LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LOS CURSOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y COMO LENGUA EXTRANJERA: LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA MAR DEL PLATA

Adriana M. Cortés / Andrea C. Menegotto
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

1. Introducción: planteo del problema

Uno de los problemas centrales, que, en la actualidad, enfrentamos los que trabajamos en enseñanza de idiomas, es la imposibilidad de no incluir los contenidos culturales como elementos fundamentales para la enseñanza de una lengua extranjera. No hay consenso y hay pocas líneas de acción precisas que nos ayuden a los programadores y a los docentes a seleccionar qué contenidos socioculturales incluir, y cómo enfocar su instrumentación.

El concepto de contenido cultural es amplio ya que el concepto de cultura lo es. Dos vertientes pueden fácilmente identificarse: la concepción clásica de cultura como *tradición* y la concepción antropológica de cultura como *producción*. Esta última incluye lo que Blum-Kulka (1996) llama sociopragmática en tanto "restricciones sociales y culturales en el uso de la lengua en su contexto".

En función de nuestros objetivos, los términos *contenidos*, *pautas* y *supuestos culturales* serán utilizados, salvo especificaciones precisas, como sinónimos.

Por otra parte, distinguimos que las situaciones de enseñanza de español como lengua no materna permiten establecer distintas características.

a) *La enseñanza de español como lengua segunda* –esto es, el español enseñado en países hispanohablantes, donde el alumno puede acceder a todo el sistema de registros y actos de habla de la comunidad– nos muestra que las pautas socioculturales que se deberían incluir son, en primer lugar, aquellas propias de la comunidad en cuestión[1].
b) *La enseñanza del español como lengua extranjera* –esto es: cuando enseñamos español en países o comunidades no hispanohablantes–

1 Por ejemplo, en la Argentina, cuando enseñamos a saludar informalmente, mostramos y enseñamos a dar un solo beso. No damos una guía precisa de cuál es la información o la habilidad que debemos transmitir o desarrollar en relación con las pautas culturales relacionadas con la proxemia y la manifestación del afecto y la distancia .

ASELE. Actas X (1999). ADRIANA M. CORTÉS Y ANDREA C. MENEGOTTO. Los contenidos cultur...
Centro Virtual Cervantes

nos muestra que la decisión respecto de los contenidos culturales depende, en gran medida, de cuestiones institucionales o personales: quizás el profesor trabaja en un consulado, por ejemplo, y debe transmitir las pautas del país al que esa oficina representa, o se encuentra trabajando solo y no puede reproducir más que sus propios patrones culturales de interacción y valoración del mundo.

c) *La enseñanza del español a extranjeros en países de habla hispánica.* Esta tercera posibilidad es la de los alumnos que viajan a países hispanohablantes por períodos cortos (de 2 a 8 semanas generalmente) para mejorar su desempeño lingüístico. Pero, como señalábamos en el congreso del año pasado (Menegotto, 1998), es común que, en cursos intensivos de estas características, se desaproveche la experiencia cultural interactiva con el medio, pues los alumnos pasan la mayor parte del día en situación de clase e interactúan sólo con sus compañeros dentro y fuera del aula: la experiencia intercultural finalmente se convierte en la convivencia con los compañeros del mismo curso, y todas las posibles interacciones con nativos se reducen a unos escasos intercambios con el personal del hotel, del restaurante, o de la institución educativa.

Pero además de este problema, cuya solución intentamos en el diseño de los cursos del Programa Mar del Plata, nos encontramos con la dificultad extra de la selección de los contenidos socioculturales que deben formar parte del Programa.

Los alumnos no pueden conocer a fondo y llegar a manejar adecuadamente todos los supuestos y valores propios de la comunidad que visitan –en nuestro caso, la Argentina–. Los alumnos y los organizadores extranjeros pretenden, además, que *lo que aprendan* les sirva en cualquier país hispanohablante. Y eso incluye también los contenidos y pautas culturales. Hay en esto una pretensión de *estandarización cultural* que es, de antemano, a nuestro juicio, imposible. Es, en verdad, un problema extra, ya que, como señalan Acuña, Menegotto y Fernández (1998), la selección de esos contenidos va directamente asociada con la identidad lingüística de los participantes, y "cada comunidad lingüística se identifica a través de su lengua con una serie de valores y supuestos culturales no explícitos".

1. 1. El Programa Mar del Plata.

