

# La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural<sup>1</sup>

\*Théophile AMBADIANG

\*\*Isabel GARCÍA PAREJO

\*(UAM)

\*\* (UCM)

\*theophile.ambadiang@uam.es

\*\*igarcia@edu.ucm.es

Recibido: abril 2006

Aceptado: junio 2006

## RESUMEN:

El artículo consiste en la discusión de algunos de los supuestos del macro-paradigma de la competencia cultural, ligados a la necesidad de integrar la lengua y la cultura en la enseñanza de lenguas no maternas (LNMs), y en el esbozo de una propuesta de orientación ecológica. El cotejo del paradigma de la competencia sociocultural y el de la competencia intercultural que se pueden enmarcar en él, resalta las limitaciones de ambos, asociadas esencialmente en el caso del primero con una concepción esencialista e idealizada tanto de la lengua como de la cultura, concebida como un todo homogéneo y, en el caso del segundo, con el punto de vista contrario, que otorga una importancia excesiva a la heterogeneidad lingüística y cultural. Una de las consecuencias más notables en ambos casos es la exclusión de parte de la realidad observada.

Nuestra propuesta se basa en la idea según la cual la heterogeneidad inherente a las lenguas y las culturas no excluye que se las pueda interpretar en términos esencialistas, de acuerdo con la cultura (lingüística) de cada contexto. Interpretamos la adquisición y el aprendizaje de lenguas como un proceso de socialización que tiene lugar en el marco de una red en la que el aprendiz es un interlocutor más, si bien sus circunstancias hacen necesario un grado mayor de colaboración por parte de los otros miembros de la red. Esta concepción del aprendizaje, centrada en el individuo y en las interacciones comunicativas en que participa, permite enmarcar el proceso de aprendizaje de lenguas en una perspectiva más amplia que entronca con las preocupaciones y los intereses característicos de la ecología lingüística.

Concluimos recalcando la relevancia que entrañan tanto la cultura (lingüística) de los aprendices como las aportaciones de la ecología lingüística para la reflexión teórica y metodológica en torno al papel de la cultura en el aprendizaje de LNMs.

**Palabras clave:** Competencia sociocultural, competencia intercultural, cultura lingüística, contenidos culturales, ecología lingüística

---

<sup>1</sup> Este artículo se enmarca dentro del proyecto de investigación «Procesos de cambio lingüístico en situaciones de contacto», financiado por el MEC (HUM2005-04374).

## La culture linguistique et la composante culturelle dans l'enseignement de langues non maternelles: observations sur certains paradigmes de la compétence culturelle

### RÉSUMÉ:

Le présent article discute quelques hypothèses du macro-paradigme de la compétence culturelle qui ont trait à la nécessité d'intégrer la langue et la culture dans le cadre de l'enseignement des langues non maternelles (LNMs), et propose une ébauche d'un modèle à orientation écologique. La comparaison des paradigmes de la compétence socioculturelle et de la compétence interculturelle, que nous incluons dans ce macro-paradigme, met en évidence leurs limites respectives qui ont à voir, dans le premier cas, avec une conception essentialiste et idéalisée aussi bien de la langue que de la culture, conçue comme un tout homogène et, dans le deuxième cas, avec le point de vue contraire, qui accorde une importance excessive à l'hétérogénéité linguistique et culturelle. Un effet majeur, dans les deux cas, est l'exclusion d'une partie de la réalité observée.

Le modèle que nous proposons se base sur l'idée selon laquelle l'hétérogénéité inhérente aux langues et aux cultures n'exclut pas qu'elles puissent être interprétées en termes essentialistes, selon la culture (linguistique) de chaque contexte. En outre, nous concevons l'acquisition et l'apprentissage de langues comme un processus de socialisation qui a lieu dans le cadre d'un réseau au sein duquel l'apprenant est un interlocuteur comme les autres, même si, à cause de ses circonstances, il requiert un effort de collaboration plus grand de la part des autres membres du réseau. Une telle conception de l'apprentissage, centrée sur l'individu et les interactions communicatives auxquelles il participe, permet de situer le processus d'apprentissage de langues dans une perspective plus vaste qui se rapproche des intérêts et des préoccupations qui sont caractéristiques de l'écologie linguistique.

En conclusion, nous soulignons l'intérêt que présentent aussi bien la culture (linguistique) de l'apprenant que le point de vue de l'écologie linguistique pour la réflexion théorique et méthodologique au sujet du rôle de la culture dans l'apprentissage des LNMs.

**Mots-clés:** Compétence socioculturelle, compétence interculturelle, culture linguistique, contenus culturels, écologie linguistique

## Linguistic culture and the cultural component in non-native language teaching: observations on some paradigms of cultural competence

### ABSTRACT

The paper discusses some hypotheses of the macro-paradigm of cultural competence which relate to the necessity to integrate language and culture in non-native languages (NNLs) teaching, and proposes an outline of an ecological approach. The comparison of the sociocultural competence and the intercultural competence paradigms, which we include in the former, shows the flaws of both, which have to do in the first case with an essentialist and idealized conception of language and culture, conceived as a homogeneous whole, and in the second, with the opposite view, in which linguistic and cultural heterogeneity is given excessive relevance. A major effect in both cases is the exclusion of part of the reality observed.

The model we propose is based on the assumption that the diversity inherent in languages and cultures does not exclude their being interpreted in essentialist terms, according to the (linguistic) culture of the context. We also conceive language acquisition and language learning as a socialization process which takes place inside a network within which the learner is (seen as) an interlocutor, even though because of her circumstances she requires more collaboration of the other members of the network. Such a conception of the learning process, centred on the learner and on the communicative interactions in which she is involved, allows us to situate language learning in a larger perspective which comes close to the insights and concerns which are typical of the ecolinguistics paradigm. We conclude by underlining the relevance of the learner's (linguistic) culture and the insights of the ecological perspective for the theoretical and methodological discussion on the role of culture in non-native language learning.

**Key words:** Sociocultural competence, intercultural competence, linguistic culture, cultural contents, linguistic ecology.

**SUMARIO:** 1. Introducción. 2. La dinámica sociolingüística como reflejo de la cultura lingüística. 2.1. Contextos multilingües. 2.2. Contextos monolingües. 3. El alcance teórico del paradigma de la competencia sociocultural. 3.1. Fronteras lingüísticas y categorías de hablantes. 3.2. De las fronteras basadas en el aprendizaje de la lengua a las basadas en el aprendizaje de la cultura. 3.3. Las múltiples vertientes de la cultura y (los problemas de) su enseñanza. 4. El paradigma de la interculturalidad. 5. Hacia un paradigma ecológico. 5.1. Los nichos ecológicos como contextos de aprendizaje lingüístico. 5.2. Aprendizaje lingüístico y participación en comunidades comunicativas. 5.3. Redes comunicativas, cultura lingüística y contexto escolar. 6. Observaciones finales. 7. Referencias bibliográficas

## 1. INTRODUCCIÓN

Al igual que la interrelación e interacción de la lengua y la cultura, el papel de ésta última en la enseñanza de lenguas no maternas (LNMs) ha sido diversamente enfocado desde el punto de vista tanto pedagógico como teórico (cf. Holme (2003), Areizaga (2003) y Miquel López (2004) para estados de la cuestión recientes). En términos generales, se ha pasado, en diferentes momentos, de excluir la cultura de la enseñanza de LNMs a incluirla de manera anecdótica o meramente informativa, supeditándola o no a la lengua y, en los últimos tiempos, a asociarla íntimamente a ella, recalcando su enorme relevancia en el proceso de aprendizaje/enseñanza de LNMs. Esta última modalidad de asociación, de acuerdo con las propuestas que incluimos en lo que llamaremos el (macro)paradigma de la competencia cultural, permite dotar de sentido la lengua enseñada, en contraposición con la enseñanza centrada exclusivamente en las estructuras lingüísticas, que tendría el efecto de banalizar la lengua (Kramsch, 1993; Miquel López, 2004). Los cambios que se han producido en torno a los contenidos culturales de la enseñanza de LNMs, manifiestos en parte en las diversas denominaciones que han recibido estos en diversos contextos, motivan nuestras observaciones a lo largo de esas páginas, en lo que pretende ser una contribución al debate teórico, bastante escaso en nuestra opinión, en torno a la integración de los contenidos lingüísticos y culturales en el marco de la enseñanza/aprendizaje de LNMs (cf. Abdallah-Pretceille, 1996, 1999).

A este efecto nos proponemos determinar la consistencia de las generalizaciones o hipótesis descriptivas que propone el paradigma de la competencia sociocultural, dominante en Europa hoy, en relación con los hechos lingüísticos observados, así como en el alcance de sus propuestas teóricas. Por una parte, intentamos mostrar que, en clara contraposición con la uniformidad supuesta en el marco de este último, se produce entre determinados contextos sociolingüísticos una disparidad considerable en lo que se refiere tanto a la manera de concebir la lengua y la cultura como a la interpretación de su interrelación. En apoyo a esa idea, el segundo apartado se propone poner de manifiesto la correlación que existe entre las actitudes y prácticas lingüísticas, es decir, la dinámica sociolingüística típica de un contexto determinado por un lado y, por otro, las representaciones que se tienen de la lengua, la cultura y

su interrelación en dicho contexto, es decir, la cultura lingüística característica de este último. Las disparidades señaladas, lejos de ser arbitrarias, contraponen de manera sistemática contextos en los que predominan prácticas lingüísticas y concepciones de la lengua y la cultura claramente diferenciadas, y que caracterizaremos como monolingües y multilingües en el sentido de la diferenciación subsumida en Heller (2004).

En el tercer apartado comentamos el alcance de algunas de las hipótesis fundamentales formuladas en el marco del paradigma de la competencia sociocultural, mientras que en el apartado siguiente hacemos, a efectos de comparación, una presentación muy somera del paradigma de la interculturalidad. Tras señalar las bondades de este último en comparación con el paradigma de la competencia sociocultural, así como sus limitaciones, sugerimos que sólo en el marco de un paradigma basado en consideraciones genuinamente ecológicas (Mülhaüsler, 1996, 2001; Kramsch, 2002) cabe la posibilidad de conseguir los objetivos propuestos en el paradigma de la interculturalidad, al tiempo que se evitan esas insuficiencias. El apartado 5 consiste en el esbozo de un paradigma de este último tipo, inspirado en la dinámica sociolingüística típica de los contextos que consideramos como (más) ecológicos desde el punto de vista lingüístico. Concluimos insistiendo en que la cultura lingüística del alumno y, en términos generales, sus circunstancias, desempeñan un papel crucial en el proceso del aprendizaje lingüístico. De ahí que recalquemos la necesidad de darles la debida relevancia en la teorización en torno a la enseñanza de LNMs, además del encaje adecuado en el marco de un modelo, como el propugnado aquí, que se caracteriza por su orientación ecológica.

## **2. LA DINÁMICA SOCIOLINGÜÍSTICA COMO REFLEJO DE LA CULTURA LINGÜÍSTICA**

En su inmensa mayoría, los trabajos más recientes sobre la enseñanza de LNMs recalcan de una u otra manera que el multilingüismo, efecto de procesos muy variados de contacto entre diversos colectivos humanos, es la característica esencial de la sociedad actual desde el punto de vista sociolingüístico (cf. Abdallah-Pretceille, 1996 a, b; Bartolomé Pina, 1997; Byram, 1997; Byram y Risager, 1999; Byram, Nichols y Stevens, 2001; Coste, Moore y Zarate, 1998; Kramsch, 1995, 1997, 1998 a, b; Liberman, 1995; Littlewood, 2001; Pennycook, 1994, 2002; Ricento, 2002; entre otros muchos). Sin embargo, lo que sería una de las consecuencias más interesantes de esta generalización, a saber, la esperada uniformidad de las actitudes y prácticas lingüísticas, entra en contradicción con (parte de) la realidad. Es lo que ponen de manifiesto las diferencias observadas entre los diversos contextos sociolingüísticos, que referimos a dos tipos básicos caracterizados abajo como multilingües y monolingües, así como el hecho de que esas diferencias están estrechamente ligadas a la concepción que en cada contexto se tiene de la lengua y la cultura, es decir, a la manera de interpretar la relación la relación que contraen ambas. En refe-

rencia al cotejo de este supuesto con la realidad sociolingüística, las diferencias que reseñamos a continuación tienen, por tanto, un doble propósito: determinar el grado de consistencia de las generalizaciones descriptivas básicas del paradigma de la competencia sociocultural con las prácticas y actitudes observadas por un lado y, por otro, reflejar la dinámica interna de estos dos tipos de contextos sociolingüísticos que, según el punto de vista que se adopte, se pueden considerar como de signo radicalmente opuesto, o bien como los dos polos de un continuo de prácticas y culturas lingüísticas<sup>2</sup>.

