

**Cartaphilus** 10 (2012), 84-108

Revista de Investigación y Crítica Estética. ISSN: 1887-5238

## CARACTERIZACIÓN DEL CONCEPTO CULTURA EN LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

### 1.- APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CULTURA.

La comunicación humana depende del conocimiento compartido del mundo que tienen las propias personas que hablan e interactúan entre sí. Todos tenemos en común universales humanos que vamos caracterizando por nuestras propias culturas, haciendo que cada una de ellas adquiera un valor que es específico y único.

Hablar de cultura es referirnos a un concepto sumamente complejo. Abarca un número amplio de ideas que encierran características que tienen en común los miembros de una determinada comunidad y que los une en las visiones del mundo sobre diferentes temas, comportamientos y actitudes y los caracteriza frente a otras comunidades culturales.

El concepto de cultura, en sus acepciones más amplias, se define a partir de distintas variables que pueden ser desde las características del medio ambiente, el clima o el entorno del paisaje, pasando por las condiciones demográficas, los parámetros de conducta que se asocian con ceremonias, fiestas, ritos, creencias mágico-religiosas; los convencionalismos sociales, el nivel de desarrollo social o tecnológico de las sociedades: las relaciones familiares o las relaciones entre los sexos; las estructuras sociales, las relaciones de sus miembros; los contactos proxémicos, los hábitos cotidianos; hasta los que más nos interesan como la lengua o lenguas que se hablan, variaciones dialectales, las literaturas, etc.

Son muchos los estudios que han profundizado en el concepto de cultura, de manera que resulta imposible reducirla a una defini-

ción única<sup>1</sup>. Hay definiciones que centran su análisis en los contenidos propios de la cultura del tipo de las creencias, normas, costumbres o hábitos adquiridos ya sea mediante la educación formal o la informal (Crawford, 1983)<sup>2</sup>. Hay otras que se enfocan en la herencia social común al grupo humano, observando cómo se manifiesta en las relaciones familiares o en los parámetros específicos que actúan dentro de ellas. Otras son las que caracterizan a la cultura a partir de símbolos (como el lenguaje) que delimitan y distinguen los rasgos propios de una sociedad frente a otra. Por último, las definiciones que enmarcan a la cultura en el componente del aprendizaje, consideran que hay una serie de reglas de vida, de valores e ideales que son necesarios para poder interactuar socialmente y cumplir una serie de normas establecidas.

La cultura propia es producto del conocimiento del que participa el individuo (Crawford, 1983)<sup>3</sup>. Organiza sus esquemas culturales junto con los de otros que son de su misma comunidad y con quienes socializa como son sus padres, su familia, la escuela, los medios de comunicación, y con quienes comparte no sólo un conjunto de signos lingüísticos, sino también los gestos con los que se identifican significados, actitudes sociales, incluso la expresión

<sup>1</sup> KROEBER y KLUCKHOHN (1952), enumeraron en un exhaustivo estudio, la nada despreciable cantidad de 156 definiciones del término "cultura", obtenidas desde las más variadas perspectivas y disciplinas, y dividiéndolas en diversos subgrupos.

<sup>2</sup> CRAWFORD, J. (1983): "Antropología psicológica. El estudio de la personalidad y la cultura". *Cuadernos A de Antropología*, Barcelona.

<sup>3</sup> *Ibid.*

de los sentimientos en diferentes situaciones (Galino y Escribano, 1990)<sup>4</sup>. Cada cultura establece una organización para la interacción social, con pautas que se comparten para vivir en las situaciones de la vida diaria. A través de estas pautas se organiza el mundo y se interpretan socialmente los hechos que ocurren en él.

En muchas de las definiciones de cultura que a continuación desarrollaré, podemos observar que sobresale la idea de lo aceptable para la comunidad, las ideas comunes, el comportamiento aprendido según las pautas de una sociedad específica, de las normas, de los patrones de comportamiento considerados como aceptables y de las interpretaciones comunes que hace una sociedad frente a las otras. En esta dimensión, la cultura alcanza unas proporciones todavía más amplias, constituye el compromiso del individuo de ser más consciente de sus propias presuposiciones culturales y de las de los otros, de cuestionar estereotipos, de compartir experiencias culturales diversas, en resumen, de ampliar su "universo cultural".

## 2.- DEFINICIONES ANTROPOLÓGICAS DE CULTURA.

El concepto de *cultura* se ha ido matizando y perfilando a lo largo de los últimos años dentro del mundo de la didáctica de las lenguas. Se ha pasado de una visión exclusivista de la cultura legitimada (entendida como arte, literatura, gastronomía, tradiciones, folclore, etc.), a una que se acerca más al sustrato que domina cualquier actuación de los hablantes, más en la línea de acercarse y explorar los presupuestos que intervienen en todo acto de comunicación.

En el estudio de la comunicación intercultural, sin duda el concepto de cultura es el término clave, pero encontrar una definición adecuada resulta una labor difícil, sobre todo

por la amplitud que encierra dicho término. Siguiendo un camino deductivo, voy a intentar delimitar a la cultura partiendo desde un enfoque más amplio, más antropológico, hasta llegar a una definición de cultura que se adapte a los objetivos concretos de la Didáctica de las Lenguas y sus Culturas porque, como explican Barro, Jordan y Roberts (2001:83):

No es fácil ni cómodo enlazar el aprendizaje de idiomas con los estudios culturales, por varias razones. La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas generalmente han buscado sus marcos teóricos y conceptuales en la lingüística y la psicología, mientras que la antropología, mercedora de la pretensión de ser la disciplina que más va asociada al estudio de las culturas, se ha encontrado marginada. El resultado ha sido que la "cultura", en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de texto de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas e irreflexivas, casi totalmente carentes del sentido de agencia individual: por ejemplo, "los franceses están más orientados hacia la familia que los ingleses..."<sup>5</sup>

De alguna manera, aquí se acusa al lingüista de utilizar el término de una manera irreflexiva manifestando una considerable marginación del conocimiento antropológico. Sin embargo, parafraseando a Pitigrilli, toda generalización es peligrosa y suele contener algo de error y, aunque coincido en la percepción de una presencia bastante limitada de la antropología en la didáctica de la lengua, en los últimos años hay autores que han contribuido con aportaciones de mucha calidad y que no encajan con un uso irreflexivo, mucho menos con lo que sería una práctica generalizada. Como establece Vez Jeremías (2005):

---

<sup>4</sup> GALINO, A. Y ESCRIBANO. A. (1990) *La Educación Intercultural en el enfoque y desarrollo del vitae*, Madrid, Narcea.

---

<sup>5</sup> BARRO, A., S. JORDAN y C. ROBERTS (2001) "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo", en Byram, M. y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 82-103.

Antes de analizar algunas de las definiciones de cultura que intentan distinguir el aspecto meramente antropológico del enfoque que necesita dar la didáctica de las lenguas al término, vamos en primer lugar a recordar algunos de estos tradicionales significados porque consideramos importante destacar el punto de partida de donde han surgido los enfoques actuales, no sólo como un recorrido histórico, sino más bien para detectar su evolución y distintos elementos sustanciales.

Para muchos teóricos, Edward B. Tylor (1871:29)<sup>6</sup>, es el autor de la primera definición antropológica de cultura siendo una de las figuras más importantes de la historia de la antropología. Su definición de cultura es la piedra angular para la historia oficial del término: "La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad"

L.H. Morgan (1877) señala la sucesión de etapas que llevan a una comunidad desde el salvajismo a la barbarie y desde ésta a la civilización, pasando por "una serie de metamorfosis espontáneas producidas según determinadas leyes y que han dado lugar a una secuencia fija de etapas sucesivas" (citado por Malinowsky, 1935:89)<sup>7</sup>.

Vívelo (1978:17)<sup>8</sup> establece que la perspectiva antropológica tradicional, la que él denomina *totalista*, define la cultura como "un mecanismo de adaptación: la totalidad de herramientas, actos, pensamientos e instituciones por medio de las cuales una población se mantiene".

Fernando Poyatos, en su obra *La comunicación no verbal*, propone una definición que se puede calificar como *totalista* (1994:25)<sup>9</sup>:

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Hay otra perspectiva, llamada *mentalista*, que define la cultura como "un sistema conceptual, es decir, un sistema de conocimientos y creencias compartidas con el que las personas organizan sus percepciones y experiencias, toman decisiones y actúan" (Vívelo, 1978:17).

En esta misma línea, Goodenough (1957:167), define la cultura como:

En mi opinión la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas (miembros de esta sociedad) necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros... La cultura se refiere a lo que las personas tienen que aprender y difiere de su herencia biológica. Con esta definición debemos reconocer que la cultura no es un fenómeno material. (...) Se refiere a los modelos que las personas usan para percibir, relacionar e interpretar todas estas cosas. Como tal, lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias.

Otras tres definiciones que, según Vívelo (1978:18), están también configuradas en la dimensión *mentalista* del concepto de cultura son las del sociólogo Vander Zanden (citado

---

<sup>6</sup> TYLOR, E. B. (1871) *Primitive Culture*, University of Chicago Press.

<sup>7</sup> MALINOWSKI, B. (1935) *Coral Gardens and Their Magic*, London: Allen & Unwin.

<sup>8</sup> VÍVELO, F. R. (1978) *Cultural Anthropology Handbook: A Basic Introduction*, Nueva York, Mc. Graw-Hill.

---

<sup>9</sup> POYATOS, F. (1994) *La comunicación no verbal: cultura, lenguaje y conversación*, 2 vols., Madrid, Istmo.

por Mc Entee, 1998:149)<sup>10</sup>: "... la herencia social de la gente: una forma aprendida de pensar, sentir y actuar que caracteriza a una sociedad"; la del psicólogo Robert Feldman (*ibid*), donde la "cultura es la configuración de la conducta aprendida y de los resultados de la conducta cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad" y la del sociólogo Bruce Cohen (*ibid*), "la cultura se refiere al modo de vida que aprenden, comparten y transmiten a través de las generaciones los miembros de una sociedad".

Para sintetizar las definiciones vertidas desde el punto de vista mentalista de la cultura, ésta se nos presenta como un sistema compartido de ideas, una especie de código conceptual que las personas utilizan para conocerse, para conocer al mundo y para actuar; no incluye herramientas, actos ni instituciones, solamente pensamientos. Sin embargo, como afirma Hofstede (1991:10), la mayoría de la gente pertenece a varios grupos diferentes y como consecuencia, llevan dentro de sí varios niveles de programación mental, los cuales corresponden a diferentes niveles de cultura. La conducta de los miembros de una cultura se desenvuelve de acuerdo a ciertos patrones observables o deducibles que se refieren a formas de comportarse asimiladas directamente de la observación de la conducta de las personas en particular.

