Apuntes sobre la 'discordancia cultural' en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

TERESA ZURDO
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

El conjunto de sensaciones que experimenta un estudiante extranjero al encontrarse por vez primera ante la realidad cultural del país cuya lengua pretende aprender o conocer mejor, tiene su origen, como afirma Talgeri (1987: 367), en la *confrontación de dos sensibilidades heterogéneas, cada una de las cuales se fundamenta en un sistema de valores que le es inherente y está condicionado por un concepto de cultura específico*. El estudiante percibe, pues, de inmediato que el sistema de referencias, válido para los modelos de interacción en el contexto social del que procede, no es aplicable —o no lo es siempre— ni a la adecuada interpretación ni a la aplicación correcta de los signos que funcionan como "índices identificadores" (Serrano, 1980: 55) o "culturemas" (Poyatos, 1994: 37) del entramado de normas y modelos de conducta que configuran el espacio de comunicación que se revela como "diferente".

2. La discordancia cultural

Este fenómeno, al que se alude con frecuencia con el término "choque cultural[1]", ha sido y sigue siendo objeto de atención desde muy diversos en-

[1] Últimamente, por ejemplo, MARÍA ESPUNY (2000: 69), quien para referirse a ello utiliza el innecesario anglicismo *shock*.

foques, tanto teóricos como metodológicos, si bien donde parece haber tenido mayor proyección ha sido en el campo de la enseñanza de segundas lenguas y en su repercusión para la adquisición y para la práctica de las destrezas lingüísticas [2]. El recurso habitual para dar cuenta de la especificidad cultural de cada ámbito lingüístico suele ser la comparación y el contraste de aspectos generales o de conductas concretas que se consideran representativos de los respectivos espacios socioculturales [3]. El principal problema, a mi juicio, reside en el fundamento que subyace al proceso de selección y posterior aprovechamiento de los contenidos portadores de la información sobre el componente cultural que se pretende transmitir. Es importante, pues, contar con un soporte coherente y de validez lo suficientemente amplia para que el *tertium comparationis* resulte convincente y, sobre todo, apto para proporcionar los parámetros necesarios para un análisis objetivo que abarque en toda su complejidad las reglas, normas y patrones de actuación que identifican y confieren identidad propia a la organización de cada ámbito cultural (Mattheier, 1987: 447). Me refiero, evidentemente, a los standars culturales que regulan tanto las relaciones de interacción entre las personas como la estructura del conjunto de los hábitos de conducta que identifican a los miembros de una comunidad concreta en la que son considerados normales, consabidos, típicos y, en mayor o menor grado, vinculantes. Se trata, pues, de un sistema de signos que el estudiante extranjero percibe, después descodifica y por último, aplica, llegado el caso. El extranjero debe por su parte ser capaz de interpretar la situación como parte de una praxis social concreta, juzgar adecuadamente el valor que se le confiere y establecer la diferencia existente respecto de su propio sistema referencial [4]. La dificultad radica, precisamente, en el hecho de que los significados son determinados y modificados culturalmente (Lado, 1973: 120) y representan un análisis del universo tal y como lo comprende una cultura. La discordancia cultural se produce en los casos en que por desconocimiento, por una información defectuosa o como consecuencia de analogías formales, se genera lo que Fries (Lado, 1973: XIII) designa como "*set* de puntos ciegos" y

---

[2] Según NICKEL [1989: 23 y ss.], el verdadero impulso experimentado por el interés hacia la 'cultura' está estrechamente relacionado con la orientación sociolingüística y pragmática de los supuestos de la lingüística contrastiva en la aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras de los modelos lingüísticos propiamente dichos. Creo, sin embargo, que es en este punto de partida donde se produce la pérdida del sentido auténtico del concepto *cultura*, tantas veces identificado con un conocimiento más o menos extenso de parcelas del saber tan valiosas como la literatura, el arte, la música, etc., pero insuficientes por sí solas para agotar el sentido fundamental de la cultura como espacio en el que se actualiza el sistema de referencias orientativas en el que se ordenan los modelos culturales en que se estructura el mundo de la experiencia y definen la relación con el mundo objetual (cf. THOMAS, 1996: 149)

[3] DIETRICH KRUSCHE (1996: 75), entre otros, manifiesta que en su proyecto de trabajo no ofrecen "el acceso a la lengua y la cultura que transmitimos al margen del esquema de la contrastividad, operativo al menos implícitamente".

