMA. LA TENDENCIA A PRIVILEGIAR EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA SOBRE EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE ELLA

Halliday (1987) sugirió una división tripartita del proceso de aprendizaje lingüístico: aprender una lengua, aprender a través de ella y aprender acerca de ella y del lenguaje en general. Aprender un idioma involucra la adquisición de reglas y convenciones para usarlo apropiadamente. Aprender a través de la lengua implica

usar el idioma como un medio para aprender un objeto de conocimiento, como podría serlo una disciplina curricular. Aprender acerca de un idioma y del lenguaje en general significa reflexionar acerca de cómo funciona un sistema de significación, así como las diversas finalidades que éste cumple. Si bien el énfasis en cualquiera de estas tres dimensiones necesariamente exige poner atención a las otras dos, el problema que estoy señalando aquí es la tendencia a resaltar el aprendizaje de la lengua por encima del aprendizaje a través de ella.

Lenguas como requisito, ¿de qué?

La importancia de las lenguas extranjeras suele hacerse patente en nuestra Facultad cuando los estudiantes quieren cubrir el requisito para titularse, generalmente al final de sus estudios. Por una u otra circunstancia, muchos pudieron aprobar sus materias sin necesidad de leer textos en otros idiomas o ayudándose con traducciones, lo cual obliga a preguntar sobre si el requisito de lengua extranjera lo es para empezar los estudios y mantener un nivel de información suficiente para estar enterado del diálogo a nivel mundial de su área disciplinaria (para lo cual es necesaria pero no suficiente la comprensión lectora), o si solamente se trata de un requisito para egresar de la carrera como trámite formal de titulación comparable a la carta de no adeudo de libros a la biblioteca. Para establecer un punto medio entre ambos extremos ofrecemos a los estudiantes de la FES cursos de comprensión de lectura desde el primer semestre de su carrera. Sin embargo, al no haber suficiente comunicación entre las carreras y lenguas, es perfectamente posible estudiar una licenciatura y una lengua extranjera de manera independiente, de suerte que se pueda aprobar una pero no la otra, o aprobar ambas, y aún así no poder integrarlas para que el estudiante promueva su desarrollo profesional y personal.

La separación entre lengua y contenido cognoscitivo

Uno de nuestros problemas en el servicio a la comunidad es la separación que conceptual y prácticamente se hace entre lengua y contenido cognoscitivo. Aún falta despertar la conciencia de la comunidad al hecho de que la lengua no se limita a ser un instrumento de transmisión, sino que genera y transforma ideas y entidades cuya existencia deriva del lenguaje. En este sentido, tanto las carreras necesitan re-evaluar su nivel de reflexión epistemológica y cultural basada en el lenguaje y la diversidad

lingüística, como también los docentes de lenguas necesitamos promover aprendizajes más personalizados y autónomos que se adecuen lo mejor posible al género próximo de conocimientos y habilidades cognoscitivas de cada individuo. Una posible solución sería trabajar con formas de interrogación y tratamiento textual para que cada quien las aplique a textos de su interés que sean relevantes para sus estudios, en vez de limitarlos a que resuelvan tareas y preguntas planteadas por el profesor o por el material de apoyo para un texto común. Esto implica renovar las formas de evaluación formativa que, en vez de emplear exámenes, utiliza el sistema de portafolio.

CUARTO PROBLEMA. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LAS DISCIPLINAS: SU VALOR GENERATIVO PARA AJUSTAR MARCOS DE PERCEPCIÓN, RECEPCIÓN Y RESPUESTA

El cuarto punto es un problema en el sentido de que entraña la dificultad de proyectar hacia otras áreas de conocimiento lo que en el estudio de lengua y cultura se ha llamado “competencia intercultural”.

Si bien en lenguas cambiamos constantemente los marcos de referencia para la comprensión lingüística, cultural y algunas veces también histórica de los documentos que presentamos a los alumnos y, por tal razón, nuestro trabajo consiste básicamente en desarrollar la competencia intercultural de nuestros estudiantes, el significado de este concepto es más bien difuso para muchos e incluso no es raro que se le reduzca a una forma de estereotipificación. Existen incluso libros de texto con secciones dedicadas a lo que llaman “competencia intercultural”, en donde presentan listas de “Hacer” y “No hacer” en el caso (más bien remoto para nuestros estudiantes) de viajar a alguno de los países en donde se habla la lengua meta. De manera aún más reduccionista circulan mitos sobre la supuesta superioridad de un dialecto que, por su simple procedencia regional, se estima como más elegante o correcto que otro. Tales estereotipos, sin embargo, no solamente poseen una historia que remite a luchas de poder entre regiones del mundo y dentro de un mismo país, sino que también se afincan en una visión estática y esencialista de la cultura, que es todo lo contrario de una auténtica competencia intercultural.

