Lengua y cultura en la clase de ELE, pero ¿qué cultura debemos enseñar en Brasil?

Pedro Benítez Pérez
Instituto Cervantes de São Paulo / Universidad de Alcalá

La historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras se construye como una actualización constante de los conceptos de lengua y aprendizaje, es decir, nuevas ideas sobre lo que es la lengua o nuevas ideas de lo que es el proceso de adquisición de dichas lenguas llevan a la necesidad de crear un nuevo método de enseñanza. Así ha sido desde el método tradicional, pasando por el audiolingual y el comunicativo, que son los que han tenido una mayor repercusión en la enseñanza de español para extranjeros. Para el método tradicional, la lengua es un conjunto de reglas con sus excepciones y el aprendizaje se entiende como la memorización de dichas reglas con el objetivo de llegar a dominar la gramática normativa del idioma meta con el fin de poder entender y manipular su morfología y su sintaxis.

El método audiolingual surge cuando se empieza a entender la lengua, como hace la lingüística estructural, como un conjunto de estructuras jerárquicamente organizadas en tres niveles, el fonológico, el morfológico y el sintáctico. El aprendizaje, por otro lado, consiste en la formación de hábitos que resultan de la repetición continuada e insistente, idea que proviene de la psicología conductista, para la que en todo proceso de aprendizaje, incluido el lingüístico, se deben dar tres elementos: un estímulo, que permite iniciar la conducta, una respuesta que depende del estímulo y un refuerzo que señalará si la respuesta fue adecuada o no y animará a la repetición de dicha respuesta o a su supresión.

Por último, el método o enfoque comunicativo nace cuando comenzamos a entender la lengua desde la perspectiva del uso y de la comunicación. Desde este ángulo, el aprendizaje no es la mera repetición de segmentos o estructuras lingüísticas; consiste, más bien, en la realización de actividades que requieren la utilización de elementos lingüísticos en determinados contextos y de acuerdo con una situación sociopragmática, tal y como ocurre en la comunicación real.

El método tradicional se caracteriza por trabajar mucho la memorización de palabras y reglas, así como la ejercitación de frases partiendo de reglas gramaticales previamente aprendidas.

Las prácticas en las clases audiolinguales se reducen a la memorización de diálogos y a la realización de ejercicios de repetición de palabras o frases de algunos de los siguientes tipos, de inflexión, sustitución, transposición, reformulación, contracción, transformación, integración, respuesta y restauración.

Si por comunicación entendemos el intercambio activo y contextualizado de información entre dos o más interlocutores socialmente determinados, las actividades comunicativas deben ser interactivas, de manera que permitan al aprendiz poner en práctica los procesos de intercambio de información y de negociación de significados.

Ahora bien, sucede con frecuencia que en el marco de estas metodologías, los manuales terminan imponiendo un estilo o ideal de comunicación rutinario que, o bien identifica la lengua con reglas y patrones de la cultura escrita, como en el caso de los métodos tradicional y audiolingual, o bien con el coloquialismo elemental y cotidiano de la oralidad, como con frecuencia sucede con los modelos más ortodoxos del comunicativismo y del interaccionismo.

Aunque el tema central de esta ponencia es la enseñanza de la cultura, hemos querido partir de esta breve exposición teórica sobre las metodologías que más se han utilizado o se utilizan en la enseñanza de español para extranjeros, porque nos permita ver que en la bibliografía en la que se describen dichos métodos, las alusiones a la cultura en la clase de lenguas extranjeras, de acuerdo con lo que decíamos antes sobre las ideas que transmiten los manuales, son mínimas y se reducen, cuando se habla de ella, a dos posibilidades, la cultura se entiende como las grandes manifestaciones de la comunidad que habla la lengua en cuestión, caso del método tradicional, o bien, la cultura son los hábitos de la vida diaria de dicho pueblo, caso del método comunicativo. Creemos que en ambos casos hay reducionismo y se simplifica demasiado el asunto y es por ello que, en los últimos años, se está dando tanta importancia a los aspectos culturales en la clase de idiomas, hasta el punto de que podemos hablar de cuatro enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras, dependiendo de la idea que tengamos de cultura (Risager en Byram y Fleming, 2001: 243).

