

## **Enseñanza de PLE: Hacia la competencia intercultural a través de los géneros textuales**

María Cristina Rossi - Universidad Nacional de Entre Rios

La enseñanza de PLE, por su carácter dialógico e interactivo, constituye el lugar y momento ideal para el desarrollo de la competencia intercultural; lo que implica avanzar un paso más allá de la competencia sociocultural. Según Meyer (MEYER, 1991) la competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una LE, identifica su habilidad para actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas.

El contenido cultural siempre ha estado presente en la enseñanza de lenguas (AREIZAGA, 2002), como una forma de presentar algunos elementos de la realidad de los hablantes de la lengua que se está aprendiendo. Tradicionalmente, este contenido se configuraba a partir de una mezcla de datos históricos, geográficos, políticos y económicos, junto con los autores y producciones de prestigio, y un poquito de folclore y tipismo. El contenido cultural era un “añadido”, decorativo a veces, y otras incluido como parte de la materia que se debía memorizar, es decir, contenido conceptual, algo que el estudiante debía “saber” sobre el país cuya lengua está estudiando.

Durante la década del 70 del siglo pasado se fueron elaborando numerosos modelos de clasificación y organización del contenido cultural para la clase de lengua extranjera, tratando de recoger de forma exhaustiva el modo de vida de los hablantes nativos. Pero el propio desarrollo de estas listas y taxonomías de contenido cultural llevó a plantearse la imposibilidad de reflejar *todo* el contenido de la vida social, y además hacerlo al mismo tiempo que se enseña y se aprende la lengua. A la evidencia de esta dificultad hubo que añadirle la influencia de un nuevo concepto semiótico de cultura, que no la ve como una entidad cerrada, objetivable, sino como el contexto en el que la vida social, y la comunicación como parte de ella, adquieren sentido. Bajo la influencia de las ciencias sociales, se cuestiona el concepto de cultura que reflejaban las clases de lenguas y sus materiales, así como los aspectos de la cultura que trataban. Se empezó a hablar de objetivos y contenidos, así como de estrategias para la enseñanza de la cultura meta desde una

posición que defendía la existencia de una programación del contenido cultural que se integrara con la programación del contenido lingüístico desde los niveles iniciales.

La investigación sobre el componente cultural en la clase de lenguas extranjeras se revela como un campo interdisciplinar que permite poner en relación los aspectos metodológicos de la enseñanza de lenguas con aspectos psicopedagógicos más generales. Este campo de investigación resulta de gran interés en un contexto educativo orientado cada vez más hacia el desarrollo de una competencia intercultural.

Como cualquier descripción se hace desde una determinada interpretación basada en el código sociocultural de quien la contempla, diferentes personas interpretan los mismos hechos de forma diferente: atribuimos significados culturales a los hechos sociales porque “leemos” a los otros desde nuestras propias referencias culturales. Se comienza a tomar conciencia entonces que es imposible ofrecer toda la cultura de un pueblo en un curso de lengua extranjera. Además, también la realidad social cambia con el tiempo, la información tiene “fecha de caducidad”. Por ejemplo, si queremos enseñar las variantes lingüísticas del portugués hablado en Brasil, veremos con desesperación la imposibilidad de reflejar su inmensa riqueza. Conocer la cultura no es simplemente conocer los hechos sociales, lo que podemos ver, sino sus significados culturales, qué sentido adquieren/tienen en el seno de la comunidad de origen.

Acumular datos deja al estudiante sin armas para enfrentarse a situaciones culturales que no se han estudiado previamente. Tener información sobre hechos sociales no lleva automáticamente a la comprensión de otra cultura si al mismo tiempo no se trabajan los aspectos afectivos y las habilidades necesarias para ello. Comienza entonces a hablarse de objetivos relacionados con una competencia sociocultural que desarrollen en el estudiante la capacidad para interpretar y relacionar distintos sistemas culturales, así como distintas propuestas metodológicas para desarrollar en el aula; desde incorporar a la clase de lengua diferentes voces, mediante textos variados e informantes nativos, hasta técnicas de dramatización e ilustración de malentendidos culturales, o discusiones en el aula, resolución de conflictos, etc.