La competencia intercultural tiene un significado más generativo de lo que tales estereotipos pretenden mostrar. Un hablante de lengua extranjera necesita cobrar conciencia de las diferencias entre culturas, mediar entre ellas y poder actuar como productor de textos (verbales o no) que establezcan un puente entre

su propia identidad y la de personas que hablan otra lengua y proceden de una cultura diferente. Por medio de la educación intercultural, los estudiantes se convierten en lectores, escuchas, espectadores y comunicadores que son capaces de identificar las maneras en las que se genera la producción cultural y científica (que también forma parte de la cultura) en una lengua extranjera. Asimismo, dicha competencia involucra, de acuerdo con Swaffar y Arens (2005), el hecho de conocer y saber usar los medios por los cuales los hablantes de la lengua meta entran en contacto y se influyen entre sí, tanto en contextos monoculturales como multiculturales. La competencia cultural e intercultural es relevante en todas las disciplinas, ya que involucra la comprensión de los conceptos y marcos de referencia que dan autoridad o no a los hechos disponibles en un momento dado.

En suma, la conciencia de cómo diferentes lenguas expresan diferentes estilos de negociación y maneras de producir significado se ha convertido en una necesidad urgente para toda nación interesada en fomentar modos de pensar flexibles, críticos y creativos. Los departamentos de lenguas extranjeras, de acuerdo con Swaffar y Arens, tienen un papel vital que jugar en el siglo XXI, por cuanto educan para identificar la manera en que el uso de diferentes lenguas crea diferentes significados, lo cual aporta claves lingüísticas y cognitivas para comparar mensajes y sus respectivos imaginarios e ideologías.

QUINTO PROBLEMA. LA DIVISIÓN ENTRE LENGUA GENERAL Y COMPRENSIÓN DE LECTURA

Por razones puramente prácticas, las instituciones de enseñanza masiva superior tienden a dividir sus cursos de lenguas extranjeras en generales (recepción y producción) y comprensión de lectura (recepción limitada al lenguaje escrito). De esta manera se ha tratado de dar una solución más expedita a la demanda de tener acceso a las fuentes de información en lenguas de mayor difusión internacional. Los cursos de comprensión de lectura efectivamente requieren de menor tiempo que los de posesión, pero hay claros indicios de que es posible aprobarlos sin que por ello el estudiante alcance la autonomía suficiente para leer por su propia iniciativa y sacar provecho sustancial de sus lecturas en lengua extranjera.

Esta disparidad entre objetivos y métodos para alcanzarlos se debe a que, a pesar de nuestras mejores intenciones para allanar el acceso a textos académicos sin comprometer el limitado tiempo del programa con la producción oral y escri-

ta así como la recepción a través de otros medios de comunicación (auditivos y visuales, verbales y no verbales), la recepción del lenguaje se encuentra íntimamente relacionada con la producción del mismo. Esta conexión se ha demostrado no solamente a nivel neurológico sino también cognoscitivo, en el uso de la memoria a mediano y largo plazo. El aprendizaje para la producción de vocabulario y frases hechas ocurre simultáneamente con el aprendizaje para la comprensión del sistema morfo-sintáctico, de manera que se desarrollan en paralelo y no sucesivamente (Ringbom, 2006), posición que respalda Lewis (1997), quien afirma que los elementos léxicos están gramaticalizados, es decir, que su adquisición incluye necesariamente un perfil sintáctico, razón por la cual es inexacto separar gramática de léxico.

La compleja relación que mantienen recepción y producción ha suscitado que los investigadores y docentes de lenguas extranjeras tiendan en la actualidad a evitar el uso del término “habilidades” por corresponder éstas a una visión ya obsoleta que separa las capacidades verbales de las capacidades mentales. Swaffar y Arens ubican las habilidades a nivel de reconocimiento automático no consciente de patrones combinatorios (morfosintaxis) y de vocabulario. De acuerdo con su propia definición, las habilidades son componentes del lenguaje que no es posible enseñar, sino que forman parte del arsenal cognitivo del individuo.