### 3.- EVOLUCIÓN DE LA CULTURA EN LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS.

En la historia de la didáctica de las lenguas y, específicamente, en la didáctica de las lenguas extranjeras, podemos observar que el auge de los enfoques comunicativos conlleva también un cambio muy importante en el concepto de cultura. En los enfoques estructurales la cultura era concebida como algo accesorio, aunque tenía una presencia obligada en los materiales y programas de estudio su función se limitaba a ilustrar con datos e información sobre determinadas comunidades. Si revisa-

mos los métodos y manuales de esa época nos podemos percatar de que los contenidos culturales que se introducían eran una sucesión de estereotipos de la cultura formal (legitimada o cultura con mayúscula) de cada país, aderezada con algunos datos y característica que distinguían esa cultura en relación a otras. Se trataba de una colección de hechos que sólo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre determinada cultura.

Como señala Lourdes Miquel (2005:512),

Esa visión de lo cultural –que ni tan sólo es aquella que en el metalenguaje de ELE ya se conoce como *Cultura con mayúscula* (Miquel y Sans, 1992:16)- en realidad partía de una idea muy decimonónica de lo que era *ser culto* que se equiparaba, como aún sucede en muchos ámbitos, a ser miembro de la llamada *cultura del Olimpo*. Como sabemos, cada cultura define en cada momento histórico qué acopio de conocimientos se requiere para obtener ese calificativo. Lo que se pretendía en aquel momento de la enseñanza de lenguas era mostrar al estudiante de la lengua meta una parte de esos contenidos, los más arquetípicos y estereotipados, creyendo que así contribuían a cultivarlo, además de enseñarle la lengua"

Se trataba simplemente de un imaginario cultural que se consideraba definido *a priori* como obligado para poder tener acceso a la cultura, sin considerar su conexión con el perfil de los estudiantes y sin tomar en cuenta sus necesidades ni sus intereses. En suma, los supuestos contenidos culturales estaban completamente descontextualizados y no cumplían para nada con los objetivos del aprendizaje de la lengua. Lengua y cultura, en los enfoques tradicionales estructuralistas aparecen como dos elementos disociados y sin ningún tipo de interrelación.

Para Miquel (*ibid.*), se puede resumir en tres puntos la manera en que ha sido tratada la cultura (cuando se incluía), en estos enfoques estructurales y gramaticales:

- 1) Había una visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebra-

<sup>10</sup> MC. ENTEE, E. (1998) *Comunicación Intercultural*, Mc. Graw Hill Interamericana editores, México.

- dos que los estudiantes debían simplemente acopiar;
- 2) Había una total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente;
  - 3) Había una absoluta desconexión entre los objetivos de la lengua y los elementos culturales.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas, además de constituir toda una revolución en la metodología y la didáctica de la materia, por su carácter interdisciplinario (nace como resultado del trabajo de diferentes disciplinas como la lingüística del texto, la pragmática, la etnografía, la psicolingüística, la sociolingüística, entre otras), concibe la lengua como una herramienta de comunicación que posee una serie de reglas meta-oracionales que permiten a los hablantes interactuar con ella.

A partir de estos enfoques, la cultura ha sido dividida en dos grandes grupos, para efectos de la didáctica de las lenguas: en primer lugar, la cultura formal, también llamada *cultura con mayúscula* o *highbrow culture*, la cual incluiría la historia, las artes o las grandes gestas de una comunidad. Por otro lado, la cultura profunda, la *cultura con minúscula* o *lowbrow culture*, que debería englobar las costumbres, las tradiciones o las formas de vida cotidiana de esa comunidad.

En este sentido, Vez, Guillén y Alario (2002:122)<sup>11</sup> establecen también dos tipos de cultura en relación con la enseñanza de la lengua: la cultura culta, abstracta y que se refiere a los saberes aprendidos en lo que concierne al espíritu y el pensamiento y la cultura popular que iría encaminada al saber hacer, al saber estar con otros, es decir, al ámbito del comportamiento.

Para Adaskou, Britten y Fahsi (1990:4)<sup>12</sup> habría cuatro clases diferentes de cultura que deben interesar a la didáctica de la lengua: la estética, referida a los logros artísticos; la sociológica que es la de los ritos y las costumbres; la semántica, relativa a los significados de la lengua y la pragmática, que es la cultura de la interacción y de las situaciones.

También son cuatro los tipos de cultura que interesan a la didáctica de las lenguas los que propone Castro Prieto (1999)<sup>13</sup>: la cultura *behaviorista* que describe a la cultura como comportamientos observables; la definición funcional que es la cultura como reglas que se derivan del comportamiento; la cognitiva, que la define como la lógica por la cual los individuos analizan, organizan y entienden el mundo y, por último, la definición simbolista que dice que la cultura es un sistema de símbolos o significados. Para este autor, las definiciones cognitivas y simbólicas son las que más ayudan a la didáctica de la lengua porque “ambas tienen en cuenta al individuo con sus percepciones e interpretaciones” (Castro Prieto, 1999:44).

Kramersch (1998:8), opta por identificar tres capas de cultura en el contexto del aprendizaje de una lengua: la capa social, entendida como formas de comportamiento, pensamiento y evaluación que comparten todos los miembros de una misma comunidad discursiva; la capa histórica, que son las producciones materiales de un grupo social como por ejemplo las representaciones de sí mismo y de los demás y la capa de la cultura de la imaginación que conduce y condiciona decisiones, acciones y actitudes de la gente mucho más allá de lo que podríamos pensar.

---

<sup>11</sup> VEZ, J. M., GUILLÉN, C. y ALARIO, C. (2002) *Didáctica de la Lengua Extranjera en la educación infantil y primaria*, Síntesis, Madrid.

---

<sup>12</sup> ADASKOU, K, BRITTEN, D. y FHASI, B. (1990) *Design decisions on the Cultural content of a secondary English course for Morocco*, ELT Journal, 44:1, pp. 3-10.

<sup>13</sup> CASTRO PRIETO, P. (1999) *La dimensión europea en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural*. Lenguaje y Textos 13, pp. 41-53.

Para Morillas (2001:294)<sup>14</sup>, el desarrollo de la enseñanza de la cultura dentro de la lingüística aplicada se rige por cinco paradigmas:

- a) Cultura como civilización
- b) Cultura como etnografía de la comunicación
- c) Cultura como ajuste psico-social
- d) Cultura como cognición natural
- e) Cultura como concienciación crítico-emancipativa

En este orden de ideas, los tres aspectos fundamentales del estudio de la cultura, el aspecto social conductual-normativo, las tendencias de actitud psico-sociales y la perspectiva ideológica crítica-emancipativa deben de ser tenidas en cuenta para que la cultura en la enseñanza de la lengua sea tratada debidamente. (*ibid.*:316).

#### 4.- LA DIVISIÓN TRIPARTITA DE LA CULTURA, SEGÚN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS.

Es de mencionarse que hay muchos estudios, teorías y tesis doctorales que han dedicado especial atención a la concepción y análisis de la cultura dentro del ámbito de la enseñanza de las lenguas, estudios que analizan, entre otros, en los últimos años, Lourdes Miquel y Neus Sans (1992, 1995, 1997, 2002, 2005), ya que sus descripciones incluso se han introducido en la mayoría de los métodos para la enseñanza del español como lengua extranjera en los apartados correspondientes a los aspectos culturales e interculturales de los mismos. Partimos, igualmente, del hecho de que en esta materia ha quedado superada la creencia de que la cultura está integrada nada más por aquellos productos que la sociedad legítima y sanciona (cultura con mayúscula o legitimada en las citadas autoras), sino que está constituida, sobre todo, como una visión del mundo, que se adquiere en parte junto con la lengua,

que determina los comportamientos tanto lingüísticos como no lingüísticos de los hablantes (cultura con minúscula o esencial).

Miquel (1997:3; 1999:39), encuentra una serie de coincidencias entre las muchas definiciones de cultura, sobre todo en aquellas que están más próximas a un enfoque antropológico y etnográfico, que se resumen en los siguientes puntos:

1. La cultura es un sistema integrado en el que cada elemento está relacionado con los demás.
2. Es un código simbólico que acorta las distancias entre los miembros del grupo y facilita la comunicación.
3. Es arbitraria, al igual que la lengua, como resultado de una convención.
4. Es compartida por los miembros de una comunidad.
5. Se adquiere con el aprendizaje de la lengua y evoluciona con el proceso de socialización. Se reproduce entre sus propios miembros.
6. Es taxonómica y todos sus miembros comparten las mismas categorías que les sirven como guía de funcionamiento dentro de su grupo.
7. Se manifiesta en distintos niveles de conocimiento y por ello resulta difícilmente detectable en muchas ocasiones.
8. Tiene una gran capacidad de adaptabilidad, al igual que la lengua. Toda cultura es una estrategia de adaptación.

Con el objetivo de encontrar una definición de cultura que resultase útil para hacerla explícita y detectarla en las clases de lengua, la primera distinción que surgió por parte de Miquel y Sans (1992) era entre la *cultura con mayúscula*, la *cultura con minúscula* y la *cultura con K*. La primera se refería a los productos que sanciona la sociedad; la segunda, también llamada *cultura a secas*, es la cultura de lo cotidiano y la última es la cultura de lo marginal, la más ceñida a la moda y a las minorías.

<sup>14</sup> MORILLAS, J.P. (2001) *Developments in culture teaching theory*, en M.E. García Sánchez, (ed.), *Present and future trends in TEFL*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

En investigaciones posteriores, la propia autora reformuló esta tricotomía considerando que hablar de *cultura con mayúscula* y *cultura con minúscula* podría hacer pensar que una es más necesaria que la otra, específicamente que la que se enuncia como *cultura con mayúscula* podría pensarse que es más importante que la otra, cuando no es así, al contrario, para efectos de la didáctica de la lengua resulta más trascendente la cultura de lo cotidiano que la cultura más formal.