1. Enfoque de la cultura extranjera: se trata de estudiar el país o países en los que se habla la lengua sin hacer ninguna relación entre esa realidad cultural y el pías, y por tanto la cultura, del aprendiz.
2. Enfoque intercultural: se trabaja con la cultura de la lengua meta pero también con la cultura del estudiante.
3. Enfoque multicultural: se basa en el hecho real de que en un país conviven varias culturas y tenemos que prestar atención a las diferencias étnicas que existen dentro de una realidad concreta.
4. Enfoque trancultural: se ve que existe la posibilidad de que entren en contacto dos hablantes de lenguas diferentes utilizando un tercera para comunicarse.

Partiendo del enfoque intercultural, que es el más seguido en estos días, intentaremos ver qué papel juegan en él algunos de los elementos que forman parte activa en la clase —alumnos, profesores, materiales y cultura— con el objetivo de ver a qué cultura nos referimos cuando hablamos de la enseñanza de español para brasileños.

Hasta hace relativamente poco tiempo, en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera no se tenían en cuenta cuestiones que son del todo evidentes como, por ejemplo, que lo que hacen los aprendices, sobre todo en las primeras etapas, es hablar de ellos mismo, de su realidad y de lo que les rodea. No es casualidad que una de las primeras lecciones, y con frecuencia la primera, de cualquier manual para principiantes trata de la forma de identificarse uno mismo, de manera que el alumno tiene que hablar de su nacionalidad, origen, profesión, edad, la realidad y el libro siguen el mismo patrón.

También se olvida que cuando un brasileño hablante de español se encuentra con un hispanohablante la conversación girará en una doble dirección, aquél se interesará por cuestiones culturales del mundo hispánico, y éste, por la realidad del pueblo brasileño, por lo que parece evidente que tengamos que preparar a los estudiantes para poder entablar tales conversaciones.

Por último, y esto sería el tema de otra ponencia, no olvidemos que algunos aprendices de español, pensamos en el español para fines específicos, lo necesitan para hablar casi exclusivamente de su realidad, como el caso de los guías de turismo o los que trabajan para empresas hispanas asentadas aquí, que deberán hablar de temas específicos de la especialidad de dicha empresa, pero enmarcando dicha especificidad en esta realidad.

No hay que olvidar, por otro lado, que una de las premisas del enfoque intercultural habla del respeto a las dos lenguas y culturas en conflicto. De acuerdo con esto, así como el aprendiz debe llegar mediante el conocimiento del español a una comprensión cabal de la cultura meta, en nuestro caso la hispánica, el profesor debe conocer el portugués y adentrarse en la cultura brasileña. Este respeto mutuo trabajado en la clase minimizará los riesgos de choques y malentendidos culturales tan normales en los aprendices de lenguas extranjeras (Corros Mazón, 2002: 120).

Todo aprendiz de una lengua tiene como objetivo final, aunque quizás no sea consciente de ello, el llegar a ser competente comunicativamente hablando. No hablamos de la perfección del discurso del extranjero, con todo lo que esto implica de buen uso de los recursos lingüísticos, incluida, claro está, la fonética; el acento extranjera es aceptado siempre que no irrite al interlocutor, concepto este, el de la irritabilidad, muy subjetivo y que presenta dificultades de ser medido a causa de su carácter acientífico. Tener competencia lingüística en una lengua significa poder utilizar de manera coherente y apropiada todas las subcompetencias que la forman, la lingüística, la sociolingüística, la discursiva, la estratégica, la sociocultural y la social, según propone Van Ek (1984). Los aprendices de cualquier lengua extranjera deben poder manejar todas y cada una de ellas. La subcompetencia sociocultural, que hoy nos preocupa, la entendemos como el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla de lengua meta y la capacidad de adoptar estrategias para llevar a buen término unos fines comunicativos concretos.