[4] Son justamente las dos últimas fases del proceso las que dan lugar a lo que EHLICH (en LÜGER, 1993: 78) designa como 'xenismos' o "rasgos que, aun en el caso de un profundo conocimiento de la lengua, revelan la condición de extranjero del hablante".

que afecta tanto a la descodificación como al uso de alguno de los componentes del sistema de comportamiento que no es el propio [5].

Dos son, por tanto, los supuestos ineludibles para una aproximación efectiva a los fenómenos vinculados a la distorsión cultural y a su posible desactivación. Por un lado, el sistema de referencias o sistema "orientativo" (Thomas, 1996: 151), propio de cada comunidad; y por otro, las expectativas derivadas de la información previa de que ha dispuesto el estudiante extranjero.

3. El sistema de referencias

Es, pues, necesario determinar, en primer lugar, las características de cada uno de los mundos sensoriales, con el fin de ordenar y sistematizar las coincidencias y las divergencias que se manifiestan en cada caso. Porque no parece procedente, por ejemplo, que una cuestión tan compleja y con facetas tan diferentes quede reducida prácticamente a poner de manifiesto aspectos vinculados al desarrollo de la interacción comunicativa [6]. Esta perspectiva supone un planteamiento unilateral en el que las afinidades o las diferencias se contemplan predominantemente atendiendo a la organización de la experiencia de los nativos y prescindiendo casi siempre del bagaje de referencias que configura el mundo sensorial del estudiante extranjero y que repercute necesariamente en el proceso de percepción, interpretación y aplicación —en definitiva de la descodificación y de la posterior codificación— que constituye uno de los procesos básicos en la adquisición de la fluidez cultural como complemento necesario de la fluidez expresiva. El concepto 'mundo sensorial' abarca un campo mucho más amplio, en el que uno de los factores más significativos se manifiesta, justamente, en la capacidad receptora; es decir, en la experiencia inmediata que supone el encuentro con una estructura referencial diferente en muchos de los factores culturalmente marcados. La percepción se activa a través de todos los canales operatorios (Serrano, 1980) y la mayor o menor intensidad de las sensa-

[5] "Todo el que viene de fuera trae consigo una concepción del universo a la que está supeditada, "en definitiva", su capacidad cognitiva." (HOLENSTEIN, 1996: 84).

[6] Siguiendo la vía que inició ROBERT LADO (1973), se ha ido configurando el corpus teórico y metodológico que ha servido de base para la elaboración de análisis comparativos y/o contrastivos que ofrecen una variada gama de enfoques más o menos adecuados a los objetivos que se pretende conseguir. Común a muchas de las propuestas es, en términos generales, la orientación hacia situaciones de comunicación directa (recepción en el aeropuerto o en la estación, presentaciones, saludos y despedidas, reuniones de amigos o familiares, etc.) o bien hacia acciones vinculadas a ellas (modos de comportamiento en situaciones cotidianas, rutinas y rituales en el sentido en que los describe HEINZ-HELMUT LÜGER [1993], por ejemplo), cuyo desconocimiento o cuya interpretación inadecuada dan lugar, a menudo, al aspecto más destacado a que se hace referencia en los estudios sobre este tema y que (ESPUNY, 2000: 70) identifica como "interferencias o distorsiones en un punto del esquema en la descodificación" —y también de la codificación— por parte del hablante no nativo.

ciones está directamente relacionada con el funcionamiento de los respectivos sistemas de orientación. De la experiencia personal y de la reflexión sobre ella deriva la conciencia de la diversidad. *Adonde fueres, haz lo que vieres*, dice un refrán español que coincide con el provenzal y es muy similar en catalán y en gallego [7].