## 2.1. Contextos multilingües

Los contextos multilingües presentan un perfil característico, ya que en ellos la coexistencia de varias lenguas tiene el efecto de inducir no sólo el enriquecimiento progresivo de los repertorios lingüísticos individuales, sino también la capacidad de elaborar códigos originales de acuerdo con las circunstancias comunicativas más variadas. En tales contextos, típicos del África subsahariana por ejemplo (cf. Ambadiang 2005 para una descripción lingüística), las soluciones a los problemas de comunicación que derivan del plurilingüismo, aun siendo consistentes entre sí, se diseñan a diferentes niveles. Al nivel colectivo pasan por la tendencia a mantener la diversidad lingüística, lo que se ve compensado al nivel individual por la capacidad de elaborar nuevos códigos, efímeros en la inmensa mayoría de los casos, a partir de las lenguas que conforman el repertorio lingüístico de cada uno de los interlocutores. La dinámica sociolingüística típica de estos contextos favorece el mantenimiento de la diversidad lingüística y, sobre todo, desarrolla en el individuo el multilingüismo o, en términos más precisos, lo que Fardon y Furniss (1994) caracterizan como la capacidad de adaptarse a circunstancias sociolingüísticas cambiantes, sacando provecho de las competencias lingüísticas más o menos parciales y más o menos convergentes de las personas implicadas en el intercambio comunicativo<sup>3</sup>. Volvemos sobre las implicaciones de esa capacidad más adelante, de momento recalcaremos tan sólo que no es específica de ningún colectivo humano en particular, sino que se ve favorecida por la inmersión (temprana en este caso) del individuo en un

---

<sup>2</sup> La distinción que proponemos tiene su justificación esencialmente en las diferencias observadas desde el punto de vista de las prácticas sociolingüísticas. En la medida en que tales diferencias pueden ser constatadas y descritas con independencia de cualquier sesgo de naturaleza cultural o ideológica y, por tanto, se prestan a una observación objetiva (cf. BOGHOSSIAN, 2001), confieren cierta naturalidad a los tipos de contextos asociados a ellas y, correlativamente, limitan lo que pueda haber de construcción social en ellos.

<sup>3</sup> A modo de ilustración, FARDON y FURNISS (1994) definen el multilingüismo, tal como se produce en el África subsahariana, para muchos uno de los contextos más genuinamente multilingües de la tierra, como «una cadena lingüística con muchas capas y parcialmente unida que ofrece una gama de variedades y registros en el entorno inmediato del hablante y una serie de opciones en disminución constante para interacciones en entornos cada vez más alejados de aquel, (pero) siempre con la posibilidad de que dichas opciones se integren de manera más consistente en esos entornos a través del aprendizaje rápido de una segunda lengua o del desarrollo de nuevas lenguas.»

contexto plurilingüe (y multicultural), ya que como señalan Coste (1997) y Coste, Moore y Zarate (1998), entre otros, incluso el aprendizaje formal de varias lenguas puede contribuir a su desarrollo<sup>4</sup>.

Una de las características más notables de esa capacidad es la versatilidad y plasticidad comunicativa de los hablantes. Sus manifestaciones concretas, muy diversas, convergen en la preocupación porque el intercambio lingüístico se produzca de manera óptima, que no perfecta, entre individuos cuyos repertorios lingüísticos y culturales coinciden sólo parcialmente en contextos de considerable variación interindividual. La primacía de la comunicación explica que la solución preferida a los problemas que plantea la diversidad lingüística y cultural sea el incremento del multilingüismo, definido en este contexto no como el conocimiento supuestamente perfecto de diversas lenguas (políglotismo), sino en función de (i) las lenguas implicadas y las relaciones que contraen, (ii) los individuos que las aprenden, (iii) el modo en que lo hacen y (iv) los objetivos y resultados del aprendizaje (cf. nota 23). En términos generales, la mayoría de las lenguas implicadas en estos contextos no han sido el objeto de ningún proceso específico de planificación lingüística, tales como la estandarización o la codificación por ejemplo.

La escasa presencia y relevancia de esas lenguas en la agenda política tiene consecuencias interesantes. Permite, por ejemplo, que se mantenga entre ellas una relación de igualdad desde el punto de vista simbólico. Ninguna de ellas tiene mayor proyección sociopolítica que las demás, ni comporta ventajas económicas para sus hablantes nativos, en contraste con las lenguas europeas superpuestas a ellas. De ahí que las eventuales desigualdades observadas entre ellas resulten de la disparidad demográfica de los colectivos que las hablan. En efecto, el peso demográfico del colectivo que habla una lengua favorece la adopción de esta última por hablantes de otras lenguas menos habladas, lo que a su vez incrementa el número de hablantes no nativos, cuyos usos y criterios pueden acabar imponiéndose a los de los hablantes nativos (cf., por ejemplo, Sierra Leona, en Fardon y Furniss 1994). La escasa presencia de esas lenguas en la escuela explica el carácter informal de su aprendizaje: los individuos aprenden por inmersión cada una de las lenguas de su entorno, adecuando sus esfuerzos a la importancia que entraña esta última en términos de sus intereses (esencialmente comunicativos). Por último, los resultados se ajustan a los objetivos de aprendizaje, centrados no tanto en el conocimiento de las lenguas aprendidas como en la apropiación de aquellos códigos que permiten un intercambio óptimo con el mayor número de interlocutores posible, es decir, en la eficiencia comunicativa.

La primacía de la dimensión comunicativa e instrumental de la lengua también da cuenta de la disposición de los hablantes a la cooperación y la reciprocidad en los intercambios, concebidos como encuentros en los que incumbe a cada uno de los

---

<sup>4</sup> Ello no quita que la socialización temprana, dado su sesgo hacia la comunicación interpersonal y referencial (cf. OGBU, 1994) en contextos genuinamente multilingües y monolingües respectivamente, determine las prácticas lingüísticas y los comportamientos culturales de los individuos a lo largo de su vida, así como las representaciones que tienen de las lenguas y las culturas y el modo en que conciben su interrelación.



interlocutores hacer la «mitad del recorrido comunicativo» (Finlaysson y Slabbert, 1997). Este requisito subraya la responsabilidad de los interlocutores en el intercambio, puesto que de su disposición a colaborar depende que el intercambio sea óptimo, con independencia de su(s) lengua(s) y cultura(s) respectivas. Cabe, por tanto, sugerir que los interlocutores se consideran hablantes, usuarios de lenguas, antes que hablantes nativos de alguna lengua específica, y actores culturales, antes que miembros de un colectivo particular desde el punto de vista cultural. En otras palabras, los hablantes ponen más el énfasis en el saber estar con el otro, que no en el saber (lingüístico o cultural) en sí mismo. En este ámbito, las lenguas y las culturas conviven de acuerdo con el espíritu de empatía comunicativa de los hablantes, manifiesto en la variedad de interculturalidad y de multilingüismo practicada por ellos, que permite mezclar de modo muy diverso los códigos lingüísticos y culturales implicados en los repertorios individuales y, por tanto, posibilita la transgresión de las eventuales fronteras culturales y lingüísticas<sup>5</sup>.

Con todo, esas observaciones no significan que los hablantes carecen de referencias lingüísticas y culturales, sino que sus actitudes y sentimientos hacia las lenguas y culturas de su entorno entrañan mucha complejidad, además de cierta apariencia de incoherencia. En la medida en que lo que impera es la necesidad urgente de comunicar, el repertorio lingüístico del interlocutor impone restricciones que están por encima de las preferencias lingüísticas individuales, mientras que la preocupación por mantener (o no) la visibilidad de la identidad personal puede inducir a hablar la lengua aprendida con más o menos acento, o a aprender de ella sólo aquella parcela que entraña mayor interés comunicativo para el aprendiz (como ocurre por lo demás con la enseñanza formal de lenguas con fines específicos, según veremos más adelante). En tales contextos no cabe hablar por tanto de lealtad lingüística o cultural. Por contra, el hecho de que la mezcla de lenguas y de culturas no proceda de manera paralela ni simétrica sugiere que la variedad de multilingüismo que nos interesa aquí subsume, entre otras aptitudes, la capacidad de desligar las lenguas de las culturas asociadas a ellas y, por tanto, de expresar cualquier cultura en cualquier lengua (cf. Makoni y Meinhof, 2003).

En lo que se refiere a las representaciones, ya se ha señalado antes que la lengua se concibe en este tipo de contextos como un medio para la intercomunicación y para la socialización. De ahí que destaque su dimensión instrumental, y que las lenguas difieran esencialmente en lo que se refiere a su eficiencia comunicativa, generalmente asociada al peso demográfico de sus hablantes. La primacía de esta dimensión funcional es consistente con una concepción universalista (en vez de esencialista) de la lengua y la cultura, en la que se pone el énfasis en aquello que comparten los diversos tipos de hablantes y actores culturales (y no en lo que los pueda separar o distinguir)<sup>6</sup>. Asimismo, favorece una interpretación dinámica de la lengua, a la que

---

<sup>5</sup> En ello difieren del multilingüismo y la interculturalidad de las élites, que consisten en la superposición de los códigos que conforman los repertorios lingüísticos y culturales individuales, igual que ocurre en los contextos monolingües (cf. HELLER, 2004).

<sup>6</sup> Desde este punto de vista, entraña interés la observación de MAKONI y MEINHOF (2003) que asocian la tendencia de los africanos (subsaharianos) a no hacer una distinción clara entre la lengua en tanto que códi-

se considera un comportamiento, es decir en asociación íntima con el uso, imperfecto e impuro según hemos señalado antes. Por otra parte, la escasa proyección sociopolítica de las lenguas en este tipo de contextos es consistente con el hecho de que su importancia como rasgo de identidad es muy relativa, dada su escasa capacidad de identificación y representación en general. Obsérvese a este respecto que el proceso por medio del cual, al inicio de cualquier intercambio se negocia el código en que va a transcurrir, subsume lo que es en definitiva una renegociación del orden social, mientras que las producciones tanto lingüísticas como culturales de los interlocutores denotan el hibridismo de los sistemas que conforman sus repertorios lingüísticos y culturales.

## **2.2. Contextos monolingües**

Los contextos monolingües difieren de los multilingües en que en ellos los problemas de comunicación asociados a la diversidad lingüística se resuelven eliminando las lenguas del entorno en beneficio de una sola de ellas o imponiendo esta última por encima de las demás. Ello supone al nivel colectivo la reducción selectiva del número de las lenguas que coexisten en un lugar determinado y, al nivel individual, la superposición de lenguas y culturas que funcionan siempre de manera aislada e independiente. De ahí que, con independencia de la complejidad y riqueza que puedan entrañar los repertorios lingüísticos y culturales individuales, no esté legitimada la mezcla ni la alternancia de códigos lingüísticos y culturales. Al contrario, las actitudes lingüísticas y culturales de los individuos sugieren que, aun en caso de disponer de diversas lenguas y culturas, recurren en cada intercambio a una lengua y una cultura única, a veces en clara contradicción con sus prácticas y comportamientos concretos. De este modo, el monolingüismo, excluyente (monolingüismo propiamente dicho) o acumulativo (poliglotismo), pasa a ser la solución a los problemas asociados a la diversidad lingüística. Esta tendencia a la estricta separación de las lenguas y culturas, típica de los países europeos por ejemplo, es consistente con la primacía que se otorga en estos contextos a su dimensión simbólica y, en último término a la propia lengua o cultura, en detrimento de su vertiente instrumental o funcional, es decir, de su dimensión comunicativa e intersubjetiva.

En términos generales, la reificación de la que, a través de la planificación lingüística, son objeto las lenguas en este tipo de contexto está asociada a la ideología decimonónica basada en el ideal de «un estado-una nación-una lengua» en términos de Dorian (1998). Destacaremos tan sólo aquí aquellas de sus consecuencias que conciernen a las relaciones que contraen la lengua y la llamada cultura e identidad nacional. Por una parte, entraña necesariamente conflictos sociopolíticos, ya que

---

go y las prácticas culturales, con su disposición a considerar como hablantes nativos (o, mejor, como miembros de la comunidad etno-lingüística) a individuos que tienen un buen dominio de las prácticas culturales del grupo receptor, pero no necesariamente así de su lengua.



promueve alguna de las lenguas (y sus hablantes nativos) en detrimento del resto. Además, la jerarquización resultante lleva consigo la tendencia a asociar la lengua promovida en cada país con la llamada cultura nacional, convirtiéndola en el tótem más representativo de sus ciudadanos e incrementando su prestigio, su proyección sociopolítica e incluso su valor económico. La estandarización lingüística y la homogeneidad cultural, reforzada y legitimada a través de instituciones tales como la escuela, explican la escasa plasticidad lingüística y cultural de los hablantes, asociada a (el uso adecuado de) la lengua correcta y a la unicidad de las referencias culturales (cf. García Parejo 2005 para el desarrollo de los diferentes modelos curriculares adoptados por la escuela). Por otra parte, subyace a los constructos de *lengua materna* (LM) y de *hablante nativo* (HN) que, a pesar de basarse en consideraciones hoy cuestionadas, han tenido y siguen teniendo una influencia considerable en la reflexión en torno a la enseñanza/aprendizaje de LNMs.