Por lo tanto, todo aquello que conforma el componente sociocultural, la parte compartida por todos, que es mucho más estable en el tiempo y que debe ser objeto prioritario en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la podemos denominar *cultura esencial* (Miquel, 2005:516). Ahí se encuentran las creencias y las presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los conocimientos que comparte la sociedad, las reglas que establecen lo que es correcto decir y lo que no lo es, así como la forma de decir las cosas. Esta sería la que antes denominamos *cultura con minúscula*. Por otro lado, la *cultura legitimada* (antes *cultura con mayúscula*) está sujeta a un número mayor de modificaciones. Es una cultura donde el factor tiempo resulta muy importante ya que ciertos elementos se sancionan o dejan de sancionarse con el paso del tiempo. No es patrimonio de todos los hablantes sino de una minoría que pueda tener acceso a ella.

Hay una clara diferencia, pedagógica, entre estos dos primeros tipos de cultura en el sentido de que, mientras que la *cultura esencial* debe ser un objetivo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, no importa el nivel en el que se trabaje, la *cultura legitimada* dependerá del tipo de estudiantes que tengamos, del nivel de la lengua, el nivel de formación y de otros factores más.

Hay un tercer tipo de cultura, que sería el equivalente a la *cultura con K*, que la autora (*Íbid.* 2005:516) ahora renombra como *cultura epidérmica*. La describe como "los usos y costumbres que difieren del estándar cultural, de la *cultura esencial*, que no son compartidos por

todos los hablantes y que sólo deberán formar parte de la programación en casos muy especiales. Por este tipo de cultura debemos entender todos aquellos elementos que comparten determinados grupos y que son diferentes para otros, ya sea por edad (niños, adolescentes, adultos), por su situación geográfica, por el nivel formativo, el *status* social, etc."

##### 5.- HACIA UNA DEFINICIÓN DE CULTURA PARA LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS.

Se hace muy necesario intentar encontrar una definición adecuada de la cultura que unifique los elementos que otorgan las definiciones antropológicas de la misma con aquellos que se han ido encontrando cuando se trata de circunscribir su función a la enseñanza de la lengua. Trujillo Sáez (2005)<sup>15</sup> propone una definición de cultura para la didáctica de la lengua basada en la antropología simbólica y la antropología cognitiva. Partiendo de las teorías de Clifford Geertz (1973)<sup>16</sup>, donde la cultura es "un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios" (1973:70), se va a ir conformando esa definición. Geertz (1973: 51) nos dice que "la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta –costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos- como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control –planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones- que gobiernan la conducta".

La idea anterior se amplía con las siguientes palabras: "Llegar a ser humanos es llegar a ser individuos y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en

<sup>15</sup> TRUJILLO SÁEZ, F. (2005) "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua", *Portalinguarum*, número 4.

<sup>16</sup> GEERTZ, C. (1973) *La interpretación de las culturas* (trad. A.L. Bixio, 1997), Barcelona: Gedisa.

virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales no son generales sino específicos" (Geertz, 2001:57).

Dentro de la antropología cognitiva, D'Andrade (1990:65)<sup>17</sup> define la cultura como "sistemas aprendidos y compartidos de significación y comprensión, comunicados fundamentalmente por medio del lenguaje natural. Estos sistemas de significación y comprensión no son sólo representaciones acerca de lo que existe en el mundo: tienen carácter directivo, evocador y constructor de la realidad". No debemos concebir a la cultura como una simple colección de datos o de costumbres, sino que constituye un vehículo para entender la realidad y para actuar de manera consecuente con dicha realidad.

Los modelos culturales son esquemas cognitivos que organizan y dirigen no sólo la categorización o la comprensión, sino también el razonamiento, el pensamiento y el comportamiento de los individuos. Ampliando lo anterior, Trujillo (*Íbid.* 2005), cita a Morillas y Pérez Rull (1998:46) cuando afirman que:

Un modelo mental es una estructura mental abstracta que codifica conceptos. Cuando los modelos mentales se engarzan y comparten intersubjetivamente, con poder motivacional y epistémico, forman "modelos culturales". Los esquemas no sólo representan la conceptualización de los elementos de la experiencia que se abstraen en conceptos o redes de conocimiento, sino las creencias, valoraciones, actitudes y emociones, así como las acciones interpersonales que permiten la vida social; por ello, poseen inherentemente una función motivadora, orientadora, directora: motivan nuestra conducta, dirigen y orientan nuestras interpretaciones, ayudan a dar sentido a la experiencia novedosa y ayudan a crear nuevas simbolizaciones"

## 6.- EL VÍNCULO ENTRE LENGUA Y CULTURA.

### 6.1.- Lengua, cultura y comunicación.

La comunicación es un término que también ha sido definido de múltiples maneras y desde muy diferentes puntos de vista. Consideraré para este efecto la definición que otorga la *National Communication Association* que establece que consiste en aquella área de estudio "centrada en el análisis de cómo las personas usan los mensajes verbales y no verbales para generar significados entre y a través de diversos contextos, culturas, canales y medios". Por lo tanto, todo lo que se dice o se hace, de alguna manera, comunica, tanto los mensajes verbales, como los no verbales, así como los mensajes que se envían de forma consciente o inconsciente.

La comunicación se presenta como un proceso dinámico, complejo, multidimensional y simbólico, a través del cual se atribuyen determinados significados. Cuando hablamos de comunicación intercultural, agregaremos que el proceso comunicativo incluye la peculiaridad de que las interacciones se dan entre personas de diversas culturas. Cada cultura tiene unos valores inherentes que hacen que su aproximación a la comunicación en sí misma sea diferente en algunos aspectos. Desde luego que comunicarse no es lo mismo desde todas las perspectivas culturales porque la comunicación no son sólo datos, también son creencias y otro tipo de valores.

Para Dodd (1991), el estudio de la comunicación intercultural, parte del reconocimiento de cómo la cultura se difunde en gran parte de lo que las personas son, actúan, piensan, hablan o escuchan. Los procesos de comunicar o interpretar se basan en los referentes culturales personales y por lo tanto pueden ser distintos entre las personas.

Los vínculos entre lengua y cultura son bastante complejos y se pueden apreciar a distintos niveles. Como sabemos, la lengua es reflejo de la cultura y además la lengua es parte de la cultura y constituye cultura. En prácti-

---

<sup>17</sup> D'ANDRADE, R. (1990) *The Development of Cognitive Anthropology*, Cambridge UK, Cambridge University Press.



camente todos los aspectos de la vida cultural encontramos a los modos de hablar como instrumento de la constitución de dicha cultura. Juntos, esos aspectos conforman una cultura de la comunicación (Jin y Cortazzi, 2001:104). Esto se puede definir como el patrón sistemático de énfasis culturalmente específico en los modos del habla que sirve de mediador entre la lengua y la cultura en la interacción verbal.

Las culturas de la comunicación asociadas a las lenguas extranjeras deben ser parte de los objetivos de la enseñanza de los idiomas. Los alumnos necesitan aprender los modelos culturales en los que los hablantes de la lengua se comunican. Sin embargo esto no resulta sencillo cuando lo queremos aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Para un profesor "no nativo", utilizar la cultura de la comunicación en la enseñanza de la lengua extranjera puede resultar bastante complicado y convertirse en un enorme reto profesional. Y si el profesor decide utilizar la cultura de la comunicación de los propios estudiantes, aunque eso les facilitaría mucho las cosas, se correría el riesgo de que el propio medio niegue el mensaje, es decir, la cultura de la comunicación podría no estar en sintonía con el mensaje (*ibid.*:106).

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua existe una cultura del aprendizaje. Aunque intentemos conseguir un entorno estimulante dentro del aula de idiomas, tanto para el aprendizaje de la lengua como para crear un entorno de inmersión cultural, siempre existirán expectativas profundamente arraigadas sobre la manera en que hay que comportarse o la manera de interpretar el pensamiento de otros. El aula está influida sobre todo por nociones culturales sobre las lenguas y sobre cómo hay que aprenderlas. Si comparamos los patrones de interacción de un aula en diferentes entornos culturales para el aprendizaje de idiomas, se observaría cómo la cultura de aprendizaje puede afectar las opiniones y las creencias, tanto de profesores como de los propios alumnos o incluso puede

influir en las actividades de clase. Como señala Byram (1997:5)<sup>18</sup>, citando a Seliger (1988:30):

Since language is used in social exchanges, the feelings, attitudes, and motivations of learners in relation to the target language itself, to the speakers of the language, and to the culture will affect how learners respond to the input to which they are exposed. In other words, these affective variables will determine the rate and degree of second language learning.

Cuando intentamos adoptar nuevos patrones de comunicación, no estamos exentos de utilizar formas surgidas de nuestra propia identidad para poder después adecuarnos hacia aquellas que se consideran parte del otro grupo cultural. En ese sentido, estamos aceptando, a través de la comunicación, la manera de percibir el mundo que tiene esa otra cultura. Es importante que el alumno considere que aceptar ese proceso de manera natural está haciendo que se enriquezca en su aprendizaje y se le facilite la interacción.

En otra interpretación, el aprendizaje de la lengua tomado más allá de la mera capacidad de utilizar los aspectos lingüísticos y estructurales, es pensar que los elementos culturales se manifiestan por sí mismos en el desarrollo comunicativo, como el reconocimientos de claves, mantener un equilibrio discursivo, habilidad para negociar significados o intereses, etc. Aquí, como señala Wringe (1989)<sup>19</sup> la cultura es un instrumento del proceso de comunicación. En este caso, hablar de competencia lingüística es necesariamente ligarla a una serie de comportamientos culturales y convenciones pero no incluye el análisis de las escalas de valores o expectativas ideológicas de las diferentes culturas.

Ellis y Roberts (1986) ampliaron la concepción de los comportamientos externos como fuente de apreciación cultural haciendo una

---

<sup>18</sup> BYRAM, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual matters.

<sup>19</sup> WRINGE, C. (1989) *Understanding Educational Aims* Allen & Unwin.

esquematación, más profunda, de las diferencias en los convencionalismos, no solamente aquellos que son personales, sino identificando aquellos comportamientos que suelen ser compartidos culturalmente: *"studies of interethnic communication suggest that lack of shared schemas in interaction are more likely to lead to communication breakdown than differences and difficulties at the level of linguistic code"* (Ellis, 1986:24).