El proceso de aculturación implica, además del conocimiento más o menos profundo de la lengua, la correcta interpretación del "sistema de valores" a que hace referencia, entre otros muchos, Talgeri, mencionado más arriba. Parece, pues, que para prevenir los aspectos negativos y potenciar los positivos en la relación intercultural es preciso establecer, en primer lugar, los factores culturalmente marcados que son propios del ámbito social en el que se va a ver inmerso el estudiante de una lengua extranjera o el visitante accidental por turismo, negocios o simple curiosidad. Esto significa que no son aplicables fórmulas generalizadoras, como ocurre con frecuencia en los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras que se suelen traducir sin más desde la lengua que constituye el objetivo del aprendizaje a las restantes, entre las que se pretende difundir el conocimiento de la lengua de partida [8].

Lo que permite hablar de diferencias culturales no es tanto la tipología de los valores como el modo en que estos se organizan, es decir, la jerarquización y la función que se les confiere en el marco de cada sociedad. Así, conceptos como estructura social, ordenamiento jurídico, religión, política, economía, etc., forman parte de la estructura de la realidad en la mayoría de las comunidades humanas modernas. La diversidad se manifiesta en el significado concreto y en la prioridad que se atribuye a los distintos signos en el ordenamiento de los esquemas que configuran el sistema de referencias [9]. Según esto, cabría establecer una diferencia entre los modelos que corresponden a rasgos propios de una cultura en particular y los de ca-

---

[7] En alemán, en cambio, se dice *andere Länder, andere Sitten* —mucho más ambiguo— y en italiano, francés e inglés, el punto de referencia es la ciudad de Roma. La paremia vasca es un calco evidente de estas últimas: *Donostian Donosti, gorostian, gorosti.*

[8] Si bien TÖNSHOFF (1999: 228) menciona la tendencia a la "regionalización" de los manuales de enseñanza de alemán como lengua extranjera, sin embargo las consecuencias negativas o las reacciones de incomprensión derivadas de la falta de adecuación entre los respectivos sistemas referenciales son bien conocidas, tanto a través de la experiencia en la enseñanza de la lengua como en las experiencias de los estudiantes. Baste, por ejemplo, mencionar aquí la anécdota que comenta TSUJI (1987: 135) respecto a los problemas que le plantearon las diferentes maneras de conceptualizar una frase tan sencilla como *esto es un libro*, al tratar de enseñar japonés en un curso de un centro de estudios alemán. O las diferentes maneras de entender y practicar la cortesía, quizá el tema que, junto con las manifestaciones de afecto, ha constituido objeto de análisis predilecto en el marco de los estudios sobre las relaciones interculturales (cf., por ejemplo, BROWN y LEVINSON, 1987).

[9] Así ocurre, por ejemplo, en el caso de la conceptualización del tiempo y del espacio, que presenta diferencias llamativas en cada cultura e incluso dentro de los diferentes sectores de una misma cultura, puesto que espacio y tiempo son auténticas coordenadas antropológicas (SERRANO, 1980: 145 y ss.). Lo mismo cabe afirmar respecto de los emblemas o gestos típicos de una comunidad que constituyen el primer código no verbal que necesitamos cuando entramos en contacto con otra cultura (SERRANO, 1980: 131), o de las restantes dimensiones del "espacio no verbal" a que hacen referencia EKMAN y FRIESEN (SERRANO, 1980: 128).

rácter general que tienen perfil y usos definidos pragmáticamente por un contexto sociocultural determinado [10]. Esta distinción tiene interés en relación con la discordancia cultural porque son los segundos los que suelen desempeñar un papel más significativo y deben, por tanto, tenerse en cuenta de manera especial en la propuesta teórica para una aplicación de orientación contrastiva. Los primeros, en cambio, requieren tan solo una sistematización adecuada, puesto que, al no darse signos análogos en otras culturas, no es posible la descodificación en el mismo nivel comunicativo [11]. Estos son, por otra parte, los que más fácilmente derivan en estereotipos o prejuicios —verbalizados casi siempre mediante la expresión 'típicamente x'—, generalmente negativos, que también deben ser previstos y descritos convenientemente.