El Programa que nosotros desarrollamos en la ciudad de Mar del Plata desde hace cuatro años tiene precisamente estas últimas características. El Programa Mar del Plata, Programa de Cursos de Verano para Extranjeros de la Universidad Nacional de Mar del Plata, es un conjunto de cursos de

ASELE. Actas X (1999). ADRIANA M. CORTÉS Y ANDREA C. MENEGOTTO. Los contenidos cultur...
Centro Virtual Cervantes

español para estudiantes universitarios estadounidenses. Consta de una serie de cursos intensivos, de tres a cuatro semanas de duración, que cubren los requisitos de dos semestres de lengua de la universidad de origen. Los alumnos tienen dos módulos de dos horas de clase cada mañana, es decir, cuatro horas diarias de clase formal. Pero además, tienen la obligación de realizar una serie de proyectos semanales, nuestra particular versión de la idea de tarea (Long y Crookes, 1992; Nunan, 1989). Para realizarlos, no tienen horario fijo y el tiempo que les tome depende de cada grupo de alumnos. Para esos proyectos, que exigen la interacción con nativos, se organizan grupos de trabajo de tres a cinco alumnos. Cada grupo es asignado a un estudiante o graduado de nuestra universidad, a los que llamamos asistentes, y cuya función principal es ayudar a los grupos a realizar sus proyectos por las tardes y brindarles la mayor cantidad de situaciones reales de comunicación con nativos.

Los ejemplos y actividades que mencionamos en este trabajo han sido tomados de estos cursos.

2. Qué contenidos culturales incluir: del problema al análisis.

El diseño de nuestro Programa contempla la necesidad de incluir, como un elemento indispensable, los contenidos culturales. En su gestación, partíamos de la premisa de que la experiencia debía ser fuertemente intercultural, en el sentido de permitir que los alumnos extranjeros interactuaran mucho con hablantes nativos en situaciones reales de comunicación. Por eso, toda la organización de las tareas con los asistentes y con los profesores se orienta precisamente a fomentar esas interacciones.

Es así como, entre los ejercicios de clase, se realizan, entre otras actividades, salidas con el profesor. Por ejemplo, en un ejercicio sobre situaciones de compra, y después de trabajar en el aula las funciones y los contenidos gramaticales pertinentes, salen con el profesor a la calle Güemes, típico centro comercial de la ciudad de Mar del Plata. Entre las tareas que tienen asignadas, los alumnos deben entrar a los comercios y preguntar acerca de algún producto que quisieran comprar: preguntar acerca de la calidad, el talle, el color, el tamaño, la forma de pago, etc.

De regreso al aula, los alumnos comentan su experiencia. En esas conversaciones en clase, reiteradamente, surgen dos cuestiones fuertemente marcadas por el aspecto sociocultural: una, la forma de pago; otra, la atención al cliente.

La forma de pago en Argentina puede ser en efectivo o con tarjeta de crédito. Si se utiliza tarjeta de crédito, el comercio recarga sobre el precio del producto entre un diez y veinte por ciento. La pregunta de los alumnos al profesor es siempre ¿Por qué? Ese porqué deriva en otros y la conversación de la clase termina girando alrededor de la inflación, la economía de los países latinoamericanos y otros temas difíciles para nuestra sociedad.

ASELE. Actas X (1999). ADRIANA M. CORTÉS Y ANDREA C. MENEGOTTO. Los contenidos cultur...
Centro Virtual Cervantes

El otro tema que se comenta son las diferencias que notan en cuanto a la atención que reciben como clientes entre diferentes negocios; por ejemplo, entre un comercio de venta de cafés, licores y productos importados, con trayectoria en la ciudad, y un *locutorio*, comercio dedicado a prestar servicio telefónico, correo electrónico y acceso a INTERNET, a todo público. La pregunta es por qué esas diferencias, y la conversación deviene en explicaciones y comentarios valorativos, positivos y negativos, sobre la idiosincrasia argentina y el trato que nos damos entre nosotros y hacia los extranjeros, la discriminación y demás, mezclados con los comentarios sobre la economía y la globalización, y también, la inflación y la economía de los países latinoamericanos.

Este tipo de experiencias es común en todos nuestros cursos[2]. El profesor, entonces, se ve llevado a participar en debates y conversaciones en las que, si él no fuera el profesor, no participaría, o donde su intervención sería ideológicamente mucho más marcada, más acalorada, o, quizás, más agresiva. Y es precisamente el hecho de que distintos profesores responden de manera diferente ante la misma situación, lo que nos obliga a cuestionarnos los límites de estos contenidos. Porque no todos los profesores pensamos lo mismo respecto de las causas y las soluciones que se le han dado al problema de la inflación y de la economía, y porque el profesor termina su clase pensando ¿por qué yo tengo que enseñar esto?