La reflexión sobre qué aspectos debería incluir una competencia sociocultural llevó a nuevos planteamientos y a ser redefinida como *competencia comunicativa intercultural* (BYRAM, 2001). Por una parte, se entiende que la competencia

sociocultural en el sentido utilizado hasta entonces, no es algo separado de otros aspectos del dominio de una lengua, sino que afecta a toda la competencia comunicativa; y por otra, la mayor complejidad de nuestras sociedades multiculturales ha hecho necesario replantearse el esquema tradicional de “ellos” (cultura de nuestros vecinos) y “nosotros” (cultura nativa): la realidad es tan diversa que debemos ayudar a los estudiantes a relacionarse con la alteridad, con “los otros”, sean de su propia comunidad lingüística o sean de comunidades extranjeras.

Desde una visión no esencialista de las culturas éstas se leen, por tanto debemos aprender a mirarlas desde dentro y desde fuera, tanto la propia como la ajena, para desarrollar una sensibilización cultural. La sola información no modifica nuestras percepciones de lo ajeno, ni desarrolla habilidades: sólo la experiencia, el conflicto cognitivo con los esquemas previos nos transforma. Se trata de desmontar prejuicios y estereotipos: cada persona no es representante de su país sino de sí mismo. Deberíamos ser capaces de comprender la complejidad y la “normalidad” de lo propio y de lo ajeno, mediante un trabajo que consista en observar, investigar, y aprender de los otros, a la vez que de nosotros mismos. Todos estamos inmersos en comunidades plurales, diversas y cambiantes.

La dimensión intercultural requiere el desarrollo de una perspectiva diferente, lejos de posturas etnocéntricas y también de la aculturación provocada por la asunción de identidades estereotipadas; una perspectiva que constituya el exponente más alta por un entramado de “saberes”, saber comprender, saber aprender, saber hacer, y saber implicarse.

Todas estas cuestiones han desembocado en una preocupación por la formación de profesores de LE, su capacitación para enseñar la cultura extranjera y por la existencia o no de condiciones que hagan posible un tratamiento del componente cultural desde el enfoque comunicativo. El aula como un espacio multicultural: cuando profesores y alumnos se encuentran en una clase de lengua extranjera, los procesos de enseñanza-aprendizaje se ven afectados por este hecho. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural sólo se puede lograr mediante un aprendizaje significativo que permita al aprendiz construir nuevos “saberes”, mediante actividades de exploración, investigación y descubrimiento; muchas propuestas están basadas en las técnicas de la etnografía para la observación y la participación en una comunidad (BYRAM y FLEMING, 2001) mediante las que el estudiante pueda aprender a aprender sobre y en las culturas; la

propia y la ajena; exponiéndolo las situaciones de contacto con la cultura estudiada, bien sean auténticas o mediadas; por ejemplo, a través de la dramatización, porque es el esfuerzo del aprendiz, enfrentado al contraste o al conflicto con sus posiciones, lo que realmente puede ayudarle a modificar sus percepciones y desarrollar nuevas habilidades y actitudes para mediar entre culturas; la vinculación constante entre el aprendizaje lingüístico y el cultural, o dicho de otro modo, considerar siempre las producciones lingüísticas como muestras de productos, prácticas y perspectivas culturales. Los materiales auténticos que exploran las diferentes representaciones sociales y las actividades que relacionan el aula con la realidad fuera del aula son la base de este trabajo, puesto que permiten observar el contexto en el que se construye el sentido y por lo tanto, comprender el marco referencial de los significados socioculturales.

Como recurso apropiado, entre otros recursos, para avanzar hacia la competencia intercultural del alumno, decidimos adoptar una propuesta de trabajo a través de géneros textuales.