Aunque para algunos autores (Byram, 1994) estos trabajos teóricos, si bien es cierto que nos señalan factores culturales muy útiles, se enfocan principalmente al desarrollo de las habilidades orales, dentro del aprendizaje de la lengua, y se quedan en el nivel de análisis teórico sin darnos algunas sugerencias o propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellis y Roberts (1986:23), incluyen alguna propuesta que se llevaría a la práctica en la interacción e intentaría desarrollar esas habilidades:

*What we can say is that it is only in interactional contexts that users have the opportunity to develop their communicative resources and that these contexts not only enable specific forms and communicative styles to be developed, but they in part determine what is acquired and used.*

## 6.2.- La dimensión de la cultura.

Ya vimos que la comunicación humana depende del conocimiento compartido del mundo que tienen los hablantes. Todas las personas tenemos en común ciertos universales que caracterizamos por nuestras culturas. De esta manera hacemos que cada una de ellas posea un valor que es único y específico.

Para García (2004:18):

El concepto de cultura se define a partir de diversas variables tales como: las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamientos en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la

familia; las relaciones entre los sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y práctica de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; las salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor. Todos estos parámetros crean y delimitan entornos culturales específicos.

La cultura propia es un producto del conocimiento del que participa cada individuo. Es él quien organiza sus esquemas culturales junto con los de otros de su misma comunidad con quienes socializa y con quienes comparte no sólo un sistema de signos lingüísticos, sino también gestos con los que se identifican significados, actitudes sociales, o la expresión de los sentimientos en diferentes situaciones (Galino y Escribano, 1990).

El comportamiento del individuo presenta "las adaptaciones del organismo del individuo frente al medio ambiente y la organización de su conducta conforme a posibilidades socialmente definidas y según normas recibidas de su cultura" (Esteva, 1978)<sup>20</sup>. De tal forma que otros aspectos como la religión o la política pueden conformar la ideología social del grupo o colectivo humano y también influir en su conducta emotiva y en su personalidad, logrando así que no se sienta como un extraño entre los miembros de su propio grupo.

Muchas veces, la principal cuestión consiste en entender qué valor tiene nuestra cultura y cuál tiene la del otro. Lo que se entiende o no de otras culturas y lo que nosotros hacemos para entender la nuestra. Dentro de la perspectiva cognitiva de la cultura, los miembros de una sociedad deben conocer y compartir parámetros sociales comunes con objetos de actuar de un modo aceptable según las normas que también desearían recibir para ellos

<sup>20</sup> ESTEVA, C. (1978) *Sobre Límites y Modos de una Etnopsicología*, *Anthropologica*, n. 1, pp. 77-91.

mismos (Duranti, 1997)<sup>21</sup>. El conflicto aparece cuando estas pautas sociales adquieren un valor inesperado en otros contextos culturales provocando los inevitables choques y malentendidos culturales. Los comportamientos compartidos por un grupo pueden no serlo para otro colectivo social donde aparezcan solo de manera específica y propia.

En muchas de las definiciones de cultura destaca la idea de lo que es aceptable para la comunidad, las ideas comunes, el comportamiento que se aprende según los lineamientos de la sociedad, las normas acordadas, elementos específicos que pasan de generación en generación y las interpretaciones comunes que hace una sociedad frente a las otras. La cultura en este tipo de sociedades alcanza una dimensión más amplia, la del compromiso por parte del individuo de ser más conscientes de sus propias presuposiciones culturales, el de cuestionar los estereotipos, de compartir experiencias culturales diversas, lo cual se resume como ampliar su "universo cultural" (García, 2004).

En la enseñanza de idiomas es común el encuentro de diversas culturas y modelos culturales, que hacen que el aprendizaje de la nueva lengua tenga como presupuesto indispensable el entendimiento de quién es el otro, una educación en la alteridad, de lo que me puede aportar, de lo que es necesario que ambos incluyan en su nueva organización social. Por eso, el enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, posibilita el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de un idioma. Se basa en analizar factores afectivos, cognitivos y situacionales además de fomentar la competencia intercultural con la que el alumno puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales.

Como hemos señalado anteriormente, durante muchos años se ha enfatizado que el aprendizaje de la cultura se deriva de un com-

ponente de prestigio de la sociedad y se refiere exclusivamente a manifestaciones culturales propias del mundo artístico como la literatura, la música u otras artes. Pero donde el alumno actúa e interactúa con otros es en los aspectos diarios de la cultura cotidiana y es también donde suelen surgir los malentendidos culturales que ocupan a la didáctica de las lenguas y las culturas. Se hace necesario un diálogo que parta de los aspectos culturales habituales que ofrecen una visión de la cultura diaria en las que se haga reflexionar sobre las perspectivas y alternativas que permitan la comparación y el entendimiento.

Dice Pilar García (2004:22): "El hablante necesita partir de lo conocido, de lo adquirido y de lo aprendido por su experiencia personal. En el contacto de una nueva cultura necesita también indagar sobre ésta, compararla con la suya propia, analizarla y llegar a sus propias conclusiones". De ahí que utilizar un enfoque intercultural en el aprendizaje de idiomas le ofrecerá al alumno las herramientas interculturales que le permitan realizar ese análisis y la correspondiente interpretación, además le ayudará a investigar sobre nuevas realidades culturales. El enfoque intercultural se convierte en un objetivo fundamental en el desarrollo de la personalidad del alumno y en su sentimiento de identidad. La diversidad deberá dejar de ser un obstáculo para la comunicación y en su lugar, convertirse en un puente que favorezca el enriquecimiento y la comprensión mutua, venza los prejuicios y la discriminación y promueva la capacidad de enfrentarse a encuentros interculturales donde se reconozcan otras realidades y se consense el respeto entre culturas diferentes.

### **6.3.- Comunicación verbal y comunicación no verbal.**

En el estudio de la comunicación y la cultura podríamos identificar otras dos dimensiones muy importantes: la comunicación verbal y la comunicación no verbal. A pesar de que se trata de dos elementos inseparables en el proceso comunicativo, es necesario analizar cómo

---

<sup>21</sup> DURANTI, A. (1997) *Antropología Lingüística* (trad. P. Tena, 2000), Madrid: Cambridge University Press.

afecta cada uno la comunicación entre personas con diferentes referentes culturales.

### 6.3.1.- La comunicación verbal.

La comunicación verbal es uno de los elementos claves en todo proceso comunicativo. Dentro de sus componentes, la lengua es uno de sus elementos fundamentales. En este ámbito, existen muchos estudios de la lengua que se han desarrollado desde muy diversas perspectivas (Lomas, Osoro y Tusón, 1993)<sup>22</sup>, como la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, la lingüística, la semiótica, la literatura, etc. Por ejemplo, desde el punto de vista antropológico, la lengua se caracteriza por ser uno de los rasgos distintivos de una cultura y al mismo tiempo por ser uno de los instrumentos de expresión de esa cultura. Para Herder, citado por F.J. García (2003:102)<sup>23</sup> las lenguas constituyen el gran exponente cultural del espíritu de los pueblos, conformando así una puerta de acceso al conocimiento sobre cómo piensa cada pueblo.

Con mucha frecuencia se dice que la lengua es el obstáculo más importante en la comunicación intercultural, sin embargo no es suficiente con estudiar esa lengua sino que es imprescindible conocer también la cultura en la que está inmersa. Cuando se desconocen los aspectos culturales se ocasionan una gran cantidad de malentendidos porque se atribuye al hablante un conocimiento cultural que no necesariamente tiene por el simple hecho de que haya aprendido los aspectos lingüísticos, estructurales, léxicos o idiomáticos.

El código verbal representa un conjunto de reglas sobre cómo utilizar el vocabulario para la creación de mensajes. Según Vilá (2005), "se parte de cinco conjuntos diferentes pero interrelacionados de reglas que se combinan para

la creación del lenguaje: la fonología, la morfología, la semántica, la sintáctica y la pragmática". En este sentido, la equivalencia del lenguaje es un aspecto muy importante en la interpretación de un idioma, entendida como una exitosa comunicación intercultural. Para Samovar, Porter y Stefani (1998)<sup>24</sup>, pueden darse cinco situaciones en las que la falta de equivalencia puede constituir una barrera para la comunicación intercultural:

- La no equivalencia de vocabulario
- La no equivalencia idiomática
- La no equivalencia sintáctica y gramatical
- La no equivalencia cultural
- La no equivalencia conceptual

Cuando hablamos de equivalencias o de malentendidos entre hablantes de una misma lengua, tenemos que remitirnos necesariamente a la clásica discusión del origen de la lengua que establece la dicotomía entre lo innato y lo adquirido. Por un lado, discernir si la capacidad lingüística se adquiere mediante presupuestos innatos que son los que nos permiten producir y comprender las oraciones o, por otra parte, si el uso de la lengua depende completamente de la cultura para su interpretación y producción. En la primera perspectiva, su principal exponente, el sociólogo Noam Chomsky (1975)<sup>25</sup>, sostiene que la clave de la adquisición del lenguaje es un *dispositivo de adquisición de la lengua* que es el que nos provee las reglas que nos permiten producir e interpretar la totalidad de combinaciones de oraciones en una determinada lengua. En contraposición, la etnografía de la comunicación, asegura que el uso de la lengua depende de la cultura, de la subcultura y del contexto y sus normas, las cuales tienen un papel activo tanto para elegir las opciones comunicativas como en la interpretación de su contenido.

<sup>22</sup> LOMAS, C., OSORIO, A. y TUSÓN, A. (1993) *Ciencias del Lenguaje, Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.

<sup>23</sup> GARCÍA, F. J. (2003) "De la interculturalidad al mestizaje: lenguas, culturas y conocimiento", en E. Soriano (Ed.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.

<sup>24</sup> SAMOVAR, L. A., R. PORTER y L. A. STEFANI (1998) *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

<sup>25</sup> CHOMSKY, N. (1975) *Reflections on language*. New York: Pantheon.

Como alternativa a la discusión anterior, nacen algunas posiciones eclécticas, que integrarían las posturas innatistas y las ambientalistas para otorgar una visión más compleja del proceso de la adquisición lingüística. Una de ellas es la de Hernández (1999), que justifica cómo la falta de equivalencia entre los idiomas responde a diferencias ambientales importantes, sin embargo, esta variabilidad cultural no impide la comunicación ya que la capacidad de comprensión de estas diferencias permite la construcción de un sistema lingüístico-cultural virtual. Esta capacidad, aunque parezca algo paradójico, representa un alcance universal básico para la comunicación intercultural (Hernández, 1999:70-73).