En estos contextos, se tiende a proceder de manera diferente según sea el interlocutor un hablante nativo o no. La reciprocidad, la empatía y el esfuerzo de convergencia comunicativa, típicos de los intercambios en que intervienen hablantes nativos, tienen una manifestación escasa e incluso nula cuando alguno de los interlocutores no es un hablante nativo. La actitud predeterminada, generalmente negativa, con que los hablantes nativos tienden a escuchar a sus interlocutores extranjeros da cuenta de su poca disposición al esfuerzo de colaboración o convergencia (cf. Lindemann (2002)). La falta de empatía y reciprocidad asociada a esta actitud hace que el peso del intercambio y, por tanto, la responsabilidad tanto en caso de éxito como de fracaso, recaigan esencialmente, cuando no de manera exclusiva, sobre el hablante no nativo (cf. Singh y otros 1988)<sup>7</sup>.

Los referentes culturales fuertes y excluyentes asociados a estos contextos hacen que tenga sentido hablar de lealtad lingüística y cultural, al menos en principio. Dan asimismo cuenta de la manera en que procede el aprendizaje, en la medida en que tiene como finalidad un saber: el conocimiento (supuestamente perfecto) de la lengua aprendida y de la cultura asociada a ella aunque, paradójicamente, la meta última es asemejarse al hablante nativo, es decir, un «saber ser», con todos los saberes secundarios que ello comporta<sup>8</sup>. El hablante nativo se convierte así en una referencia doblemente ineludible: lo que se pretende con el aprendizaje es asemejarse a él hasta el punto de (con)fundirse con él y, por otra parte, este hecho lo erige en el único juez de los conocimientos adquiridos, es decir, en una institución cuyo poder reside esencialmente en que está legitimado para establecer las fronteras externas del colectivo lingüístico y cultural del que forma parte.

---

<sup>7</sup> Esta actitud de los hablantes nativos puede tener que ver con limitaciones de naturaleza tanto cognitiva como comunicativa, y con las relaciones de poder que se establecen entre hablantes nativos y no nativos, si bien queda por comprobar el modo en que tales correlaciones se producen.

<sup>8</sup> En el caso de los hablantes nativos, el aprendizaje de estos saberes es al tiempo formal, en el marco de las instituciones educativas, e informal, fuera de ellas. Una interpretación ligada al concepto de competencia sociocultural se puede ver en COSTE (1997), COSTE, MOORE y ZARATE (1998) y BYRAM y ZARATE (1998), entre otros; cf. también nota 12.

Las implicaciones de tales prácticas en lo que se refiere a la imagen que se tiene de la lengua en estos contextos son también diversas. Dicha imagen se articula en torno a la dimensión simbólica de la lengua, concebida como un sistema de símbolos asociado al conocimiento subsumido en los textos escritos, y como algo que representa fundamentalmente a un colectivo. En el doble proceso de reificación y totemización que sufre (cf. Kramsch (1998)), la lengua pasa a ser el soporte y símbolo de la identidad y cultura colectiva, es decir, el recurso simbólico esencial para la identificación y representación del colectivo que la habla. Ello implica a su vez la asociación íntima de dicha lengua y la cultura asociada a ella, que de este modo se convierten en entidades coextensivas cuya pureza y perfección sale reforzada de tal asociación. La lengua y la cultura, inseparables en estos contextos, se convierten en los rasgos identitarios básicos. De ahí su marcada prominencia sociopolítica y el importante papel que desempeñan en el mantenimiento del orden social establecido, en vez de su cuestionamiento. El efecto definitivo de esta concepción de la lengua y la cultura tiene que ver con el sesgo esencialista que impone a su caracterización, y con la violencia que dicho sesgo supone para aquellas lenguas y culturas que, excluidas de la agenda sociopolítica, son toleradas en aras de las exigencias democráticas (Janicki, 2000; Blommaert y Verschueren 1998).

Las críticas que ha recibido el constructo de *lengua materna* tienen que ver, por un lado, con el hecho de que la caracterización concomitante de la lengua como símbolo holístico de la identidad individual y colectiva y, por tanto, como componente central de la cultura, favorece una interpretación esencialista de la propia lengua, la cultura e incluso la identidad, además de hacerlas erróneamente coextensivas (Ricento, 2002). Dicha interpretación entra en contradicción con la realidad observada desde el punto de vista de las culturas, por ejemplo, cuyos estudiosos tienden a recalcar su carácter esencialmente híbrido, más allá de las diferencias que puedan existir entre ellas. En el mismo sentido, Fishman (1994) señala que la interdependencia de la identidad (etno)cultural y el repertorio (etno)lingüístico es parcial y, por tanto, puede dar lugar a contradicciones entre las reivindicaciones de naturaleza lingüística y las prácticas socioculturales. Los modelos basados en el constructo de *lengua materna* no predicen tales asimetrías, en parte porque este concepto lleva necesariamente consigo la hipótesis de que los colectivos lingüísticos y/o culturales se caracterizan por la homogeneidad y la armonía interna. Este énfasis en la dimensión colectiva de la lengua y la cultura hace perder de vista que existen subgrupos dentro de estos colectivos y, sobre todo, que las relaciones que contraen son también asimétricas, al reivindicar o tener de hecho algunos de sus miembros, generalmente las élites, un estatus de hablantes «más nativos que otros». Asimismo, induce a ignorar el hecho de que incluso en este tipo de contextos los interlocutores recurren al bricolaje lingüístico y cultural para sus intercambios lingüísticos (cf. Abadallah-Pretceille, 1999 a; Castellotti, 2001)<sup>9</sup>. Como se puede observar, en el mejor de los casos el concepto de *lengua materna* puede dar cuenta de sólo una pequeña parte de la rea-

---

<sup>9</sup> De acuerdo con Castellotti, la lengua estándar no deja de ser la diminuta punta visible del inmenso iceberg lingüístico que es la lengua que los hablantes chapurrean a diario (cf. p. 10).

lidad que pretende explicar. En el peor de los casos, si admitimos, junto con la casi totalidad de los estudiosos actuales, la idea de que la característica sociolingüística más señalada de nuestra época es el multilingüismo, sus implicaciones respecto de la pureza lingüística y cultural quedan vacías de contenido, dadas las múltiples muestras de mezcla y/o alternancia que se observan en la práctica. Desde este punto de vista, el trecho que existe entre las consecuencias de esta caracterización y las prácticas (socio)lingüísticas subsumidas en la enseñanza de las lenguas extranjeras explica la contraposición que proponemos entre contextos multilingües y monolingües. Como precisaremos más abajo, esas prácticas no sólo reproducen las que son típicas de los contextos monolingües, también reflejan la cultura lingüística de dichos contextos.

En el mismo sentido se ha cuestionado también el constructo de *hablante nativo* desde varios puntos de vista. Por una parte, oculta la heterogeneidad inherente a cualquier colectivo social. Por otra, el hecho de que legitima injustificadamente al hablante nativo induce a poner en tela de juicio su identidad y autoridad, así como la idea de una norma lingüística única asociada a él, a la luz de la configuración sociolingüística típica de la mayoría de los países hoy, sean o no europeos (Kramsch, 1998 a, b; Abdallah-Preteuille, 1996 a, b, 1999 a, b; Canagarajah, 1999, 2006). La razón fundamental de tal cuestionamiento es la observación según la cual las variables que subyacen al estatus de hablante nativo, tales como el nacimiento, el dominio de la llamada lengua materna, la pertenencia y la adscripción al colectivo de los hablantes nativos, no coinciden ni convergen necesariamente, sino que cada una de ellas puede referirse a individuos que forman parte o no de dicho colectivo (Kramsch, 1998 a).

Desde esta perspectiva, cabe resaltar la naturaleza eminentemente política de estos dos constructos (LM, HN) que, en último término, subsumen estrategias de poder en las que los colectivos que han logrado ver sus lenguas incluidas en las agendas políticas nacionales e internacionales consiguen un estatus privilegiado, en correlación estrecha con el valor simbólico y económico de aquellas, al quedar legitimados para juzgar las prácticas lingüísticas de los que aprenden dichas lenguas — por imposición o por necesidad— y, por consiguiente, para determinar su estatus como aprendices y como hablantes. La asimetría resultante en lo que se refiere a la relación de poder comporta ventajas socioeconómicas típicamente asociadas al capital simbólico, tal como lo define Bourdieu (1991); cf. también Hanks (2005).

En resumen, los colectivos que coexisten en los contextos genuinamente multilingües tienen una conciencia aguda de las dificultades que entraña la intercomunicación. Ello explica que las soluciones que elaboran privilegien la comunicación, al suponer un aprovechamiento óptimo a efectos comunicativos de los códigos de los que disponen los interlocutores, lo que conlleva a menudo el incremento del número de los códigos disponibles en lugar de su disminución, y al requerir un esfuerzo de plasticidad por parte de todos los interlocutores, ya que el intercambio se concibe como un camino del que a cada interlocutor le corresponde recorrer una mitad. Los individuos se consideran hablantes antes que hablantes nativos de alguna lengua, y agentes culturales antes que miembros de una cultura determinada.

Por contra, los colectivos ubicados en contextos monolingües han conocido la violencia asociada a la eliminación de lenguas, uno de cuyos vestigios es la exclusión y la deslegitimación lingüística y cultural y, concomitantemente, la pérdida de la plasticidad lingüística y cultural. La tendencia de las lenguas a adquirir un gran valor económico no hace sino reforzar la tensión en torno a ellas y, sobre todo, las estrategias de exclusión que, como acabamos de ver, favorecen al colectivo de los hablantes nativos que se contraponen, desde su autolegitimación sociopolítica, a todos los demás. La naturalización de este constructo es un componente fundamental en esa estrategia: no sólo oculta las implicaciones sociopolíticas y socioeconómicas del hablante nativo como categoría sociolingüística, sino que convierte además al hablante nativo en una meta asumida por el aprendiz, que concibe el aprendizaje como un proceso que le aproxima progresivamente a ella, perdiendo de vista que, al ser precisamente el hablante nativo quien juzga su progreso en último término, la meta se convierte en algo inalcanzable. Cabe subrayar al respecto, la coincidencia en el tiempo entre, por un lado, las críticas y matizaciones en torno a esa relación dialéctica, en el sentido de que el ideal del hablante nativo no se corresponde con la realidad de los hablantes nativos inmersos en un proceso constante de aprendizaje de su propia lengua materna y, por otro, la irrupción en la enseñanza de LNM de la cultura que, de este modo, se puede convertir en una nueva frontera, una nueva fuente de legitimación y de exclusión (cf. Myhill, 2003, para una discusión reciente).

### **3. EL ALCANCE TEÓRICO DEL PARADIGMA DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL**

#### **3.1. Fronteras lingüísticas y categorías de hablantes**

En el apartado anterior hemos intentado poner de manifiesto que la concepción que se tiene de la lengua, la cultura y su interrelación puede variar de un contexto a otro, y que existe cierta correlación entre esta variación y las diferencias señaladas en torno a las prácticas lingüísticas y a la propia cultura lingüística. Vistas así, nuestras observaciones cuestionan la idea de que existe una única manera de concebir la lengua y la cultura y, por consiguiente, ponen de manifiesto que la hipótesis de la uniformidad, fundamental en el paradigma de la competencia sociocultural, tiene un marcado sesgo etnocentrista. En términos más precisos, dicho sesgo es eurocentrista en la medida en que, además de ser esa una hipótesis formulada por estudiosos europeos que centran sus indagaciones en su propio ámbito o lo usan a modo de referencia, se ajusta a la tradición (socio)lingüística, así como a la cultura lingüística y la dinámica sociolingüística típicas de los países europeos o euro-occidentales, constituidos en estados-nación, es decir en espacios caracterizados (supuestamente) por la homogeneidad lingüística y cultural, desde hace más de un siglo. Esta situación está en claro contraste con la diversidad lingüística y cultural de los jóvenes estados de la periferia, si bien la prevalencia del hibridismo cultural y el multilingüismo

incluso en los propios países europeos cuestiona la adecuación descriptiva de esa hipótesis (Ricento (2004: 896)).

Desde este sesgo monolingüe y monocultural, se concibe incluso la variación intralingüística como un problema y se propone como solución la adopción de la variedad estándar, en una estrategia que muchos interpretan, al menos en el caso de las lenguas europeas, como hegemónica e imperialista (cf. Phillipson, 1992; Pennycook, 1994; Canagarajah, 1999, entre otros). La adopción de una única norma es consistente con la distinción hablante nativo/no nativo que está basada a su vez en la idea de que un modelo particular de una lengua, exclusivo de una categoría determinada de hablantes, adquiere un estatus paradigmático en la ciencia lingüística. Las consecuencias más significativas de tal centrismo lingüístico son de dos tipos. Por una parte, consagra los privilegios lingüísticos y culturales de los hablantes nativos y, correlativamente, mantiene en situación de dependencia a los discentes, al acreditar la tripleta «lengua materna», «segunda lengua» y «lengua extranjera». Por otra, ignora la realidad de los procesos de expansión de las lenguas y las circunstancias que los rodean. La centralidad del hablante nativo y la concepción de la lengua y la cultura típica de estos contextos explica que se conciba el aprendizaje de una lengua en términos de imitación y no de apropiación. Se procede así, como si los discentes no contaran con sus propias lenguas y culturas, o como si estas últimas no tuvieran ningún tipo de influencia en el proceso de aprendizaje.