No conocer bien dicho contexto o no poder adoptar las estrategias adecuadas puede ser muy negativo para el hablante, tenemos que ser conscientes de que cualquier desviación lingüística en boca de un hablante extranjero puede ser justificada por los interlocutores precisamente por ese carácter extranjero y se comprende que el hecho de no ser su lengua puede llevar a errores al usarla. Sin embargo, la desviación cultural no será justificada de la misma manera, las personas tendemos a considerar que los hábitos y pequeños rasgos que componen nuestra vida diaria tienen carácter universal y por ser nuestros nos aferramos a ellos como únicos y verdaderos; por eso los hispanos que vivimos en Brasil hablamos de lo raros que son los brasileños, sin olvidar que los brasileños también hablan de nuestras rarezas, pero qué nos hace decir eso a unos y a otros, evidentemente la ruptura de alguna regla cultural de nuestra propia cultural, y hablamos de rareza de los otros sin pararnos a pensar que dependiendo del contexto y, sobre todo, del lugar en que estemos, va a regir una lengua u otra, una cultura y otra. Por lo que estamos diciendo, el error que un brasileño puede cometer al colocar los pronombres átonos de español tendrá más fácil justificación para el interlocutor hispano que el saludo con buenas noches a las 18:00, si ambos hablantes se encuentran en España. Ángels Oliveras, en su libro *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, presenta una serie de pequeños textos sobre las primeras impresiones de una brasileña que visita por primera vez España, la leerlos, nos damos que muchas de esas ideas coinciden con las que tenemos los españoles cuando visitamos por primera vez Brasil; por ejemplo, al referirse al mundo laboral dice «En mi país está mejor organizado: el trabajador hace ocho horas al día y tiene un descanso de una hora (sin descontarle). En España hay lugares que se trabaja ocho horas con quince minutos para el café y después el empleado tiene que hacer horas extras para mantener el empleo. Parece la época del feudalismo». Al hablar de quedar con alguien dice que «Aquí veo que la gente llega tarde. Quedas a las 21h. y llegan a las 21:30h. o a las 22h.». Al hablar del aspecto exterior de la gente dice que «Los jóvenes y la gente mayor llevan mucho el color negro y me da la impresión de gente triste». Creemos que el viajero español podría escribir estos textos cambiando el color negro por el colorido de la ropa y la tristeza por la alegría, de manera que una y otro reflejarían su forma de ver el mundo. Como vemos, ciertos rasgos culturales los explicaríamos positiva o negativamente según pertenezcan a nuestra realidad o a una realidad ajena.

Decimos que un hablante tiene competencia lingüística cuando consigue poner en juego todas las subcompetencias de manera que todas funcionen como un solo bloque, y que todos los elementos que utilice en un acto comunicativo determinado sean coherentes, debemos aclarar que todos ellos deben pertenecer al mismo sistema. El brasileño que al hablar un correcto español utiliza en una conversación gestos propios de su cultura está utilizando dos sistemas diferentes, por decirlo de algún modo, dos lenguas diferentes, español, en lo que se refiere a lo verbal, y el portugués de Brasil, en lo que atañe a lo no verbal.

Si bien los profesores de español debemos hacer que los estudiantes conozcan nuestra cultura, la conozcan y la respeten, de la misma manera debemos actuar

con la cultura del alumno; siempre que sea posible, debemos hacer comparaciones entre ambas, no sobrevalorando una por encima de la otra y siendo críticos con ambas, pudiendo resaltar lo que vemos tanto de positivo como de negativo en cualquiera de ellas.

Un problema que viven muchos de los profesores que trabajan en la enseñanza de español en Brasil, aquellos que provienen de países hispánicos, es el tipo de español, y por tanto de cultura, que tienen que trabajar en clase, agravado por los materiales didácticos que se ven forzados a utilizar. La variante del español que suele gozar de mayor prestigio entre los estudiantes brasileños de español es la de España, nosotros diríamos que muchos de ellos cuando hablan de español de España se están refiriendo, sin saberlo, al español centro peninsular., lo que hace que profesores de otras variantes de esta lengua tengan que hacer un esfuerzo para acercarse a dicha variante peninsular durante el proceso de enseñanza. Por otro lado, los materiales que suelen utilizarse en Brasil son creados en España, por lo que suelen estar cargado, a veces son los únicos, de rasgos lingüísticos y culturales de dicho país, lo que dificulta el uso de los materiales por parte de esos profesores hispánicos que tienen que hacer suyos ciertos rasgos, sobre todo culturales, con los que no se siente identificados. Lo que decimos sobre los profesores hispánicos sería aplicable a los profesores brasileños que se han formado con profesores de esas nacionalidades o han aprendido la lengua en un país de este lado del Atlántico.