En su interesante análisis, el propio Hernández (1999) se cuestiona respecto a la naturaleza del fenómeno lingüístico, si las capacidades perceptivas de las personas son o no alteradas por la adquisición del lenguaje; si el hecho de adquirir la capacidad lingüística en un contexto cultural u otro puede representar o no variaciones en nuestras percepciones de la realidad. Se trata de determinar si las diferentes lenguas implican no sólo diferencias culturales sino también diferencias en las estructuras emocionales e intelectuales de los hablantes.

La lengua, además de ser un instrumento de comunicación y de representación de la realidad, también constituye un instrumento de acción. En toda comunicación los participantes se representan a sí mismos en una determinada posición que está sujeta a la negociación a lo largo del encuentro (Rodrigo, 1999)<sup>26</sup>. Se toman posiciones de inclusión o exclusión en relación con la persona que es la interlocutora. La lengua desempeña un papel fundamental en la construcción social de la realidad. El dominio de un idioma es un aspecto sumamente importante en muchos ámbitos, por ejemplo en la inmigración. Como señala

la Storti (1990)<sup>27</sup>, “aprender bien el idioma del nuevo contexto ofrece bienestar, seguridad y autoestima en las personas”.

A menudo, en una interacción entre una persona nativa de la lengua y otra que lo está aprendiendo se da una especie de asimetría en cuestiones de poder. Para Byram (1997), esto se puede superar entendiendo la interacción de forma distinta a la que se da entre personas nativas, hay que repensar la figura de las personas participantes como agentes sociales activas en un encuentro comunicativo intercultural.

Para concluir el análisis de la comunicación verbal, siguiendo a diferentes autores, vamos a hacer un breve recorrido por lo que se ha denominado “estilos de comunicación verbal” que se define como el meta-mensaje que contextualiza cómo los individuos deberían aceptar e interpretar un mensaje verbal (Calloway-Thomas, Cooper y Blake, 1999)<sup>28</sup>. Gudykunst y Ting Toomey (1988)<sup>29</sup> proponen cuatro modelos que definen los estilos generales de comunicación verbal: estilos directos e indirectos; estilos elaborados y sucintos; estilos personales y contextuales; estilos instrumentales y afectivos. Se explican de la siguiente manera:

- a) Estilos directos e indirectos.- Son los que definen el grado en que los hablantes revelan sus intenciones a través de la comunicación verbal explícita. Desde un estilo directo, la función principal del lenguaje es expresar sentimientos, ideas y pensamientos de una manera lo más clara y lógica posible. Se presenta toda la información explícita del mensaje. En el estilo indirecto, por el contrario, el mensaje dependerá en gran

---

<sup>26</sup> RODRIGO, M. (1999) *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

<sup>27</sup> STORTI, C. (1990) *The art of crossing cultures*. Yarmouth: Intercultural Press.

<sup>28</sup> CALLOWAY-THOMAS C., P.J. COOPER, P. J., y C. BLAKE (1999) *Intercultural Communication: roots and routes*. Boston: Allyn and Bacon.

<sup>29</sup> GUDYKUNST, W. B., y S. TING-TOOMEY, (1988) *Culture and Interpersonal Communication*. London: Sage.

medida del contexto en lugar de depender del lenguaje hablado. Para efectos de la comunicación intercultural, las personas de estilo indirecto podrían percibir a las de estilo directo como insensibles y ruidosas y, a su vez, las de estilo directo percibirían a las de estilo indirecto como ambiguas y poco claras.

- b) Estilos elaborados y sucintos.- Estos se derivan de la calidad de habla que se valora desde la cultura. El estilo elaborado se representaría con un uso rico y expresivo del lenguaje, cargado de metáforas, exageraciones, proverbios, afirmaciones y modismos, mientras que el estilo sucinto incluye la utilización de silencios, pausas, eufemismos. Aquí se habla de un estilo, llamado "exacto", que estaría en mitad de ambos estilos y se caracteriza por expresar de forma justa la información requerida.
- c) Estilos personales y contextuales.- Los primeros se manifiestan por un lenguaje centrado en lo individual y en el estilo personal y los estilos contextuales se centran en el papel de los hablantes. Mientras que el estilo personal enfatiza la identidad del hablante, el segundo se utilizaría para definir las relaciones preestablecidas entre los hablantes.
- d) Estilos instrumentales y afectivos.- Se basan en la distinción entre un estilo donde el lenguaje se utiliza para alcanzar los objetivos y un estilo donde el lenguaje se utiliza para negociar las relaciones interpersonales y para conseguir la aprobación social.

Bennett (1998)<sup>30</sup>, agrega a los anteriores una quinta clasificación que denomina estilos lineales y circulares. La distinción entre ambos estilos consiste en que los lineales se basan en un sistema de narración de fenómenos ordenado y estructurado (de forma lineal), mientras que los estilos circulares ofrecen mayor importancia a elementos contextuales y a detalles que enriquecen la explicación.

### 6.3.2.- La comunicación no verbal.

Se define como un proceso multisensorial que habitualmente se establece de manera espontánea e implica un conjunto de comportamientos no lingüísticos que a menudo son inconscientes (Lustig y Koester, 1996)<sup>31</sup>. En este orden de ideas, la comunicación no verbal incluye tanto aspectos conscientes e intencionales como comportamientos que no son intencionales. Por ejemplo, cada cultura puede tener un código de expresión corporal diferente que si desconocemos nos puede afectar bastante en la eficacia de la comunicación intercultural. En la realidad comunicativa se produce una unión entre ambos tipos de comunicación: la verbal y la no verbal.

De manera muy semejante a lo que señalábamos sobre la dicotomía del origen de la comunicación verbal, en la comunicación no verbal hay posturas innatistas que sostienen la naturaleza universal de aspectos no verbales en la comunicación y posturas ambientalistas que, por el contrario, parten del aprendizaje cultural de estas manifestaciones y evidencian las diferencias culturales en la comunicación no verbal. Y también al igual que en las teorías referentes a la comunicación verbal, surgen diferentes posturas eclécticas que dicen que ni unos ni otros planteamientos son suficientes

---

<sup>30</sup> BENNETT, M. J. (1988) "Student development and experiential Learning Theory", en J. M. Reid (Ed.), *Building the professional dimension of educational exchange*. Yarmouth: Intercultural Press.

<sup>31</sup> LUSTIG, M. W., y J. KOESTER, J. (1996) *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: HarperCollins College Publishers.

para explicar la naturaleza de la comunicación no verbal porque un comportamiento puede tener un origen genético y, en cambio, desarrollarse según la cultura mediante una frecuencia, momentos e interpretación determinados. Se debe distinguir entre el gesto de aquello que lo provoca y del significado que se le da desde cada cultura.

Más recientemente, Soler-Espiauba (2000) distingue entre expresiones gestuales innatas y adquiridas. Las innatas serían aquellas expresiones genéticas y heredadas como reflejos o respuestas a determinados estímulos. Justifica que sean innatas a partir de la comprobación de que dicha expresión exista en toda cultura. Y los gestos adquiridos son aquellas expresiones innatas manifestadas según el sexo al que pertenecemos, al contexto social y cultural, a la edad y otros referentes. Estos aspectos determinan una forma u otra de expresión y otorgarán diferentes interpretaciones en función de estas y otras variables.

Actualmente la importancia de la comunicación no verbal es algo generalizado. Importancia que se sustenta, sobre todo, por su funcionalidad comunicativa en cuanto a comunicar actitudes y emociones que, al final, desarrollan los gestos propios. Para Vilá (2005), la comunicación no verbal se relaciona con la comunicación verbal a través de los siguientes procesos:

- Completa los significados ilustrando, clarificando, elaborando, explicando, reforzando o repitiendo lo que se está diciendo.
- Acentúa el mensaje verbal, enfatizando algunos aspectos.
- Contradice el mensaje verbal, voluntaria o involuntariamente.
- Regula la interacción. Controla los turnos de comunicación de cada hablante, mediante desviaciones de miradas, inclinaciones de cabeza, etc. Mediante estos gestos se manifiesta el interés en hablar, en escuchar, en no ser interrumpido.
- Produce una retroalimentación a la persona que está hablando, para adaptar el mensaje a las señales del oyente.

- Mantiene la atención: los oyentes deben emitir señales de estar atentos al discurso, mediante una postura atenta, reaccionar a los movimientos corporales del que habla.
- Sustituye al lenguaje verbal, ante imposibilidad, determinadas circunstancias o por preferencia de los hablantes.

Para poder aprender las peculiaridades de la propia cultura sobre la comunicación no verbal, no se tiene que pasar por un proceso verbal explícito, sino que se va aprendiendo principalmente a través de la observación y de la experiencia. Hall (1981)<sup>32</sup> mencionó que los primeros niveles culturales se comunican a través de los mecanismos no verbales y que frecuentemente se adquieren de forma inconsciente. Raramente se cuestionan y sólo se manifiestan como explícitos cuando se infringen. En la comunicación intercultural, es muy común que los malentendidos surjan como consecuencia de las interpretaciones de los mensajes no verbales. Hay una clara tendencia a reaccionar emocionalmente a las transgresiones de aquello que se percibe como natural.

De esta manera, la comunicación no verbal y la cultura se relacionan en dos sentidos: los comportamientos no verbales se basan en la cultura de la persona que comunica y, al mismo tiempo, la cultura determina el momento apropiado de manifestar los comportamientos no verbales (Samovar y Porter, 1998)<sup>33</sup>.

En resumen, una vez establecida la cuestión de que tanto la comunicación verbal como la no verbal tienen un papel trascendental cuando queremos relacionar lengua, cultura y comunicación en la didáctica de las lenguas, podríamos establecer, como lo señala Pilar García (2004), que:

---

<sup>32</sup> HALL, E. T. (1981) *The silent language*. New York: Anchor Books.

<sup>33</sup> SAMOVAR, L. A., R. PORTER y L. A. STEFANI (1998) *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Se trata en definitiva de capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural tales como el contraste de los valores culturales propios y de la cultura de acogida, de auto descubrimientos, de comparación sin caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones, de formulación de hipótesis, de fomentos de la empatía y de diálogo, de reflexión y de análisis, y junto con estas nuevas dinámicas ofrecer una amplia gama de actividades interculturales que investiguen el propio yo y el de los otros, que indaguen en los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que analicen aquellas referencias culturales que forman parte del mundo cultural del alumno, bien sobre realidades culturales adquiridas de modo natural o por experiencias en ámbitos cotidianos de su nueva alteridad.