El aprendizaje de una lengua comprende, pues, la integración de recepción y producción, si bien puede utilizarse una como figura y la otra como fondo de la primera en programas para objetivos específicos. La enseñanza basada en el significado necesita integrar de manera sistemática forma, contenido, contexto y fuerza pragmática, de tal manera que el estudiante pueda aprender a reconocer diversas decisiones de composición oral y escrita, así como las posibles intenciones de la voz autoral mediante su propia experiencia como autor de textos. La dificultad académica de integrar el estudio de las lenguas con el contenido cognoscitivo de las carreras, empero, resulta considerablemente menor que los obstáculos administrativos que suele oponer la institución misma.

CONCLUSIÓN

El concepto de disciplina suele tener como modelo las ciencias naturales, con base en una concepción del conocimiento limitada a su expresión hipotético-deductiva. Dicho concepto necesita una profunda revisión que demuestre su aplicabilidad

con reservas o incluso su inaplicabilidad a otras formas de conocimiento, tales como las que se desarrollan en artes y humanidades. El estudio de las lenguas, debido a la diversidad de formas cognoscitivas que involucra, ofrece una perspectiva privilegiada para emprender dicha revisión y poner a prueba nuevas nociones de lo que significa una disciplina del conocimiento.

Hasta hace poco tiempo en algunos países, y aun ahora en el nuestro, la teoría y la metodología de investigación se anteponen a su objeto en vez de partir de él. Por ejemplo, según el modelo de disciplina basado en las ciencias hipotético-deductivas, el investigador es un observador neutral que proyecta hipótesis para cuyo esclarecimiento distingue entre elementos constantes y variables, y cuyos resultados necesita validar a través de alguna forma de réplica del estudio. El grave problema con la aplicación de este modelo es que deforma su propio objeto de estudio cuando éste es un proceso de agentificación, por lo que deja fuera de su égida importantes áreas de conocimiento en donde el investigador no puede ni debe ser neutral y en donde los participantes son agentes de su propia transformación y no simples sujetos que reaccionan a la intervención experimental.

Conocer y transformar son procesos inseparables en la educación y en las disciplinas históricamente vinculadas con la educación, como es el caso de las humanidades. Cuando se trata de investigar *educando* en vez de investigar *sobre* la educación (Carr, 1994; Carr & Kemmis, 1986), la incongruencia del modelo hipotético-deductivo es más clara. En el aprendizaje de lenguas, donde lo que está en marcha es la auto-construcción de un sujeto autónomo que diseña nuevos espacios narrativos para una nueva identidad que articule una voz culturalmente inteligible y socialmente eficaz, los instrumentos de enseñanza deberían de convertirse en motivos de auto-investigación y de auto-gestión para los estudiantes.

Con la interpretación de la información y experiencia recabadas, el profesor-investigador de lenguas extranjeras puede integrar una investigación participante, cuyo propósito sería el de facilitar la autonomía en tres tipos de aprendizaje, que son: aprender una lengua, aprender *a través de* una lengua y *acerca de* la lengua (Halliday, 1987). Con el fin de lograr una mayor integración entre lenguaje y contenido cognoscitivo, en los Estados Unidos y la Gran Bretaña, por ejemplo, se ha trabajado en la lengua materna a través del currículo, pero aún es preciso ahondar en el estudio de las lenguas internacionales a través de las disciplinas. Estas dos aproximaciones tienen en común el hecho de que en todos los campos

del conocimiento, el lenguaje se convierte en un objeto de reflexión, refinamiento y evaluación constante. Es decir, la lengua ocupa un nivel metacurricular por su carácter como medio de generación, articulación y comunicación de las ideas.

La flexibilidad adquirida en el terreno de lenguas puede transferirse a otros cambios de visión y descripción de la realidad, como los que requiere la cooperación interdisciplinaria para ajustar sus marcos de percepción, recepción y respuesta de acuerdo a distintas formas de ver y articular el mundo. En otras palabras, la investigación acerca de la naturaleza de la competencia intercultural y cómo promoverla tiene potencialmente un radio de influencia y aplicación que rebasa con mucho los límites de su origen.

La separación entre cursos de lengua y cursos de contenido hace que los primeros se vean reducidos a poco más que entrenamientos de conducta verbal, mientras que los segundos descuidan la conciencia interpretativa de que el conocimiento está histórica y socialmente mediado a través de la lengua, por no mencionar las graves deficiencias de redacción y ortografía que dificultan la comunicación de muchos estudiantes y algunos maestros universitarios. Dicha fragmentación se ve aún más agravada por la división entre cursos de lengua general y comprensión de lectura.