Proponer una concepción de lectura como interacción entre lector, texto y autor orientada hacia la perspectiva intercultural se relaciona necesariamente con la noción de género como acción socio-discursiva para leer el mundo. Géneros textuales que sirvan para reflexionar sobre las prácticas sociales en que se manifiestan y del dialogo que posibilitan con otras formas de pensamiento.

Para Cassany (CASSANY, 2006) todo texto está relacionado estrechamente con su autor, con su lector, con la disciplina a la que pertenece y con la comunidad; por eso la elaboración es individual y sigue diferentes caminos. Cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa produce sus propios escritos . Como docentes nos preguntamos: ¿existen géneros más apropiados que otros para desarrollar la dimensión intercultural en la enseñanza de portugués LE ? La lectura es una actividad interactiva altamente compleja de producción de sentido y tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo del lector tienen un origen social. Por ello, hay géneros que son más rentables que otros al permitir explotar no solo los aspectos lingüísticos y discursivos sino también los culturales.

Textos con determinadas cualidades cuya legibilidad sea fluida y eficaz, atendiendo a los aspectos visuales y mentales de la percepción del estudiante, su

tipografía, iconicidad, estructura y redundancia; cuya diversidad sea equivalente a la que encontramos en las manifestaciones lingüísticas de nuestra vida cotidiana.

La pertenencia a un género es lo que explica casi todo lo que ocurre en un texto: el modo de plantear el comienzo y el cierre, el tema a tratar, los modos de incluir la palabra de otros, el registro más o menos formal y hasta la sintaxis y el léxico empleados, entre otros. (ARNOUX, 2009, p.33).

Arnoux (ARNOUX, 2009) sostiene que la regularidad en el uso del lenguaje que determinan los diferentes géneros no es azarosa ni está librada a la voluntad del hablante, sino que está pautada por la actividad que se esté realizando en ese momento.

Para el lingüista ruso Bakhtin (BAKHTIN,1998), en cada momento de la actividad humana se elaboran enunciados relativamente estables, denominados géneros discursivos. Estos géneros, según Marcuschi (MARCUSCHI, 2006), son fenómenos históricos ligados a la vida cultural y social que ayudan a ordenar las actividades comunicativas cotidianas. Los géneros se van adaptando a las necesidades socioculturales y a la evolución tecnológica, por lo tanto no se caracterizan o definen por sus aspectos estructurales sino por sus aspectos sociocomunicativos y funcionales. La voluntad discursiva de un hablante se plasma siempre en un género, el cual es producto de una praxis social específica (BAKHTIN, 1998, p. 248)

Es interesante constatar que cuando los alumnos identifican un género en la lengua estudiada es porque ya poseen un conocimiento previo del género en su lengua materna. La comparación entre los géneros en las dos lenguas los ayuda a reflexionar sobre sus características, sobre la forma como son recepcionados, en qué ámbitos circulan, cómo y por quién son producidos, quiénes son sus consumidores, etc. Se destacan las técnicas de contraste y comparación, no para mantener las culturas en compartimentos separados, sino para construir una perspectiva que nos permita mostrar la diversidad a través de la variación lingüística y social que encontramos en el uso comunicativo del portugués a través de la diversidad de géneros textuales.

Para Marcuschi (MARCUSCHI, 2002, p.22-23) :

la expresión "género textual" se usa para referirse a los textos materializados que encontramos en la vida cotidiana y que presentan características socio comunicativas definidas por contenidos, propiedades funcionales, estilo y composición características.

destacando que los géneros son entidades socio discursivas y formas de acción social, altamente maleables, dinámicas y plásticas y que surgen por las necesidades y actividades socioculturales.