La reacción típicamente asociada a los contextos multilingües remite en parte a lo que algunos estudiosos denominan «lingüística de la liberación». Se basa en la idea de que la expansión de una lengua es concomitante con su disgregación en variedades que representan voces culturales, ideológicas y lingüísticas muy diversas (Bhatt, 2001). Tal variación resulta en definitiva de la adaptación de la lengua considerada a nuevos contextos o nichos sociolingüísticos, es decir, de la aculturación que sufre con el fin de satisfacer necesidades nuevas en lo que se refiere tanto a la expresividad como a la identidad (cf. Schneider, 2003 y Kachru, 2005). De ahí el énfasis que se pone en la vertiente sociopolítica de la variación lingüística y, sobre todo, en el esfuerzo por adaptar las generalizaciones sociolingüísticas a las circunstancias de los hablantes no nativos (Canagarajah, 2006). Desde este punto de vista, se considera que la vernacularización de la lengua extranjera (o, mejor, su nativización) es un proceso de apropiación necesario para que los habitantes de la periferia se puedan expresar en consistencia con la identidad propia a cada uno de ellos en el entorno plurilingüe y multicultural en que intercomunican, mientras que la desacreditación de la tripleta «lengua materna», «lengua segunda» y «lengua extranjera» explica la concepción pluricéntrica de la norma lingüística que es característica de este paradigma. La idea de según la cual los hablantes adaptan la lengua extranjera a sus necesidades y a su entorno cultural y lingüístico, consistente con los procesos de expansión lingüística observados en diferentes contextos, induce a cuestionar la pertinencia de constructos tales como los de *error*, *fossilización* e incluso *interlengua*, al menos cuando son usados para recalcar el hecho de que, debido a las limitaciones de todo tipo que manifiesta, el resultado del aprendizaje dista de ser equiparable a la lengua del hablante nativo, desde el punto de vista tanto formal como comunicativo.

Por consiguiente, el modelo basado en la apropiación libera al hablante no nativo de la necesidad de asemejarse al hablante nativo y, en la medida en que cuestiona la equiparación de los hablantes nativos y no nativos, lleva consigo la emancipación sociolingüística de estos últimos (Cook, 1995; Ricento, 2002; Pennycook, 2002)<sup>10</sup>.

### 3.2. De las fronteras basadas en el aprendizaje de la lengua a las basadas en el aprendizaje de la cultura

La breve reseña de los problemas descriptivos y teóricos que se plantean en torno a los conceptos de *lengua materna* y, sobre todo, de *hablante nativo*, nos ha llevado a recalcar de manera especial el carácter construido de este último, que da pie para una interpretación esencialista de la lengua y del colectivo de sus hablantes. El hablante nativo obtiene a través de la estrategia de la diferenciación, es decir por medio de fronteras lingüísticas (y culturales) establecidas por él mismo, la legitimidad que le permite actuar como modelo y como juez en relación con los aprendices de su lengua. De ahí que el cuestionamiento de estos conceptos tenga el efecto de liberar el aprendiz de la tutela (implícita o no) del hablante nativo. La liberación del aprendiz supone, entre otras cosas, la desaparición de las fronteras lingüísticas, ya que permite reinterpretar la contraposición de los hablantes nativos y no nativos en términos de un continuo que tiene a los representantes prototípicos de estas dos categorías de hablantes a sus dos extremos, además de recalcar la heterogeneidad inherente a ambos tipos de colectivos. El aprendiz se convierte así en un hablante más, si bien con características (socio)lingüísticas diferentes de las del hablante nativo. En la medida en que se admiten estas diferencias, la lengua objeto del aprendizaje deja de ocupar el lugar central en la reflexión teórica, y pasa a ocuparlo el proceso de intercambio. En el mismo sentido, el hablante nativo, ausente del intercambio pero modelo y meta para los aprendices, se ve por fin implicado en el proceso comunicativo y, correlativamente, su relación con estos últimos deja de centrarse en la sola lengua. La inclusión de la variación en la reflexión teórica tiene por tanto el efecto de resaltar y luego poner en tela de juicio todo aquello que puede haber de construido y esencialista en las generalizaciones formuladas sobre el aprendizaje y uso de las LNMs.

Los cambios que acabamos de reseñar han supuesto, desde el punto de vista teórico al menos, el derribo de las fronteras lingüísticas asociadas al aprendizaje de las LNMs, al tiempo que el cuestionamiento de los mitos (hablante nativo, lengua materna, etc.) que motivan esas fronteras. En contraposición con esos cambios, llama poderosamente la atención el hecho de que muchas de las observaciones típicas del paradigma de la competencia sociocultural tienden a revivir esos mitos y

---

<sup>10</sup> La mayor riqueza del repertorio lingüístico de los que aprenden una segunda lengua o una lengua extranjera y lo que COOK (1995) llama 'multicompetencia' hacen que sus producciones lingüísticas sean necesariamente diferentes de las de un hablante monolingüe.



reestablecer fronteras entre nativos y discentes, si bien en este caso se trata de fronteras asociadas a la cultura. La consecuencia más relevante, en términos generales, es que el paradigma de la competencia sociocultural adolece de los sesgos y las limitaciones que hemos señalado en el epígrafe anterior en relación con la cultura lingüística euro-occidental en general. Por una parte, se tiende a tener una concepción esencialista de la cultura y a concebir cada comunidad cultural como un todo homogéneo y totalmente separado y diferenciado de las demás. Esa idealización de la comunidad cultural, igual que la de la comunidad lingüística antes, lleva consigo la idea de que los miembros de dicho colectivo comparten por igual la cultura asociada a su lengua, es decir que tienen el mismo conocimiento o idéntica competencia cultural. Sin embargo, esta generalización entra en contradicción con la realidad, ya que, según se desprende de las producciones de los hablantes nativos, la competencia cultural, al igual que la lingüística, se caracteriza por cierta heterogeneidad incluso dentro del colectivo que conforman. A este respecto, entrañan mucho interés expresiones del tipo de «Mezclar las churras con las merinas», en la medida en que su uso por diferentes categorías de hablantes nativos del español pone de manifiesto tanto el bagaje cultural (filtrado por la lengua) de cada uno de ellos como la relación que contrae dicho conocimiento con el uso (cf. variantes más o menos próximas desde ambos puntos de vista como «Mezclar churros y/con meninas», «Mezclar churros y/con merinas», etc.).

Por otra parte, la tendencia a ubicar cada lengua y la cultura asociada a ella en un espacio determinado explica que se caracterice esta última en relación con territorios que corresponden a los diferentes estados-nación. Al proceder de esta forma, se pierde de vista una vez más la realidad, al menos en el caso de lenguas hegemónicas que se hablan fuera de su territorio e incluso de su continente de origen. Según hemos señalado antes, estas lenguas sufren en los nuevos contextos diversas alteraciones como efecto de las constricciones que les impone la cultura típica de cada uno de ellos. Esta última observación tiene una relevancia especial, en la medida en que contradice la interpretación esencialista de la relación de la lengua y la cultura asociada a ella, así como la idea de la necesaria asociación de ambas a un colectivo humano determinado (estado, nación, etnia, etc). En otras palabras, lejos de constituir el tipo de objeto unitario que se supone en el paradigma de la competencia sociocultural, lenguas y culturas pueden ser estudiadas y caracterizadas por separado o no según los casos y las ocasiones. Mientras que cabe evocar la idea de una asociación íntima, esencialista, entre la lengua y la cultura en el contexto de los países europeos, cuya diversidad lingüística y cultural interna contrasta sin embargo con la ilusión de homogeneidad subsumida en esta asociación, este no es el caso con los estados de formación más reciente en cuyo contexto tal asociación se puede efectuar sólo entre determinados fragmentos de la lengua oficial, europea o no, y de la cultura híbrida que se elabora al nivel local. En términos más generales, la inclusión del concepto de fragmentación en la descripción de la lengua y la cultura da mayor relevancia a la variación y a la heterogeneidad y, sobre todo, predice la existencia de coincidencias parciales entre diferentes categorías de hablantes y de agentes culturales, más allá de sus causas (universales culturales, procesos de expansión hege-

mónica, etc.). Así, en un contexto de globalización como el actual, habitantes de diversos continentes, al igual que ciudadanos de un mismo país, pueden compartir fragmentos de cultura (prácticas religiosas, rituales sociales, códigos lingüísticos, etc.) y diferir en relación con otros.

Por todo lo que acabamos de ver, el estatus del aprendiz en el marco del paradigma de la competencia sociocultural no difiere mucho del supuesto en la concepción clásica del aprendizaje de LNM. Así, se espera de él que lleve el peso de la comunicación desde el punto de vista tanto cultural como lingüístico, es decir que salga de su lengua y cultura para ir al encuentro del nativo que tiende a proceder más como un examinador que como un interlocutor en el sentido pleno de esta palabra. Se espera también que conozca e incluso adopte las rutinas culturales del colectivo de los hablantes nativos, es decir, el conjunto de prácticas y conocimientos asociados a una comunidad cultural idealizada, perdiendo de vista la heterogeneidad interna de esta última, y procediendo como si el aprendiz no tuviera una cultura (parcialmente) propia o como si esta última no tuviera ninguna influencia en el aprendizaje de la cultura foránea. La concepción estática de la cultura típica del paradigma de la competencia sociocultural se impone de este modo al aprendiz, por encima de las intuiciones que pueda tener respecto de la variabilidad de las culturas así como de su interrelación con las lenguas asociadas a ellas a lo largo del tiempo y lo ancho del espacio. Las implicaciones difieren, con todo, en ambos casos, debido en parte a la mayor complejidad que entraña la cultura, en la medida en que muchos estudiosos establecen, por ejemplo, una estrecha correlación entre el conocimiento (de la historia) de las expresiones idiomáticas de una lengua y su uso adecuado, correlación que no se comprueba necesariamente en las producciones de los hablantes nativos, como hemos sugerido antes<sup>11</sup>. En otras palabras, se espera del aprendiz que no sólo sepa cómo usar esas expresiones sino que, además, las comprenda, más allá de la opacidad que las caracteriza, al menos en el uso de la inmensa mayoría de los hablantes nativos. Este requisito, excesivo por lo que acabamos de ver, es parejo a otro de acuerdo con el cual se supone que los aprendices enfocan el uso de sus habilidades culturales hacia objetivos comunicativos, en contraste con la tendencia generalizada entre ellos a usarlas de manera estratégica, es decir, en conformidad con sus circunstancias, necesidades e intereses. Conviene recalcar a este respecto que no existe una relación de necesidad entre las expresiones lingüísticas y los contenidos culturales codificados por medio de ellas, además de la escasa transparencia de aquellas, si bien queda mucho por hacer en el ámbito del llamado relativismo semántico (Holme, 2003)<sup>12</sup>.

Por último, igual que ocurría con la lengua, cuyo uso no se podía concebir sin la referencia de un interlocutor nativo, las prácticas culturales remiten necesariamente a un territorio asociado a determinados agentes culturales. Por consiguiente, el para-

<sup>11</sup> Así cabe entender, por ejemplo, la relación que Holme (2003) establece entre el conocimiento (de la historia) de la expresión inglesa *red herring* y su uso adecuado.

<sup>12</sup> Desde este punto de vista, la transparencia (composicionalidad) semántica de las expresiones lingüísticas no idiomáticas se contraponen a la opacidad de las expresiones idiomáticas, aunque esta diferencia no constituye el criterio único ni definitivo para este tipo de separación.

digma de la competencia sociocultural no predice aquellos intercambios, cada vez más numerosos, en que hablantes de diferentes culturas se comunican por medio de una lengua (generalmente europea) que no está asociada a ninguna de sus culturas respectivas, ni puede dar cuenta de ellos.

En definitiva, las fronteras asociadas al aprendizaje de la lengua, recientemente derribadas, se ven sustituidas por otras, más formidables si cabe, asociadas al aprendizaje de la cultura.