4. Horizonte de expectativas

En la mayor parte de los casos, el estudiante extranjero tiene conocimientos más o menos amplios de la lengua y unas nociones —con frecuencia simples estereotipos culturales— de los hábitos y costumbres, que no son suficientes para paliar la sensación de inseguridad y desconcierto que experimenta al encontrarse ante la nueva realidad sociocultural, y de los que derivan, a menudo, errores y malentendidos tanto en la actuación personal como en la interpretación de los estándares culturales. La información recibida fuera de contexto, necesariamente parcial e incompleta, supone un factor significativo en la activación de la discordancia cultural. No cabe duda de que intensiva y extensivamente el "horizonte de expectativas" está en función de las fuentes de procedencia de los datos. Fuente primaria suele ser el material didáctico y los profesores a través de los cuales ha adquirido los conocimientos de la lengua meta [12]. Entre las fuentes secundarias se pueden citar, por ejemplo, los medios de comunicación, pues la radio, la televisión o la prensa escrita actúan también a modo de filtro informativo que contribuye a la modelación de una imagen previa. O la publicidad turística, plagada de estereotipos y lugares comunes [13]. La litera-

[10] Los malentendidos por descodificación o codificación inadecuadas se deben, normalmente, a las coincidencias que estos signos presentan bien en la forma, bien en el significado o bien en la función. Cf., por ejemplo, LADO (1973) o, desde una perspectiva bastante diferente, POYATOS (1994), entre otros.

[11] El diccionario bilingüe no resulta un instrumento de ayuda, sino más bien un obstáculo para la interpretación correcta de este tipo de signos.

[12] Un repaso superficial a algunos de los métodos de enseñanza de alemán, con bastante difusión en España, confirma el carácter reduccionista de la información que se ofrece: *la familia, cumpleaños, fin de semana, vacaciones, lo que beben los alemanes, viajes, el coche, supermercado,* etcétera.

[13] En el catálogo de una agencia de viajes alemana que trata de promocionar el turismo en España se pueden encontrar numerosos ejemplos: *La patria de Carmen es la esencia del flamenco fogoso, de los toros salvajes, del jerez selecto, de las fiestas ardientes y de melancólicos sones de guitarra, Las personas son orgullosas y amables, ¿Busca usted la España auténtica?,* etcétera.

tura, el cine y el teatro, la música o el arte y evidentemente también el deporte —el fútbol sobre todo— funcionan como transmisores de referencias culturales a distancia, que van dando forma a las expectativas del estudiante como simple receptor de información en su país de origen y le condicionan como actuante en situaciones de comunicación directa en el país que visita.

5. Conclusión

Ciertamente, los ámbitos nucleares del sistema semiótico de referencias, presentan un grado de coincidencia tanto mayor cuanto más tradiciones compartan las diferentes culturas. Así, las afinidades son evidentes en el marco del llamado "mundo occidental" frente al "mundo oriental" (cf. SYNN 1996: 104). A su vez, las dificultades para interpretar —e incluso activar— los índices identificadores que puede encontrar, por ejemplo, un italiano en España, son bastante menos significativas que las que puede tener un sueco o un eslavo. Lógicamente, también a la inversa.

6. Bibliografía

BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KÖNIGS, F. G. y KRUMM, H.-J. (Eds.) (1999), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

BROWN, P. Y LEVINSON, S. C. (1987), *Politeness. Some universals in language usage*, Oxford, Cambridge University Press.

CASADO VELARDE, M. (1991), *Lenguaje y cultura*. Madrid, Síntesis.