¿Cuáles deberían ser las respuestas? ¿Hasta dónde debería explicar el profesor o la profesora los contenidos culturales que demanden las preguntas de los alumnos? ¿Es necesario entrar en la explicación de qué significa la inflación para los argentinos, cómo está el sector productivo y de servicios en nuestro país, etc.?

Para intentar responder estas preguntas, comenzamos un camino que hoy queremos comentar con ustedes.

3. El análisis de los supuestos y la epidemiología de la cultura.

Sobre la base de la Teoría de la relevancia (Sperber & Wilson, 1986) y del enfoque epidemiológico de la cultura (Sperber, 1996), nos dedicamos a analizar algunos de los supuestos de las interacciones que comentamos previamente.

La pragmática define que la comunicación requiere una diversidad de datos e información que permitan dar cuenta del uso específico del lenguaje en situación. El contexto no es sólo el lugar, el tiempo y la relación entre los participantes de una determinada interacción, sino que es un constructo psicológico, el conjunto de supuestos que hablante y oyente utilizan en la interacción. Son supuestos acerca del mundo que incluyen no solamente la

2 Al menos, creemos que probablemente lo sea en casi todos los cursos con profesores nativos.

ASELE. Actas X (1999). ADRIANA M. CORTÉS Y ANDREA C. MENEGOTTO. Los contenidos cultur...
Centro Virtual Cervantes

información relativa al entorno físico o lingüístico inmediato sino también expectativas respecto del futuro, hipótesis científicas o creencias religiosas, recuerdos anecdóticos, supuestos de cultura general, creencias acerca del estado mental del interlocutor (Sperber y Wilson, 1986:15) y la imagen social que cada uno tiene de sí mismo y del otro (Brown y Levinson, 1987, Escandell-Vidal, 1998).

En este trabajo, queremos referirnos específicamente a los supuestos de cultura general y a las representaciones del mundo que los interlocutores tienen.

Dan Sperber (1996: 1-8) sostiene la tesis de que las ideas pueden ser transmitidas y, por ser transmitidas de una persona a otra, pueden, además, ser propagadas. Algunas ideas, creencias religiosas, recetas de cocina o hipótesis científicas, por ejemplo, se propagan tan efectivamente que, en diferentes versiones, terminan invadiendo a toda la sociedad. La cultura se compone, ante todo, de estas ideas que se contagian. Explicar, entonces, la cultura, es explicar por qué y cómo algunas ideas son contagiadas. A esto, lo denomina epidemiología de las representaciones.

Además, considera que la psicología cognitiva provee una de las principales líneas de *insight* para explicar la cultura. Y concluye: el acercamiento a la cultura es, al mismo tiempo, epidemiológico y cognitivo[3].

Aplicar estas nociones en la enseñanza de lenguas, nos obliga a identificar premisas con valor de supuestos, en general con una pretensión de universales, que pueden ser enlazadas en una cadena de relaciones múltiples. Llamaremos, a estas premisas o supuestos, representaciones culturales.

Sperber (1996: 87) reconoce dos tipos de representaciones: mentales y públicas (sociales). ¿Cuáles son primeras? Los psicólogos cognitivos afirman que las representaciones mentales. Pero, es cierto, que las mentales pueden ser más fácilmente relevadas (observadas) a partir de las representaciones públicas (sociales).

Muchas de las posibles creencias humanas no surgen de la percepción de las cosas que las creencias tratan, pero sí de su comunicación. Además, los seres humanos cuentan con la capacidad para interpretar. Por ello, no sólo construyen representaciones descriptivas, –esto es: representaciones de un estado de cosas–, sino que, también, interpretaciones, –esto es: representaciones de representaciones–. Y aquí está la cuestión.

En definitiva, la tarea interpretativa depende de la interacción de dos contextos mutuamente dependientes: el socio-cultural y el cognitivo. El primero provee los materiales que el segundo almacena como representaciones

3 El mismo autor, además, cita el trabajo del sociólofo francés Gabriel Tarde (1890), como el primer teórico que sostiene que la cultura –e incluso la vida social en general- debe ser explicada como la acumulación de efectos de procesos incontables de transmisión interindividual a través de la imitación.