Swales, quien analiza el desarrollo de este concepto en diferentes ámbitos de estudio (SWALES, 1990: 58) destaca que:

un género comprende un tipo de evento comunicativo que comparte un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad profesional o académica en que se producen y constituyen, por tanto, el fundamento del género en cuestión. Este fundamento conforma la estructura esquemática del discurso e influye y determina la selección del contenido y del estilo

Bhatia (BHATIA 1993), quien recoge la definición de Swales y la reelabora, agrega que aunque hay muchos factores que influyen en la elaboración de un género, como el contenido, la forma, los receptores, el medio, y el canal; el elemento fundamental que lo caracteriza es la *función o funciones comunicativas* que debe cumplir. Según Bhatia las funciones comunicativas determinan la forma del género y su estructura interna. A un cambio en las funciones comunicativas corresponde, por lo general, un cambio de género ( BHATIA, 1993: 13). Para un análisis del género que permita dar una visión contextualizada, sugiere que se haga una clasificación de los géneros en diferentes fases. En primer lugar, este autor propone hallar su *propósito comunicativo general* (por ejemplo: persuadir, informar, etc.); en segundo lugar, sugiere averiguar cómo ese propósito comunicativo general se refleja en distintos *valores retóricos y genéricos* (narración, exposición, etc.), y descubrir cuáles son las estructuras léxico-gramaticales que se utilizan para ello (selección de tiempos y modos verbales, formas de tratamiento, uso de colocaciones, etc.). La combinación de diferentes valores retóricos permite clasificar los géneros en grupos que comparten un mismo fin comunicativo (por ejemplo: géneros promocionales, géneros informativos, etc.), dentro de los cuales es posible distinguir diferentes géneros específicos (por ejemplo: anuncios, folletos, reportajes, etc.). Así, todos los textos pertenecientes a un determinado género comparten: a) un propósito comunicativo general; b) una superestructura formal convencional, reconocida por la comunidad discursiva como característica del género en cuestión; c) una estructura

retórica compuesta por partes o movimientos obligatorios y opcionales; d) elementos de la microestructura lingüística que contribuyen a la identificación del género.

En nuestras aulas de PLE experimentamos con el análisis de textos pertenecientes a un determinado número de géneros, identificando sus características y comparándolas con las de los textos de igual género en español, objetivando la comprensión y aceptación del otro, a partir del esquema propuesto por Bhatia. Es decir, partiendo de la determinación del propósito comunicativo general del género, pasando luego a reconocer los propósitos comunicativos secundarios, a la identificación de los diferentes valores retóricos y genéricos que presenta el texto y a analizar las estructuras léxico-gramaticales que se utilizan para realizar los propósitos comunicativos enunciados. La comparación de textos pertenecientes al mismo género en lengua materna y en portugués resulta de gran utilidad para la construcción de una competencia textual en LE y para consolidar, al mismo tiempo, la competencia textual en español.

Así, cuando enseñamos a operar con determinado género discursivo en PLE, no estamos simplemente trabajando determinado modo de producción textual sino que estamos enseñando una manera de actuación socio discursiva en la cultura estudiada, vinculando constantemente el aprendizaje lingüístico con lo cultural, considerando las producciones lingüísticas como muestras de productos, prácticas y perspectivas culturales.

## REFERENCIAS

- AREIZAGA, E. (2003). La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera. En: *Texto de Didáctica de la Lengua y de la Literaturas*, N° 34: 27-43.
- ARNOUX E.N.; DI STEFANO M; PEREIRA C.(2009) *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba
- BHATIA, V. K. (1993) *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Londres: Longman.
- BAKHTIN, M. (1998) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI
- \_\_\_\_\_ (2000) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de*

*idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía.* Madrid: Cambridge University Press. BYRAM, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

CASSANY, D. (2006) *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula.* Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

MARCUSCHI, L.A. (2006) Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. En: BRITO, K.S.; GAYDECZA, B.; KARWOSKI, A.M. *Gêneros textuais: reflexões e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna.

MEYER, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners En BUTJES D. Y BYRAM M. (Eds.) *Developing Languages and Cultures.*

SWALES, J. M. (1990) *Genre Analysis. English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press

\_\_\_\_\_ (2004) *Research genres: explorations and applications.* Cambridge: Cambridge University Press