### 3.3. Las múltiples vertientes de la cultura y (los problemas de) su enseñanza

El segundo tipo de escollo que se le plantea al paradigma de la competencia sociocultural tiene que ver con consideraciones de carácter pedagógico que reseñaremos muy brevemente en este apartado. Por un lado nos referimos a los contenidos asociados de manera específica a la llamada (sub)competencia (socio)cultural y, por otro, a su enseñanza. En términos generales, los contenidos culturales remiten a saberes muy diversos, si bien tienen que ver esencialmente con aptitudes, actitudes y conocimientos asociados a la capacidad de descubrir las diferencias culturales que existen entre el colectivo a que pertenece un individuo y el colectivo cuya lengua y cultura está aprendiendo, y de adaptarse a las situaciones de conflicto o tensión asociadas a esas diferencias sin perder en ello sus propias señas culturales<sup>13</sup>. Los conocimientos son de diferentes tipos, aunque destacan más los de carácter factual y los estratégicos, es decir aquellos que tienen que ver tanto con aspectos propiamente cognitivos del aprendizaje de la lengua y la cultura como con la dimensión ritual de la comunicación. Por su parte, las aptitudes y las actitudes están más íntimamente ligadas a la experiencia y las vivencias (anteriores) del aprendiz. Lo que importa recalcar aquí es que, en contra de lo que presupone el modelo de la competencia sociocultural, no existe una relación causa-efecto entre los conocimientos factuales y los de carácter ritual, ni entre aquellos y las aptitudes y actitudes de los sujetos. Parece incidir mucho más en estas últimas el tipo de socialización que marca la vida de cada sujeto, es decir, la experiencia intercultural que atesora en el momento de iniciar el proceso de aprendizaje<sup>14</sup>. Por otra parte, la idea de que la cultura y la lengua son elementos constitutivos de la identidad de un colectivo determinado, además de hacer resurgir el mito del nativo como se ha señalado antes, está en correlación

<sup>13</sup> En un estado de la cuestión, BYRAM y ZARATE (1998) describen esos contenidos en términos de (i) *savoir-être*, (ii) *savoir-apprendre*, (iii) *savoir-faire* y (iv) *savoirs*. Si bien no profundizaremos aquí en la interrelación de esos saberes, asociamos el primer tipo con el concepto de actitud esencialmente, el segundo y el tercero con el concepto de aptitud, y el último tipo con el de conocimiento propiamente dicho. Por su parte, FANTINI (1997) prefiere distinguir las dimensiones lingüística, paralingüística, sociolingüística y extralingüística. Para enfoques distintos; cf. BENADEVA (1982), ZARATE (1982) y, sobre todo, SARANGI (1994, 1995), WIREDU (1995), KRAMSCH (1995, 1998b), PETERSON (1996), TALMY (1995, 2003) y ZU (2002).

<sup>14</sup> En un trabajo reciente, ALRED y BYRAM (2002) establecen cierta correlación entre el tipo de socialización característico de la infancia de sus sujetos y el modo en que estos resuelven las tensiones que jalonan su año de estancia fuera de su país. Los sujetos que mejor resuelven esas situaciones de tensión, además de

con la idea, errónea, de que un individuo (aprendiz o no) puede abarcar toda la cultura, matizada en alguna medida en Byram y Fleming (1998a).

Las observaciones anteriores sugieren, además, algunas preguntas en relación con el proceso de enseñanza y la evaluación. En lo que se refiere a la enseñanza, Puren (1998), por ejemplo, señala la necesidad, ante la amplitud y complejidad de la cultura, de proceder a una selección de los contenidos culturales que deben formar parte del currículum y, por lo tanto, quedan legitimados a expensas de otros muchos que resultan excluidos del mismo<sup>15</sup>. Se plantea, además, el problema de la integración de los dos tipos de contenidos y de la manera de enseñarlos en el aula. Por una parte, su integración tiende a suponer una mengua desde el punto de vista tanto de la calidad de las enseñanzas y del tiempo dedicado a ellas como de los contenidos y objetivos específicamente asociados a la lengua<sup>16</sup>. Por otra, ocurre a menudo que la integración de los contenidos culturales y lingüísticos conlleva un sesgo cuyo efecto más llamativo, si bien no necesariamente generalizado, es la excesiva culturalización de la lengua. Ya hemos aludido a las observaciones de Holme (2003) en torno a expresiones idiomáticas del tipo de 'red herring'. Resulta todavía más ilustrativa a este respecto la asociación que establece este autor entre el modo de vida de los franceses hoy y la tendencia generalizada entre ellos a preferir el futuro perifrástico a la forma sintética tradicional<sup>17</sup>.

Por último, en lo que se refiere a la evaluación, nos limitaremos a señalar los problemas ligados a las diferencias que existen entre los conocimientos propiamente dichos por una parte y, por otra, las actitudes y aptitudes de los alumnos. Si bien cabe evaluar con cierta objetividad los primeros, no parece en rigor que tal evaluación tenga sentido si no es en asociación con las actitudes y aptitudes, es decir, con los cambios observados en las prácticas sociolingüísticas y culturales de los aprendices. Otra dificultad tiene que ver con la incidencia de las experiencias asociadas a la infancia (o la adolescencia) en el proceso de aprendizaje: el hecho de que su influencia en las prácticas de los aprendices resulta incuestionable no les confiere, sin embargo, un estatus definido en el proceso de evaluación de la competencia socio-cultural.

---

aprovechar más y mejor su estancia en un país extranjero, son precisamente aquellos que durante su infancia han sido socializados en un ámbito intercultural. Desde este punto de vista, cabe argüir que la (in)formación etnográfica que reciben los sujetos como preparación de cara a su viaje al extranjero tiene una incidencia comparativamente menor en su proceso de adaptación a un ámbito que, por lo demás, resulta extraño en términos muy relativos, al tratarse generalmente de (otros) países europeos.

<sup>15</sup> Algunos criterios de selección se pueden ver en Puren (1998: 44).

<sup>16</sup> Coste, Moore y Zarate (1998) aluden a la necesidad de determinar los contenidos tanto culturales como lingüísticos de cada una de las lenguas incluidas en el currículum de acuerdo con las características específicas que se le asignen en el marco de este último; cf. también en el mismo sentido los informes incluidos en el número monográfico de *Les langues modernes* (4, 1998).

<sup>17</sup> De acuerdo con Holme, la seguridad ligada al control que los franceses tienen sobre su vida en general explicaría ese cambio, puesto que la forma perifrástica es la única en poder expresar esa confianza en uno mismo. Cabría añadir a este respecto que serían de esperar cambios del mismo tipo en otras lenguas europeas, puesto que este sentimiento de tener el control sobre la vida propia es compartido en buena parte de los países europeos.

#### 4. EL PARADIGMA DE LA INTERCULTURALIDAD

A diferencia del paradigma de la competencia sociocultural, el de la interculturalidad se caracteriza por su escasa difusión y por una menor elaboración, sobre todo en lo que se refiere a los aspectos pedagógicos<sup>18</sup>. De ahí que nuestras observaciones se centren en sus fundamentos teóricos esencialmente. Está basado en la idea de que la variabilidad y la fragmentación interna son características inherentes tanto a las lenguas como a las culturas humanas que, por lo demás, comparten ciertos rasgos esenciales, descritos en términos de universales por algunos estudiosos<sup>19</sup>. De acuerdo con esta descripción, las lenguas y las culturas son necesariamente híbridas, mientras que las fronteras nítidas que se les supone en el marco del paradigma de la competencia sociocultural resultan artificialmente construidas. Por consiguiente, no pone el énfasis tanto en lo que se aprende (los contenidos) como en los objetivos o los efectos formativos (deseados o supuestos) del proceso de aprendizaje, centrados esencialmente en las actitudes y las aptitudes (apertura cultural, corrección de estereotipos, mejor conocimiento de la propia identidad, preparación para la gestión de los contactos interculturales, etc.). Al no haber fronteras nítidas entre culturas ni entre lenguas, el tipo de cotejo que es fundamental en el paradigma de la competencia sociocultural —entre la L1 del aprendiz y la lengua meta, así como entre las culturas asociadas a ellas— resulta irrelevante. En otras palabras, interesa la capacidad de comprender cómo un individuo hace uso de los fragmentos de cultura que tiene a su disposición en los intercambios en que está implicado (Abdallah-Pretceille, 1996: 29 y sgs., 2006). Este enfoque supone, por tanto, que ningún individuo puede llegar a dominar una lengua o una cultura en su totalidad, sino que su competencia se limita a algunos de sus fragmentos, de los que hace uso de acuerdo con sus intereses y circunstancias. Aquí, la cultura no es un signo, un objeto, sino una variable comunicativa más, si bien su carácter sintomático puede hacer que oculte las demás variables. Más aún, al no tener la competencia intercultural tanto que ver con conocimientos como con actitudes y aptitudes, la formación (y la reflexión teórica en general) —de orientación más antropológica que etnográfica— se centrará en estas últimas, además de incluir un fuerte componente moral, que Abdallah-Pretceille enmarca en lo que llama ‘ética de la alteridad’ (cf. 1999b, sobre todo).

Esta caracterización muy somera del paradigma de la interculturalidad pone de manifiesto las diferencias de naturaleza teórica que lo separan del paradigma de la competencia sociocultural, algunas de las cuales reseñamos brevemente a continuación, centrándonos en las relativas a la concepción de la lengua y la cultura, el grado de consistencia con la dinámica sociolingüística vigente en diversos contextos, y la

<sup>18</sup> Puren (1998: 44) subraya que el paradigma intercultural aporta escasas indicaciones en lo que se refiere a los contenidos culturales de la enseñanza de lenguas. Añadiríamos, por nuestra parte, que tampoco aporta mucho, al menos hasta donde lo conocemos, en lo que se refiere a los métodos de enseñanza. *La Guía INTER* (AGUADO y otros, 2005) es un caso de aplicación pedagógica del modelo intercultural, si bien no incluye tampoco consideraciones de detalle respecto de la enseñanza y la evaluación de LNMs.

<sup>19</sup> Cf. WIREDU (1995), PETERSON (1996), TALMY (2003) y ZU (2003), además de otros muchos trabajos, algunos de ellos incluidos en el volumen 78, 1, de la revista *The Monist* (1995).

eficiencia práctica de ambos paradigmas. Ya hemos señalado sus divergencias en lo que se refiere a la concepción de la lengua y la cultura: el paradigma de la competencia sociocultural las interpreta en términos esencialistas, con todo lo que ello supone de idealización incluso respecto de la relación que contraen, mientras que el de la interculturalidad destaca su carácter contingente y, por lo tanto construido y variable. Esto último supone, en definitiva, introducir en el análisis la dimensión instrumental de la lengua y la cultura, ignorada en el otro paradigma. En el mismo sentido, el paradigma de la competencia sociocultural, al limitar sus observaciones al cotejo de lenguas y culturas específicas formula generalizaciones de validez necesariamente local, en contraste con la universalidad de las generalizaciones típicas del paradigma de la interculturalidad<sup>20</sup>. Asimismo, el paradigma de la interculturalidad casa mejor con preocupaciones teóricas muy actuales ligadas a los derechos lingüísticos, las llamadas redes de comunicación (lingüísticas y culturales) y, en cierta medida, la perspectiva ecolingüística y la ideología asociada al concepto de apropiación lingüística<sup>21</sup>.

Desde un punto de vista más práctico, es consistente con la tendencia actual a disgregar la oferta de formación de acuerdo con contenidos asociados a objetivos especificados de antemano, al partir de la idea de que el individuo tiende a seleccionar de aquellos fragmentos de cultura y de lengua que forman parte de su competencia la información necesaria y suficiente para satisfacer sus necesidades de comunicación de acuerdo con sus intereses y las restricciones contextuales. Por otra parte, al centrarse en la lengua y la cultura en acto y al supeditar las prácticas a la ética de la alteridad, que obliga a la reciprocidad tanto al aprendiz como al hablante nativo, favorece el contacto con el Otro. Entraña, por tanto, cierta eficiencia en contextos de diversidad lingüística y cultural, a diferencia del paradigma de la competencia sociocultural que se centra en la cultura como objeto.

Más allá de estas diferencias, existen, con todo, aspectos en que el paradigma de la competencia sociocultural y el de la interculturalidad se asemejan. El aspecto fundamental en que convergen tiene que ver con la concepción de la lengua y la cultura, así como con su relación. El paradigma de la interculturalidad rechaza la caracterización esencialista de la lengua y la cultura que es típica del paradigma de la competencia sociocultural, recalcando la contradicción que se produce entre la ilusión de homogeneidad asociada a esta idealización y la heterogeneidad manifiesta en las prácticas lingüísticas y culturales. Sin embargo, el hecho de excluir de su des-

---

<sup>20</sup> En diversos trabajos BYRAM, solo o con colaboradores, tiende a centrar sus observaciones en el contexto europeo, sugiriendo la posibilidad de ampliar las generalizaciones a que dan lugar a otros contextos; cf. sobre todo BYRAM y ZARATE (1998).

<sup>21</sup> Los derechos lingüísticos son interpretados aquí en estrecha asociación con la dignidad de los individuos como hablantes e interlocutores (derecho a ser escuchado a pesar de los errores, a pedir aclaraciones, etc.). Las redes de comunicación constituyen, desde el punto de vista de la lengua y de la cultura, una especie de continuum en el marco del cual los individuos se ubican e interactúan de muy diversas maneras de acuerdo con los fragmentos de las lenguas y culturas a que tienen acceso en cada contexto. Por su parte, la ideología de la apropiación reivindica la necesidad de adaptar cualquier lengua a la cultura de aquellos que la aprenden y, por tanto, justifica tanto su indigenización como la existencia de una norma endógena. Volvemos sobre la perspectiva ecolingüística en la próxima sección.



cripción los efectos (socioculturales, sociopolíticos, etc.) de la homogeneidad lingüística y cultural —sea real o imaginada— induce a otra idealización, asociada a la heterogeneidad, en la medida en que supone construir un modelo también simplificado, si bien desde el otro extremo, de la realidad descrita.