La profesora Alba Escalante, en su trabajo «La interculturalidad de lo hispano», habla de necesario diálogo que debe entablarse en clase entre los elementos culturales del alumno, el espacio cultural presente en los libros editados en España y la mediación que entre ellos ejerce el profesor de origen español, independientemente, diríamos nosotros, que ese profesor sea hispanohablante o no.

El estudiante se encontrará, a veces, con que la lengua meta no posee los elementos específicos necesarios para explicar una experiencia cultural propia, para la que su lengua materna tiene formas claras y precisas. Pongamos por ejemplo, aunque suene a tópico, la práctica imposibilidad de descripción en español del carnaval carioca, cargado de una terminología muy específica. El alumno brasileño, ante una conversación sobre este tema, se verá obligado a acudir a la descripción detallada del evento, recurriendo muchas veces al contraste, a la búsqueda de lo parecido, para solucionar problemas en la comunicación.

Escalante (2005: 105-116), profesora hispana, habla de la necesidad que tiene, al utilizar libros españoles, de trabajar con una realidad que le es ajena, y con mucho humor se pregunta «qué decir de la noche madrileña si jamás hemos pisado esa ciudad ni de noche ni de día», y nos preguntamos nosotros cómo presentar de manera creíble formas como *salir de marcha*, *hacer el botellón* o *darse un homenaje* que, posiblemente, son sólo utilizadas por los jóvenes españoles de hoy. Según esta investigadora, para poder transmitir información cultural con toda su riqueza,

debemos vivenciarla y sentirla. Ella, venezolana, propone que, los no venezolanos expliquemos lo que es una *arepa de reina papiada* a través de una simple foto.

El profesor debe estar atento y en cualquier momento de la clase deberá explicar, incluso en situaciones no conflictivas, palabras cuyo significado parece claro para el estudiante, pero no olvidemos que cuando oímos una palabra pasamos su significado por nuestra experiencia cultural, de ahí esa necesidad de explicación. El concepto que se esconde detrás de la palabra *familia* no es el mismo en todas las lenguas del mundo, porque cada lengua le da su significado teniendo en cuenta la cultura de dicha lengua, y, a veces, el significado depende de cada uno de nosotros como hablantes; cuando en una clase de español en Brasil, hablamos de *casa*, el estudiante le dará un significado u otro según su nivel socioeconómico, no es lo mismo una *casa* para un brasileño de clase privilegiada que para el brasileño carente, por poner solo dos ejemplos.

Las actividades sobre aspectos culturales deben presentar integradas en los contenidos lingüísticos del programa, presentando dichos contenidos en contextos y situaciones lo más reales posibles (Hernando García-Cervigón, 2002: 24), comenzamos por trabajar las cuestiones desde el punto de vista más general para poco a poco dar mayor información sobre cada uno de los aspectos. Debemos huir de la generalización inevitable en la primera aproximación que hacemos del hecho cultural, es normal que cuando hablamos de cómo pagamos los españoles cuando salimos a tomar una copa en grupos, digamos que uno paga lo de todos porque más tarde lo harán cada uno de los otros, pero esa es sólo una de las múltiples formas posibles, podemos *pagar a escote*, cada uno paga lo suyo, o es posible *hacer un fondo*, todos aportan la misma cantidad antes de comenzar a consumir (León, 2002: 97-102).

Debemos realizar análisis contrastivo entre la cultura meta y la cultura del estudiante de manera que podamos saber qué elementos culturales merecerán mayor atención en la clase, en el caso de la enseñanza del español aquí en Brasil eso resulta relativamente fácil porque estamos en contacto con las dos culturas.