#### **7. EL CONTEXTO SOCIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA. LA LENGUA COMO ELEMENTO DE COHESIÓN SOCIAL.**

El interpretar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva social y cultural es un hecho que se viene tratando por diferentes estudiosos y expertos desde hace tiempo. El psicólogo Lev Vygotsky (1978)<sup>34</sup>, señala que el conocimiento no es un objeto que se transmite de individuo a individuo, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. El desarrollo intelectual del individuo no puede ser independiente del medio social en el que está inmerso, es decir, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores sucede primero, en el plano social y, después, en el plano individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales se produce cuando por medio de la interacción se llega a la interiorización. Partiendo de esto, la adquisición de segundas lenguas no se podría entender de manera independiente del medio social en el que se produce y es precisamente la interacción lo que permite que el proceso se complete adecuadamente. Como señala Moreno Fernández (2005:287):

Lo sociolingüístico está innegablemente implicado en los procesos de adquisición de segundas lenguas, en su enseñanza y aprendizaje. Es sabido que esta vinculación se produce en diferentes niveles: el *nivel social*, en el que se determina la política de enseñanza de lenguas dentro de una comunidad; el *nivel cultural*, en el que la lengua es instrumento de relación entre el individuo y el ambiente; el *nivel comunicativo*, en el que la lengua es un mecanismo básico de interacción; y el *nivel lingüístico*, en el que la lengua se ve afectada por variables de naturaleza extralingüística.

La sociolingüística tiene entonces bien justificado su interés por el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas con el argumento de que si el contexto social, en sentido amplio, es uno de los factores fundamentales en la adquisición de una lengua, es lógico que deba escucharse la voz de la disciplina lingüística que mejor conoce el contexto social y sus manifestaciones. Nuevamente se hace necesario aclarar que la sociolingüística busca formas de conjugar los factores sociales y psicológicos en la adquisición de las lenguas, aunque ponga más énfasis en lo social, no niega radicalmente otras perspectivas. Es importante destacar que, dentro de la polarización existente entre las teorías *innatistas* y las *interaccionistas*, vamos a poner énfasis en una postura más ecléctica, holística, que serían las teorías *ambientalistas* o *contextualistas*. Aquí es donde la vinculación entre lo social y la adquisición de segundas lenguas se evidencia con más claridad. La colaboración entre los expertos de ambos campos puede dar unos frutos beneficiosos para todos. De un modo general, las teorías ambientalistas se basan en la idea de que, en el desarrollo del aprendizaje, tiene más importancia la experiencia social o externa que las cualidades innatas o naturales (Lasen-Freeman, 1991, citado por Moreno Fernández, 2005:289).

---

<sup>34</sup> VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



### 7.1.- Aspectos sociales.

En un modelo de aprendizaje propuesto por Spolsky (1989)<sup>35</sup>, se establece que el contexto social lleva a la formación de actitudes que pueden ser de varios tipos y que se manifiestan en el aprendiz en forma de motivación. Dicha motivación agrega otra serie de características como la edad, los rasgos de personalidad, las capacidades y habilidades del individuo o sus conocimientos previos. A su vez, la interacción entre un aprendiz y su situación determina si se va a recurrir en cada caso a soluciones lingüísticas o no lingüísticas. Conceptos como el contexto social, la edad, las oportunidades de aprendizaje o la situación son fundamentales para comprender el modelo de Spolsky y lo que resulta más interesante, que todos ellos hagan referencia a realidades extralingüísticas externas.

Moreno Fernández (2005), reduce los elementos fundamentales de este complejo fenómeno a tres: la lengua meta, el aprendiz y el contexto social. La primera, se constituye como el objeto del aprendizaje lingüístico y, dado el caso, de su enseñanza. En esta parte destaca el hecho de que, "aunque habitualmente se trate del aprendizaje de una lengua natural, no todas las lenguas ofrecen una misma configuración ni conocen unos mismos procesos de regulación, estandarización o tipificación, así como tampoco se manifiestan de la misma forma ni tienen el mismo grado de vitalidad" (Moreno Fernández, 2005:291).

El segundo elemento es el aprendiz, es decir, el sujeto del aprendizaje lingüístico. Es, obviamente, el elemento más importante de todo el proceso y en él se centran diversos parámetros y dimensiones que tendrán incidencia, en mayor o menor medida, con el aprendizaje mismo de la lengua. La dimensión más recurrente (aunque no la única) es la cognoscitiva, es a la que se le da mayor protagonismo.

Sin embargo, no menos importantes en este aspecto son las dimensiones afectivas o las dimensiones de conducta, que participan en la configuración de creencias, identidades y actitudes lingüísticas. De tal manera que, el aprendizaje de una lengua extranjera no será igual (cuantitativa ni cualitativamente) en razón de factores cognoscitivos o factores afectivos, a los que podrían añadirse las actitudes, y otras de orden social o psico-social.

El último elemento de la clasificación de Moreno Fernández es, justamente, el contexto social. Un medio o medio ambiente de aprendizaje. Incluye tanto características personales como no personales. Entre las primeras, destacan las características sociales de los individuos que acompañan el proceso de adquisición del aprendiz, por ejemplo, los padres y amigos en el caso de la lengua materna, los compañeros de aprendizaje en el caso de la segunda o el profesor si se trata de la extranjera. También influyen considerablemente los rasgos de los grupos sociales de la comunidad en la que el aprendiz está aprendiendo la lengua. Estos elementos personales hacen que sean posibles ciertas interacciones de muy diferentes clases que resultarán decisivas y fundamentales para el aprendiz en su proceso de adquisición de la lengua (*ibid.*)

Por otro lado, están los elementos no personales que se dividen, a su vez, en dos grandes grupos: los factores lingüístico-discursivos y los factores situacionales. Los discursivos serán aquellos que tengan más que ver con el uso de la lengua en contexto que con sus características intrínsecas, por ejemplo, determinar qué tipo de comunicación se quiere o se tiene que establecer con la lengua que se adquiere, qué tipo de temas van a ser tratados y cuáles no, en qué tipo de registros se utiliza esa lengua y con qué clase de interlocutores. Los situacionales, se refieren al lugar en el que se usa la lengua y la actividad social para la que es necesaria, y también el ámbito privado o público del contexto donde vaya a ser usada esa lengua. En el terreno de la adquisición de las lenguas, el contexto social y, como consecuencia de ello, la capacidad comunicativa

<sup>35</sup> SPOLSKY, B. (2000) "Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua", en M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

intercultural, desempeñan un importante papel que no debemos perder de vista. En palabras de Moreno Fernández (2005:292):

Los elementos que se acaban de comentar (lengua meta, aprendiz y contexto) pueden variar, como se ha visto, y combinarse de muchas maneras posibles, lo que los convierte en fuente inagotable de objetos de interés, tanto descriptivo, como comparado y explicativo. De las múltiples realidades de la adquisición de segundas lenguas a que dan lugar las casi infinitas manifestaciones y combinaciones de esos elementos, merece la pena prestar atención a los problemas que plantea la comunicación intercultural, al modo en que se producen las interacciones conversacionales en las que participan aprendices de una L2 y el lugar que puede ocupar la identidad social en un proceso de aprendizaje.

#### 7.1.1.- Comunicación y conversación.

La comunicación se vuelve intercultural cuando el aprendiz está inserto en una cultura y un contexto lingüístico que es diferente al suyo o cuando está en contacto con hablantes u otros aprendices que proceden de otras culturas. Este hecho conlleva una serie de situaciones y de procesos que han sido estudiados desde el punto de vista social por varios autores (Goldstein y Smith, 1999; Young, 1999)<sup>36/37</sup>. La mayoría se centra en los problemas de interacción comunicativa a los que un aprendiz de lengua extranjera o segunda lengua se enfrenta, con la certeza de que la comunicación intercultural provoca un ajuste recíproco de los interlocutores que intervienen en una interacción y que las dificultades comunicativas se dan en el ámbito de la interpretación y en ambas direcciones (Young, 1999).

La comunicación intercultural encuentra muchas vertientes donde ser estudiada y analizada, en la actualidad uno de los ámbitos preferidos por los autores y más socorrido desde el punto de vista académico es el de los movimientos de población (emigración/inmigración). Resulta interesante ahondar, aunque en este artículo no es nuestro objetivo, en los principales aspectos que se han estudiado tanto en los Estados Unidos, debido al enorme flujo migratorio proveniente de países de Hispanoamérica, como los crecientes movimientos que se están dando hoy en día en el continente europeo con las migraciones que se están dando principalmente del continente africano o, como en el caso de España, también de países latinoamericanos. Sin embargo, ahora donde pretendemos reflexionar es en la influencia social que existe en la comunicación intercultural en contextos de enseñanza o de acceso controlado. Resultan de mucho interés ciertos fenómenos como, por ejemplo, la forma en que los interlocutores interpretan determinados rasgos sociales, como la edad o el género, y, por otro lado, la manera en la que se utilizan estrategias para negociar los significados de referencia cuando un aprendiz los desconoce. También, como señala Fernández Moreno (*ibid.*:293), "el modo en que el aprendiz se presenta como yo en una interacción o las formas que se construye la intersubjetividad en las interacciones".

Una estructura muy útil para estudiar la comunicación intercultural, por su frecuencia e importancia dentro de la lengua hablada, son las conversaciones. Moreno Fernández (1998) define la conversación como "una modalidad de interacción comunicativa capaz de regular las relaciones interindividuales y que, a la vez, está condicionada socialmente puesto que depende de ciertas convenciones y patrones socioculturales". De acuerdo a esto, una conversación, aún y cuando la encontremos como prácticas en contextos escolares o regulados, pero con mucha mayor razón en la interacción comunicativa del día a día en situaciones de inmersión lingüística, dependerá siempre de factores externos y su éxito en el evitar malentendidos y choques estará condicionado a la

---

<sup>36</sup> GOLDSTEIN, D. L., y D. H. SMITH, (1999) "The analysis of the effects of experiential training on sojourners' cross-cultural adaptability", *International Journal of Intercultural Relations*, 23(1), 157-173.

<sup>37</sup> YOUNG, R. (1999) "Sociolinguistic approaches to Second Language Acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 105-132.

adecuada comprensión cultural y lingüística de los interlocutores de manera recíproca, entendida la lingüística no como las estructuras gramaticales o sintácticas, sino más bien semánticas y pragmáticas.