Consideramos por nuestra parte que el argumento de la fragmentación y la heterogeneidad no es incompatible con la idealización que subyace a la idea de la homogeneidad de las culturas y las lenguas<sup>22</sup>. Al reducir lo fundamental de su argumentación a la negación del supuesto básico del paradigma de la competencia sociocultural, el paradigma de la interculturalidad sugiere que, en caso de entrañar cierta veracidad dicho supuesto, entonces cabría proceder del modo que se propone en el marco de aquel. En la próxima sección partimos de la observación según la cual la lengua y la cultura no se prestan de manera exclusiva a ninguna de estas dos caracterizaciones, antes de proponer un modelo más acorde con consideraciones ecológicas.

## 5. HACIA UN PARADIGMA ECOLÓGICO

Inspiradas en la idea según la cual las generalizaciones relativas al lenguaje entrañan mucho interés en relación con la cultura (cf. Talmy, 2003; Ricento, 2005), nuestras observaciones en este apartado se apoyan en algunos supuestos básicos en torno a la interpretación ecológica del proceso de aprendizaje de lenguas. Esta tiene, por un lado, implicaciones respecto de (i) el aprendiz, considerado como interlocutor más, (ii) el aprendizaje, concebido como un proceso no lineal y complejo (Kramersch, 2002) que lleva a cabo el aprendiz en interacción con su entorno y de acuerdo con su experiencia y ubicación en la historia y en el espacio (Lantolf, 2000; Kramersch, 2002), y (iii) el resultado de dicho proceso, que entraña un considerable componente de subjetividad y, por tanto, adquiere un carácter marcadamente relativo (Kramersch, 2002). Por otro lado, tiene que ver con la exigencia (moral) de conservar la diversidad lingüística y cultural existente, típica de la ecología lingüística (cf. Fill y Mühlhäusler, 2001)<sup>23</sup>.

### 5.1. Los nichos ecológicos como contextos de aprendizaje lingüístico

De acuerdo con el último supuesto, cabe observar que, al igual que en el caso de la fauna y la flora, existen entre los diversos contextos diferencias que hacen de algu-

<sup>22</sup> A este respecto, PUREN (1998) recalca la poca consistencia de las propuestas de cualquiera de ambos paradigmas ante la complejidad que entraña la enseñanza de la lengua y la cultura. Asimismo, insiste en la necesidad de integrar estos enfoques, con el objeto de reforzar sus ventajas y reducir el efecto de sus inconvenientes.

<sup>23</sup> Todos estos trabajos cubren ámbitos específicos dentro del campo del saber muy amplio que corresponde a la ecología lingüística. Así, FILL y MÜLHÄUSLER (2001) y los estudiosos que colaboran en el volumen editado por ambos se centran en aspectos teóricos de la ecología lingüística. Por su parte, KRAMSCH (2002) y sus colaboradores se centran en los aspectos individuales y sociales del proceso de aprendizaje, así como en los tipos de discurso elaborados en torno a él, y los rituales típicos de las clases de lengua.

nos de ellos nichos más ecológicos desde el punto de vista lingüístico. Dichos nichos se caracterizan por el considerable número de lenguas que albergan, así como por prácticas lingüísticas que tienen el efecto de mantener la diversidad lingüística y cultural<sup>24</sup>. Estas características, que asemejan esos nichos a los contextos que hemos descrito como prototípicamente multilingües, hacen de ellos entornos que pueden servir de referencia a la hora de formular propuestas relativas a la enseñanza/aprendizaje de LNM. En otras palabras, si lo que se pretende en estos procesos es (siquiera en parte) la conservación de las lenguas y las culturas existentes (Maffi, 2005), conviene inspirarse en los contextos multilingües<sup>25</sup>.

Una diferencia importante entre nuestra propuesta y el paradigma de la interculturalidad tiene que ver, por tanto, con la perspectiva ecolingüística y sus implicaciones. Por un lado, en contradicción con lo que dan a suponer los paradigmas reseñados en los dos apartados anteriores, entendemos que tanto la homogeneidad como la fragmentación interna o heterogeneidad son características inherentes a cualquier lengua y a cualquier cultura, si bien ocurre que una u otra tiende a prevalecer en un comunidad humana determinada por razones socio-históricas. Consideradas desde el punto de vista colectivo, la lengua y la cultura se caracterizan por cierta homogeneidad interna, como muestra la mayor facilidad de comunicación entre miembros de una misma comunidad lingüística (y cultural). Cabe, además, asociar esa facilidad a una impresión, generalizada entre los miembros de cada comunidad, del tipo de «la proximidad que existe entre nosotros (desde el punto de vista de la lengua y la cultura) es tanta que no cabe imaginarla en relación con miembro alguno de cualquier otro colectivo», evidente incluso en los contextos que hemos descrito como prototípicamente multilingües, es decir, donde la variación interindividual resulta más pronunciada. Desde un punto de vista más individual, entrañan mucha heterogeneidad, como muestran las numerosas diferencias observadas incluso entre los miembros de los colectivos que se pueden caracterizar como (prototípicamente) monolingües y en que tiene mayor vigencia la ilusión de homogeneidad<sup>26</sup>.

En consonancia con la dinámica sociolingüística característica de los contextos prototípicamente multilingües, equiparamos los procesos de adquisición (L1s) y de aprendizaje (L2s/LEs) interpretándolos en términos de apropiación. Consideramos, por tanto, que las diferencias que se puedan producir en(tre) ellos tienen que ver con

<sup>24</sup> En referencia a este tipo de contexto, cabe recurrir a la caracterización que MAKONI y MEINHOF (2003) proponen respecto del multilingüismo típico del Africa subsahariana: «The multilingualism that is becoming more widespread is of the compound variety», en contraposición a la versión europea del multilingüismo que no pasa de ser «a plural variant of monolingualism, with the languages coordinated rather than in some vital relationship to one another» (cf. p. 4).

<sup>25</sup> BOLTON (2004) hace una observación similar en referencia a los diversos círculos —nativos y no nativos— en que quedan distribuidos (desde las propuestas de KACHRU en los años 1980) los contextos en que se habla el inglés: «[...] researchers and teachers from Europe and North America [inner circle] may have much to learn from the experiences of the outer and expanding circles, both at the level of theory and description, and in the consideration of pedagogic «principles» and «practice» (cf. p. 390); [el añadido es nuestro]. La observación de FILL y MÜLHÄUSLER (2001: 5) sobre la validez de las metáforas típicas de la ecología lingüística respecto de lo que ocurre tanto en la mente de cada hablante como en la comunidad lingüística a la que pertenece y en la interrelación de los hablantes, sugiere el interés que pueden entrañar esas experiencias.

<sup>26</sup> Media entre ambas el proceso de socialización, si bien con resultados a menudo inconsistentes.

las circunstancias, vivencias y experiencias de los aprendices, entre las que cabe destacar de manera muy especial aquellas que están ligadas a su repertorio lingüístico y (socio)cultural, así como a su cultura lingüística, en el momento en que se inicia el proceso de aprendizaje<sup>27</sup>. De acuerdo con esta interpretación, con independencia del método de enseñanza y de los contenidos, el aprendizaje está determinado esencialmente por la experiencia y la información lingüística y cultural que atesora el aprendiz, además de sus intereses, que están en buena medida determinados por ellas (cf. Ambadiang, 2003; García Parejo, 2004). No cabe, por tanto, establecer los objetivos de la enseñanza con independencia de los del aprendizaje, es decir, sin tener en cuenta al discente. Al contrario, conviene adaptar los métodos y objetivos de la enseñanza a los intereses y las circunstancias del alumno que se convierte así en sujeto, en contraposición con lo que ocurre en los paradigmas de la competencia sociocultural e intercultural, donde los objetivos están impuestos al aprendiz desde instancias externas a él<sup>28</sup>. Visto así, el aprendizaje se asocia a estrategias típicamente personales de adaptación ante contextos comunicativos nuevos y, desde esta perspectiva, se presta a una caracterización ecológica (Kramsch, 2002: 9). En el marco del modelo esbozado aquí, las propuestas pedagógicas se caracterizarán, por tanto, por su carácter flexible y adaptable, en contraposición con las soluciones de alcance universal formuladas en el marco de los paradigmas a que acabamos de aludir sobre la base de la idea, exclusiva en cada caso, de la homogeneidad y la fragmentación como características inherentes a las lenguas y las culturas.

## 5.2. Aprendizaje lingüístico y participación en comunidades comunicativas

De acuerdo con las observaciones aducidas en el apartado 2 y en el epígrafe anterior, los nichos que se aproximan más al ideal ecológico desde el punto de vista lingüístico se caracterizan porque en ellos (i) se conserva un mayor número de lenguas, (ii) tienden a aparecer nuevos códigos de alcance social muy diverso que resultan de la mezcla de dos (o más) lenguas habladas en el lugar, y (iii) los hablantes tienden a separar la competencia cultural de la propiamente lingüística y a desligar la identidad de la lengua y la cultura, además de admitir que no contraen todos el mismo tipo de relación con cada una de lenguas de su entorno (cf. Mühlhäusler, 2002). Como señalan Fill y Mühlhäusler (2001), tanto la variación inherente a las comunidades lingüísticas como las diferencias que se observan entre las lenguas son

---

<sup>27</sup> La cultura lingüística puede sufrir ciertas variaciones, igual que otros aspectos de la cultura en general, mientras que las prácticas asociadas a ella tienden a mantenerse (cf. tendencia a adquirir nuevos códigos, inmediatez comunicativa, distancia respecto de la norma exógena, considerada en bloque o en términos de (sub-)normas locales, etc.).

<sup>28</sup> Nuestra propuesta entronca con la ideología de la apropiación (y en cierta medida con la ideología de la liberación (*liberation linguistics*), pero difiere de ellas en que se basa en consideraciones de naturaleza ecológica (prácticas lingüísticas, dinámica sociolingüística, etc.). Desde este punto de vista, podría aportar cierto apoyo empírico a las disquisiciones teóricas características de esas ideologías.

una manifestación de la adaptación de las lenguas a los diversos entornos en que se hablan. Kramsch (2004: 241 y sgs.), por su parte, interpreta la variación intralingüística en términos de relativismo discursivo, además de vincular las diferencias discursivas que se producen entre los miembros de cualquier comunidad lingüística (en correlación con variables tales como el sexo, la edad, el estatus social, etc.) a diferentes perspectivas culturales. Por contra, asocia las diferencias que se producen entre las lenguas a las distintas maneras de pensar (a la hora de hablar) que caracterizan a los colectivos que hablan esas lenguas, sugiriendo que tales divergencias son, esencialmente, de naturaleza semántica o conceptual, gramatical y paralingüística (Kramsch, 2004: 245-246). Interesa recalcar que el alcance del relativismo discursivo no queda limitado a la sola comunidad lingüística, en la medida en que variables del tipo del sexo, la edad, etc., definen conjuntos que rebasan cualquier comunidad de naturaleza lingüística.

En su conjunto, lo que esas diferencias ponen de manifiesto es el hecho de que las lenguas humanas tienden a privilegiar fragmentos diferentes de la experiencia humana y, por tanto, dan acceso a diversos universos culturales que, sin embargo, distan de ser inconmensurables. Más aún, en la medida en que ninguna lengua refleja de manera directa la cultura asociada a ella, puede ocurrir que fragmentos culturales idénticos tengan manifestaciones lingüísticas diferentes —en una misma comunidad lingüística, por ejemplo— o bien que culturas muy dispares se asemejen en la manera de dar una materialización lingüística a algunas de sus categorizaciones, aparte la posibilidad de que diversas culturas se expresen por medio de una misma lengua (cf. Wandel, 2003). Desde este punto de vista, los procesos de diferenciación basados en el relativismo lingüístico entrañan diversos riesgos que tienen que ver esencialmente con la tendencia a simplificar la configuración interna de los grupos considerados y con el grado de relevancia que se otorga tanto a los factores de diferenciación como a la cultura en general, a la hora de dar cuenta de las peculiaridades gramaticales y semánticas de una lengua<sup>29</sup>.