Los materiales didácticos producidos para la enseñanza de español a extranjeros no mienten pero no dicen toda la verdad. Con frecuencia, se fijan en el elemento lingüístico que puede utilizarse en una situación comunicativa concreta, pero no se detienen a explicar las características culturales implícitas en dicha situación comunicativa, así, al hablar de cómo nos podemos despedir en español, los libros presenta, entre las muchas posibles, formas como *adiós/ hasta pronto / hasta mañana / hasta luego / hasta el lunes*… sin la explicación cultural correspondiente. Los españoles no podemos despedirnos únicamente con esas formas lingüísticas, sino con la utilización reiterada de las mismas antes de la despedida definitiva, información cultural que es válida para muchos contextos, pensemos en una reunión en casa de amigos, anunciaremos varias veces que nos vamos, en una conversación telefónica de carácter informal, nos despediremos varias veces, hasta en una carta informal, aunque cada día se escriban menos, terminaremos

con una posdata después de la despedida. Da la impresión que los españoles no queremos despedirnos, queremos pasar el mayor tiempo posible con nuestros amigos y familiares. Pensemos que después de una visita a la casa de un amigo, la despedida última será diferente en Brasil y España, en Brasil, es el anfitrión el que abre la puerta para que, de esa manera, el visitante pueda volver otro día, en España, los dos, anfitrión y visita, pasan un tiempo dentro de la casa, pero cerca de la puerta, hasta que la visita decide abrirla para irse, el anfitrión no la abrirá por no querer despedirse del amigo, es éste el que tiene que tomar la decisión de partir. Hay situaciones comunicativas en los manuales que, de manera explícita o implícita, aparecen acompañadas de cierta información cultura. Lo que debemos ver cuando las vamos a trabajar en clase es si dicha información es suficiente o debemos completarla. Pensemos en la típica situación comunicativa en el restaurante presente en todos los manuales de nivel inicial, donde es frecuente que encontremos la información lingüística necesaria para solucionar los problemas comunicativos en esa situación concreta, como pedir la comida, que va acompañada de información de cómo leer la carta en un restaurante español, debemos pedir un primer plato y un segundo plato, más tarde pediremos el postre, o cómo pedir el plato del día, elegiremos el primer plato entre varias opciones y un segundo pato entre otras opciones diferentes, más tarde pediremos el postre. Todo lo expuesto en el libro es verdad, pero no es lo único que necesitamos saber, parece que iremos solos al restaurante y que tendremos que resolver situaciones comunicativas individuales, pero no, con frecuencia iremos a comer o cenar con otras personas y las normas culturales van a cambiar, y cambarán dependiendo de factores como sexo y número de comensales, veamos algunos ejemplo: cuando un hombre y una mujer están en un restaurante, la mujer elegirá lo que quiere comer, pero será el hombre el que pasará la información al camarero, la mujer sólo responderá directamente a éste cuando le pregunte sobre elementos adicionales de la comida, tipo de patatas o el aderezo para la ensalada, cuando los que van al restaurante son dos hombre o dos mujeres, el convidado, en caso de que lo haya, pedirá primero, si ninguno está invitado, es el mayor el que tiene la preferencia, en el caso de un hombre y dos o más mujeres en el restaurante, éstas pedirán antes que él y lo harán de manera individual, por último, cuando son varios hombres y varias mujeres los que comen juntos en un restaurante, cada uno pedirá lo que desea, siguiendo el orden en que están sentados.

A pesar de la crítica que hacemos a los materiales de enseñanza, creemos que autores y editoriales van siendo conscientes de los nuevos rumbos que va tomando la enseñanza de español para extranjeros y, en particular, de cómo entendemos la cultura, de manera que, poco a poco, los materiales van incorporando informaciones necesarias para el trabajo en clase.