Si bien la separación entre recepción y producción resulta artificial a la luz de la investigación psicolingüística, es posible conciliar la necesidad de que una ingente población estudiantil cubra el requisito de acreditación que como mínimo exige la comprensión de lectura en una o más lenguas extranjeras con la necesidad de ser consecuentes con la validez de los constructos en nuestra disciplina. Dicha conciliación puede hacerse involucrando tanto producción como recepción en todos los cursos, si bien en unos la producción es la figura mientras que en otros es el fondo.

En suma, los problemas presentados pueden resumirse en uno solo: el de la integración de los procesos de construcción de una disciplina con la socialización de la misma, que incluye la enseñanza. Sobre todo en las humanidades, la integración epistemológica y metodológica de una disciplina debe hacerse en sinergia con la expresión y reproducción social de la misma. En el estudio de las lenguas estamos lejos de tal integración, con prácticas de enseñanza-aprendizaje que contradicen aquello cuya validez teórica defendemos.

BIBLIOGRAFÍA

- BECHER, T. & P. R. TROWLER (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Philadelphia, P. A.: Open University Press.
- BENSON, P. (1996). Concepts of autonomy in language learning. En R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or & H. D. Pierson (eds.). *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 27-34). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- BEREITER, C. & M. SCARDAMALIA (1987). An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. *Curriculum Inquiry*, 17 (1): 19-30.
- BYRAM, M. (2003). On being “bicultural” and “intercultural”. En G. Alfred, M. Byram & M. Fleming (eds.). *Intercultural experience and education* (pp. 50-66). Clevedon: Multilingual Matters.
- CARR, W. (1994). Whatever happened to action research? *Educational Action Research*, 2 (1): 427-436.
- CARR, W. & S. KEMMIS (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- COLEMAN, J. A. (2004). Modern languages in British universities: Past and present. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3 (2): 147-162.
- COOK, V. J. (ed.) (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters.
- COUNCIL OF EUROPE & COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION (2001). The Common European Framework in its political and educational context. En Education Committee & Modern Languages Division (eds.). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- DE MAURO, T. (1977). Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana. En R. Simone & G. Ruggiero (eds.). *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea* (pp. 87-101). Roma: Bulzoni Editore.
- FORGACS, D. (2001). Cultural studies: A non-discipline? En R. di Napoli, L. Polezzi & A. King (eds.). *Fuzzy boundaries? Reflections on modern languages and the humanities* (pp. 57-66). London: CILT (National Center for Languages).
- HALLIDAY, M. A. K. (1987). Some basic concepts of educational linguistics. En V. Bickley (ed.). *Languages in education in a bi-cultural or multi-lingual setting* (pp. 5-17). Hong Kong: Institute of Language in Education.
- LEWIS, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, U. K.: Language Teaching Publications.
- MACKIEWICZ, W. (2002). Plurilingualism in the European Knowledge Society. Paper presented in the conference *Lingue e Produzione del Sapere*. Swiss Academy of Humanities and Social Sciences/Università della Svizzera Italiana. Lugano.

- MALFROY, J. (2003). Shifting boundaries: Capturing the academic landscape? *Pedagogy, Culture and Society*, 11 (1): 153-158.
- MARGOLIS, E. (ed.) (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York/London: Routledge.
- MCBRIDE, N. (2000). Studying culture in language degrees in the UK: Target culture-target language? A survey. En N. McBride & K. Seago (eds.). *Target culture - Target language?* (pp. 19-80). London: AFSL/CILT ((National Center for Languages).
- MLA *AD HOC* COMMITTEE ON FOREIGN LANGUAGES (2007). Foreign languages and higher education: New structures for a changed world. *Profession*, 1-12.
- ORIOLES, V. (2004). Plurilinguisme: Modèles interprétatifs, terminologie et retombées institutionnelles. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 9 (2): 11-30.
- RINGBOM, H. (2006). Development of foreign language learning. En *Cross-linguistic similarity in foreign language learning* (pp. 98-102). Clevedon: Multilingual Matters.
- SWAFFAR, J. & K. ARENS (2005). *Remapping the foreign language curriculum: An approach through multiple literacies*. New York: Modern Language Association of America.