

Variación cultural en contextos formales de aprendizaje

Marisela Colín Rodea

Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Departamento de Lingüística Aplicada

En este artículo presento los resultados de un estudio cualitativo sobre la variación cultural del salón de clases de portugués como lengua extranjera, en Brasil. Se trata de un contexto de inmersión en donde los alumnos pertenecen a diferentes comunidades de habla hispanohablante, tales como argentina, boliviana, colombiana, chilena, peruana y mexicana. La presencia de alumnos de diferentes nacionalidades presenta una diversidad cultural que pasa inadvertida para el profesor brasileño y para los propios alumnos involucrados en el proceso de aprendizaje. A pesar de ser éste uno de los factores que causa sorpresa y malentendidos, el tema no recibe ninguna atención y mucho menos una aclaración.

Palabras clave: *variación cultural, contextos formales de aprendizaje, cultura invisible, propósito pedagógico, modo y patrones lingüísticos*

Marisela Colín Rodea
Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Departamento de Lingüística Aplicada
Circuito Interior, Cd. Universitaria,
04510, México, D.E, México
Tel. 5550-2832
colinr@hotmail.com

Fecha de recepción del artículo: 4 de septiembre de 2007
Fecha de aceptación de versión revisada: 15 de noviembre de 2007

This study presents the results of a qualitative research on the cultural variation in the learning classroom of a Portuguese as a Foreign Language class in Brazil. It has been developed in an immersion course where students belong to different Spanish-speaking communities, such as the Argentinean, the Bolivian, the Colombian, the Chilean, the Peruvian and the Mexican one. The central question in the current paper is whether there is cultural diversity that generally has been overlooked by the Brazilian teacher and by the students who are involved in the learning process.

Introducción

Los datos que exponemos en este trabajo indican una dirección contraria a la planteada desde el supuesto bajo el cual trabaja el profesor: el de que “[u]na lengua implica la presencia de un grupo homogéneo y, por consiguiente, de una cultura,”. Observamos más bien que el problema que se presenta es lo que en la sociolingüística interpretativa ha sido denominado como “cultura invisible” (Garcez, 1998) y “minorización” (“minorization”, Gumperz, 1992). En el caso específico de nuestro trabajo encontramos en el estudio de la interacción y del discurso, evidencias de estructuras lingüísticas y cognitivas propias de cada variedad de lengua, de cada comunidad de habla, como la traducción de frases hechas, el uso de patrones verbales de interacciones de la comunidad de habla en español en las producciones en portugués por parte de los alumnos. Todo esto genera malentendidos, tensiones en la comunicación, modificaciones en el discurso del salón de clase y, probablemente, aunque sólo tenemos algunos indicios de ello, incida en la dinámica de la interacción y en el proceso de aprendizaje. Esto quiere decir que la interacción entre hablantes de diferentes variedades del español se establece desde competencias pragmáticas diferentes. De allí que para el análisis de la interacción, usamos como recurso de análisis el modelo de Paul Seedhouse (1994) centrado en el análisis de la comunicación del salón de clases, a través de la relación entre propósito pedagógico, modo y patrones lingüísticos. Finalmente presentamos algunas ideas sobre el papel de la cultura en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera para nuestro contexto específico de estudio.

Cultura externa e interna

Debido a la alta complejidad del tema de la cultura, autores como Alexander (1990: 26) en su texto “Culture and society. Contemporary debates” consideran que la cultura no puede ser estudiada sin el marco particular de una escuela o de una disciplina.

Autores como Goffman (1959), desde un enfoque subjetivo de los estudios sobre cultura, proponen que la acción se halla motivada por algo interior en la persona: sentimientos, percepción, sensibilidad, lo que está en la cabeza de la gente. Se trata de un orden subjetivo porque actúa como la causa y el resultado de una pluralidad de interacciones interpretativas.

Por otro lado, la sociolingüística interaccional (Tannen, 1992), al igual que los análisis micro-etnográficos de la interacción (Erickson, 1982; Garcez, 1998) se ha interesado por la investigación de los patrones culturales en el comportamiento comunicativo que tiene lugar en la interacción social. En estos estudios se ha retomado la idea de una *relación externa* abierta entre un código lingüístico y una cultura particular, en la que el hablante tiene conciencia de que su lengua es la parte visible de su cultura y probablemente refleja su nacionalidad o su identidad étnica. También se ha denominado *cultura invisible* a los procesos complejos que involucran al hablante, en donde no hay conciencia de los elementos y las estrategias puestos en marcha al usar la lengua en la interacción, en un tiempo real y para la consecución de determinados fines.

Ahora, si bien se han definido las *conexiones internas* que se dan en el uso de la lengua en interacciones cotidianas entre los usuarios de una cultura, hace falta definir y ejemplificar estas estructuras internas complejas. Seedhouse (1994), a través de su noción de *modo*, nos facilita la delimitación de algunas de ellas.

El estudio

De esta manera, el estudio que presentamos a continuación tiene como objetivo exportar evidencias sobre la variación cultural que tiene lugar en la interacción entre hablantes de variedades del español, que aprenden portugués como lengua extranjera. Como mencionamos, se trata de un estudio cualitativo centrado en el estudio de la comunicación.

Para atrapar los elementos de la llamada *cultura invisible*, aplicamos el modelo de Seedhouse (*ibid.*) enmarcado en la tradición etnometodológica y sociolingüística, el cual nos permite explicar la interacción de grupos culturales diversos que comparten la misma lengua materna.

Los informantes

Trabajamos con un primer nivel de portugués, Portugués I, constituido por 20 alumnos, con una asistencia media de 14. Se trataba de un grupo integrado por hispanohablantes, un alumno japonés y uno holandés que estudiaron español anteriormente y por eso fueron incluidos en el grupo. La edad promedio de los alumnos era 22 años. Se trataba de falsos principiantes, ya que la mayoría estuvo en Brasil

en calidad de turista durante periodos cortos o tuvo un contacto indirecto con la lengua portuguesa, por lo que tuvo contacto con la lengua en periodos de dos meses en promedio para los que inician la licenciatura y de más de un año para los que cursan el posgrado.

El método de enseñanza

En la metodología seguida en los cursos, tanto en el libro como en el discurso del profesor hay evidencias de que la lengua se considera un sistema y, por ello, el contenido lingüístico es el centro en las diferentes actividades. Las unidades del libro de texto están organizadas por temas: datos personales, registro de extranjeros, escuela, vivienda, alimentos y elementos culturales. Se estructuran a partir de diálogos e incluyen fotografías que describen situaciones cotidianas enfrentadas por extranjeros (autobús, teléfono, documentos, alimentos).

Los tipos de ejercicios pretenden desarrollar habilidades de comprensión oral y escrita, producción escrita y, en menor medida, producción oral. Son ejercicios mecánicos de repetición cuyo objetivo es fijar estructuras clave, a partir de frases para completar, repetición oral de aspectos fonológicos, preguntas y respuestas y ejercicios para casa. La corrección de la producción oral de los alumnos es vista como la forma de evitar y de eliminar errores.

Los supuestos de partida

Los siguientes datos provienen de entrevistas. Se trata de supuestos compartidos por profesores de los grupos observados sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos hispanohablantes:

- a. El contexto social de los alumnos corresponde al representado por las comunidades de habla portuguesa y española, debido a que los alumnos están viviendo en Brasil y son extranjeros;
- b. La competencia comunicativa de los alumnos se desarrolla principalmente fuera del salón de clase, con la intervención de factores lingüísticos y psicosociales en las situaciones cotidianas, con altos niveles de frecuencia. Con ello se favorece el aprendizaje de la lengua; esto significa que están expuestos a información constante sobre aspectos de uso y registros coloquiales de la lengua.

- c. Los estudiantes están interesados en trabajar los aspectos formales de la lengua y en practicarla para alcanzar una buena competencia; esto justifica la presentación de la lengua como sistema y la metodología usada.
- d. Los alumnos hablantes de español son menos disciplinados en el estudio de la lengua y la metodología usada y tienen objetivos menores respecto a su proceso de aprendizaje. Tal vez esto sea consecuencia de la transparencia existente entre las dos lenguas. El alumno consigue comunicarse y no muestra una exigencia severa en cuanto a su producción en relación con la lengua meta.
- e. Las variables como edad, escolaridad, estado civil y nacionalidad son elementos determinantes que debe tenerse en cuenta para explicar las diferencias entre el llamado “buen alumno” y el llamado “mal alumno”.

Elementos de la interacción

A partir de observaciones, diarios de campo, cuestionarios y entrevistas, obtuvimos información complementaria sobre el contexto social de nuestros informantes. En el contexto de inmersión fuera del salón de clase, los alumnos tienen contacto con miembros de su comunidad, con otras variedades del español, con diferentes registros del portugués y con variantes regionales de Brasil. La función del salón de clases es transmitir el modelo de la lengua patrón brasileña; institucionalmente, aprender portugués en la universidad, además de estatus, representa para un extranjero poder permanecer en el país y estar más cerca de la norma culta. Existe, en los mismos participantes del salón de clase, una visión tradicional de los papeles del profesor y del alumno. Se piensa que la relación asimétrica es un elemento natural y que la enseñanza de la lengua tiene como meta la enseñanza del sistema.

Los datos registrados en nuestro estudio proporcionaron evidencias respecto al hecho de que la fluidez adquirida por algunos alumnos fuera del salón de clase se ve inhibida en este espacio, probablemente debido a la preocupación por el producto, la atención que se da al libro y el tipo de ejercicios de repetición y de corrección gramatical que predomina en clase. Por ejemplo, el estilo pedagógico del profesor usado para controlar la disciplina, llamar la atención y exigir las tareas se construye por falsas preguntas o frases que el profesor completa: *Ele pediu.* (y el profesor completa su propia frase); *Tem alguma dúvida?... nao? Podem fechar o livro e observar que... Entdo nao tem problemas?* Al tiempo en el que se

observa en los alumnos una participación dentro de los límites de los ejercicios y de las instrucciones del profesor, se advierte una autoestima baja en varios alumnos y un alto nivel de ansiedad, lo que da una atmósfera de artificialidad, a pesar de que la situación de ser extranjeros trae a clase problemas personales, económicos y burocráticos, comentados en clase por los propios alumnos.

El modo: el discurso del salón de clase

Con el objetivo de describir la estructura de la clase recurrimos al modelo sociolingüístico de Seedhouse para la descripción de la relación lengua-comunidad de habla. De acuerdo con el autor (*idem.*: 311) la actividad del salón de clase se organiza en torno a un propósito y a un sistema de habla que lo sustenta. Este sistema se denomina “mode”, el cual se entiende como:

[A] particular type of classroom speech community with its own particular purpose and speech system suited to that purpose, which in turn tends to produce particular patterns of interaction. I propose that language classroom operate in four basic class-room modes. 1) Real-World-Target; 2) Classroom as speech community; 3) Tasks oriented and 4) Form and Accuracy.

Existen cuatro modos: ellos tienen sus propios propósitos y sus propios patrones de interacción. El *Modo 1* hace referencia a la comunidad de habla meta del Mundo Real: esto quiere decir qué tan cercana es la interacción y el discurso del salón de clase al de la comunidad meta; en el *Modo 2*, la comunidad de habla orientada al salón de clase se refiere al tipo de negociación de significados y al máximo grado de participación del grupo, la interacción se basa en un tópico y aborda relaciones personales; el *Modo 3* se refiere a la comunidad de habla orientada a la tarea: en ella se promueve la comprensión y el procesamiento del lenguaje para llevar a cabo una actividad. Se incluye aquí la instrucción y la práctica de la lengua. La interacción se da entre alumnos o bien profesor-alumno, profesor-grupo; y finalmente el *Modo 4*, la comunidad de habla orientada a cuestiones de forma y de corrección, en donde el alumno aprende del profesor cómo manipular la forma lingüística de manera correcta. Se basa en transacciones. La importancia de estas categorías radica en que ellas constituyen una manera cercana al tipo de comunicación que se está dando en el salón de clase en un momento determinado.

En el caso de nuestra investigación, el tipo de comunidad de habla del salón de clase es una comunidad pluricultural que comparte el uso de una misma lengua, el español, y en caso del profesor la variante es brasileña. Aparentemente la comunicación estaría garantizada por la proximidad de las lenguas, cosa que no es así.

La variación cultural

La diversidad del discurso se observa también en las estructuras de participación, en los estilos discursivos, los patrones de interacción y los usos de piezas léxicas. Sin embargo, existe poca conciencia del tema de la variación cultural. En el presente trabajo definimos este término como la heterogeneidad asociada a variantes discursivas y pragmáticas existentes entre los hablantes de español, pertenecientes a diferentes nacionalidades y a diferentes comunidades de habla marcadas históricamente por experiencias sociales diferentes desde la identidad nacional.

Variación léxica

Uno de los elementos más evidentes de la cultura externa son los indicadores de identidad tales como las siguientes denominaciones: “la comunidad latinoamericana” “los latinos”; las generalizaciones “En Argentina se dice...”, “Los mexicanos...”; la oposición “Los brasileños son...”.

La variación léxica es un elemento situado en el *Modo 2* señalado por Seedhouse, con el propósito de maximizar las oportunidades de interacción de la situación del salón de clase y las de la comunidad de habla del salón mismo. Palabras como “concha” (*cucharón* en portugués) pueden adquirir connotaciones negativas en la variedad chilena, en donde significa órgano femenino, o neutra en otras en donde hacen referencia a elementos marinos, “conchas y caracoles”. “Taco” en portugués (*tablas finas de madera para piso y acabados*), significa un alimento muy popular en México, una palabra soez en Argentina y una referencia a un tipo de léxico en España.

En todos estos elementos se recurre a lo visible, a lo estereotipado, a lo diferente, a la alteridad, para construir el espacio discursivo en el cual se reconozcan hablantes de una comunidad de habla.

La variación estilística

Otro nivel en el que encontramos evidencias de esta variación cultural es el estilo discursivo, principalmente a través del uso de indicadores de cortesía. Esto se da mediante formas directas o indirectas para solicitar algo. Por ejemplo, para preguntar algo un alumno mexicano dijo “¿Qué desea?”, mientras que un argentino comentó que podría decir “¿Qué querés?” lo cual tendría efectos diferentes en la recepción de estas frases por cada uno de los hablantes y sus comunidades. Estaríamos observando aquí el *Modo 1*, el cual tiene como referencia el mundo real de la lengua que se aprende, es decir, qué tanto la producción del alumno se acerca a la comunidad meta.

En nuestros datos observamos la traducción de una rutina, tal como la entiende Vesterbacka (1991: 36): expresiones no analizables que no presentan cambios internos. A fin de ilustrar presentamos los dos planos usados por el alumno mexicano en el momento de llegar al salón de clases y preguntar por un asiento, y lo contrastamos con su equivalente posible en portugués:

Hablante de español

Disculpe, está ocupado?

Hablante de portugués

Quem está aqui?

Tem alguém aqui?

Esta cadeira está ocupada?

Este lugar está ocupado?

Vemos en estos datos cómo de un estilo indirecto con marcas de cortesía como “Disculpe” (*Disculpe* en español) se pasa a un estilo directo que busca obtener información.

Variación cognitiva

En estudios de adquisición se piensa que existe una relación estrecha entre el lenguaje y la manera en la que nos representamos nuestra relación con el mundo. En los datos que analizamos encontramos algunas evidencias sobre este vínculo en hablantes de español y de portugués. La simulación es un tipo de tarea frecuente en el salón de clase de lengua extranjera. La podemos situar en el *Modo 3*,

orientado a la tarea, en donde el alumno lleva a cabo una tarea utilizando el lenguaje como medio. Al analizar el patrón de interacción construido *por los* alumnos y contrastar con un posible patrón en portugués se puede identificar la estructura usual para una comunidad de habla y para la otra:

Situación comunicativa: “Fazer compras” (Ir de compras)

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| 1. (A) Falante de español: | 2. (B) Hablante de portugués |
| X - Pois não? | Z - Eu quenà / |
| Y - Bom dia | |
| X - Às suas ordens. | Q - Me dá |
| Y - Obrigada | |
| X- Euquería... | |

Dabène (1990: 30) considera la simulación como una actividad lúdica cuyas características (un discurso estereotipado, una simplificación cultural e interaccional) apelan a una especie de inconsciente colectivo, eliminando o agregando etapas intermedias de interacción. En el caso de nuestro ejemplo, en la creación de un diálogo con un tópico específico, “Ir de compras”, el alumno hablante de español usa cuatro tumos antes de llegar a definir la tarea (“Eu quería...”), mientras que en el caso dos, un hablante de portugués usaría un tumo. Se puede ver la presencia de una estructura formada por dos pares adyacentes cuya función es establecer el contacto en una situación de compra-venta. Se recurre a una frase en portugués que no se usaría en este contexto: “Pois não?” Y se agregan fórmulas de cortesía que se usarían en una comunidad de habla colombiana, peruana o mexicana, pero no en una brasileña.

Los malentendidos

Las instrucciones en el discurso del profesor constituyen un punto de conflicto. Se interpreta de manera equivocada una instrucción y ello provoca una acción inesperada que sorprende al profesor. La frase “Bom, vamos lá” (*continuemos*) es interpretada por los alumnos del grupo como “Vámonos”, por lo que al ver a los alumnos tomar sus cosas y levantarse la profesora pregunta qué ocurre. Los

alumnos responden “Ah, que nao acabou?” y la profesora agrega que “Nao, é para acabar com os exercícios? (*Hay que terminar los ejercicios*).

En este ejemplo estaríamos situados en el *Modo 2*, el salón como comunidad de habla. Este tipo de malentendido no sería el más grave porque aun funcionando como un indicador de problemas en la comunicación, es un momento de ruptura de la relación asimétrica resolviéndose y cambiando dinámica de la interacción. Sin embargo, es un indicador de un problema en la comprensión que denota la relación entre la comunidad de habla brasileña e hispanohablante.

La gramática

En este caso nos situamos en el *Modo 4*, orientado al aprendizaje de la forma correcta. El profesor ofrece información lingüística a los alumnos.

A- Ónte eu foi á feria

P- ÓNTEM eu FUI á FERIA

A- Óntem eu fui a feira. Exite a palavra “feria”?

La interacción es una interacción centrada en la forma. El texto del alumno es corregido por el profesor de manera enfática, marcando los errores: el primero asociado a cuestiones fonéticas, el segundo a la forma de tercera persona del presente de indicativo y el tercero muestra una cuestión léxica. La morfología de las palabras es muy parecida; sin embargo “feria” significa feria de juegos mecánicos y “feira”, mercado. Tal vez el profesor debería aclarar primero el significado.

Discusión final

En nuestro trabajo aportamos evidencias directas e indirectas de una variación cultural presente en el salón de clase de un contexto de inmersión. Mostramos que esta variación cultural puede observarse a partir de lo que constituye la cultura externa, las piezas léxicas, los estilos discursivos y también la llamada “cultura invisible”, a la cual podemos aproximarnos mediante evidencias indirectas, traducción de rutinas, uso de formas de cortesía, el calco de patrones de interacción verbal.

La variación externa e interna se presenta vinculada a experiencias sociales de un conocimiento de mundo contingente e histórico. En el caso del salón de clase de portugués, además de tratar los aspectos fonéticos y sintácticos de lenguas tipológicamente cercanas, debemos revisar —a partir de ejemplos— situaciones comunicativas en las cuales se pueda evidenciar las diferencias pragmáticas de los hablantes de las variedades de español.

Referencias

- ALEXANDER, J.C. & S. SEIDMAN (Eds.). (1990). *Culture and society. Contemporary debates* (13-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- DABÉNE L, F. CIRCUREL, M.C-LAUGA-HAMID & C. FOERSTER (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier.
- ERICKSON, F. & G. MOHATT (1982). The cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students. En G. Spindler (Ed.). *The ethnography of schooling educational anthropology in action* (132-174). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GARCEZ, P. (1998). Invisible culture and cultural variation in language use: Why language educators should care. *Linguagem e Ensino* Vol. 1, No. 1, 33-86.
- GOFFMAN, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- GUMPERZ, J. (1992). Contextualisation and understanding. En A., Duranti, C. Goodwin (Eds.). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (229-252). Cambridge: Cambridge University Press.
- SEEDHOUSE, P. (1994). Linking pedagogical purposes to linguistic patterns of interaction: The analysis of communication in the language classroom. *IRAL*, XXXII / 4, Noviembre (303-320).
- TANNEN, D. (1992). Interactional sociolinguistics. En W. Bright. (Ed.). *International Encyclopedia of Linguistics*, 4 (9-12). New York: Oxford University Press.
- VESTERBACKA, S. (1991). Ritualised routines and L2 acquisition: Acquisition strategies in an immersion program. *Journal of Multicultural Development*, 12, 1-2.