La dicotomía español de España /español de América es falsa o, cuando menos, poco exhaustiva ya que no podemos hablar de solamente dos variantes sino de muchas, y hay que tener presente que las de un lado y otro del Atlántico no forman una unidad cada una de ellas. Si eso ocurre con la lengua, lo mismo podríamos decir de la cultura, existen diversas culturas que conviven entre sí y, en muchos

casos, varias de ellas conviven en un solo hablante. Podríamos pensar en la cultura como una figura con muchos vértices, demasiados nos atreveríamos a decir. Ejemplifiquemos en un país como Perú, que se ha incorporado recientemente al trabajo con el español para extranjeros y, por tanto, no tiene todavía materiales propios. Perú es un país situado en América del Sur, en la denominada América hispánica, y forma con Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Venezuela, la denominada región andina, y tendrá, por tanto, características hispánicas y andinas en su cultura. Internamente se caracteriza por la presencia de rasgos que provienen de los incas, pueblo precolombino que vivía en los Andes, de los españoles y de personas de distintas nacionalidades asentadas allí, no olvidemos que uno de los restaurantes más característicos del Perú actual es el chifa, restaurante de comida china con influencia del sabor peruano; además, el país se divide en tres regiones, costa, sierra y selva, con aspectos culturales muy definidos cada una de ellas; por último, si tenemos en cuenta las investigaciones realizadas siguiendo la teoría de los estilos de vida, encontramos nueve grupos sociales diferentes en el país. Como vemos, cuando hablamos de un país, no es fácil hablar de una cultura, hay, por diversas razones y según como lo veamos, grupos culturales diferentes compartiendo un mismo espacio geográfico y aportando, cada uno de ellos, unas características determinadas que debemos tener en cuenta cuando trabajamos con estudiantes extranjeros.

Desde esta perspectiva, cualquier país, por pequeño que sea, está lingüísticamente determinado por una mayor o menor variedad de dialectos, pero también es un mosaico cultural, un crisol en el que se mezclan en una muy original simbiosis, diversas tendencias del fenómeno cultural. Esta es también la realidad que arroja cualquier lengua histórica que se reparta en una dilatada geografía como la de esa parte del mundo que se expresa en español.

Mucho más compleja es esa realidad cuando sumamos al análisis conceptos como nivel de desarrollo tecnológico, nivel de experiencia social, sociopolítica, geopolítica, etnografía de la comunicación, formas de vida y estructura social, por mencionar solo algunos.

Vamos a centrarnos en el concepto de estilo de vida para llegar a aclarar cuáles son esos nueve grupos a los que nos referimos cuando hablamos de Perú. Es verdad que la idea con la que vamos a trabajar se utiliza actualmente para comprender el comportamiento social y de consumo, pero no se ha rentabilizado todavía en relación a la enseñanza de lenguas extranjera, aunque creemos que algún día la tendremos en cuenta. Pensemos que cuando los antropólogos comienzan a hablar de comunicación no verbal, no tienen en mente al aprendiz de lenguas extranjeras, y hoy día, todo lo que se relaciona con lo no verbal en la comunicación tiene una gran importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de dichas lenguas extranjeras. Creemos que deberíamos hacer investigaciones siguiendo este modelo de clasificación de la población en grupos con características semejantes, pero teniendo en cuenta que nuestros intereses no se centran en el consumo y sí en la enseñanza de lenguas extranjeras, las encuestas deberían seguir dicha metodolo-

gía pero centradas en preguntas que son de nuestro interés como, por ejemplo, quiénes, para qué y con qué ideales y objetivos aprenden.

Según Rolando Arellano Cueva (2003), desde un punto de vista individual, el estilo de vida intenta caracterizar al individuo, está, por tanto, estrechamente relacionado con el concepto de personalidad, pues ambas ideas nos permiten reconocer a los individuos por medio de conductas muy distintas. Esta definición individual se convierte en grupal cuando clasificamos a cada persona en un estilo de vida compartido por un grupo. Según el investigador antes citado (2003: 47), «el estilo de vida sería aquel grupo de personas que comparten características demográficas, actitudinales, valorativas y comportamentales similares».