El hecho de que diversos factores de diferenciación puedan oponer a miembros de una misma comunidad lingüística y/o cultural, pero no necesariamente a miembros de diferentes comunidades, y la relativa opacidad de las lenguas respecto de sus culturas respectivas refuerzan la idea de una relativa independencia entre la dinámica sociolingüística y la dinámica sociocultural y, por tanto, entre la lengua y la cultura. Ello no pone en cuestión, con todo, el paralelismo señalado arriba entre estas últimas: del mismo modo que los individuos son miembros de una comunidad lingüística desde sus circunstancias y características personales, así ocurre también desde el punto de vista de la cultura. Las limitaciones que entrañan, a los efectos de

---

<sup>29</sup> Desde esta perspectiva, cabe cuestionar el interés explicativo de interpretaciones en clave cultural tales como la que HOLME (2003) propone acerca de la generalización, en el francés actual, del futuro perifrástico en lugar del sintético, o como la que sugiere WIERZBICKA (1992), citada en KRAMSCH (2004: 246-247), en relación con la desaparición progresiva de la palabra *soul* del léxico inglés, si se admite que los factores culturales a los que aluden estos estudiosos conciernen en último término a todo un espacio cultural al que quedan adscritos los territorios que corresponden tanto al francés y al inglés como a otras muchas lenguas. No discutiremos aquí la interrelación de las diferencias discursivas con las propiamente lingüísticas.

nuestra discusión, los conceptos de lengua y cultura en referencia exclusiva a sistemas simbólicos, sugieren la necesidad de relacionarlos con el uso, es decir, de interpretar la lengua y la cultura en términos de prácticas. Vista así la cultura, cabe matizar el concepto de cultura lingüística vinculándolo con las prácticas lingüísticas y culturales que son características en cada uno de los tipos de contexto descritos en el apartado 2<sup>30</sup>.

El interés del concepto de prácticas estriba en que motiva el de red, asociado a hablantes y actores culturales, cada uno de los cuales es, además, miembro de comunidades discursivas y/o lingüísticas diversas. Por consiguiente, da pie para cuestionar tanto la exclusión como las dicotomías concomitantes a ella (nativo/no nativo, lengua materna/no materna, etc.). Con la metáfora de la red, los hablantes y sus interacciones, así como la interpretación de la lengua y la cultura en términos de prácticas comunicativas, pasan a centrar la reflexión de los estudiosos. El efecto de estos cambios es una idea más compleja de la relación de cada individuo con la comunidad lingüística y cultural a la que se (le) adscribe, concebida esta última en términos de una hiperred que resulta de la imbricación de múltiples redes diversamente configuradas en torno a prácticas discursivas o/y lingüísticas, así como a preferencias gramaticales, prosódicas, gestuales, religiosas, etc. Dentro de cada una de esas configuraciones, cada individuo implicado ocupa un lugar específico de acuerdo con el conocimiento que tiene de cada una de las lenguas y culturas que incluye su repertorio, la relación que contrae con ellas y el uso característico que hace de ellas. Obsérvese que, en esta especie de continuo, las diferencias entre individuos no tienen que ver tanto con su estatus en tanto que hablante nativo o no nativo como con el grado de familiaridad que contraen con la lengua y la cultura considerada en cada caso, así como con las alternativas de que disponen eventualmente a la hora de expresarse en ambos casos<sup>31</sup>.

Esas diferencias resultan objetivas, y cabe hacer un uso estratégico de ellas de cara a procesos de auto-adscripción, si bien no de manera necesariamente consciente (Mendoza-Denton, 2002: 487 y sgs.). Una prueba de su alcance es la que nos proporciona el concepto de *hablante nativo* en contextos monolingües y multilingües. En efecto, las diferencias reseñadas en apartados anteriores respecto del estatus de los hablantes nativos en estos contextos están en correlación con el poder simbólico y económico que ostentan las lenguas en ellos, puesto que cuanto más poder ostenta una lengua, más marcada resulta la tendencia a caracterizar de manera esencialista a sus hablantes nativos, en clara contradicción con las implicaciones de la metáfora de la red propugnada aquí. Para la adopción efectiva de esta última en la reflexión en torno al aprendizaje de LNMs, no basta por tanto con deconstruir el concepto de *hablante nativo*. Conviene, además, despojar las lenguas que dan pie a este

<sup>30</sup> Desde este punto de vista, la cultura lingüística sería una manifestación más del relativismo lingüístico y cultural.

<sup>31</sup> Compárese a este respecto el perfil del hablante adulto normal de una lengua dada por un lado y, por otro, el caso de los niños que adquieren esa misma lengua, el de los hablantes de esa lengua que sufren de algún trastorno del lenguaje y el de aquellos individuos que aprenden esa misma lengua como segunda lengua o lengua extranjera.

tipo de diferenciación de sus atributos de poder (cf. Bourdieu, 1991, y Hanks, 2005). Sólo de este modo cabe interpretar el aprendizaje de LNMs en términos de participación (Lantolf, 2000) y, por consiguiente, asemejarlo al proceso de socialización parejo a la adquisición del lenguaje por parte de los niños. En ambos casos el aprendizaje se produce simultáneamente con la participación activa del aprendiz en diferentes redes en el marco de las cuales es ante todo un interlocutor, si bien uno que requiere de los otros miembros un esfuerzo mayor (¿más consciente?) de colaboración con el fin de compensar o paliar sus limitaciones (cf. Jin y Cortazzi, 1998; Puren, 2005). La diferencia esencial estriba, por tanto, en los logros que se puedan conseguir desde el punto de vista de la aculturación y del dominio de los aspectos estructurales y comunicativos de la lengua aprendida, ya que el éxito característico de los niños queda muy difuminado en el caso de aprendices de mayor edad.

### **5.3. Redes comunicativas, cultura lingüística y contexto escolar**

La concepción de las prácticas lingüísticas y culturales subsumida en la metáfora de la red tiene implicaciones interesantes respecto tanto del aprendiz, considerado como un interlocutor más, como del proceso de aprendizaje, concebido en términos de participación. El hecho de que el aprendiz puede tomar decisiones respecto de su grado de socialización en una lengua y cultura determinadas y de su participación en las redes asociadas a ellas refuerza la idea de la existencia de normas lingüísticas y culturales de carácter local, en contraposición con la tendencia a identificar cada lengua con una norma única. En la medida en que la existencia de un estándar propio a cada lugar está motivada por la adaptación de la lengua impuesta (o adoptada) a la cultura de ese lugar, el uso de dicha lengua subsume mucho más que un proceso de aprendizaje. Resulta en efecto de un proceso de apropiación cuyo efecto más relevante es la desinstitucionalización de la norma asociada al estándar nativo. Dicho proceso da pie, asimismo, para enfocar los conceptos de error y corrección de una manera diferente, al desligarlos de esa norma nativa. Las preguntas que cabe hacerse aquí tienen que ver, por tanto, con el contraste que se produce entre la libertad de que gozan los hablantes de todo tipo (incluidos los aprendices) en el marco de las redes en que están implicados y la rigidez característica de la institución escolar que propugna la corrección y la pureza lingüística (generalmente desde el supuesto de una norma única). En términos más específicos, se trata de saber cómo casar las prácticas comunicativas características de los nichos lingüísticos (más ecológicos con los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, tal como se conciben y se llevan a cabo en el contexto escolar. Centrándonos en los aspectos pedagógicos de estos procesos, las observaciones esbozadas a continuación se basan en propuestas pedagógicas recientes que pueden dar pie para cuestionar tanto el papel que se otorga a la cultura en el currículum de las LNMs como la concepción del error y la importancia de la corrección en el marco de la enseñanza de LNMs (cf. Skuttnabb-Kangas, 2000 para una discusión de los efectos de la escolarización).



La tendencia a fundir la lengua y la cultura en la oferta formativa, basada en el supuesto de cierta correlación entre las diferencias gramaticales y culturales, es difícil de disociar de una concepción esencialista de la lengua y la cultura, como se ha señalado en el segundo apartado. Parte de una problematización de las prácticas formativas centradas en la lengua que se apoya en el supuesto de que los aprendices se caracterizan, entre otras cosas, por un déficit cultural pronunciado cuyo efecto es dificultar la comunicación. Obsérvese con todo, que, además de resolver sólo parcialmente los problemas comunicativos, los currículos que integran la lengua y la cultura entran en contradicción con la tendencia a separarlas que hemos observado en los contextos multilingües y con propuestas recientes relativas a la enseñanza de lenguas para fines específicos, si concebimos esta última como centrada esencialmente en aspectos gramaticales y léxicos de (el fragmento comercial, empresarial, jurídico, médico, etc., de) la lengua enseñada. Por su motivación, ofertas parciales de este tipo se asemejan a sugerencias tales como la que hacen Coste, Moore y Zarate (1998) en el sentido de flexibilizar las enseñanzas de manera a ajustarlas al estatus de cada lengua en el marco de un currículo determinado. La asociación de este tipo de sugerencias a los intereses y la cultura lingüística del aprendiz, según se propugna aquí, añade más complejidad si cabe a la propuesta de esos estudiosos y, además, subsume necesariamente una nueva manera de concebir el lenguaje. Desde esta perspectiva, se asume que los contenidos culturales implicados en la enseñanza de LNMs pueden variar (tanto en su cantidad como en su naturaleza...) de acuerdo con los intereses y con la cultura lingüística del aprendiz, así como con los objetivos del proceso de aprendizaje, tal y como queda concebido por él mismo. Ello supone en última instancia desinstitucionalizar en parte la lengua de la escuela, con la introducción del registro oral en el ámbito escolar, del modo que sugieren, en el caso del francés por ejemplo, Turco y Plane (1999), AUF (2000) y Verdelhan-Bourgade (2002), entre otros.

## 6. OBSERVACIONES FINALES

La reseña que hemos hecho de dos paradigmas basados en el concepto de competencia cultural, a saber los paradigmas de la competencia sociocultural e intercultural, pone de manifiesto que, más allá de sus diferencias, se basan en una concepción tanto de la lengua y la cultura como de su aprendizaje típicamente ligada a ciertos contextos sociolingüísticos que hemos caracterizado como monolingües. Esa concepción de la lengua y cultura está íntimamente vinculada a una cultura lingüística en el marco de la cual prevalece la corrección y la (ilusión de) perfección y pureza lingüística, reforzadas y naturalizadas por las instituciones educativas, tal y como funcionan en este mismo tipo de contextos, que se asemejan mucho al ámbito eurooccidental.

Hemos intentado mostrar que, en contraste con este estado de cosas, las prácticas lingüísticas y culturales observadas en otros contextos que hemos descrito como

multilingües, sugieren la posibilidad de concebir de otra manera tanto la lengua y la cultura como su aprendizaje y el propio proceso de comunicación. La concepción de las comunidades lingüísticas en términos de red y la de los aprendices como hablantes da pie para considerarlos como miembros de una multitud de redes en que ocupan diversas ubicaciones de acuerdo con los conocimientos y las prácticas lingüísticas que los caracterizan en relación con cada una de las lenguas y culturas a las que recurren para comunicarse. Desde este punto de vista, el hecho de que en la inmensa mayoría de las redes asociadas a las lenguas hegemónicas, las LNMs más difundidas en el mundo, está implicado un número cada vez mayor de hablantes no nativos y, además, las interacciones que se producen en ellas tienen lugar cada vez más entre estos últimos, no hace más que recalcar la necesidad de situar el relativismo, tanto discursivo como gramatical y cultural, en el centro de la reflexión teórica sobre la enseñanza de LNMs.

En términos más generales, las observaciones aducidas a lo largo de estas páginas ponen de manifiesto que la asunción, con todas sus consecuencias, de las diferencias de todo tipo subsumidas en dicho relativismo sólo es posible en el marco de un paradigma de orientación ecológica, en el sentido de la propuesta esbozada antes. Tal como queda perfilada aquí, la orientación ecológica permite, no sólo motivar — sobre la base exclusiva de consideraciones comunicativas— una interpretación radical pero no (necesariamente) ética de la alteridad, sino también integrar la indagación centrada en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LNMs y la reflexión en torno a la diversidad lingüística. Desde esta perspectiva, subrayamos el carácter necesariamente parcial e incompleto de las disquisiciones en torno al proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas si se articulan separadamente de la reflexión en torno a problemas actuales que tienen que ver con el abandono de lenguas y su posterior desaparición y, en general, con los procesos de glotofagia generalmente asociados a las llamadas lenguas hegemónicas.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996a): «Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication», en *Le Français dans le monde (Cultures, culture)*, pp. 28-38.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996b): *Vers une pédagogie interculturelle*, París, Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999a): *L'éducation interculturelle*, París, PUF (Que sais-je?).
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999b): «Éthique de l'altérité», en *Le Français dans le monde (Éthique, communication et éducation)*, 4-14.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2006): «Interculturalism as a paradigm for diverse thinking», Ponencia presentada en el Congreso Internacional «Educación intercultural, formación del profesorado y práctica escolar», Madrid, UNED (15-17 de marzo de 2006).
- AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONE (AUF) (2000): *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*, París, EDICEF/AUF.
- AGUADO, T., ÁLVAREZ, B. y otros (2005): *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*, Madrid, UNED.