ESPUNY, M. (2000), «La competencia intercultural», en A. MARTÍNEZ GONZÁLEZ, P. BARROS GARCÍA, J. Mª BECERRA HIDALGO y J. A. DE MOLINA REDONDO (Eds.), *Enseñanza de la lengua I*, Granada, G.I.L.A., pp. 69-72.

HOLENSTEIN, E. (1996), «Interkulturelle Verständigung. Bedingungen ihrer Möglichkeit», en A. WIERLACHER y G. STÖTZEL (Eds.) (1996), *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*, Munich, Iudicium Verlag, pp. 81-100.

KRUSCHE, D. (1987), «Warum gerade Deutsch? Zur typik fremdkultureller Rezeptionsinteressen», en A. WIERLACHER (Ed.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, Munich, Iudicium Verlag, pp. 99-112.

KRUSCHE, D. (1996), «Fremderfahrung und Begriff oder: Vom Sprechen über andere Kultur», en WIERLACHER, A. (Ed.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, Munich, Iudicium Verlag, pp. 65-80.

LADO, R. (1973), *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*, Madrid, Alcalá.

LIANG, Y. (1996), «Höflichkeit: Fremdheitserfahrung und interkulturelle Kompetenz», en A. WIERLACHER y G. STÖTZEL (Eds.) (1996), *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*, Munich, Iudicium Verlag, pp. 399-411.

LÜGER, H.-H. (1993), *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*, Berlín, Langenscheidt.

MARCOS MARÍN, F. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1988), *Lingüística aplicada*, Madrid, Síntesis.
MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A., BARROS GARCÍA, P., BECERRA HIDALGO, J. M.ª y DE MOLINA REDONDO, J. A. (Eds.) (2000), *Enseñanza de la lengua I*, Granada, G.I.L.A.
MATTHEIER, K. J. (1987), «Die Rolle der Sprachsoziologie in der interkulturellen Germanistik», en A. WIERLACHER (Ed.) (1987), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, Munich, Iudicium Verlag, pp. 447-457.
NICKEL, G. (1989), «Die Bedeutung interkultureller Analysen für Deutsch als Fremsprache», *Germanistische Mitteilungen* 30, pp. 23-31.
POYATOS, F. (1994), *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo.
SCHMIDT, S. (1996), «Medienkulturwissenschaft: Interkulturelle Perspektiven», en A. WIERLACHER y G. STÖTZEL (Eds.) (1996), *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*, München, iudicium verlag, pp. 803-810.
SYNN, I. (1996), «Das tragfähige zwischen. Über den koreanischen Blickwinkel auf Deutsches im Zeitalter der Internationalisierung: Deutschland auf dem Weg zur menschlichen Rationalität?», en A. WIERLACHER y G. STÖTZEL (Eds.) (1996), *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*, Munich, Iudicium Verlag, pp. 101-113.
TALGERI, P. (1987), «Vom Vorverständnis der Andersheit der Fremdkultur», en A. WIERLACHER (Ed.) (1996), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, Munich, Iudicium Verlag, pp. 367-376.
THOMAS, A. (1996), «Interkulturelle Psychologie», en A. WIERLACHER y G. STÖTZEL (Eds.) (1996), *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*, Munich, Iudicium Verlag, pp. 145-161.
TÖNSHOFF, W. (1999), «Lehrwerke heute: Auslaufmodell oder Innovationsträger?», en K.-R. BAUSCH, H. CHRIST, F. G. KÖNIGS y H.-J. KRUMM (Eds.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp. 226-231.
TSUJI, I. (1987), «Wieweit kann das Forschungssubjekt das Forschungsobjekt sein?», en A. WIERLACHER (Ed.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, Munich, Iudicium Verlag, pp. 128-140.
WIERLACHER, A. (Ed.) (1987), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, Munich, Iudicium Verlag.
WIERLACHER, A. y STÖTZEL, G. (Eds.) (1996), *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*, Munich, Iudicium Verlag.