La investigación peruana se realiza en dos etapas, en 1996, la primera, y en los meses de marzo y septiembre de 1998, la segunda, aplicándose un cuestionario a un total de 3000 personas mayores de 18 años. Los nueve grupos a los que hemos hecho alusión más arriba son los siguientes, destacaremos sus rasgos más característicos y los porcentajes de presencia en el país y en la capital, Lima (Arellano Cueva, 2003: 111- 150):

— Conservadoras (Perú 20,5%, Lima 23,4%): en su mayoría mujeres, fundamentalmente amas de casa, muy tradicionales.
— Tradicionales (Perú 18,1%, Lima 8,8%): individuos que mantienen las tradiciones rurales o de ciudades pequeñas aunque vivan en ciudades grandes, son machistas y poco modernos.
— Progresistas (Perú 17,6%, Lima 21,8%): inmigrantes de primera o segunda generación que buscan el progreso y la integración en la ciudad mediante el trabajo y el estudio.
— Sobrevivientes (Perú 16%, Lima 18,3%): personas de muy bajos ingresos, muchas de ellas de edad avanzada.
— Adaptados (Perú 8,2%, Lima 6,7%): personas que quieren vivir tranquilas en la ciudad en la que nacieron, sus preocupaciones tiene que ver con el empleo fijo, la familia, los amigos y el barrio.
— Trabajadoras (Perú 10,5%, Lima 7,7%): mujeres relativamente jóvenes que quieren su mejora y la de su familia trabajando dentro y fuera del hogar.
— Afortunados (Perú 4,2%, Lima 5,8%): jóvenes con estudios universitarios y de postgrado.
— Emprendedores (Perú 2,8%, Lima 3%): profesionales y empresarios, de entre 30 y 50 años, relativamente independientes, muy satisfechos de sus logros de vida.
— Sensoriales (Perú 2,1%, Lima 4,5%): personas muy preocupadas con las relaciones sociales y la apariencia.

Cada uno de estos grupos tiene, como vemos, una actitud diferente ante la vida, lo que inevitablemente llevará a comportamientos y formas de actuar diferentes.

Nos hemos centrado en Perú y vemos que los grupos culturales que destacamos son muchos y variados, con eso no queremos decir que en nuestras clases tengamos que tener en cuenta todas y cada una de estas variables, pero sí, no olvidarlas, pues dependiendo del objetivo de un estudiante en concreto tendremos que tener en cuenta unas características u otras. No tienen que conocer exactamente los mismos rasgos culturales aquellos extranjeros que van a Perú a trabajar en una determinada O. N. G. y, por tanto, van a estar en contacto, en muchos casos, con personas de bajos recursos y con unas costumbres determinadas, que los que van a hacer negocios y van a estar en contacto con otra realidad dentro del mismo país.

En 1996, la organización británica CCN realiza una investigación en España en la que tiene en cuenta, para marcar las diferencias entre los grupos, factores demográficos y geográficos, obtenidos del censo, y aspectos de comportamiento. Dicha investigación encuentra los siguientes 12 grupos divididos en 37 tipologías: elite (barrios burgueses clásicos, elites urbanas y nuevas elites residenciales), alto standing (familias expansión años 80, familias expansión años 70, urbanistas profesionales y profesionales asentados), consolidado (profesionales del extrarradio, cuellos blancos aparentes, empleado medio periferia y cuello blanco provincial), obrero metropolitano (barrios obreros clásicos, inmigrantes realizados, obreros modernos, asalariados servicios poco cualificados y trabajadores industriales), turístico (turístico marino y turístico sierra y playa), industrial en desarrollo (industria ligera dispersa e industria ultra periférica), industrial clásica (industria en crisis, ciudades de tradición industrial y pequeña industria alejada), transición (centro de servicio territorial, pequeño negocio urbano y áreas celtas de transición), mix sectorial (ciudades mixtas, Atlántico Sur, rural cercana a industria y rural diversificada) agrícola (tractores y tradición, agricultores y jornaleros y latifundio y P. E. R.), rural deprimida (rural despoblada y rural diseminada) e inclasificado (institucional y marginal) (Arellano Cueva, 2003: 57-59).