- AMBADIANG, Th. (2003): «Cultura lingüística y enseñanza/aprendizaje del español LE: el caso del colectivo de inmigrantes subsaharianos», en *Carabela*, 81-103.
- AMBADIANG, T. (2005): «Política y políticas lingüísticas en África», en *Etnias, estado y poder en África*, KABUNDA BADI, M. y C. A. CARANCI (coords.). Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 101-145.
- AREIZAGA, E. (2003): «La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 34, 27-43.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (coord. 1997): *Diagnóstico a la escuela multicultural*, Barcelona, Cedecs Editorial.
- BENADAVA, S. (1982): «De la civilisation à l'ethno-communication», en *Le Français dans le monde*, 170, 33-38.
- BERRY, J. (2000): «Culture», en *The encyclopedia of psychology*, KAZDIN, A. E. (ed.), Oxford, Oxford University Press, vol. 2, 392-400.
- BHATT, R. M. (2001): «World Englishes», en *Annual Review of Anthropology*, 30, 527-550.
- BLOMMAERT, J. y J. VERSCHUEREN (1998): *Debating diversity: analysing the discourse of tolerance*, Londres, Routledge.
- BOGHOSSIAN, P. A. (2001): «What is social construction? Flaws and contradictions in the claim that scientific beliefs are «merely locally accepted», en *Time Literary Supplement*, 23 de febrero, 6-8.
- BOLTON, K. (2004): «World Englishes», en *The handbook of Applied Linguistics*, DAVIES, A. y C. ELDER (eds.), Oxford, Blackwell, 367-395.
- BOURDIEU, P. (1991): *Language and symbolic power*, Cambridge, Polity Press.
- BUTTJES, D. (1990): «Mediating languages and cultures: the social and intercultural dimension restored», en *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education*, BUTTJES, D. y M. BYRAM (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, 3-16.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y A. FENG (2004): «Culture and language learning: teaching, research and scholarship», en *Language Teaching*, 37, 149-168.
- BYRAM, M. y A. FENG (2005): «Teaching and researching intercultural competence», en *Handbook of research in second language teaching and learning*, HINKEL, E. (ed.), Mahwah, Lawrence Erlbaum, 911-930.
- BYRAM, M. y M. FLEMING (1998): «Introduction», en *Language learning in intercultural perspective*, BYRAM, M. y M. FLEMING (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, 1-10.
- BYRAM, M., NICHOLS, A. y D. STEVENS (eds. 2001): *Developing intercultural competence in practice*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y K. RISAGER (1999): *Language teachers, politics and cultures*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y G. ZARATE (1998) : «Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle» en *Le Français dans le monde (Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen)*, 71-96.
- BYRAM, M., ZARATE G. y G. NEUNER (eds. 1997): *Sociocultural competence in language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe.
- CANAGARAJAH, A. S. (1999): *Resisting linguistic imperialism in English teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- CANAGARAJAH, A. S. (2006): «TESOL at forty: What are the issues?», en *TESOL Quarterly*, 40, 1, págs. 9-34.
- CASTELLOTTI, V. (2001): «Langues et insertion: quelles articulations?», en *Langage et société*, 98, 5-16.
- COOK, V. (1995): «Going beyond the native speaker», en *Tesol Quarterly*, 33, 2. 185-209.

- COSTE, D. (1997): «Multilingual and multicultural competence and the role of the school», en *Language Teaching*, 30, 2, 90-93.
- COSTE, D., MOORE D. y G. ZARATE (1998): «Compétence plurilingue et pluriculturelle», en *Le français dans le monde (Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen)*, 8-68.
- DIRVEN, R. y M. PÜTZ (1997): «Intercultural communication», en *Language Teaching*, 26, 2, 144-156.
- DORIAN, N. C. (1998): «Western language ideologies and small-language prospects», en *Endangered languages: language loss and community response*, GRENOBLE, L. A. y L. J. WHALEY (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, 3-21.
- FANTINI, A. E. (1997): *New ways in teaching culture*, Alexandria, VA, TESOL Inc.
- FARDON, R. y G. FURNISS (1994): «Introduction: Frontiers and boundaries-African languages as political environment», en *African languages, development and the state*, FARDON, R. y G. FURNISS (eds.), Londres y Nueva York, Routledge, 1-29.
- FILL, A. y P. MÜLHÄUSLER, (2001): «Introduction», en *The ecolinguistics reader: language, ecology and environment*, FILL, A. y P. MÜLHÄUSLER (ed.s), Londres/Nueva York, Continuum, 1-9.
- FINLAYSSON, R. y S. SLABBERT (1997): «I'll meet you halfway with language : code-switching within a South African urban context», en *Language choices: conditions, constraints, and consequences*, PÜTZ, M. (ed.), Amsterdam, John Benjamins, 381-421.
- FISHMAN, J. A. (1994): «The truth about language and culture (and a note about its relevance to the Jewish case)», en *International Journal of the Sociology of Language*, 109, 83-96.
- GARCÍA PAREJO, I. (2004): «La enseñanza del español a adultos inmigrantes», en *Vademécum para la enseñanza del español como lengua extranjera*, SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (eds.). Madrid, SGEL, 1259-1277.
- GARCÍA PAREJO, I. (2005): «Bialfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua?», en *Glosas Didácticas*, 15, 39-58.
- GARRETT, P. B. y P. BAQUEDANO-LÓPEZ (2002): «Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change», en *Annual Review of Anthropology*, 31, 339-361.
- GRAY, J. (2000): «The ELT coursebook as cultural artefact: how teachers censor and adapt», en *ELT Journal*, 54, 3, 274-283.
- HANKS, W. F. (2005): «Pierre Bourdieu and the practices of language», en *Annual Review of Anthropology*, 34, 67-83.
- HANSEN, J. G. y J. LIU (1997): «Social identity and language: Theoretical and methodological issues», en *Tesol Quarterly*, 31, 3, 567-576.
- HELLER, M. (2004): «Pratiques et structuration à l'école en milieu multilingue», en *Sociolinguistica*, 18, 73-85.
- HINNENKAMP, V. (1995): «Intercultural communication», en *Handbook of pragmatics*, VERSCHUEREN, J. y otros (eds.), Amsterdam/Philadelphia, 1-20.
- HOLME, R. (2003): «Carrying a baby in the back: Teaching with an awareness of the cultural construction of language», en *Context and culture in language teaching and learning*, BYRAM, M. y P. GRUNDY (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, 18-31.
- JANICKI, K. (2002): *Against essentialism: toward language awareness*, Munich/Newcastle, Lincom Europa.
- JIN, L. y M. CORTAZZI (1998): «The culture the learner brings: a bridge or a barrier?», en *Language learning in intercultural perspective*, BYRAM, M. y M. FLEMING (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, 98-118.
- JOHNSTONE, B. (2000): «The individual voice in language», en *Annual Review of Anthropology*, 29, 405-424.
- JORDAN, J. A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós.

- KACHRU, Y. (2005): «Teaching and learning of World Englishes», en *Handbook of research in second language teaching and learning*, Hinkel, E. (ed.), Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 155-173.
- KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1995): «La composante culturelle de la didactique des langues», en *Le Français dans le monde*, (Méthodes et méthodologies), 54-69.
- KRAMSCH, C. (1997): «The privilege of the nonnative speaker», en *Publications of the Modern Language Association*, 112, 3, 359-369.
- KRAMSCH, C. (1998a): «The privilege of the intercultural speaker», *Language learning in intercultural perspective*, en BYRAM, M. y M. FLEMING. (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, 16-31.
- KRAMSCH, C. (1998b): *Language and culture*, Oxford, Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (2002): «Introduction: How can we tell the dancer from the dance?», en *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*, KRAMSCH, Claire (ed.), Londres/Nueva York, Continuum, 1-30.
- KRAMSCH, C. (2004): «Language, thought, and culture», en *The handbook of Applied Linguistics*, DAVIES, A. y C. ELDER (eds.), Oxford, Blackwell, 235-261.
- Les langues modernes*, 4, 1998 (monográfico sobre «Les contenus de civilisation»).
- LANTOLF, J. (2000): «Introducing sociocultural theory», en *Sociocultural theory and second language learning*, LANTOLF, J. (ed.), Oxford, Oxford University Press, 1-26.
- LIBERMAN, K. (1995): «The natural history of some intercultural communication», en *Research on Language and Social Interaction*, 28, 2, 117-146.
- LINDEMANN, K. (2002): «Listening with an attitude: A model of the native-speaker comprehension of non-native speakers in the United States», en *Language in Society*, 31, 419-441.
- LITTLEWOOD, W. (2001): «Cultural awareness and the negotiation of meaning in intercultural communication», en *Language Awareness*, 10, 2/3, 189-199.
- MAFI, L. (2005): «Linguistic, cultural, and biological diversity», en *Annual Review of Anthropology*, 29, 599-617.
- MALGESINI, G. y C. GIMÉNEZ (2000): *Guía conceptual sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid, Catarata.
- MAKONI, S. y U. H. MEINOF (2003): «Introducing Applied Linguistics in Africa», en *AILA Review*, 16, 1-12.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (2004): «La subcompetencia sociocultural», en *Vademécum para la enseñanza del español como lengua extranjera*, J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO, Madrid, SGEL, 511-531.
- MENDOZA-DENTON, N. (2002): «Language and identity», en *The handbook of language variation and change*, CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P. y N. SCHILLING-ESTES (eds.), Oxford, Blackwell, 475-500.
- MÜLHAUSLER, P. (2002) «Ecology of languages», en *The Oxford handbook of Applied Linguistics*, KAPLAN, R. B. (ed.), Oxford, Oxford University Press, 374-393.
- MYHILL, J. (2003): «The native speaker, identity, and the authenticity hierarchy», en *Language Sciences*, 25, 77-97.
- OGBU, J. (1994): «From cultural differences to differences in cultural frame of reference», en *Cross-cultural roots of minority child development*, GREENFIELD, P. y R. COCKING (eds.), Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 365-391.
- PENNYCOOK, A. (1994): *The cultural politics of English as an international language*, Nueva York, Longman.
- PENNYCOOK, A. (2002): «Mother tongues, governmentality, and protectionism», en *International Journal of the Sociology of Language*, 154, 11-28.



- PETERSON, Ph. L. (1996): «Do significant cultural universals exist?», en *American Philosophical Quarterly*, 33,2, 183-196.
- PHILLIPSON, R. (1992): *Linguistic imperialism*, Oxford University Press.
- PUREN, C. (1998): «Postface: la culture en classe de langue: «enseigner quoi?» et quelques autres questions non subsidiaires», en *Les langues modernes*, 4, 1998, 40-46.
- PUREN, C. (2005) : «Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures», en *Études de linguistique appliquée*, 140, 491-512.
- RICENTO, T. (2002): «Introduction», en *International Journal of the Sociology of Language*, 154, 1-9.
- RICENTO, T. (2005): «Considerations of identity in L2 learning», en *Handbook of research in second language teaching and learning*, HINKEL, E. (ed.), Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 895-910.
- SARANGI, S. (1994): «Intercultural or not? Beyond celebration of cultural differences in miscommunication analysis», en *Pragmatics*, 4, 3, 409-427.
- SARANGI, S. (1995): «Culture», en *Handbook of pragmatics*, VERSCHUEREN, J. y otros (eds.), Amsterdam/Philadelphia, 1-30.
- SCHIFFMAN, H. E. (1996): *Linguistic culture and language policy*, Londres, Routledge.
- SKUTTNAB-KANGAS, T. (2000): *Linguistic genocide in education- or worldwide diversity and human rights?*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- SINGH, R., LELE, J. y G. MARTOARDJONO (1988): «Communication in a multilingual society: Some missed opportunities», en *Language in Society*, 17, 43-59.
- SCHNEIDER, E. W. (2003): «The dynamics of new Englishes: from identity construction to dialect birth», en *Language*, 79, 2, 233-281.
- TALMY, L. (1995): «The cognitive culture system», en *The Monist*, 78, 1, 80-114.
- TALMY, L. (2003): «The cognitive culture system», en *Towards a cognitive semantics*, TALMY, L., Cambridge, Mass., MIT Press, vol. 2 (*Typology and process in concept structuring*), 371-415.
- The Monist*, 78, 1, 1995 (Monográfico sobre universales culturales).
- TURCO, G. y PLANE, S. (1999) «L'oral en situation scolaire: interaction didactique et construction de savoirs», en *Pratiques*, 103/104, pp. 149-171.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002): *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, París, Presses Universitaires de France.
- VILA, I. (1999): «Inmigración, educación y lengua propia», en *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, AA. VV., Barcelona, Fundación la Caixa, 145-165.
- WANDEL, R. (2003): «Teaching India in the EFL-classroom: A cultural or an intercultural approach?», en *Context and culture in language teaching and learning*, BYRAM, M. y P. GRUNDY (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, 72-80.
- WIREDU, K. (1995): «Are there cultural universals?», en *The Monist*, 78, 1, 52-64.
- ZARATE, G. (1982): «Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle», en *Le Français dans le monde*, 170, 28-32.
- ZU, Zh. (2002): «Linguistic relativity and cultural communication», en *Educational Philosophy and Theory*, 34, 2, 161-170.