### 7.1.2.- Identidad social.

Otro elemento importante, estrechamente relacionado con la comunicación y la conversación en el ámbito social, es la identidad. Para Young (1999), la mayoría de los investigadores, sobre todo en el ámbito de la adquisición, "parecen usar el concepto de identidad social de una forma intuitiva y no explican con claridad ni cómo se define ni cómo se consigue o se transforma". Señala que quizá la única excepción sean las teorías de McNamara (1997) cuando propone una interpretación de la identidad social basada a partir de cuatro procesos: la categorización social, la formación de una conciencia de identidad social, la comparación social y la búsqueda de una distintividad psicológica (1997:562). Pero insiste en que la mayoría de quienes pretenden explicar la identidad social, simplemente se han centrado en el hecho de que los bilingües disponen de múltiples y cambiantes identidades. A nosotros, una vez más, nos interesa, siempre dentro de lo que señala Moreno Fernández (2005), la influencia que la segunda lengua o extranjera pueda tener en la identidad social del que la aprende. En palabras del propio autor:

Tanto es así que los contextos de multiplicidad étnica o la convivencia de individuos procedentes de lenguas y culturas distintas dan lugar a muy diferentes procesos que merecen atención. Algunos de ellos son la función que cumple la lengua de origen en la creación de una identidad dentro de una comunidad de lengua diferente, la manera en la que los hablantes de la L1 diferente de la lengua de la comunidad contribuyen a conformar la identidad de esa comunidad o las consecuencias positivas o negativas que acarrea la afirmación de una identidad específica por medio de las lenguas. En líneas generales, puede afirmarse que para el aprendiz de una L2 que es la lengua principal en un grupo o una comunidad, cada acto de

habla o de silencio constituye un acto de identidad. (Moreno Fernández, 2005:294).

### 7.1.3.- Modelo de sinergia cultural de Jin y Cortazzi.

En virtud de que una de las principales preocupaciones en materia de competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas consiste en la necesidad de que exista entendimiento mutuo de las distintas culturas, estilos de comunicación y culturas académicas, se presentan varios modelos de procesos de enseñanza-aprendizaje de la comunicación intercultural, destacando entre ellos, desde mi punto de vista, el modelo de *sinergia cultural* de Jin y Cortazzi (1998), mismo que servirá como puente entre las diversas percepciones y actitudes desarrolladas en estudios realizados por ellos mismos, con anterioridad (Jin, 1992; Jin y Cortazzi, 1995).

Hay que aclarar que un modelo de sinergia cultural no significa que la diversidad y la variedad van a fusionarse como parte de un todo, sino que indica que existen divisiones naturales y que los académicos culturales deben ser conscientes del funcionamiento de otros estilos y apreciar su influencia. La sinergia cultural, en este sentido, significa que existen otras ventajas derivadas de la colaboración, las cuales son de mayor importancia que los beneficios puntuales para ambas partes en el contexto intercultural (Jin y Cortazzi, 1998:123):

Profesores y alumnos de diferentes culturas necesitan desarrollar una actitud basada en el deseo de aprender, entender y apreciar la otra cultura sin pérdida de su propia posición social, papel o identidad cultural. Se hace hincapié en la adaptación y el entendimiento mutuo *motu proprio*, en vez de la asimilación, ya que esta última instancia puede propiciar el establecimiento de barreras psicológicas y miedo a perder la identidad de L1.

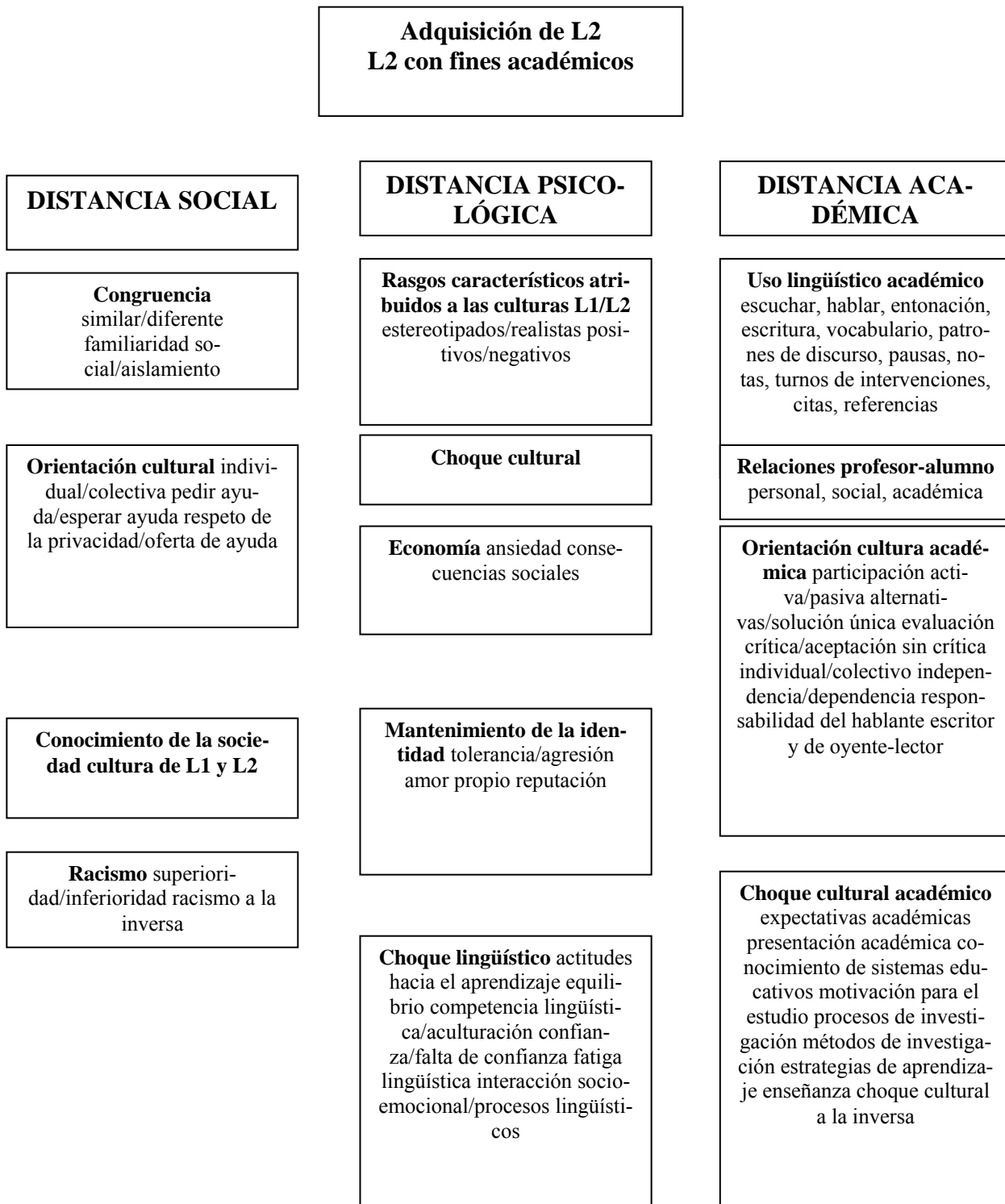
El concepto de sinergia no quiere decir que deban amalgamarse dos culturas en una sola, ni tampoco que los individuos de una cultura tengan que asimilarse a la otra. Lo que se en-

tiende aquí como sinergia es el entendimiento de la otra cultura, el comportamiento adecuado en el entorno cultural, pero siempre sin perder la identidad cultural propia. Esto va a ser muy importante ya que no podemos considerarnos como identificados con otra cultura si hemos perdido esa identificación con la nuestra. El aprendizaje, la comprensión y el conocimiento de otras culturas lo hacemos siempre a partir de la propia. Los implicados deben ser conscientes de su propia cultura, tanto del aprendizaje como de la comunicación y así deben poder explicarlas a otros. Es además imprescindible estar dispuestos a entender los puntos de vista, las percepciones y el comportamiento de la gente de otras culturas. Es preferible ser capaz de utilizar el entendimiento y conocimiento de otras culturas y estilos de aprendizaje y comunicación para poder discutir sus diferencias y negociar un punto medio que ambas partes puedan aceptar (Jin y Cortazzi, 1998:124).

Estos autores coinciden con Young (1999) en el sentido de que los psicólogos sociales, cuando estudian la comunicación intercultural, no estarían considerando la identidad social como una entidad única, sino que la ubican como un "mosaico" en el que las personas se identifican no sólo en términos relativamente estables, a través de dimensiones como la nacionalidad, la lengua materna, el grupo étnico, la edad o el género al cual se pertenece, sino también en términos dinámicos. En este caso, algunos aspectos importantes de la identidad se irían "fijando, negociando, modificando, confirmando y cuestionando a través de la comunicación y del contacto con otros". Por eso, para Jin y Cortazzi (1998:124):

El modelo de sinergia cultural está pensado para fomentar la competencia intercultural, con el fin de que los participantes puedan ser eficaces, desde un punto de vista social y educativo, en diferentes culturas, no sólo comunicándose adecuadamente en contextos interculturales, sino, además, comprendiendo los patrones de comunicación, las expectativas e interpretaciones de otros. Esto podría verse como una amenaza a la identidad cultural de los propios estudiantes: el aprendizaje de una lengua extranjera hasta el punto de poder identificar, e incluso identificarse, con las intenciones de otros y con los significados culturales podría llevar a la pérdida de la identidad propia.

La situación intercultural en el aprendizaje de las lenguas multiplica la gama de opciones para el correcto equilibrio entre las prácticas culturales y las creencias que se tienen previamente en la L2 y, por consiguiente, en la C2. Las culturas son recursos muy importantes en el aula y fuera de ella, además de que no podemos considerarlas como patrimonio de los profesores que son quienes enseñan, sino que van de la mano por parte de ambas partes: docentes y alumnos. Conviene aclarar que Jin y Cortazzi (1998), cuando formularon este modelo de sinergia cultural, lo hicieron fundamentalmente como consecuencia de diferentes estudios realizados con estudiantes chinos (1992, 1995) y británicos (1996) lo cual le da a dicho modelo mucha fiabilidad en el sentido de que se llevó a cabo intentando configurar en ella culturas que son muy distintas entre sí. Por eso es que consideramos que puede ser perfectamente aplicable a muchos otros casos y combinaciones, tanto en aprendizajes dentro del aula como en situaciones de inmersión.



Modelo de sinergia cultural de Jin y Cortazzi (1998).

Con la aclaración de que este modelo sinérgico precisa de una responsabilidad mutua para el entendimiento intercultural Jin y Cortazzi (1998:125), destacan tres grandes ventajas que ofrece a los profesores e implicados en el proceso. En primer lugar, el hecho de que no posee ninguna connotación de imperialismo cultural o de predominancia asumida de C2 sobre C1 o viceversa. Al contrario, se concentra en el tipo de aprendizaje mutuo y de negociación que resulta evidente como fundamental en cualquier sociedad multicultural. En segundo término, pone su atención en el proceso discursivo que surge en la interacción cuando están actuando las culturas del aprendizaje, normalmente a un nivel en el que los profesores y los alumnos no están muy familiarizados. Lo que también es cierto, es que este tipo de modelo se podría presentar a estudiantes más avanzados en contextos de usos de la lengua con fines académicos para que puedan tomar consciencia de las variables típicas que confluyen en la cultura del aprendizaje y de la comunicación. Como tercera ventaja, la utilidad que tiene este modelo para el desarrollo profesional de los profesores que les ayudará a resolver algunos de los problemas que surgen en la clase intercultural. Y todavía más significativa es la ventaja de mostrar a los profesores directrices de aprendizaje sobre la dinámica de los procesos interculturales. En resumen, "el modelo constituye una herramienta que puede facilitar a los profesores la visión de cómo los procesos de comunicación intercultural pueden ayudar a los alumnos a estabilizar su propia identidad" (Jin y Cortazzi, 1998:125).

#### CONCLUSIONES.

La cultura es una convención, resultante de la suma de otras convenciones lingüísticas, rituales, simbólicas, de comportamiento, etc., y por lo tanto cada situación cultural es arbitraria. Cada hecho dentro de la cultura es un signo que pertenece al conjunto del sistema cultural, que tiene un significado y una función que le son propios y que es susceptible tanto de descripción funcional como por oposición a otros elementos (Miquel, 1997). En los últimos

años, tanto la investigación lingüística como la didáctica de las lenguas extranjeras no dudan en aceptar la dimensión del lenguaje. Entre las disciplinas que configuran en la actualidad el panorama de la Lingüística, la Etnografía, la Sociolingüística y la Pragmática, entre otras, se plantean como objeto de estudio el uso real y efectivo de la lengua.

La Pragmática, por ejemplo, estudia los principios y máximas que rigen la comunicación y tiene en cuenta las presuposiciones e implicaciones que se dan en toda situación de comunicación, analiza las intenciones comunicativas de los hablantes, considera los contextos en los que se insertan los enunciados, se preocupa de los significados y de la adecuación comunicativa de las producciones de los hablantes. Como señala Escandell (1993)<sup>1</sup>, "detrás de cada uso efectivo de la lengua hay un conocimiento que lo guía". Ese conocimiento no se refiere solamente a las capacidades que los hablantes tienen para interactuar lingüísticamente, ni con los principios y máximas de orden general por las que se rigen para comunicar, sino también con los modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar que cada cultura impone a sus miembros (Harris y Moran, 1987)<sup>2</sup>. El análisis pragmático de la lengua no se inscribe simplemente en el mundo de la actuación lingüística, sino también en el de la competencia comunicativa.

Para plantearnos las conexiones entre lengua y cultura, el aspecto que debe considerarse como primordial es el de la "competencia sociolingüística", la cual también podría llamarse "competencia sociocultural" y que ya hemos definido como el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y culturales que hacen que las contribuciones sean apropiadas a los contextos. Recordemos que las reglas culturales que intervienen en la competencia sociocultural no se refieren, como lo hicimos si-

<sup>1</sup> ESCANDELL, V. (1993) *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Anthropos/UNED.

<sup>2</sup> HARRIS, P. R., y R. T. MORAN (1987) *Managing cultural differences*. Houston: Gulf Publishing Company.

guiendo a Miquel (1997, 2005) a la cultura legitimada o cultura con mayúscula, sino a la cultura con minúscula, es decir, "a todo el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo 'culturalmente' similar" (Miquel, 1997).

Esta competencia sociocultural tiene dos funciones muy importantes:

- a) Se trata de la conexión entre lengua y cultura, entendiendo ésta como "la ficha de identidad de una sociedad, sus signos particulares, los conocimientos científicos de los que dispone y las opiniones, fundadas más en convicciones que en un saber".
- b) Es la zona de las presuposiciones y de los presupuestos, esto quiere decir que los nativos de una lengua no sólo hablan con su propia voz sino a través del conocimiento compartido por su comunidad, de sus metáforas, sus categorías (Kramsch, 1993). "Los hablantes de una comunidad participan de un conjunto de presuposiciones, de sobreentendidos, de pautas de conducta que, para ellos, son naturales, normales y evidentes. Como la comunicación es una tensión permanente entre lo compartido y lo nuevo, ese terreno compartido, a modo de estándar cultural, facilita el desarrollo de la comunicación y acelera su progreso" (Miquel y Sans, 1992).

Abordar la enseñanza de una nueva lengua, como abordar la acomodación de las personas en espacios que les son extraños, no puede obviar la existencia de esta serie de factores psicosociales. Redfield, Lintono y Herkowitz (1936, citado por Tuts, 2007)<sup>3</sup>, definieron

como "aculturación" los fenómenos que resultan de un contacto directo continuo entre grupos que tienen culturas diferentes, con los consiguientes cambios en los patrones culturales de uno o ambos grupos. La propia Martina Tuts (2007:38), explica esto: "Aunque la incorporación de personas procedentes de otros países influye directamente sobre las estructuras sociales y los hábitos de vida de una sociedad compacta y relativamente homogénea, también es cierto que quienes suelen realizar los mayores esfuerzos adaptativos son las primeras, al establecerse relaciones asimétricas entre grupos basadas fundamentalmente en el número, el poder y el acceso a los recursos".

Dentro del debate entre el universalismo y el relativismo cultural, donde en el primero se sostiene que hay valores universales que están por encima de las culturas y que son totalmente incuestionables, y, por el contrario, en el relativismo cultural se establece que todas las culturas son igualmente válidas, ya que cualquier valor universal tiene sus raíces en una cultura determinada, por lo tanto, no se puede declarar un criterio superior, surge el enfoque intercultural. Este enfoque opta por la negociación y la construcción de nuevos espacios comunes, alejados de jerarquías étnicas o nacionalistas, y defiende que, aunque las relaciones sociales necesitan de alguna clase de regulación normativa, ésta no puede obviar el necesario impulso innovador derivado de la propia dinámica social. Este factor dinámico de la cultura es el que hace posible el cambio y asienta las bases de una nueva cohesión social basada en la creación de valores comunes en el diálogo entre grupos de personas diferentes unidas por un proyecto común (Tuts, 2007:39).

Por todo ello podemos concluir que la enseñanza de la lengua de comunicación es un área de conocimiento complejo, normalmente integrado en el área de la Lingüística Aplicada pero donde intervienen en su análisis numerosos factores y disciplinas. Las nuevas situaciones originadas por una realidad social en continua evolución y movimiento, obligan a inves-

---

<sup>3</sup> TUTS, M. (2007) "Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural", *Revista de Educación* 343, mayo-agosto 2007, pp. 35-54.

tigadores y estudiosos a reconsiderar métodos y normas, sobre todo teniendo en cuenta el potencial cognitivo y volitivo de las personas. Como señala Tuts (2007:51):

Aplicar métodos de asimilación lingüística o, en palabras de Vilá (2000), "practicar la submersión lingüística", puede limitar considerablemente el desarrollo del aprendiente. Si la inmersión lingüística aborda la adquisición de la lengua nueva desde el respeto, la negociación, la contextualización o la intercomprensión y fomenta habilidades de comunicación, la submersión lingüística, por el contrario, anula los recursos lingüísticos o de comunicación previos y presenta la nueva lengua como elemento obligatorio e indispensable para la adquisición de conocimientos. La infravaloración de la(s) otra(s) lengua(s) que pudiera dominar el aprendiente limita, de esta manera, el desarrollo de sus habilidades cognitivo-lingüísticas, sus capacidades para el aprendizaje y, por tanto, su acceso a las oportunidades que puede ofrecerle la sociedad.

De aquí partiremos, para ahondar, en las subsecuentes partes de esta investigación, en el hecho de que el modelo de sociedad monocultural es un concepto obsoleto y determinar que la interacción entre personas portadoras de valores culturales distintos es enriquecedora para la construcción de la ciudadanía participativa que constituyen los nuevos paradigmas de una gran cantidad de disciplinas, tanto dentro de las Ciencias Sociales como en otras grandes áreas del conocimiento humano.

Por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas no puede desvincularse de los aspectos culturales y lingüísticos de los individuos y del hecho de que el multilingüismo/multiculturalismo ofrece pautas tanto para la adquisición de lenguas segundas o extranjeras, como para el desarrollo de habilidades de comunicación para ser usadas de manera adecuada en diferentes contextos.



**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS NO CITADAS  
A PIE DE PÁGINA.**

- BARRO, A., S. JORDAN y C. ROBERTS (2001) "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo", en Byram, M. y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 82-103.
- DODD, C. H. (1991) *Dynamics of Intercultural Communication*. Dubuque, IA: Wm.C.Brown Publishers.
- ELLIS, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- GARCÍA, P. (2004) "La cultura: ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas", *RedELE*, Ministerio de Educación y Ciencia.
- HERNÁNDEZ, C. (1999) *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la Pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- HOFSTEDE, G. (1991) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, London: McGraw-Hill International.
- JIN, L. y M. CORTAZZI (2001) "La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?", en Byram, M. y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 104-125.
- KRAMSCH, C. (1998) *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press.
- MIQUEL, L. (1999) "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", *Carabela 45*, Madrid: SGEL, pp. 27-46.
- MIQUEL, L. (2005) "La subcompetencia socio-cultural", en Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp. 511-531.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1992) "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable*, 9, pp. 15-21.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005) "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE, en Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp. 287-303.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2000). "Lo comunicación no verbal como un componente más de la lengua", *Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible: [http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com\\_nove.html](http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html).
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2005) "Aportaciones de la lingüística contrastiva", en Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp. 147-163.
- VILÁ, R. (2005) *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en: [www.tesisexarxa.net/TDX/TDX\\_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-1216105-135329](http://www.tesisexarxa.net/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-1216105-135329).

**CARLOS GONZÁLEZ DI PIERRO**  
**UNIVERSIDAD MICHOACANA (MÉXICO)**