En una investigación realizada en Colombia a finales de los años 80, se tiene en cuenta actitudes ante la vida y la riqueza, además de variables como la edad y la profesión del individuo encuestado. Los quince grupos que se destacan son: los hijos de papi, los viciados, los yuppies criollos, los alegres estudiantes, los abuelos satisfechos, los luchadores, el mero macho, los optimistas, la tatcher (conservadora tenaz), los conformes, los triunfadores, la profesional moderna, los enculebrados, la casera tradicional y el intelectual descomplicado (Arellano Cueva, 2003: 60-61).

A través de estos ejemplos hemos queridos tan solo ilustrar la complejidad que reviste el fenómeno sociocultural en un mundo como el nuestro, en el que una sola lengua es el denominador común de una urdimbre de culturas, grados dispares de desarrollo material, social y político, con ritmos diversos de progreso.

Hasta en los rótulos que las sociedades colocan a sus capas o estratos sociales se aprecia esa gama diversificada de visiones sobre la realidad y el mundo. Las necesidades expresivas de cada pueblo o país se conjugan necesariamente con sus necesidades perentorias, sus urgencias y sus mecanismos de acción y movilidad

social. La lengua, en cada latitud, cumple una misión refleja y muestra su flexibilidad inherente en estos ajustes que, a través de las connotaciones sociales y los procesos semióticos delatan una cultura actuante y dinámica que la define como un idioma, con toda la carga vital que esconde este concepto.

La heterogeneidad del hecho cultural nos coloca, tanto a profesores como alumnos, ante una escabrosa selección: simplificar aplanando las diferencias sobre una sola realidad o hacer comprender cuan complejo es el aprendizaje de un idioma como fenómeno cultural.

No hay que decir que sólo la segunda vía puede conducir al éxito y que sin lugar a dudas esto constituye uno de los mayores retos que tiene ante sí la formación de profesores tanto en España como en América, pues sin una aceptación desprejuiciada de la índole complicada y contradictoria de nuestra lengua estaremos negando el alumno su más interesante desafío cultural.

Nosotros, los profesores, en nuestro trabajo diario en la clase, debemos partir de lo que consideramos el elemento cultural más específico, desde el punto de vista del aprendiz, de la cultura de la lengua meta, para después pasar a trabajar rasgos menos generales desde la experiencia diaria de un hablante nativo, es decir, partiremos de lo general para llegar a lo específico de cada grupo, para que el alumno conozca los patrones culturales más frecuentes de la lengua que aprende.

No menos importante resulta tener en consideración la especificidad de la cultura nativa del estudiante, las condiciones de aprendizaje lingüístico y de socialización materna de cada uno de nuestros alumnos, los estereotipos y prejuicios lingüístico-culturales que éstos poseen, lo que saben hacer con el portugués y la visión que tienen sobre la evolución y el cambio de su lengua al contacto con las múltiples culturas que Brasil alberga.

Desde el ángulo de la didáctica de lenguas afines hemos logrado afinar los instrumentos de comparación entre el portugués y el español desde una perspectiva meramente formal, estructural. Quedan pendientes los temas de la interculturalidad como complemento a estos estudios. Les animo a pensar sobre lo mucho que nos falta por descubrir para que podamos conocernos y tolerarnos mejor.

BIBLIOGRAFÍA

Arellano Cueva, Rolando, 2003, *Los estilos de vida en el Perú. Cómo somos y pensamos los peruanos del siglo XXI*, Lima, Arellano Investigación de Marketing.

Corros Mazón, Francisco Julián, 2002, «Malentendidos culturales en estudiantes norteamericanos de ELE», *Forma*, 4: 119-136.

Escalante, Alba, 2005, «La inerculturalidad de lo hispano», en: P. Benítez Pérez y R. Romero Guillemas, *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica de Español para Extranjeros*, Río de Janeiro, Instituto Cervantes de Río de Janeiro.

Hernando García-Cervigón, 2002, «Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera», *Forma*, 4: 9-26.
León, José Javier, 2002, «El aula de cultura española para estudiantes estadounidenses», *Forma*, 4: 87-1003.
Oliveras, Ángels, 2000, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid, Edinumen.
Risager, Karen, 2001, «La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea», en: M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press.
Van ek, J., 1984, *Across the threshold readings from the modern languages projects of Council of Europe*, Oxford, Pergamon Press.