ASELE. Actas X (1999). ADRIANA M. CORTÉS Y ANDREA C. MENEGOTTO. Los contenidos cultur...
Centro Virtual Cervantes

mentales a las que asigna valores de verdad o de probablemente verdaderos. Sperber y Wilson llaman a estas representaciones *hechos manifiestos* y son los que conforman los entornos cognitivos que cada individuo posee. En resumen: el conjunto de hechos manifiestos es el conjunto de supuestos que una persona maneja.

3. 1. Análisis de los supuestos en uno de los ejemplos dados.

En el ejemplo que dimos más arriba, el pago con tarjeta de crédito en nuestro país, podemos identificar las siguientes representaciones, en tanto supuestos de ideas contagiadas en la cultura de nuestros alumnos. Aclaramos que la relevancia es gradual y se relaciona con la posibilidad de *actualizarlos* en función de las necesidades que se presentan. Estos serían:

1. La tarjeta de crédito funciona como medio de pago igual que el dinero efectivo.
2. El sistema económico funciona y es eficiente.

Sperber y Wilson (1986: 100) señalan que la idoneidad de nuestra representación del mundo no sólo depende de qué supuestos concebimos sino también de nuestro grado de confianza en ellos. Cuando nuestros alumnos se enfrentan al hecho de que el pago con tarjeta no funciona en la Argentina igual que el dinero en efectivo, no ven confirmado un supuesto que, hasta entonces, había sido, para ellos, de *validez universal.*

Frente a esto, en la clase, los alumnos demuestran que la experiencia no los lleva a cuestionar el supuesto que ellos traen sino que tienden a buscar interpretaciones sobre por qué esa *verdad universal* es violada en la Argentina.

Así es como la pregunta de los alumnos por el por qué, naturalmente, deriva en juicios de valor sobre las formas de intercambio comercial en la Argentina, la economía de nuestros países y otros temas no acabados, como decíamos, para nuestra sociedad. Y, sin embargo, no logramos que el alumno revea su supuesto y relativice su validez.

Cuando el profesor extiende el debate y la conversación de clase, y a partir del recargo de la tarjeta de crédito terminan hablando de las razones y los procesos históricos que nos llevaron a la inflación y a su posterior *control*, en general pierde los objetivos funcionales propuestos para su jornada. Se limita a coordinar una conversación entre estudiantes que no tienen los elementos suficientes para discutir el tema, participa en ella, con más o menos entusiasmo de acuerdo con sus propios intereses ideológicos, pero suele sentirse frustrado si al final de la clase los alumnos se van con la idea de que en la Argentina el sistema económico no es tan claro y transparente como en los Estados Unidos.

ASELE. Actas X (1999). ADRIANA M. CORTÉS Y ANDREA C. MENEGOTTO. Los contenidos cultur...
Centro Virtual Cervantes

Y, sea cierto o no, creemos que el hecho de incluir contenidos culturales en la clase de lengua no tendría por qué llevarnos a situaciones como las descriptas.

La pregunta, entonces, es cómo lograr maximizar la experiencia que tuvieron en la calle, en situación de compras, sin vernos obligados a discutir los sistemas económicos y sin vernos obligados a abortar una discusión que, en otra clase y en otro momento, puede ser una actividad fomentada y explotada, tanto cultural como comunicativa y gramaticalmente.

En teoría, lo que tendríamos que lograr es que los alumnos sólo modificaran el supuesto inicial y llegaran a la conclusión de que la tarjeta no es igual al efectivo. Una expectativa más ambiciosa sería que comprendieran a valorar el hecho de que en la Argentina la tarjeta y el efectivo no son equivalentes.

Por el momento, nuestra estrategia es generar materiales de trabajo de clase, para utilizar antes de las salidas a la calle, en los que se ponga de manifiesto explícitamente la relatividad del supuesto. En el ejemplo descripto, trabajamos con diálogos similares a los que ellos han experimentado, y con una selección de textos periodísticos breves en los que se compara el uso de las tarjetas de crédito y el efectivo en diferentes países. Y la discusión de clase se limita desde el principio al material provisto. Creemos haber identificado el problema, si bien no hemos diseñado los instrumentos necesarios para limitar los alcances de los supuestos involucrados.

4. Conclusiones

En este trabajo hemos señalado algunos de los problemas que tiene el incluir contenidos culturales en los programas de enseñanza de español como lengua segunda/lengua extranjera, ya que nos hemos tenido que enfrentar con ellos más de una vez.

Intentamos identificar el problema, recurriendo a algunos conceptos propios de la Teoría de la relevancia y de la epidemiología de las representaciones. Esto nos permitió identificar una estrategia que los alumnos utilizan y que afecta el desarrollo de las clases: cuando el intercambio cultural que experimentan no confirma algún supuesto sólido de su propia cultura, la estrategia es buscar causas (porqués) y cuestionar a la gente o al país que no reconoce ese supuesto como válido. Esta estrategia los lleva a interrogar al docente, a sus asistentes y a los nativos con los que tienen contacto acerca de esas causas, generando interacciones de fuertes connotaciones político-ideológicas que, fuera de la clase, terminarían en acaloradas y agrias discusiones si los argentinos les contestaran lo que realmente piensan.

Suponemos que la solución a este problema debería pasar por la inclusión en los materiales de clase de textos y demás *realia* que tienda a limitar la validez de los supuestos que los alumnos traen de su propia cultura. Pero, para eso, necesitamos conocerlos a fondo.

ASELE. Actas X (1999). ADRIANA M. CORTÉS Y ANDREA C. MENEGOTTO. Los contenidos cultur...
Centro Virtual Cervantes

Además, como señalábamos, a estos problemas se nos agregan los derivados del hecho de que nuestros alumnos y sus organizadores pretenden que la información que les demos sea de validez universal en todos los países hispanohablantes.

Esto puede considerarse un nuevo ejemplo de supuestos culturales cuya validez podríamos tratar de limitar. La idea de que lo que aprendan en la Argentina les va a permitir interactuar sin problemas en México, Lima o Madrid es tan falaz como pretender que lo que se enseña en Nueva York sirva para interactuar tan eficaz y apropiadamente en Sidney como en Londres.

Pero, también, podríamos intentar explorar aquellos supuestos que sí son válidos en toda la comunidad hispanohablante. Claro que, para eso, es necesario plantear serios estudios de investigación, con equipos interdisciplinarios y desde múltiples instituciones y países.

Eso está fuera de las posibilidades de una sola institución y menos de un profesor. Por lo tanto y por el momento, nuestros estudiantes deberán contentarse con que les transmitamos aquellos supuestos que son válidos en la Argentina. Y confiar en que las tarjetas de crédito también lleven recargo en otros países hispanohablantes.

Referencias bibliográficas

Acuña, L. , A. Menegotto y C. Fernández Silva (1999), "El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales." en Juliá, T., M.C. Losada y J.F. Márquez (eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática.* IX Congreso Internacional de ASELE (1998), Santiago de Compostela, 143-150.

Blum-Kulka, Shoshana (1996), "Introducción a la pragmática del interlenguaje" en Cenoz, J. y J. Valencia (eds.), *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.

Brown, P. y S. Levinson (1987), *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

Escandell-Vidal, M. V. (1998) "Cortesía y relevancia" en Haverkate H. et al. (eds.), *La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos. Diálogos hispánicos 22*, Amsterdam-Atlanta, Rodopi, 7-24.

Juliá, T., M.C. Losada y J.F. Márquez (eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática.* IX Congreso Internacional de ASELE (1998), Santiago de Compostela.

Long, M. Y G. Crookes (1992), "Three approaches to task based syllabus design", *TESOL Quarterly 26*, 1, 27-56

Menegotto, A. (1998), "Del aula a la calle: la integración de objetivos y la transferencia de habilidades en el Programa Mar del Plata", ." en Juliá, T., M.C. Losada y J.F. Márquez (eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática.* IX Congreso Internacional de ASELE (1998), Santiago de Compostela, 863-874.

ASELE. Actas X (1999). ADRIANA M. CORTÉS Y ANDREA C. MENEGOTTO. Los contenidos cultur...

Centro Virtual Cervantes

Nunan, D. (1989), *Designing tasks for communicative classroom,* Cambridge, Cambridge University Press.

Sperber, D. & D. Wilson (1986,) *La relevancia* , Madrid, Visor Dis. S. A. , 1994.

Sperber, Dan (1996) *Explaining Culture. A Naturalistic Approach*, Oxford, U. K.

ASELE. Actas X (1999). ADRIANA M. CORTÉS Y ANDREA C. MENEGOTTO. Los contenidos cultur...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes