



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

**VARIABLES SOCIOCULTURALES Y AFECTIVAS QUE
DIFICULTAN LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS EN
INMERSIÓN: CUATRO ESTUDIOS DE CASO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

PRESENTA

ÁNGEL DE JESÚS GONZÁLEZ LÓPEZ

ASESORA: MTRA. GRACIELA GAYTÁN HERRERA

Mayo 2017

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A Dios, por bendecirme y darme la oportunidad de cumplir mis metas.

A la UNAM, por ser mi eterna casa, un libro abierto que no deja de sorprenderme y por brindarme formación como profesional pero, sobre todo, ciudadano.

A la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, por sembrar en mí el amor a las lenguas y el gusto por la docencia. Gracias particulares a Liz, jefa del programa, por su tremendo apoyo en todo lo que necesité y por su disposición cada vez que le pedí algo.

A mis profesores, por compartir sus conocimientos y desafiarme a *pensar*.

A la Mtra. Graciela Gaytán Herrera, por haber dado forma a esta investigación de pies a cabeza, pues sin ella no sería nada parecida a lo que ahora es. Gracias por haber creído en esta tesis cuando nadie más creía en ella, por levantarme el ánimo, por haber invertido tiempo en bibliotecas y salones (o hasta en el metro), por su interés y, sobre todo, por la amistad y tanto conocimiento compartido. Gracias infinitas.

A los profesores Santos, Consuelo, Liz, Soria y Graciela, por sus valiosas sugerencias y correcciones para este trabajo.

A Adal, Erika, César y Ernesto, por haber compartido conmigo su experiencia personal. Sus testimonios son pieza fundamental de esta investigación.

A mis alumnos, por enseñarme y desafiarme.

Al mundo, por invitarme a descubrirlo para conocer sus lenguas y matices.

A mis amigos en México y alrededor del mundo, pues con ellos he crecido, aprendido y sido muy feliz. Sin saberlo, su hermandad, amor e interés me han hecho una mejor persona.

A Caro, por ayudarme a ser una mejor persona, por su amor y apoyo. *Obrigado pela experiência dividida, o grande carinho, os risos e por ter me trazido um pouquinho do Brasil.*

A mi familia, pues siempre me han mostrado su interés de mil maneras. A mis abuelos, por el cariño. A todos mis tíos, especialmente a Rosa, Gustavo y Mary, por tanto apoyo a mi familia. A todos mis primos, por la complicidad y la hermandad.

A mis hermanas, por todo el apoyo, las risas y por enseñarme tanto sin darse cuenta.

A mis padres, porque sin ellos no estaría *aquí* (literal y metafóricamente) y porque soy debido a ellos. Papá: gracias por amar a mi madre y enseñarme a ser un hombre responsable e íntegro, a través de tu ejemplo. Gracias por cuidar de tu familia y por el apoyo incondicional y sincero. Mamá: gracias por mostrarme lo que es el amor sin condiciones y por tantos sacrificios para vernos felices. Los amo por siempre.

Gracias totales.

*Many Americans have long been of the opinion that bilingualism is 'a good **thing**' if it was acquired via travel (preferably to Paris) or via formal education (preferably at Harvard) but that it is a 'bad **thing**' if it was acquired from **one's** immigrant parents or grandparents.*

-Joshua Fishman

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. Lengua, identidad y modelos de aculturación	12
Lengua, identidad y cultura.....	12
Aculturación lingüística.....	15
Posiciones y perspectivas en el estudio de la aculturación.....	22
Modelos teóricos de aculturación.....	25
Modelo psicológico de Thomas y Znaniecki.....	25
Modelo de Arends-Tóth & Van de Vijver.....	26
Modelo unidireccional de Gordon.....	27
Modelo multidireccional de Berry.....	27
Modelo de aculturación interactivo de Bourhis, Moïse, Perreault y Sénécal.....	31
Modelo ampliado de aculturación relativa de Navas.....	34
Modelo de aculturación lingüística de Schumman.....	35
Capítulo 2. Choque cultural	39
Choque cultural, sus efectos y síntomas.....	39
Factores determinantes en la intensidad del choque cultural.....	41
Factores determinantes en el éxito o fracaso intercultural.....	43
Aprendizaje cultural y sus características.....	45
Cualidades personales que favorecen el aprendizaje cultural.....	49
Comunicación intercultural.....	52

Comunicación intercultural e intracultural.....	56
Competencias interculturales.....	56
Conocimiento declarativo o saber.....	58
Competencia existencial (saber ser).....	59
Capacidad de aprender (saber aprender).....	60
El filtro afectivo y la motivación en la adquisición de una lengua en inmersión.....	61
Objetivos del profesional en enseñanza de lengua extranjeras.....	63
Capítulo 3 Estudios de casos.....	65
Instrumento de investigación.....	66
El caso de Adal y su análisis.....	67
El caso de Erika y su análisis.....	75
El caso de César y su análisis.....	87
El caso de Ernesto y su análisis.....	97
Tablas de información cualitativa.....	109
Conclusiones.....	116
Anexos.....	119
Referencias bibliográficas.....	126

Introducción

Esta investigación surge a partir de diversas inquietudes que su autor ha tenido, particularmente desde que comenzó a estudiar la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, de la cual hoy es egresado. Dichas inquietudes son tanto de naturaleza personal como académica.

La LEI tiene un perfil que permite a los estudiantes acercarse y conocer diversas áreas de estudio. Una de ellas es, por supuesto, el estudio de las condiciones que propician aprendizaje de la lengua inglesa. En el estudio de esta, la LEI prepara al estudiante para la reflexión teórica y la praxis en ambientes académicos. Otras asignaturas, como Sociolingüística o Cultura y Civilización plantean otras reflexiones de índole social y cultural.

Precisamente el estudio de esas dos últimas materias despertó la curiosidad del autor, quien intentaba relacionar lo aprendido en su clase de inglés con lo adquirido fuera de ella. Así surgió la pregunta ¿qué sucede cuando se está expuesto a la lengua inglesa en ambientes no académicos?

Eventualmente, aunada a la experiencia personal del autor como estudiante de lenguas, esta pregunta encontró matices más profundos al conocer a personas que, por circunstancias diversas, adquirieron el inglés en un contexto de inmersión en Estados Unidos, sin instrucción formalmente académica. Algunas de esas personas son o fueron miembros de la comunidad estudiantil de la LEI.

El convivir con dichas personas y escuchar esas experiencias ajenas al autor, quien aprendió inglés como lengua extranjera, en contextos académicos, lo llevaron a la siguiente reflexión: ¿qué factores emocionales, contextuales y socioculturales influyen en la experiencia lingüística de una persona cuya adquisición de una lengua acontece en inmersión?

Dicha reflexión fue en un inicio teórica y se convirtió en la presente investigación, con el desafío de encontrar y explicar esos factores, partiendo del

supuesto de que no es lo mismo aprender una lengua en un contexto controlado que adquirirla en un contexto de inmersión.

El autor recurrió a diversos marcos teóricos de investigaciones afines que ayudasen a abordar fundamentos teóricos que no son profundizados en el mapa curricular de la LEI. Los marcos teóricos consultados pertenecían a investigaciones de ramas diversas como Sociología, Antropología y Psicología.

La búsqueda arrojó modelos de aculturación que son frecuentemente utilizados para describir las diversas actitudes que toman las personas al vivir en una cultura diferente. Los modelos se acercan a explicar los aspectos que influyen y determinan el rumbo de esa experiencia. Por ejemplo: los antecedentes de la persona, su actitud hacia otras personas y sus lenguas, sus motivaciones personales, la ciudad o población donde reside, su domicilio y las personas con las que vive, etc.

De igual modo, se encontró un abundante marco teórico sobre el choque cultural y sus efectos. Dicho marco describe las consecuencias, principalmente a nivel afectivo, del contacto entre personas de diferentes culturas. Por ejemplo: tensión, sorpresa, reflexión, etc.

El amplio marco teórico que forma parte de esta investigación brindó una visión mucho más específica sobre el tema y permitió conformar la hipótesis de que los factores afectivos y socioculturales son elementos fundamentales en la adquisición de una segunda lengua en inmersión. Ello se debe a que al vivir inmerso en una cultura diferente a la propia hay muchas más variables de las que existen dentro del salón de clases.

Después de la investigación teórica, se pasó a un proceso de verificación: se trató de cotejar la teoría con la realidad. Para ello, se contó con la valiosa colaboración de un grupo de cuatro voluntarios, quienes amablemente contestaron un cuestionario y posteriormente accedieron a ser entrevistados.

Estos cuatro estudios de caso son solamente un acercamiento inicial a un tema amplísimo y complejo. Un número mayor de estudios de caso demandaría

el respaldo de un proyecto institucional y una sistematización más profunda, pues el tratamiento de esta información cualitativa es demandante. Esta tesis es el resultado de inquietudes y de los valiosos testimonios de voluntarios.

Se presenta al lector esta aproximación a la realidad con la intención de que se puedan valorar e identificar futuras líneas de investigación, particularmente dentro de la comunidad de la LEI, pues la interculturalidad es un ámbito que puede ser mucho más estudiado aún.

A partir de lo anterior, en el capítulo uno se encontrarán fundamentos teóricos sobre lengua, identidad y cultura, así como diversos modelos de aculturación. En el capítulo dos, el lector encontrará fundamentos sobre el choque y aprendizaje cultural y también sobre competencias interculturales. Finalmente, en el tercer capítulo se podrán consultar los estudios de caso de los cuatro voluntarios y su análisis, así como algunas tablas de información cualitativa que muestran lo manifestado tanto en los cuestionarios como en las entrevistas.

Capítulo 1. Lengua, identidad y modelos de aculturación

Lengua, identidad y cultura

La lengua, la identidad y la cultura son tres elementos de la vida social fuertemente relacionados entre sí: cada una de ellas ayuda a que las otras dos se constituyan y al mismo tiempo recibe la misma influencia por parte de aquellas.

La lengua es un código compartido por un grupo de personas que, en diferentes niveles, hace posible la comunicación. Los humanos, seres cargados de elementos afectivos y culturales, adherimos valores a la lengua que hablamos haciendo uso de ella no sólo como un código, sino también como un portador de sentimientos.

La definición de cultura está ligada a la de “visión del mundo” que en términos antropológicos se refiere a “la imagen del mundo del individuo”. Es decir, se refiere a las organizaciones culturalmente dependientes, implícitas y fundamentales de la mente que los individuos elaboran a partir de su convivencia en un grupo social determinado (Cobern, 1991, 3). Al organizar el mundo de manera específica, interpretamos el mundo de manera diferente, con significados particulares.

Por eso, podemos entender la cultura como un sistema de creencias y prácticas en términos del cual un grupo de seres humanos entiende, regula y estructura sus vidas colectivas e individuales (Parekh, 2002). Dentro de ese sistema podemos encontrar patrones habituales de pensamiento, suposiciones de naturaleza humana (que pueden resultar complejas para una persona no familiarizada con ellas) y valores formados a través de la identidad construida por su grupo cultural.

Al hablar entonces de valores inherentes a una identidad cultural y hacer una relación entre ellos y la lengua, podemos decir que existe una actitud hacia las lenguas: una actitud lingüística, motivada por valores culturales propios de la identidad de la persona.

Como afirma Moreno (1998), “la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos”. Las lenguas no simplemente portan formas lingüísticas, también pueden transmitir connotaciones creadas socialmente y valores emocionales. Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua (Moreno, 1998). Prueba de ello, el siguiente ejemplo:

En la lengua portuguesa existe una palabra de difícil definición en culturas ajenas: *saudade*. En términos generales, *saudade* es el sentimiento de naturaleza nostálgica causado por la distancia o ausencia de algo o alguien. Sin embargo, el definirla o traducirla literalmente resulta aventurado ya que, inexistente en otras lenguas, *saudade* es un término portador y generador de valores y sentimientos propios de quienes hablan portugués.

Se dice que surgió en la época de la llegada de los portugueses a Brasil. Cuando los exploradores, a la distancia y en soledad, tenían una enorme melancolía de su tierra y su familia, tenían *saudade*. El término es tan ambivalente, en términos de sentido y significado, que incluso uno puede *matar a saudade*, es decir, *matar* esa melancolía: uno se vuelve inmensamente feliz en el momento que observa el objeto de sufrimiento, pues mata esa *saudade*. Después se entristece pues la nostalgia regresa al ausentarse el sujeto u objeto de sufrimiento. Ese es un valor afectivo adherido a la lengua a través de un elemento lingüístico.

Como hablantes de una lengua, somos miembros de un grupo que actúa de manera dicotómica sobre nosotros: nos identificamos con él y pertenecemos inadvertidamente a él. Los valores de identidad cultural son como la *saudade*: propios a aquellos que saben qué significa amar y sufrir dentro de su cultura.

En otras palabras, las actitudes frente a una lengua van más allá de las formas lingüísticas ya que están directamente relacionadas con la identidad de los grupos que la hablan. Es la identidad, precisamente, un elemento que va de la mano de la cultura y la lengua: es construida por ellas.

La identidad, según Chryssochoou (2003), es una abstracción que se materializa en una estructura conformada por los dominios de las relaciones, propósitos y capacidades existentes. Para este autor, la identidad tiene tres componentes:

- Cognitivo: el autoconocimiento.
- Afectivo: las emociones, deseos y sentimientos ante los demás y ante sí mismos.
- Conductual: las acciones y conductas propias y en relación con los otros.

Chryssochoou afirma que estos componentes se traducen en acciones: a través de nuestros actos, denotamos nuestra identidad ya que ella brinda rasgos particulares que a su vez “establecen relaciones de alteridad” (Martínez y Mora, 2008). Etimológicamente, alteridad viene del latín *alter* que significa *otro*. Según la versión en línea de la del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (<http://dle.rae.es/?w=alteridad>, consultado el 15 de agosto de 2016), la alteridad es la condición de ser otro.

Debido a que la identidad se traduce en hechos y acciones, puede ser renegociada y reconstruida, ya que ellos no son siempre constantes: nuestra identidad puede cambiar dependiendo de factores contextuales que determinan nuestro comportamiento.

Se puede decir, entonces, que la identidad es un “producto de la formación de un criterio que le da a la persona una fisonomía especial, cuya base se encuentra en las representaciones sociales de los sistemas de valores y creencias en la interacción” (Martínez y Mora, 2008).

Relacionando los aspectos tratados, la lengua es un elemento fundamental en la conformación de la identidad y esta última es un aspecto inherente en el uso de la lengua. Al reconocerse como hablante de una lengua, se afirma la identidad tanto colectiva como individual. Viejo (2008, 5) comenta al respecto:

“La lengua en la que nos hemos socializado se nos presenta naturalmente

cargada de valores afectivos intransferibles a cualquier otra, por útil y rentable que sea su uso. A ella remitimos nuestro sentimiento de identidad personal y colectiva que es en el que radican, en último término, sus posibilidades de supervivencia a través de la lealtad al idioma.”

Es precisamente en la interacción social donde se afinan actitudes, roles y valores: se establecen los medios para construir identidades. Por eso, la identidad lingüística puede ser definida como el vínculo que crea el individuo con la comunidad lingüística de la que se hace miembro y cuya variedad de lengua adopta como suya (Martínez y Mora, 2008).

Se puede afirmar que la identidad lingüística se constituye a través de la interacción, es materializada en actitudes y depende de factores conductuales, afectivos y cognitivos (Martínez y Mora, 2008). A través de esas actitudes, los individuos demuestran su valorización respecto a la propia manera de hablar y la de los otros.

¿Qué ocurre entonces, a nivel lingüístico, cuando un individuo con una carga cultural particular sale del ámbito en el que se ha formado –y del que es producto y portavoz– para posicionarse en un ámbito cultural y lingüísticamente diferente? Es probable que surjan problemas comunicativos originados, entre otros factores, por las diferentes visiones del mundo y falta de similitud entre el significado y significante de los signos propios de la lengua materna y la lengua que se encuentra en el nuevo ámbito

El siguiente apartado está dedicado a exponer lo que ocurre en esas interacciones interculturales.

Aculturación lingüística

La lengua, la cultura y la identidad son elementos muy recurrentes en los estudios de la interculturalidad y sus procesos. Uno de esos procesos, ocasionado por las interacciones interculturales, es la aculturación.

Hablar de aculturación supone adentrarse en un tema complejo. Se trata de un proceso cuya misma naturaleza demanda un enfoque multidisciplinario para su estudio, pues involucra factores contextuales que van desde lo sociocultural hasta lo político y económico.

Por lo tanto, no es de sorprenderse que haya sido estudiado por investigadores de distintas disciplinas como la Antropología, Psicología, Sociología y Lingüística ya que en estas interacciones intervienen aspectos culturales, de identidad y lingüísticos. Ha sido definido desde diversos puntos de vista, ciencias y épocas. A pesar de ello, es posible encontrar ciertos patrones en la mayoría de las definiciones.

A finales del siglo XIX, John Wesley Powell, un explorador y etnólogo estadounidense, dio la definición más temprana de aculturación. De acuerdo con él, la aculturación son los cambios psicológicos inducidos por la imitación cultural. Elaboró la definición a partir de su observación empírica originada por sus contactos con los nativos americanos quienes, afirmaba, imitaban las actitudes y manera de hablar de los ingleses.

Sin embargo, en la primera mitad del siglo XX, fue la Antropología con Redfield, Linton y Herskovits (citados por Berry, 2005) la rama que brindó los primeros estudios formales en aculturación, los cuales colaboraron a definir el concepto, afirmando que “comprende los procesos que resultan cuando los individuos de diferentes culturas entran en contacto directo por primera vez”. Dicha definición se daba bajo el entendido de que ese contacto primero ocasionaba cambios en los individuos expuestos a él.

Arends-Tóth y Van de Vijver (2006) resaltan: “la aculturación se refiere a los cambios que un individuo experimenta como resultado del contacto con una o más culturas y la participación en el subsiguiente proceso de cambio que un grupo étnico o cultural experimenta”.

La Psicología se encargaría de definir la aculturación como un proceso psicosocial: “la aculturación es el proceso dual de cambios culturales y

psicológicos que tienen lugar como resultado del contacto entre dos o más grupos culturales y sus miembros individuales. A nivel de grupo involucra cambios en las estructuras sociales y prácticas culturales. A nivel individual involucra cambios en el comportamiento de la persona” (Berry, 2005).

El contacto cultural puede ser generador tanto de conflictos como de procesos de negociación para convivir sin tensiones y dificultades significativas bajo el manto de más de una cultura, pues las características de un individuo, como miembro de un grupo social, se ven confrontadas contra las características de un grupo cultural nuevo.

Lo anterior puede causar cambios y conflictos como la imposibilidad de comunicarse, el rechazo, el aislamiento y la pérdida de identidad ya que cada individuo posee una serie de comportamientos y actitudes motivadas por los valores y normas del grupo al que pertenece. La identidad personal se replantea cuando el individuo se sabe consciente de los valores culturales que esos comportamientos y actitudes encierran.

Dentro del marco de la adquisición de una lengua meta en un ambiente de inmersión, tema fundamental en esta investigación, la aculturación también puede comprenderse como “la taxonomía social y psicológica de factores que se consideran importantes en el proceso de adquisición de una lengua en contextos **naturales**” (Schumann, 1978).

En muchas ocasiones la lengua meta, es decir, la lengua que se desea o necesita adquirir, es la lengua del país en el que se vive siendo extranjero. Lo anterior no significa que la aculturación sea un fenómeno único de migrantes temporales o permanentes en un país extranjero.

Sin embargo, ellos se ven particularmente expuestos a procesos de aculturación debido a que al moverse geográficamente de un país a otro entran a un territorio donde la gente organiza mentalmente el mundo de una manera distinta; un territorio nuevo donde la nueva cultura está intrínsecamente ligada a la nueva lengua; donde frecuentemente los elementos lingüísticos

fundamentales para la comunicación se adquieren más eficientemente sin instrucción formal. Por eso el fenómeno de aculturación se ha visto paralelamente influenciado por la migración.

La Organización Internacional para las Migraciones define a la migración como “el movimiento de una persona o grupo de personas de una unidad geográfica hacia otra a través de una frontera administrativa o política con la intención de establecerse de manera indefinida o temporal en un lugar distinto a su lugar de origen.” (www.oim.org.co/conceptos-generales-sobre-migracion.html, consultada el 18 de agosto de 2016)

Existen dos tipos de migración: la interna y externa, las cuales pueden ser temporales o permanentes. La que concierne particularmente a esta investigación es la externa. Según Campos (2009), la migración externa permanente sucede cuando el individuo decide abandonar su país de origen para establecerse e integrarse permanentemente en otro, mientras que en la temporal regresa a su país de origen. A diferencia de la migración externa, en la migración interna no se abandona el país de origen, sino que se cambia el lugar de residencia dentro del mismo país.

Esta diferencia resulta de suma importancia para el fenómeno de aculturación: al cambiar de residencia dentro del mismo país, se conservan gran parte de las expresiones y características socioculturales que constituyen la identidad de una persona: se habla la misma lengua —al menos la lengua oficial— se usa la misma moneda, se celebran las mismas fiestas y costumbres nacionales, se vive bajo los parámetros y reglas inconscientemente aceptadas que, si bien pueden variar considerablemente dentro del mismo país, en términos generales obedecen a la inercia de una identidad nacional a la cual uno se suscribe inconscientemente por el hecho de pertenecer a un país.

Cuando se abandona el país de origen para llegar a otro, estas expresiones culturales se confrontan con otras pertenecientes a una realidad geográfica y sociocultural distinta. Caso especial es cuando se habla una lengua distinta ya que las lenguas son al mismo tiempo portadoras de identidades y valores. Esas

interacciones interculturales son terreno fértil para la aculturación.

No es de extrañar que los primeros estudios sobre estas interacciones interculturales hayan sido abordados por antropólogos y hayan tenido lugar en Estados Unidos: debido a las grandes olas migratorias que llegaron a este país durante los siglos XIX y XX, era el lugar perfecto para explorar y estudiar a fondo estas interacciones y sus características.

Hoy, en las primeras décadas del siglo XXI y con el fenómeno de la globalización más presente que nunca, los contactos interculturales aumentan y pueden traer perjuicios en términos lingüísticos: en ocasiones los contactos están cargados de presión por parte de las lenguas dominantes y de los grupos que las hablan, factores que afectan la identidad lingüística de los grupos minoritarios. Como afirma Weinreich (1974), el contacto intercultural a nivel de lenguas puede generar:

- 1) Desplazamiento y pérdida de la lengua débil, o
- 2) Toma de conciencia y reacción defensiva de autoafirmación.

Una buena manera de entender esas consecuencias y sus orígenes es remontarnos a la historia del término. Etimológicamente, existió en inicio una problemática en español para definir la aculturación debido a la partícula formativa latina *ad* y a la forma nominal *culturatio* que componen la palabra. La partícula *ad* pasa al español como *ac* cuando la forma nominal empieza con *c*. En otras palabras, aculturación es el equivalente *acculturatio*, como sería el término si hubiese existido en latín. La partícula *ad* evoca el concepto de unión, por lo que la aculturación se entendió tentativamente como el contacto de culturas.

No obstante, la temprana definición del término en español resultó controversial pues se llegó a suponer que su partícula formativa, *ad*, "denotaba negación al tomarla como un alfa privativa" (Aguirre, 1957) y se hizo del vocablo un híbrido grecolatino. Así entonces la aculturación se entendió como "sin-

culturación” bajo la idea errónea de brindar cultura a individuos que no la tienen.

La idea de que el contacto con otras culturas producía cambios en las personas que lo experimentaban ha acompañado al hombre desde tiempos de civilizaciones antiguas. Por ejemplo: algunas inscripciones sumerias dictaban leyes a los comerciantes para limitar su contacto con extranjeros y Platón, en su obra *Diálogos*, hablaba de las tendencias del humano a imitar a extraños y cuán peligroso era eso para la preservación de la gran cultura griega.

A pesar de ello, es innegable que uno de los patrones más importantes en la historia universal es el contacto cultural, con todos los cambios que éste trae. Como se mencionó antes, el explorador estadounidense John Wesley Powell se interesó por los cambios psicológicos inducidos por la imitación cultural. Powell estaba particularmente interesado en la imitación que los nativos americanos hacían de los europeos al usar sus europeas y aprender inglés.

Dentro del paradigma predominante de la época (finales del siglo XIX), esas actitudes eran consideradas como “deseables e inevitables debido a que los grupos sociales progresaban del salvajismo y barbarismo a la civilización” (Cortés, 2013).

Esas suposiciones llevaban a considerar que, al encontrarse dos grupos culturales, existía naturalmente uno superior y uno inferior y que, por lo tanto, el superior debía ser imitado por el inferior. De ese modo surgió la idea del cambio intercultural en el cual “los patrones de la cultura dominante son gradualmente adoptados por la otra cultura, reemplazando y eliminando los originales” (Cortés, 2013).

En el contexto de la larga dominación europea, esa premisa casi axiomática regiría el mundo del siglo XIX de un modo unidireccional: la imitación iría del grupo inferior al superior y la influencia iría sólo del grupo superior al inferior.

En 1936, los antropólogos Robert Redfield, Ralph Linton y Melville J. Herskovits reformularon el término aculturación de una manera más realista y flexible. En su *Memorandum for the Study of Acculturation*, a diferencia de las

formulaciones anteriores a ellos, consideran que la influencia cultural puede ser no sólo unidireccional sino también bidireccional, es decir, ambos grupos se pueden influenciar mutuamente. Su trabajo, paradigmático, le dio un enfoque incluso a los estudios aculturativos al reconocer que la influencia entre los grupos puede ser mutua y no sólo de uno sobre otro.

Los primeros estudios formales de aculturación surgieron a inicios del siglo XX debido al interés en la influencia cultural occidental sobre pueblos indígenas o autóctonos. Fueron realizados por antropólogos. Un foco de interés fue el mecanismo de transmisión cultural y las resultantes de las influencias mutuas que nacían del contacto de dos culturas: la primera altamente industrializada y la segunda pobremente industrializada. Este mecanismo involucraba dificultades que surgían de “la convivencia en un mismo territorio de individuos y grupos que hacían uso de un sistema instrumental distinto para lograr su ajuste al medio físico y social” (Aguirre, 1957).

Como afirma el mismo autor, debido a las políticas encaminadas a integrar en la sociedad de la nación a grupos étnicos “atrasados” en la evolución general de la misma, era necesario encontrar un proceso metodológico adecuado que facilitase la investigación del contacto cultural.

Históricamente hablando, los estudios de aculturación han tomado dos vertientes principales: se han estudiado desde el punto de vista sociocultural y desde el punto de vista individual. Desde el punto de vista sociocultural, los focos de estudio han sido los cambios en grupos sociales amplios y han sido estudiados principalmente por sociólogos y antropólogos.

Por otro lado, desde el punto de vista individual, los focos de estudio han estado más relacionados con las reacciones psicológicas y han sido realizados principalmente por psicólogos y académicos, ambos con intereses interculturales.

Los movimientos migratorios han sido también determinantes para estructurar un proceso metodológico de investigación. Los estudios en aculturación han

crecido de la mano de los estudios en migración y ambos procesos han evolucionado en el tiempo: los procesos migratorios se deben principalmente a variables sociales, políticas y económicas, las cuales cambian generacional y geográficamente.

Los estudios en aculturación han cambiado también y esa misma evolución ha llevado a una reconsideración en cuanto a los términos usados para analizar el fenómeno. Como ya se ha mencionado, dado que los primeros estudios en aculturación se enfocaban en su gran mayoría en la influencia de la cultura occidental sobre pueblos indígenas, la etimología errónea de aculturación denotaba la aportación de una cultura superior a otras inferiores.

Los términos utilizados para hablar de estos fenómenos claramente hacen referencia a dos culturas en contacto. No obstante, existen diferencias que vale la pena resaltar partiendo del término central que es aculturación. Los contactos interculturales generan cambios y resultados. Según Balls, Marin y M. Chun (2010) se puede categorizar al biculturalismo como uno de esos resultados. Aquellos individuos que llevan a cabo estrategias de integración a un grupo pueden considerarse individuos biculturales. Los individuos biculturales tienen un amplio conocimiento de ambas culturas y con frecuencia tienen la capacidad no sólo de ser competentes en dos lenguas sino también en asimilar valores y comportamientos de ambas culturas.

Un proceso opuesto al biculturalismo es la asimilación. En este último, los miembros de la cultura que llega cambian sus referencias, actitudes y valores a otras no de ellos, sino de la sociedad que los acoge. Es decir, asimilan los elementos de la cultura a la que llegan y se apropian de ellos, dejando de lado aquellos con los que crecieron y que han internalizado.

Posiciones y perspectivas en el estudio de la aculturación

En Estados Unidos, tras su posicionamiento como potencia casi hegemónica por su triunfo en la Segunda Guerra Mundial en 1945, durante los años sesenta

del siglo pasado se acentuó una presión para que los migrantes se asimilasen a la cultura estadounidense en concordancia con las expectativas del “sueño americano”. La presión forzaba a los migrantes a desapegarse de los rasgos de su cultura materna y asimilarse a los propios de Estados Unidos.

Posteriormente, en la década de los años setenta se utilizó el término *melting pot* que hacía referencia a la fusión cultural y de nacionalidades que podían convivir de manera tal que se combinaran y perdieran una parte de sus identidades para dar lugar a una nueva a través de la asimilación. No obstante, más allá del modelo teórico, el término no se reflejaba totalmente en la realidad cultural, pues las culturas y grupos en contacto seguían siendo ajenos unos a otros y sus identidades no se modificaban paralelamente sino en un sentido unidireccional a través de la asimilación de los migrantes.

Aún en la década posterior, los ochenta, continuó la idea de la relación unidireccional. Se seguía esperando que los migrantes actuaran como los estadounidenses. Como afirma Escárcega (2008), este énfasis en la asimilación completa se basaba en el modelo unidireccional que ocurría a dos niveles: conductual o cultural y estructural. Según lo anterior, los migrantes eran quienes debían cambiar sus valores, comportamientos y tradiciones.

Algunos años después el término pluralismo tomó particular relevancia. A diferencia de los modelos que proponían la asimilación como término fundamental para la investigación, el pluralismo se inclinó por no difundir el enfoque de forzar a un grupo minoritario a la asimilación de rasgos culturales del grupo mayoritario, sino que puso énfasis en la reciprocidad entre ambos grupos en términos de los rasgos que se tomaban e intercambiaban del uno al otro. Paulatinamente, el término pluralismo sustituyó al de asimilación en modelos teóricos e investigación y sería también conocido como integración. Cambios a nivel social acompañaron estos cambios de paradigmas teóricos.

Por ejemplo, el constante y creciente número de latinoamericanos y descendientes de ellos en Estados Unidos, quienes se han convertido en el grupo minoritario más numeroso. Se especula frecuentemente qué impacto tiene

en la identidad estadounidense esa población no blanca, católica y con una lengua distinta (principalmente español). El caso de Estados Unidos es muy particular, pues no sólo existe una minoría latina, sino también existen diversas minorías provenientes de distintas latitudes.

También coexisten en Estados Unidos comunidades de italianos, polacos, ucranianos e irlandeses que, al igual que los latinos, comparten un orgullo bicultural y el deseo de preservar tradiciones culturales, tal vez bajo la motivación de la discriminación histórica –o en marcha– que ha sufrido el grupo al que pertenecen (Martín-Alcoff, 2005).

Los cambios en las actitudes de las personas se explican debido a las relaciones que se dan día a día entre el migrante y su entorno, en los intentos por mejorar su calidad de vida o por sobrevivir. El pluralismo y la interacción han sido durante los últimos años los referentes para estudios de aculturación ya que reconocen que ambas culturas, la que acoge y la minoritaria, hacen valiosas aportaciones que enriquecen la experiencia cultural de quienes las viven.

La aculturación y la asimilación ocurren a distintas velocidades, lo que refleja que la asimilación es impulsada externamente por la estratificación social y la clase socioeconómica, así como por prejuicios y discriminación que pueden acelerarla en un grupo mayoritario del país receptor (Balls, Marin y M. Chun, 2010)

Como respuesta teórica en rechazo al término asimilación, el cual esperaba que los migrantes se desarraigaran de su identidad étnica para dar lugar a una nueva, surge el término multiculturalismo. Puntualmente, hace referencia a las actitudes en las cuales grupos valoran y apoyan activa y mutuamente las diferencias culturales y la igualdad de oportunidades (Arends-Tóth y Van de Vijver, 2003).

Eso significa que la multiculturalidad puede ser entendida no sólo como una característica de una sociedad, sino también como algo importante para el funcionamiento de una sociedad como un todo (Berry, 1984; Berry & Kalin,

1995).

Modelos teóricos de aculturación

Los estudios en aculturación han sido también cambiantes, pasando de un enfoque primordialmente unidireccional en la segunda mitad del siglo pasado al de una perspectiva bidimensional en las últimas décadas. Los términos usados han cambiado también

Los modelos unidimensionales, que consideran que los individuos rechazan únicamente la cultura propia con el fin de adoptar la cultura mayoritaria de la sociedad donde se establecen, han sido prácticamente abandonados.

La perspectiva que las diversas disciplinas han aportado a los procesos de aculturación, han dado como resultado la propuesta de varios modelos, algunos de los cuales se exponen a continuación.

Modelo psicológico de Thomas y Znaniecki

El primer modelo psicológico de aculturación fue propuesto por W.I. Thomas y Florian Znaniecki en su libro *The Polish Peasant in Europe and America; monograph of an immigration group*, en 1918. En él resaltaron tres orientaciones de aculturación:

1. *Bohemian*: en el cual el inmigrante deja de lado los elementos culturales propios de su lugar de origen (actualmente conocido como asimilación);
2. *Philistine*: donde los elementos culturales propios se mantienen y los de la cultura huésped son rechazados (actualmente conocido como separación);
3. *Creative-type*: donde se preservan los elementos de la cultura propia mientras se adapta a los de la cultura huésped (conocido como integración).

A pesar de plantear tres orientaciones diversas, este modelo fue criticado porque se enfocaba en el grado individual de adaptación a la cultura huésped y

no tomaba en cuenta la naturaleza recíproca de la interacción entre grupos.

Modelo de Arends-Tóth y Van de Vijver

Arends-Tóth y Van de Vijver (2006) consideran que el proceso de aculturación está compuesto por tres factores fundamentales:

- Condiciones de la aculturación
- Orientaciones de la aculturación
- Resultados de la aculturación

Las condiciones de aculturación hacen referencia a los hechos que yacen como antecedentes tras la historia de cada persona, como discriminación, personalidad y contexto situacional del individuo. Ellos serán relevantes en el modo de actuar de una persona frente a un nuevo grupo. Por ejemplo, una persona de piel negra que ha sido discriminada por personas de piel blanca, podría ser propensa a cargar prejuicios contra todas las personas blancas y eso puede afectar su experiencia intercultural.

Las orientaciones de aculturación, esencialmente, se refieren a las estrategias que cada individuo toma al estar frente a un grupo social nuevo. Dichas estrategias, que sirven como mediadores en el proceso, serán explicadas más adelante:

1. Mantenimiento cultural.
2. Adopción cultural o integración,
3. Marginalización,
4. Separación o asimilación.

Finalmente, se entiende por resultados de aculturación las consecuencias del proceso tanto a nivel psicológico como conductual: los cambios fuera del individuo —socioculturales— y dentro de él —psicológicos— forman parte del mismo proceso.

Modelo unidireccional de Gordon

En 1964, Milton Gordon desarrolló un modelo de aculturación unidireccional en su libro *Assimilation in American Life*. El libro discute los efectos de la migración externa en los Estados Unidos y el grado de asimilación de los llegados al país.

El modelo unidireccional propone una relación de exclusión para pasar de una cultura a otra, es decir, mientras más se aproxima a las características de la nueva cultura, más se aleja de las anteriores. Por lo tanto, este modelo considera las raíces étnicas como un posible obstáculo para una adaptación deseable y veloz.

En términos de éxito y fracaso en el proceso de aculturación, se considera que ambos dependen del migrante independientemente de si el medio es favorable o no. Se considera un individuo exitoso aquel que logra una completa asimilación.

Modelo multidireccional de Berry

Actualmente, a pesar de las diferencias en terminología y definiciones, la mayoría de los investigadores comparten un marco conceptual similar al modelo multidimensional de cuatro estrategias propuesto por John W. Berry a finales de los años ochenta. Este investigador resolvió ir más allá de las dimensiones de adquisición de la cultura receptora y conservación de la cultura de origen, conceptualizando las cuatro categorías que constituyen su modelo.

En esencia, dichas estrategias —u orientaciones, como también son llamadas— se caracterizan por el grado de apego de un individuo a su cultura original o el grado de deseo que tiene de adoptar patrones de la mayoría dominante en la cultura receptora.

Según Berry (2005), “durante la aculturación, grupos de personas y sus miembros individuales son atraídos en un contacto cultural, lo que produce un potencial de conflicto y la necesidad de negociación a fin de llegar a un resultado

en el que ambos bandos puedan adaptarse (...). En general, aquellos que buscan integrarse experimentan menos estrés y una mejor adaptación que aquellos que buscan marginalización”

Las cuatro categorías son las siguientes:

- **Asimilación:** en ella el individuo rechaza (o se ve forzado a abandonar) la cultura de origen y tiene un grado mucho mayor de apego a la cultura del grupo dominante. Esta orientación puede ser voluntaria debido al deseo de evitar las diferencias lingüísticas y culturales para lograr una mejor adopción de los valores de una nueva sociedad. Sin embargo, la mayoría de las veces es un requisito por parte de cultura dominante que a veces está influenciada por factores geopolíticos y económicos que llevan a prejuicios, generalización y estereotipo.
- **Separación:** al contrario de la asimilación, en esta estrategia se presenta un gran apego a la cultura de origen que lleva a rechazar las tradiciones y patrones de comportamiento de la cultura dominante. Puede ser forzado (como en los casos de políticas de segregación y *apartheid*) o voluntario (como enclaves dentro de un grupo más grande, caso de inmigrantes que buscan reubicarse geográficamente sin tener que hacer un gran reajuste).
- **Integración:** aquí, el individuo consigue integrar elementos de ambas culturas: mantiene elementos de su cultura de origen y tiene una actitud positiva frente a su participación en la sociedad huésped, lo cual lo lleva a desarrollar una identidad bicultural. Sin embargo, el decidirse por esta estrategia puede estar limitado por la actitud del grupo etnocultural del individuo y las expectativas de la sociedad receptora.
- **Marginalización:** en ella podemos situar a los individuos que tienen relativamente poco interés (u oportunidad) de mantener los elementos de su cultura de origen y que al mismo tiempo rechazan la cultura dominante o se les niega el acceso. Esta orientación puede ser escogida por el

individuo pero también es probable que sea el resultado de una asimilación fallida. A nivel sociocultural, las leyes y políticas que encarnan actitudes discriminatorias pueden causar marginalización impuesta.

Aunque la mayoría de las condiciones de aculturación valoran aspectos de comportamiento tales como los lingüísticos, la comida y preferencias sociales (Zane y Mak, 2003), la aculturación se refiere a cambios tanto en los comportamientos como en los valores. Por lo tanto, la validez de las categorías del modelo de Berry, como índices de aculturación, depende parcialmente de su habilidad para relacionar la identidad cultural y los índices basados en valores.

El trabajo de Berry ha inspirado una cantidad importante de estudios en aculturación en varios grupos étnicos. Dentro de esos estudios, los participantes distinguidos como “separados” o biculturales (ambos de los cuales conservan aspectos de su cultura de origen) reportarían niveles más altos de socialización familiar étnica que aquellos clasificados como “asimilados” o “marginalizados”.

En la siguiente tabla se pueden observar gráficamente las orientaciones (o estrategias) de aculturación propuestas por Berry y su relación con la cultura receptora y de origen.

	Individuo con estrategia de asimilación	Individuo con estrategia de separación	Individuo con estrategia de integración	Individuo con estrategia de marginalización
Adquiere	Cultura receptora		Cultura receptora	
Desecha	Cultura de origen			Cultura de origen
Rechaza		Cultura receptora		Cultura receptora
Conserva		Cultura de origen	Cultura de origen	

Tabla 1. Relación de las orientaciones de aculturación entre el grupo de origen y la de llegada.

En reflexión al trabajo de Berry, algunos autores consideran que el estrés aculturativo juega un rol importante en la orientación del individuo ya que representa los “efectos secundarios” negativos de aculturación, incluyendo presiones para mantener aspectos de la cultura de origen así como de la cultura receptora (Rodriguez, Myers, Mira, Flores, y Garcia-Hernandez, 2002). Es decir, afectaría de manera diferente en cada una de las estrategias:

- Los individuos biculturales o “integrados” serían los más vulnerables a recibir presión tanto de la comunidad receptora como de la de origen (Rudwin, 2003).
- De los individuos “asimilados” se esperaría presión para reorientarse a ellos mismos hacia su cultura de origen.
- De los individuos “separados” se esperaría presión para adaptarse a aspectos de la cultura receptora.
- En cuanto a los individuos “marginalizados”, no es claro cómo calificarían en cuanto a las presiones para adoptar aspectos de la cultura de origen o receptora ya que la marginalización representa “confusión en la identidad cultural” (Berry y Kim, 1988)

Berry hace referencia también al término “discriminación percibida”. Aquellas personas orientadas hacia la separación que tienen más posibilidades de encontrar discriminación por parte de los miembros de la sociedad receptora (Piontkowski, Florack, Hoelker, y Obdrza’lek, 2000) mientras que los individuos orientados hacia la asimilación —aquellos que se ven a sí mismos como miembros de la sociedad receptora— tienen menos posibilidades de percibir discriminación.

Se puede resumir que el modelo de Berry tiene dos dimensiones (mantenimiento cultural y contacto cultural) y cuatro estrategias (integración, asimilación, separación y marginación) y que es el más conocido y más ampliamente usado.

Este modelo ha servido como referencia en investigación en aculturación. Ha

sido paradigmático y su influencia ha sido fundamental en la estructuración de otros modelos de aculturación que complementan la investigación actual: el Modelo de Aculturación Interactivo y el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa son dos de los principales modelos que han usado a Berry como referencia pero que han adaptado e incluido nuevos elementos de análisis.

Modelo de Aculturación Interactivo de Bourhis, Moïse, Perreault y S n cal

Bourhis, Moïse, Perreault y S n cal (1997) proponen un modelo influenciado fuertemente por el modelo de Berry. Este modelo toma en cuenta el impacto diferencial intercultural de acuerdo al grado de vitalidad de los grupos de migrantes y los grupos de acogida y pretende ser un marco teórico para el estudio de las relaciones intergrupales y la identidad socioling stica.

Dentro de este modelo, las orientaciones que el individuo puede tomar son parecidas a las orientaciones propuestas por Berry, aunque con una diferencia particular: las orientaciones de los individuos de la cultura receptora (dominante) son también tomadas en cuenta y no sólo los de la cultura de llegada (minoritaria). Esto resulta relevante ya que ambas orientaciones son, en gran parte, interdependientes.

Además, este modelo afirma que las orientaciones tanto del grupo de acogida como del de llegada dependen de los orígenes del grupo de llegada: el grupo de acogida suele variar sus orientaciones dependiendo del origen del grupo de llegada y de sus propias circunstancias políticas, demográficas o socioeconómicas.

Por otro lado, los grupos de llegada adoptan también distintas orientaciones de aculturación dependiendo de sus factores de origen como clase social, sexo y nivel de identificación con el grupo de acogida.

Las orientaciones aculturativas pueden cambiar de generación en generación, dependiendo de las condiciones de movilidad social en la sociedad receptora.

De acuerdo con este modelo, se podrán tener las siguientes orientaciones por parte de la cultura de llegada:

- Integración
- Asimilación
- Separación
- Individualismo

y las siguientes por parte de la cultura destino:

- Integración
- Asimilación
- Segregación
- Exclusión
- Individualismo

El individualismo, orientación no existente en el modelo de Berry, hace referencia a la valorización de las características individuales sobre la pertenencia grupal y eso determina la interacción de ambas comunidades.

Las consecuencias de los contactos interculturales, influenciados por las orientaciones que pueda tomar cada grupo, se pueden presentar de manera consensual cuando coinciden entre los dos grupos las estrategias de integración, asimilación e individualismo.

No obstante, serán problemáticas cuando no sean similares en cuanto a integración, asimilación, e individualismo. Cuando existen actitudes de segregación, exclusión y separación en alguno de los grupos, las relaciones serán conflictivas.

A grandes rasgos, habrá una situación de conflicto cuando la cultura receptora rechace el contacto con la de llegada (segregación o exclusión) y cuando los miembros de la cultura de llegada rechacen el contacto con los de la cultura receptora (separación) (Zagefka y Brown, 2002).

La relación potencialmente más conflictiva es la de la cultura receptora con orientación de exclusión y la cultura de llegada con orientación de separación: los primeros tienen una tendencia a estereotipar y discriminar y los segundos a reaccionar a los ataques de los que los excluyen.

Este modelo brinda amplitud y explicación mayores que intentan reflejar más fielmente las diferentes posibilidades de las interacciones entre las culturas minoritaria y mayoritaria. La siguiente tabla muestra gráficamente las relaciones entre las orientaciones de ambas culturas y sus resultados. Las relaciones aquí presentadas pueden ir desde el extremo de lo consensual hasta el extremo de lo conflictivo, pasando por un punto intermedio que son las relaciones problemáticas.

Cultura mayoritaria	Cultura minoritaria				
	Integración	Asimilación	Separación	Anomia	Individualismo
Integración	Consensual	Problemática	Conflictiva	Problemática	Conflictiva
Asimilación	Problemática	Consensual	Conflictiva	Problemática	Problemática
Segregación	Conflictiva	Conflictiva	Conflictiva	Conflictiva	Conflictiva
Exclusión	Conflictiva	Conflictiva	Conflictiva	Conflictiva	Conflictiva
Individualismo	Problemática	Problemática	Problemática	Problemática	Consensual

Tabla 2. Posibles relaciones entre las orientaciones de ambas culturas.

Como se puede ver, tanto la cultura minoritaria como la mayoritaria pueden tomar cinco orientaciones. Las orientaciones de la cultura minoritaria están representadas en el eje horizontal y las de la mayoritaria en el eje vertical. Si se consideran las orientaciones elegidas por cada grupo, se puede encontrar y entender más claramente la relación entre ellos. En la tabla, dicha relación se ubica en la intersección de las orientaciones elegidas en ambos ejes. Por

ejemplo, si ambos grupos optan por la integración, su relación estará libre de tensiones y será consensual. Si uno elige la integración y otro la asimilación, su relación será tensa y problemática.

Modelo Ampliado de Aculturación Relativa de Navas

Una de las mayores dificultades de los estudios aculturativos es la falta de modelos adaptables a todos los contextos (la mayoría de las investigaciones se han realizado en Estados Unidos, Canadá y Europa). Por eso, investigadores de distintos lugares del mundo se han dado a la tarea de realizar contextualizaciones de los estudios en sus lugares de origen. El modelo ampliado de aculturación relativa (Navas et al., 2005; Navas et al., 2004) surge como respuesta a la necesidad de esas contextualizaciones, en España.

Al igual que Bourhis y sus colaboradores (1997), los autores antes mencionados consideran las estrategias y actitudes de aculturación tanto del grupo de llegada como el de acogida ya que ellas en conjunto dan una orientación especial a las interacciones entre los grupos. Una particularidad de este modelo es que hace énfasis en la diferenciación de distintos colectivos de inmigrantes, debido a la importancia de su origen etnocultural y cómo afrontan tanto ellos, como el grupo de acogida el proceso de aculturación.

Este modelo distingue entre el plano ideal y el plano real del proceso: por un lado, distingue las actitudes de aculturación preferidas por ambas poblaciones (plano ideal) y, por otro lado, las estrategias de aculturación que son finalmente adoptadas (plano real). Retomando los elementos del Modelo Interactivo, da importancia también a las orientaciones de aculturación (Bourhis et al., 1997) que van de lo conflictivo a lo consensual.

Se considera al proceso de aculturación como complejo —debido a las preferencias diferentes que se pueden adoptar —y relativo— porque se prefieren diferentes orientaciones dependiendo de los ámbitos donde se dé la interacción con las personas de otras culturas—. Los ámbitos de aculturación propuestos

por este modelo son de tres tipos: público, intermedio y privado. Podemos organizarlos de esta manera:

- Político: público. Constituido por el sistema político y el gobierno que organiza las relaciones de poder y orden social.
- Laboral: público. Hace referencia al conjunto de procedimientos del trabajo, como el trabajo realizado, las herramientas y maquinaria que se emplean, horario de trabajo, etc.
- Económico: público. Hace referencia a los hábitos de consumo y economía familiar.
- Bienestar social: intermedio. Constituido por las condiciones donde el individuo puede lograr un bienestar social.
- Relaciones sociales y amistades: intermedio. Constituido por las relaciones y redes sociales mantenidas por la persona fuera del ámbito de la familia —fundamentalmente las amistades.
- Ámbito familiar: privado. Hace referencia a las pautas de comportamiento y valores dentro de la familia.
- Religioso: privado. Hace referencia a las religiones de ambos grupos.
- Principios y valores. privado. Constituido por los principios y valores propios de ambos grupos.

Modelo de aculturación lingüística de Schumann

La adquisición de una lengua conlleva, natural y paralelamente, procesos culturales y sociales que determinan y moldean su rumbo. Dichos procesos y sus elementos resultan de suma importancia para quien los experimenta pues son parte indudable de sus experiencias diarias.

Un caso muy especial de adquisición de una lengua es aquel en el que la persona que la adquiere se encuentra totalmente inmersa en la realidad cultural, social y lingüística del país que habla la lengua que se está adquiriendo. En otras palabras, vive rodeada de personas que hablan otro idioma, que pertenecen a un grupo con una realidad y costumbres notablemente diferentes.

John Schumman (1978) desarrolló un modelo aculturativo contextual de adquisición de lenguas. Él define la aculturación como “la taxonomía social y psicológica de factores que se consideran importantes en el proceso de adquisición de una lengua en contextos naturales”. Al hablar de adquisición de una lengua y de aculturación, resulta fundamental entender los conceptos de distancia social y distancia psicológica que menciona Schumman.

La distancia social es aquella que existe entre un sujeto, miembro de un grupo social, frente a otro grupo social que habla una lengua distinta a la suya. A diferencia de la distancia social, la psicológica emerge a raíz de factores afectivos individuales, tales como los choques cultural y lingüístico.

Schumman argumenta que esas distancias entre el individuo y la comunidad que habla la lengua en cuestión son de suma importancia: Entre más se hace parte de la comunidad de la lengua meta, más fácil será adquirirla. De acuerdo con Schumman, esas distancias son indispensables para determinar en qué grado se adquirirá una lengua.

Debido a la particular naturaleza de este fenómeno, existen un número considerable de variables que influyen en el proceso de adquisición ya que, después de todo, las circunstancias en las que este proceso tiene lugar son distintas en cada individuo. Este modelo incluye ocho variables sociales que afectan la calidad del contacto que tienen los que aprenden una lengua respecto a una comunidad lingüística. A continuación, se enlistan y se da una breve explicación de ellas:

1. Dominio social: cuando la lengua meta es política, cultural, técnica o económicamente superior a la lengua de los que la adquieren, se tiende a no adquirirla. Este fenómeno es muy frecuente al aprender lenguas socialmente dominantes como el inglés.
2. Asimilación, preservación y adaptación: en el proceso de asimilación, como estrategia de integración, se renuncia al estilo de vida y los valores propios

para adoptar los del grupo de la lengua meta. Preservación es el fenómeno contrario: se mantienen los estilos de vida y valores propios y se rechazan los del grupo de la lengua meta. Finalmente, adaptación significa que el grupo que aprende la lengua adecua su estilo de vida y valores a los del grupo de la lengua meta, pero mantiene los propios también.

3. Acotación: se refiere al grado en el que el grupo o individuo que aprende y los hablantes nativos de esa lengua comparten los mismos constructos sociales, por ejemplo: escuelas, iglesias, clubes, espacios profesionales y de recreación, etc. Si ambos grupos comparten estos constructos, se dice que la acotación es menor y que la adquisición de una segunda lengua se facilita.
4. Cohesión: si el grupo que aprende una lengua es cohesivo, existirá una tendencia a permanecer separado de los que hablan la lengua meta como lengua materna. Un ejemplo de grupos donde esto puede suceder son los migrantes mexicanos o latinoamericanos en Estados Unidos.
5. Tamaño del grupo: el hecho de pertenecer a un grupo numeroso favorece a la relación entre sus miembros y el alejamiento de los otros, principalmente, por no tener necesidad de ellos. Si el grupo que aprende la lengua es grande, el contacto intragrupal entre ellos será mayor que el que tendrán con el grupo de la lengua meta.
6. Congruencia: si las dos culturas son similares, el contacto social es potencialmente más probable y se puede aprender una segunda lengua con mayor facilidad.
7. Actitud: si ambos grupos tienen actitudes positivas respecto uno del otro, el aprendizaje de una segunda lengua se facilitará notablemente.
8. Tiempo estimado de resistencia: entre más tiempo se tenga planeado estar

en el contexto donde se habla la lengua meta es más probable que exista la necesidad de aprender la lengua meta, ya que, a más tiempo, mayor necesidad de comunicación y contactos más prolongados con los miembros del grupo.

Schumman también considera que hay ciertas variables psicológicas que influyen en el proceso: el choque cultural, el choque lingüístico y la motivación. Postula que si el choque cultural y el lingüístico no son superados, el individuo será incapaz de asociarse con los miembros de la comunidad de la lengua meta y, consecuentemente, no podrá adquirir las habilidades para identificarse con el grupo.

Para lograr esa identificación y competencia lingüística, la motivación resulta fundamental. En este contexto, podemos nombrar dos tipos de motivaciones que definen el rumbo del proceso aculturativo y de adquisición de una lengua: la integrativa y la instrumental.

El individuo que tiene motivación integrativa está interesado en adquirir la lengua para comunicarse con miembros de la comunidad que considera importantes. Eso demanda que él tenga una corta distancia psicológica respecto al grupo de acogida.

Por otro lado, el individuo que tiene una motivación instrumental, desea adquirir la lengua como instrumento por motivos específicos y tiene poco interés en los miembros de la comunidad que habla la lengua que él desea adquirir. Este individuo no necesita una distancia psicológica mínima pues no tiene interés en ser parte del otro grupo.

En virtud de la importancia que tiene en los procesos de aculturación, dedicaremos un apartado a hablar del choque cultural.

Capítulo 2. Choque cultural

Choque cultural, sus efectos y síntomas.

El ser humano está condicionado por los matices de la realidad y está constituido por valores y sentimientos que se crean de manera afectiva y social en un contexto cultural delimitado. Esos sentimientos, tan diversos como diversa es la gente que los experimenta, pueden verse alterados y sufrir tensiones o cambios como resultado del contacto con una cultura con valores diferentes. Eso es el choque cultural.

Como afirmaba tempranamente Oberg (1960), quien introdujo el concepto de choque cultural al inglés en los años cincuenta del siglo XX, “el choque cultural es causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal conocida para llevar a cabo la interacción social”.

Brislin (1981) habla de resolver necesidades cotidianas e inmediatas de índole físico (como comer y cuidar la salud) o interpersonal (como interactuar con otros). Sin embargo, las necesidades afectivas juegan un papel fundamental también ya que, de ser o no satisfechas, pueden ayudar a que las tensiones sentimentales se reduzcan o aumenten significativamente.

Según Brislin (1981), el término choque cultural se refiere a las tensiones y sentimientos de malestar que resultan de “tener que satisfacer las necesidades cotidianas, como lo son alimentarse, cuidar la salud y mantener las relaciones interpersonales, en formas a las que no se está acostumbrado”.

La persona que experimenta el choque cultural presenta normalmente síntomas que Oberg (1960) se ha encargado de explicar. A continuación, se enuncia una breve interpretación de ellos:

1. Tensión: debido a los intentos de comunicación efectiva, frecuentemente fallidos, se crea un ambiente de tensión y ansiedad.
2. Clima de rechazo: debido a la tensión y ansiedad, existe el miedo de ser rechazado y la probable sensación de hacer sentir rechazado al otro.
3. Desorientación: las personas se sienten confundidas o desorientadas al

no satisfacer las necesidades a las que están acostumbradas.

4. Sensación de sorpresa: al encontrarse frente a una realidad distinta a la que se está acostumbrado, se suelen sentir emociones fuertes, normalmente negativas, al sentir que las expectativas propias no son llenadas. La sorpresa negativa en ocasiones se debe a la manera etnocéntrica de juzgar ambas culturas, considerando como mejor la propia cultura.
5. Sentimientos de pérdida: debido al alejamiento de amigos, familiares, estatus, profesión, lugares a los que se está acostumbrado, comodidad, etc.
6. Sentimientos de impotencia: causados por la imposibilidad de actuar de manera eficaz en el nuevo entorno.

Supongamos el siguiente escenario para comprender los síntomas que una persona sufre al experimentar el choque cultural:

Mohamed es un hombre iraquí, periodista de cincuenta y ocho años, que tiene que dejar su país debido al peligro que le causa ejercer su profesión y las constantes amenazas recibidas. Si regresa, es probable que él y su familia sean heridos o asesinados.

En el año 2002 busca y consigue asilo político en México, un país muy diferente al suyo. Su llegada a México es mera casualidad y no es planeada, por lo que no conoce a nadie en el país. Con un poco de dinero que ha ahorrado, consigue una renta barata en las afueras de la capital, en una zona marginal. Tiene conocimiento escaso de la lengua española y de las cultura y sociedad mexicana.

Al salir a la calle, la gente lo mira con extrañeza al percatarse de su aspecto claramente extranjero y, al no saber español, tiene dificultades para comprar comida o pedir informes acerca de cómo llegar a un lugar. Eso le genera tensión, pues falla en sus constantes intentos de comunicarse efectivamente, además de que algunas personas en su barrio hablan mal de él y lo rechazan. Mohamed no comprende lo que la gente le dice, pero sabe claramente que lo insultan.

Después de un tiempo, al sentirse rechazado, responde con insultos en árabe, su lengua nativa.

Mohamed es musulmán y le agradaría encontrar una mezquita pues él sigue fielmente los preceptos del Islam. Sin embargo, sabe que no es muy probable hallar una. México no es un país primordialmente musulmán, sino católico. Además, Mohamed no come carne y no encuentra lugares donde sea posible comprar otro tipo de comida. El hecho de no poder acudir a una mezquita, cosa que hacía con fidelidad regularidad, y el tener que comer carne ocasionalmente lo hacen sentir frustrado, impotente y desorientado, pues esas son necesidades que puede cubrir fácilmente en su país.

Durante cuatro días seguidos, acude a entrevistas de trabajo, pero no consigue ninguno porque no habla español ni inglés. Durante varios días al regresar a casa, llora antes de dormir pues piensa en su familia y los riesgos que corren. Sabe que están más seguros si él está lejos de ellos, pero no puede evitar sentirse impotente ante la pérdida de lo que ama y ante las pocas oportunidades que tiene para hacer eficaces sus relaciones interpersonales.

¿Qué pasa con Mohamed en términos emocionales? ¿Qué problemas debe solucionar? Mohamed experimenta dificultades de dos tipos: de sobrevivencia y emocionales. Es difícil para él hallar comida diferente de la carne, por ejemplo.

Por otro lado, en términos emocionales no le va nada bien tampoco, ya que la pérdida de elementos a los que estaba acostumbrado y el comportamiento discriminatorio de algunas personas hacia él causan inevitablemente tensión, aunada a los sentimientos de desorientación y sorpresa que terminan haciendo poco agradable su experiencia en México.

Mohamed no puede cubrir necesidades básicas de índole emocional.

Factores determinantes en la intensidad del choque cultural

El choque cultural es resultado de eventos multifactoriales, por lo que la

intensidad con la que se experimenta la tensión y sentimientos de malestar pueden variar dependiendo de situaciones diversas pero específicas en cada caso. De acuerdo con Lonner (en Furnham y Bochner, 1986), existen seis factores que determinan la intensidad del choque cultural:

1. Control: hace referencia al control de la persona sobre el inicio de la experiencia intercultural. Puede ser un control total, como quien planea su estancia en un lugar y decide cuándo irse, o una falta de control como quienes son forzados a reubicarse permanentemente, como los refugiados políticos.
2. Intrapersonal: se refiere a las características demográficas y de personalidad del individuo. Las características demográficas: edad, educación, experiencia previa y conocimiento de otras culturas, habilidad para hablar la lengua de la cultura anfitriona, por ejemplo. Las características de personalidad: imagen, iniciativa, independencia o autonomía, resistencia, persistencia, capacidad de tolerar las ambigüedades y frustración.
3. Salud física: se refiere a las condiciones físicas de la persona, las cuales pueden verse afectadas en caso de tener alguna enfermedad o que las exigencias en el lugar anfitrión frustren la experiencia intercultural.
4. Interpersonal: se refiere a la calidad y tamaño de los grupos de apoyo, tanto en el país de origen como en el anfitrión. La intensidad del choque puede ser mayor, por ejemplo, si el individuo no tiene con quien charlar o si es difícil relacionarse con alguien para cubrir necesidades financieras o médicas.
5. Espacio-tiempo: hace referencia al lugar donde va la persona y la duración de ese viaje o estancia.
6. Geopolítico: se refiere a las tensiones regionales, nacionales e internacionales. Un individuo puede ser percibido como representante de estas tensiones, por lo cual puede sufrir inconvenientes.

Sobre el caso de Mohamed de nuevo: al no llegar a México por decisión

propia, el poco control sobre su experiencia intercultural le ocasiona un choque cultural de alta intensidad, pues sus relaciones interpersonales son escasas y de mala calidad en términos de solución de necesidades que le permitan mejorar su condición emocional.

Además, su condición intrapersonal no le resulta favorable: no tiene el conocimiento suficiente acerca de las culturas latinoamericanas, en específico la mexicana, y no tiene en inicio un mínimo conocimiento del español.

Su estancia en México no parece ser fugaz o vacacional y debido a la prejuiciada mediatización del término *terrorista*, asociada casi indiscriminadamente con los árabes, Mohamed es visto con miedo y rechazado por algunos debido a su origen y nacionalidad.

En algunos casos, el choque cultural puede ser de intensidad baja debido a la corta duración de la estancia en el contexto intercultural. Lo mismo sucede con las personas que viajan a contextos interculturales por motivos laborales o de negocios. No obstante, en algunos casos la estancia puede ser más larga o inclusive permanente debido a situaciones de falta de control donde el individuo tiene que permanecer inevitablemente en ese lugar.

Por lo tanto, a pesar de la situación adversa, es necesario que se logre la mejor adaptación posible para revertir los efectos negativos del choque cultural sobre la experiencia intercultural. En otras palabras, “parece que la experiencia del choque cultural es necesaria para después superarla y aprender a desempeñarse de forma adecuada en la cultura anfitriona” (McEntee, 1998).

Factores determinantes en el éxito o fracaso intercultural

Toda aquella persona que se encuentre en un contexto intercultural desarrollará un determinado perfil cuya orientación dependerá de los síntomas que presente y la intensidad del choque cultural, además de dos factores importantes: de origen y destino. Furnham y Bochner (1986) proponen dicha clasificación de factores entendiendo como factores de origen los que se llevan consigo al

abandonar la cultura de origen y como factores de destinación aquellos que se refieren a la cultura anfitriona, es decir, a la que se llega.

Los factores de origen pueden ser “salud mental, educación, edad, inteligencia, motivos (para abandonar la cultura de origen), apoyo social y religión”, mientras que los de destinación pueden ser “los prejuicios, la economía, los valores prevalecientes y los requisitos sociales para la aceptación” (Furnham y Bochner, 1986).

Por ejemplo, en el caso hipotético de Mohamed los factores de origen no son muy alentadores pues, a pesar de ser una persona físicamente sana y con una preparación profesional, sus motivos para abandonar su lugar de origen son de magnitud tal, que su vida estaría en riesgo si no lo hiciera, pues el poco apoyo recibido por los periodistas en Iraq lo obliga a buscar refugio en un país distante. Los factores de destinación, de igual manera, parecen no favorecerle pues las preconcepciones negativas hacia los iraquíes (asociados frecuentemente con terroristas después de septiembre de 2001) son tales que la gente frecuentemente rechaza o limita el contacto con él al pensar que es árabe o musulmán, impidiéndole tener las circunstancias ideales para poder adaptarse satisfactoriamente.

Al estudiar los efectos en la salud de individuos que salieron de sus hogares para estudiar en un lugar desconocido, Zwingmann y Gunn (1983, en Furnham y Bochner) encontraron otro factor relevante: el tipo de sistema social y su apertura. Encontraron que la apertura del sistema social es un factor relevante para acoplarse con éxito a la cultura anfitriona.

Dichos autores afirman que todos los sistemas sociales tienen características internas y externas y las personas propias de esos sistemas las llevan consigo. Por lo tanto, en un entorno intercultural, el individuo es portador de esas características específicas de su sistema, al mismo tiempo que es expuesto a las propias de otro sistema.

Entonces, podemos tener dos sistemas con particularidades muy diferentes

(Zwingmann, 1973):

1. Sistema con condiciones relacionales perfectas: humanas y amigables (tanto externa como internamente).
2. Sistema con condiciones imperfectas: social y humanamente hostiles (tanto externa como internamente).

Con el propósito de simplificar, los sistemas anteriores han sido nombrados “abiertos” y “cerrados” respectivamente (Zwingmann, 1973). En realidad, la gran parte de los sistemas tienden a ser más cerrados que abiertos, aunque es necesario comprender ambos sistemas en términos de relatividad: uno sólo puede ser relativamente “abierto” respecto a algo y relativamente “cerrado” respecto a otros aspectos.

Es decir, dentro de un sistema aparentemente abierto pueden existir características de uno esencialmente cerrado. Como afirman Zwingmann y Gunn (1983, 20), la mayoría de los sistemas occidentales tienden a ser “abiertos”.

Por ejemplo, en México no es un tabú la muerte. La manera en que se habla de ella y en que se celebra, muestran la apertura del sistema respecto a ese evento. Sin embargo, no existe esa apertura respecto a otros temas como sexualidad y homosexualidad. Esa es una muestra de lo cerrado o abierto que puede ser un mismo sistema social. Lo mismo sucede con otros sistemas en el mundo. Ya que estas condiciones son relativas, resulta difícil hablar de un sistema totalmente cerrado o abierto.

Aprendizaje cultural y sus características

El aprendizaje cultural no es exclusivo de personas que viajan a otros países o a lugares donde se habla una lengua diferente: todos lo experimentamos incluso en contextos locales. El aprendizaje cultural es “un conjunto de situaciones intensas por las que un individuo llega a ser consciente de sí mismo y de otras personas de tal manera que alcanza nuevos niveles de consciencia y comprensión” (Adler, 1997, 31).

El célebre Octavio Paz (1960) decía en su poema “Piedra de sol”:

“—pan de sol para los otros, los otros todos que nosotros somos—,
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros”

En su poema “Aquí” (1989), Paz también dice:

“Mis pasos en esta calle
resuenan en otra calle
donde oigo mis pasos
pasar en esta calle donde
sólo es real la niebla”

La *otredad* a la que tanto hace referencia Paz en sus poemas sugiere que se necesita innegablemente al otro para (re)conocerse tanto en lo colectivo como en lo individual. Es decir, conozco al otro a través de mí y me conozco a mí a través del otro porque el otro me constituye y yo lo constituyo. Los pasos de uno, como metaforiza Paz, resuenan en los pasos de otro.

Una condición del aprendizaje cultural es el reconocimiento de la otredad: es fundamental entender al individuo como un agente dicotómico que constituye y es constituido; que influencia y que es influenciado; que adopta y es adoptado. El fenómeno de la *otredad* es el punto de inicio y de final para hacer referencia a lo que se adquiere del otro y lo que se le proporciona al otro.

En otras palabras, *yo soy porque el otro es*. Al aceptar y reconocer la existencia de un ser con características culturales diferentes a las propias, se afirma la identidad propia. *Se conoce uno a través del otro* o como enseñaría el término sudafricano *ubuntu*: *yo soy persona porque tú eres persona*. Entonces,

la aceptación y el reconocimiento del otro nos llevan a otro proceso: el proceso de adaptación.

El objetivo del proceso de adaptación cultural es “ajustarse para asimilar los valores y costumbres de la cultura anfitriona” (McEntee, 1998, 64) y el objetivo del proceso de aprendizaje cultural es “aprender las características importantes de la cultura anfitriona” (Furnham y Bochner, 1986, 235). Al aprender esas características, se comprende más de la otra cultura, de la propia y de uno mismo.

En el proceso de aprendizaje cultural se pueden observar ciertos rasgos variables. Adler (1997, 30 - 31), señala y describe ciertas variables que propician el aprendizaje cultural:

1. Cambio geográfico y del panorama cultural: el individuo percibe panoramas diferentes al suyo tanto física como psicológicamente.
2. Experiencia altamente personalizada: la serie de eventos que le suceden son únicos y particulares.
3. Introspección y reflexión: se llega a ellas a través de la exigencia que supone el estar solo, sentirse diferente y fallar en intentos de comunicación.
4. Emociones fuertes: provocadas por el aprendizaje cultural, en un contexto cultural ajeno.
5. Análisis de relaciones interpersonales: al percatarse que en ocasiones su forma de ser o actuar respecto a los demás no es adecuada, el individuo analiza su comportamiento.
6. Experimentación con diferentes conductas: habiendo analizado sus relaciones interpersonales, el individuo comienza un proceso de ensayo y error para descubrir con cuáles conductas y actitudes recibe respuestas apropiadas de los miembros de la cultura anfitriona.
7. Oportunidades múltiples para la comparación: hay numerosas situaciones para comparar situaciones pasadas con situaciones presentes para

facilitar el éxito en el aprendizaje cultural futuro.

Para contextualizar dichas características, se presenta a continuación una historia extraída del libro *Comunicación intercultural: Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual* (McEntee, 1998, 68). En dicha historia el proceso de aprendizaje cultural resulta evidente a través de sus particularidades:

Una vez un amigo, Pedro, me invitó a su casa a una cena formal que organizó su familia para celebrar la graduación de su hermana. A esta cena también fueron unos primos suyos que eran de Estados Unidos.

En la mesa me tocó sentarme junto a mi amigo y sus primos extranjeros. Mi amigo constantemente tenía que levantarse para saludar a sus familiares y amistades de sus padres de manera que me pasé un buen rato solo en la mesa con sus primos.

La prima de mi amigo estaba sentada a mi lado. Al principio fue difícil entablar conversación con ella y creo que ella se dio cuenta de la incomodidad que yo sentía por no saber qué decir. Creo que ella también se sentía incómoda.

Para comenzar una plática, le pregunté en qué parte de Estados Unidos vivía y me contestó que ella y su familia vivían en Rockford en Illinois. Ella no sabía hablar nada de español, pero yo sí hablaba un poco de inglés. Le dije que podíamos hablar en inglés si ella quería, pero le pedí que me hablara despacio. Al parecer mi comentario le causó gracia y me sentí más a gusto y creo que ella también.

Platicamos toda la cena y la verdad ya no me importaba tanto que mi amigo se levantara para saludar o despedir a sus invitados.

El amigo de Pedro encontró a alguien cuyo panorama geográfico y cultural era diferente, pues ella no era mexicana y no estaba en Estados Unidos sino en México. Las dificultades comunicativas que surgieron causaron incomodidad en ambos, pero desaparecieron cuando, a través del ensayo error al tratar de comunicarse, lograron romper el filtro que les impedía intentar comunicarse y comenzaron a platicar a pesar de la dificultad que ello representaba al no

compartir un código común tan importante como la lengua.

Probablemente no fue la primera vez que tenían la posibilidad de hablar con un extranjero o persona con una lengua diferente. Supongamos que la primera vez sus eventos fueron fallidos: esa ocasión, precisamente, representó para ellos un punto de referencia en cuanto a lo que creen que deben o no hacer para mejorar significativamente la calidad de la comunicación.

Definitivamente no todas las personas experimentan circunstancias similares en términos de aprendizaje. En el ejemplo anterior, ambos partícipes contribuyeron activamente al proceso con paciencia, humor y ganas de dejar atrás las barreras comunicativas. Las actitudes y los mecanismos empleados por ellos les permitieron comunicarse y, en realidad, resultaron fundamentales para favorecer el aprendizaje.

Cualidades personales que favorecen el aprendizaje cultural

El siguiente ejemplo, tomado de McEntee (1998, 73 - 74), muestra un caso donde las cualidades de aprendizaje cultural de dos personas fueron puestas a prueba de una manera muy particular:

Faltaba cerca de un mes para comenzar a disfrutar de mis vacaciones de verano. Los preparativos comenzaron: mis padres empezaron a discutir (como de costumbre) sobre el lugar más adecuado para pasar las vacaciones. Yo estaba segura de que iríamos a Acapulco porque era a donde mamá quería ir y ella siempre gana. Pero para mi sorpresa, ese año yo no los acompañaría.

Mi papá había arreglado un intercambio con una escuela de Suiza y ¡adivinen a quién iban a canjear por la estudiante de Suiza de este año! Pues sí: ¡la víctima era yo! Siempre había sido mi sueño ir a Europa, ¡pero todavía no! Apenas estaba en primer año de preparatoria; además no sabía nada del país, ni del idioma, ni las costumbres y no conocía absolutamente a nadie en ese lugar.

No me habían pedido mi opinión y sentía que se querían deshacer de mí y me aterraba la idea de estar todo un verano en un lugar completamente ajeno a mi forma habitual de vida. Mis protestas y lloriqueos no sirvieron de nada. El día fatal llegó y el avión que me alejaría de mi familia y mis pacíficas vacaciones en Acapulco llegó también.

Cuando llegué a la extraña ciudad mi espalda estaba hecha trizas, jamás en mi vida había pasado tanto tiempo sentada y amarrada a un cinturón. Por fortuna no pasó mucho tiempo para que la familia que me alojaría en su casa me encontrara. Sentí un gran alivio cuando los vi haciéndome señas. Pero mi alegría desapareció cuando me saludaron y me percaté de que no hablaban inglés y mucho menos español sino ¡alemán! El mundo se me vino abajo: ¿Cómo me comunicaría durante dos meses con una familia a la que no le entendía ni media palabra?

Los primeros días me la pasé encerrada en mi cuarto pensando en lo felices que estarían mis padres y pensaba: ¿Cómo pudieron hacerme esto? Durante esos días me porté apática con la familia. No hacía el menor esfuerzo por comunicarme ni me interesaba en sus costumbres.

Pero en la noche del tercer día recapacité y pensé que mis padres me habían enviado a ese país para que yo aprendiera algo y comprendí que estaba cometiendo un grave error al desaprovechar esa oportunidad que me ofrecían.

Al día siguiente mi actitud fue otra por completo. Dejé de hacerle caras a la comida y me olvidé de la cantidad de calorías saturadas que podría contener el kilo de pasta que me estaba llevando a la boca. Por el contrario, le ayudé a mi anfitriona a preparar el desayuno y ella me enseñó a decir mis primeras palabras en alemán.

Esas palabras las puse en práctica mientras desayunábamos y como las pronunciaba muy mal nos reíamos como no tienen idea. Poco a poco me mostraron algunos aspectos culturales interesantes y logré sentirme tan a gusto en compañía de la familia que los dos meses pasaron rapidísimo.

Cuando regresé a mi casa me sentía muy agradecida con mis padres por haberme dado la maravillosa oportunidad de aprender de una cultura tan distinta a la mía y me sentí contenta de haber recapitado a tiempo. No quiero ni imaginar todo lo que hubiera desaprovechado si continuaba con mi actitud cerrada y negativa. Actualmente, sigo en contacto con algunos de los amigos que conocí cuando estuve en Suiza. Espero volver a verlos un día.

Asumamos que la persona que cuenta la experiencia anterior es una joven de preparatoria. Tras la evidente falta de interés y dificultad para comunicarse existen ciertas razones y actitudes que son las causantes de dicha situación.

De inicio, esta joven tuvo poca flexibilidad cultural pues, a pesar de tener una gran cantidad de oportunidades para comparar ambos esquemas culturales y aprender, se aferró a limitar su propio aprendizaje al presentar una escasa (o nula) disposición para comunicarse, pues ella no quería ir a Suiza sino a Acapulco.

En vez de hacer uso de la introspección y reflexión para mejorar su experiencia, su falta de paciencia no le favorecía. El haber salido de su “zona de confort” en circunstancias ajenas a su voluntad provocó emociones fuertes en ella que sólo ayudaron a agudizar estados de poca tolerancia a las diferencias entre sus anfitriones y ella. Si es que llevaba a cabo algún tipo de análisis de las relaciones interpersonales, este no era lo suficientemente significativo como para mejorar su estado de tensión y estrés.

No obstante, con base en reflexiones posteriores, se percató de que la serie de actitudes que había adoptado no ayudaban a que su estancia, recién iniciada, se tornase algo que pudiese disfrutar. Su sentido del humor mejoró de tal manera que le permitió romper el filtro que creaba tensión entre ella y sus anfitriones, a pesar de encontrar situaciones distintas y nuevas alrededor suyo.

Su comunicación era pobre aún en términos de competencia lingüística pero su actitud le permitió que el nuevo acercamiento estuviese libre de tensiones significativas, creando así mejores condiciones para el aprendizaje. La

comodidad llegó naturalmente e incluso el tiempo pasó de manera más rápida para ella, a diferencia de los primeros días en los que el tiempo parecería haber transcurrido lentamente bajo nulos intentos de aprender.

Al final, la joven logró un cometido importante: aprender de prácticas diferentes a las suyas, prácticas que le permitieron conocerse a sí misma a través del entendimiento del otro. Dichas prácticas hubieran sido obsoletas en términos de aprendizajes si no hubiera aprovechado la oportunidad para comparar, cometer errores, analizarlos, reír y filtrar la serie de elementos de tipo afectivo que bloqueaban su capacidad de aprender de los demás y convertirse en una nueva persona a través del uso de prácticas y una lengua nueva.

Comunicación intercultural

Muchas cosas suceden de manera constante sin ser percibidas. Las situaciones interculturales, donde la comunicación eficaz es precisa, son un claro ejemplo de ellas. A pesar de la escasa y limitada reflexión al respecto, vivimos ahora rodeados de relaciones interculturales. Más que nunca antes.

La comunicación humana necesita no sólo de la adecuada codificación-decodificación, sino también de respuesta y retroalimentación. De otro modo, estaríamos hablando sólo de transmisión y no de comunicación. Los humanos compartimos un sistema de símbolos que permite que tenga lugar esa codificación-decodificación. No obstante, eso resulta insuficiente al comunicarse en un contexto intercultural ya que es preciso tomar en cuenta un factor fundamental: el origen y la pertenencia sociocultural del receptor y el emisor. En ocasiones pueden ser similares y en otros casos completamente diferentes.

Según el Intercultural Communication Institute (1996), “la comunicación intercultural es el proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en que un cierto nivel de diferencia entre las personas es suficientemente grande e importante para crear interpretaciones y expectativas diferentes acerca de lo que se consideran conductas competentes que se deben utilizar para crear significados compartidos”

En pocas palabras, se puede hablar de comunicación intercultural cuando el “emisor y receptor, pertenecientes a ámbitos socioculturales diversos, entran en contacto y aspiran a un intercambio” (Israel, 2003)

Actualmente, el fenómeno de la comunicación intercultural es algo mucho más cercano de lo que puede parecer. Para las generaciones contemporáneas no existe nada anormal en poder comunicarse con una persona que no se conoce y que vive en un país lejano: Es, de hecho, una de las características que identifican a la época donde la gente, primordialmente joven, tiene acceso a redes virtuales de personas que les permiten familiarizarse, interactuar y aprender interculturalmente.

Los impedimentos para hacerlo son relativamente pocos y las ganancias pueden ser muchas. La comunicación intercultural, particularmente en línea, es accesible a potenciales grupos sociales grandes. Además, los contactos interculturales frente a frente también son comunes debido a los grandes flujos de gente que atraviesan fronteras geográficas.

El innegable avance de la globalización parece marcar permanentemente pautas en cuanto a las demandas y necesidades que surgen y se crean. Por ejemplo, la persona que está interesada en aprender inglés puede tener un acercamiento empírico al mismo a través de internet o la persona que necesita hablar portugués puede conocer en línea amigos del otro lado del mundo con los cuales puede practicar. Los anteriores son casos de comunicación intercultural. Sin embargo, a pesar de la proximidad que tenemos con este fenómeno tecnológico, no toda la comunicación intercultural se da en un contexto virtual.

Lo que sí resulta de total importancia para el desarrollo de la comunicación intercultural es la interacción de dos personas que pertenezcan a dos grupos culturales diferentes: dos personas que carguen consigo esquemas culturales y sociales diferentes.

Lo anterior debe ser tomado con cautela: dos individuos pueden haber vivido experiencias diferentes porque tienen esquemas culturales diferentes; sin embargo, otros pueden haber vivido experiencias culturales diferentes a pesar

de tener el mismo esquema cultural. Es en realidad al primer caso al que hace referencia cuando se habla de comunicación intercultural.

Como ya se mencionó antes, existen diversos tipos de comportamientos frente a un encuentro intercultural, algunos de los cuales tienen que ver con rechazo, racismo cultural o etnocentrismo, que se basa en la afirmación de la superioridad de la propia cultura, tradiciones, valores y estilos de vida, con el correlativo rechazo a lo ajeno a través de mecanismos de estigmatización (De Lucas, 1992)

La siguiente historia narra brevemente un **supuesto** caso de comunicación intercultural:

Creo, en mi experiencia personal, que el tener noción de lo importante que es tomar en cuenta la interculturalidad al comunicarse es fundamental. Mi primera experiencia cultural fue muy grata. Hace unos años, en redes sociales, me hice amigo de Paula, una chica brasileña. Vi su perfil y me pareció que éramos afines en algunos aspectos. Al chatear con ella confirmé mis suposiciones. Hablamos durante meses y nos llevábamos tan bien que decidimos conocernos.

Eventualmente, viajé a Brasil para conocerla en persona. Ella me hospedó en su casa y conviví con su familia durante tres semanas. Yo no sabía más que un par de palabras y expresiones en portugués, pero sorprendentemente no experimenté ningún estado de ansiedad o estrés por no saber portugués. Atribuyo lo anterior a que la familia de mi amiga era muy similar a la mía: eran muy unidos, desayunaban juntos, eran cariñosos y muy comprensivos conmigo a pesar de no saber su lengua.

Compartíamos muchas ideas y costumbres familiares. Además, estaban muy interesados en aprender cosas de mi país, México. Al cabo de las tres semanas, podía comunicarme con ellos con éxito a pesar de no saber portugués. Me pareció algo similar al español.

Un año después tuve otra experiencia cultural que recuerdo especialmente pero no por lo grato. Fui a Inglaterra a estudiar una maestría.

Creí que sería fácil para mí comunicarme en todos los contextos, pues yo siempre había sido muy competente en inglés. En realidad, en la universidad nunca tuve dificultades y mis resultados fueron los que deseaba. No obstante, fuera de ella las cosas se complicaban en ocasiones, por ejemplo, mi relación con Helen.

Helen era una vecina mía con la cual empecé a salir después de conocernos por unas semanas. Me parecía muy atractiva e inteligente pero jamás pudimos llegar a acuerdos en cuanto a cosas importantes para los dos pues nuestras costumbres eran radicalmente diferentes.

Nuestras familias también lo eran y eso claramente mostraba quiénes éramos nosotros. Nuestras actitudes respecto a un mismo asunto llegaban a ser tan diferentes y difíciles de conciliar que pronto nos dimos cuenta que no podíamos mantener la relación por mucho tiempo.

A diferencia de la situación con mi amiga Paula y su familia, en la cual yo no sabía portugués, en esta ocasión yo sí sabía inglés y podía comunicarme sin dificultad con ella y su familia. Sin embargo, mis costumbres e ideas eran mucho más cercanas a las de Paula y su familia y sentí que, en esos dos contextos, fue más fácil aprender portugués que aprender más inglés. Atribuyo eso a mis estados emocionales en ambas situaciones. Mi relación con Helen terminó antes de que yo regresara a mi país.

En esta historia se observan dos situaciones radicalmente diferentes: en la primera, la comunicación intercultural se da en condiciones deseables y de manera ciertamente natural y libre de tensiones; en la segunda, el mismo sujeto no puede igualar su desempeño de la primera situación pues las actitudes y los valores particulares de las personas con las que interactúa son claramente diferentes a los suyos.

Como consecuencia de las fallas o éxitos comunicativos, el aprendizaje es menor o mayor, respectivamente. La compatibilidad cultural entre el narrador, mexicano, y Paula, brasileña, era mayor a la que había entre él y Helen, inglesa.

Las costumbres, las maneras y actitudes concretas de encarar la misma situación resultaron fundamentales para que las experiencias fuesen gratas o no y que el desarrollo de habilidades en una segunda lengua fuera de mayor calidad.

Comunicación intercultural e intracultural

Comunicación intercultural hace referencia a la comunicación entre dos grupos diferentes. Haciendo una analogía con dos colores: en la comunicación intercultural tenemos dos colores diferentes, como pueden ser blanco y negro, entrando en contacto, comunicándose. No obstante, es posible que también exista la comunicación entre blanco y blanco, y negro y negro. A ese tipo de comunicación le llamamos comunicación intracultural.

En la comunicación intracultural, “las personas comparten códigos comunes tales como la lengua, valores y marcos de referencia” (Prosser, 1978). En este tipo de comunicación, las personas tienen la posibilidad de predecir las actitudes, motivaciones y acciones de las personas, a diferencia de la comunicación intercultural donde eso no sucede siempre fácilmente ya que no se cuenta con un punto de referencia común entre los dos grupos. Es decir, en palabras de McEntee (1998), “en la comunicación intercultural el comportamiento que ya funcionó en la cultura de origen ya no funciona en la cultura anfitriona”. Lo anterior causa incertidumbre y ansiedad, y sugiere que hay que acercarse a una cultura con mentalidad abierta y deseos de aprender de ella.

Competencias interculturales

El individuo expuesto a los efectos de la aculturación se encuentra inevitablemente ligado al desarrollo de las competencias intercultural y comunicativa.

Enfocados en la enseñanza de lenguas, los estudios en competencia intercultural surgieron como respuesta a las metodologías de enseñanza

tradicionales que no creaban realmente vínculos entre la enseñanza, la lengua y la cultura.

Un antecedente de la competencia intercultural es la competencia comunicativa y sus componentes, los cuales fueron tomados en cuenta para dar un nuevo enfoque desde el punto de vista intercultural. El Marco Europeo de Referencia (Instituto Cervantes, 2002) define a la competencia comunicativa como la “habilidad de una persona para desenvolverse en una lengua extranjera de un modo adecuado desde el punto de vista lingüístico, sociolingüístico y pragmático”.

De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm, consultado el 25 de agosto de 2016), se puede entender la competencia intercultural en el contexto de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas como la “habilidad del aprendiente de una segunda lengua para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.”

Una de las demandas que genera la globalización es el desarrollo de las competencias interculturales y el cambio de paradigmas para abordarlas. Las metodologías tradicionales dictan como deseable que las competencias del aprendiente sean lo más cercanas a las de un hablante nativo. Lo anterior suele causar frustración en los aprendientes al ser tomado dogmáticamente ya que, a pesar de ser los hablantes nativos un buen punto de referencia para el desarrollo de habilidades, suele ser complicado tener exactamente las mismas competencias que ellos.

No obstante, desde una perspectiva intercultural, lo ideal es ayudar al aprendiente de lenguas a ser un mediador intercultural con capacidad de solucionar situaciones complejas y a evitar estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro.

El Marco Europeo de Referencia brinda un sólido marco teórico para comprender mejor la competencia intercultural. Afirma que en cualquier acto comunicativo tenemos dos tipos de competencias: generales y comunicativas. Las generales nos remiten a la dimensión intercultural y tienen subcategorías. A continuación, se muestran dichas competencias.

Conocimiento declarativo o saber

Este conocimiento se refleja en las destrezas y habilidades que tiene un individuo para desenvolverse con éxito en un entorno intercultural: Puede traducirse en conocimiento particular de un país, conocimiento sociocultural y conciencia intercultural. El Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (2001, 99-101) menciona lo siguiente:

El conocimiento particular del país puede ser adquirido por experiencia, educación o por distintas fuentes de información. Incluye:

- a. Lugares, instituciones y organizaciones, personas, acontecimientos, objetos e intervenciones en distintos ámbitos.
- b. Clases de entidades (concretas, abstractas, animadas e inanimadas), sus propiedades y relaciones.

Este tipo de conocimiento factual del país que habla la lengua en cuestión es de suma importancia.

El conocimiento sociocultural es el conocimiento de la sociedad y cultura del país o países donde se habla la lengua: Por ejemplo:

- Aspectos de la vida diaria (como horarios, comida y bebida, modales, etc.)
- Condiciones de vida (niveles de vida)
- Relaciones personales (estructuras y relaciones familiares; relaciones entre sexos y entre generaciones; relaciones de raza y comunidad; relaciones entre grupos políticos y religiosos; estructura social y relación entre sus miembros)

- Valores, creencias y actitudes respecto a la clase social (riqueza, historia, minorías étnicas y religiosas, expresiones artísticas)
- Lenguaje corporal (conocimiento de las convenciones que rigen este aspecto)
- Convenciones sociales (como puntualidad, bebidas y comidas, convenciones y tabúes referidos al comportamiento y a las conversaciones, etc.)
- Comportamiento ritual en prácticas religiosas (como matrimonio, nacimiento y muerte; qué tipo de comportamiento se debe tener en público en esas ceremonias, celebraciones y festividades)

Finalmente, la conciencia intercultural nos remite a la toma de conciencia del modo en que aparece una comunidad desde la perspectiva de los demás, frecuentemente impregnada de estereotipos.

Competencia existencial (saber ser)

Según el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (2001, 103), esta competencia puede observarse también en las destrezas y habilidades de un individuo. Pueden ser de dos tipos: prácticas e interculturales. Las prácticas tienen que ver con las destrezas sociales, de vida, profesionales, por ejemplo. Las interculturales pueden ser:

- La capacidad de establecer relaciones entre la propia cultura y la extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de emplear una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de ejercer el papel de mediador cultural entre la propia cultura y la extranjera, y de abordar de modo eficaz los malentendidos y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Esta competencia remite también al mundo de las actitudes y de los valores.

Por ejemplo:

- Actitudes como apertura hacia otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas; la voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales; la voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.
- Las motivaciones, ya sean intrínsecas (vienen de adentro de individuo) o extrínsecas (vienen de fuera del individuo).
- Los valores (tanto los propios como los de la otra cultura).
- Las creencias (religiosas, ideológicas, filosóficas).
- Los estilos cognitivos.
- Los factores de personalidad (tanto propios como de la otra cultura).

Capacidad de aprender (saber aprender)

Hace referencia a las capacidades de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos, cambiando los previos si es preciso. Dentro de esa capacidad de aprender una lengua podríamos enunciar los siguientes componentes (Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas, 2001, 104):

- La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación.
- La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes.
- Las destrezas de estudio.
- Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis). Por ejemplo: adaptarse a nuevas experiencias; encontrar, comprender y transmitir nueva información.

El filtro afectivo y la motivación en la adquisición de una lengua en inmersión

¿Acaso es más motivante tener amigos, familia o conocidos dentro de un contexto de inmersión para que el proceso de adquisición de una lengua acontezca de manera deseable?

La motivación, de hecho, es un factor fundamental que define el éxito en el proceso. Por ejemplo, el proceso de adquisición de inglés de un joven universitario que acude a Estados Unidos a estudiar es, aparentemente, diferente al de un migrante que va al mismo país con la esperanza de conseguir dinero para mandar a su familia en el extranjero. Las motivaciones son diferentes, los procesos lo son también:

La inmersión provee una oportunidad única (que podría ser también considerada como ventaja o desventaja): quien vive culturalmente inmerso tiene los elementos necesarios para asimilar rasgos y aspectos culturales, hacerlos propios o rechazarlos. Ante tal panorama, cabe hacer las siguientes reflexiones: ¿la falta de instrucción gramatical es sinónimo de fracaso en la competencia lingüística? ¿la inmersión y asimilación cultural brindan dicha competencia?

En el contexto pertinente a esta investigación, ¿la adquisición de una lengua está inherentemente acompañada de una asimilación cultural que brinde la posibilidad de mejoras sustanciales en el proceso? En caso de ser negativa la respuesta, ¿la no asimilación cultural representa una falla irremediable en la adquisición de la lengua?

En un intento por desentrañar dichas interrogantes, es importante establecer que **hay una parte del proceso de adquisición que no es visible: el proceso interno**. Es decir, el proceso que ocurre dentro de la mente del sujeto en cuestión. Dulay, Burt y Krashen (1982) señalan que hay un factor subconsciente que opera en el individuo que adquiere una lengua: el filtro afectivo.

El filtro es la parte del sistema de procesamiento interno que

inconscientemente examina la lengua entrante con base en lo que los psicolingüistas llaman afecto: los motivos, necesidades, actitudes y estados emocionales del aprendiente. El filtro determina:

1. Los modelos de la lengua meta que el aprendiente seleccionará.
2. Qué partes de la lengua serán encaradas primero.
3. Cuándo se detendrán los procesos para adquirir una lengua.
4. Qué tan rápido se puede aprender una lengua.

Sin lugar a dudas, las circunstancias en donde ocurre la adquisición son factores que influyen este filtro. Es decir, aquellas razones, actitudes y necesidades que subyacen el proceso de adquisición moldean el lugar que ocupa el individuo y la manera en que lo ocupa.

Consecuentemente, se considera que la motivación es un elemento clave, el cual, de acuerdo con Gardner y Lambert (1972) se puede dividir en tres:

1. Motivación integrativa o intrínseca.
2. Motivación instrumental o extrínseca.
3. Identificación con un grupo social.

La motivación integrativa se entiende como el deseo de alcanzar la competencia en una nueva lengua para participar en la vida de la comunidad que la habla, es decir, “refleja un interés sincero y real en la gente y la cultura representada por el otro grupo” (Gardner y Lambert, 1972). Un hombre que quiere adquirir una lengua, por ejemplo, para conseguir convivir y hablar con la familia de su esposa, tiene motivación integrativa: quiere ser competente para ser parte de un grupo.

A diferencia de la motivación integrativa, la motivación instrumental se entiende como el deseo de alcanzar la competencia en una nueva lengua debido a razones que involucran un uso instrumental de la lengua, es decir, la lengua se adquiere por razones prácticas y por las ventajas que esta puede acarrear.

Por ejemplo, una persona a la que le ofrecen un empleo en un país donde se habla una lengua desconocida para ella, con el requisito de ser competente en esa lengua. Si la persona quiere el empleo, su motivación para desarrollar habilidades en esa lengua será instrumental: la lengua será un instrumento para que consiga el empleo.

La identificación con un grupo social motiva directamente al individuo pues este desea ser competente en la lengua hablada por un grupo social con el que él se identifica. El fenómeno inverso también sucede: al no sentirse socialmente identificado, el sujeto puede no sentir deseos de ser competente en la lengua. La identificación con un grupo social es aparentemente proporcional a la motivación integrativa, pero parece ir más a fondo.

Objetivos del profesional en enseñanza de lenguas extranjeras

Debido a la complejidad a la que se enfrenta el profesional en enseñanza de lenguas extranjeras, es preciso cambiar algunos conceptos y enfoques tradicionales que ya no son coherentes con la realidad y las demandas del mundo globalizado.

La cultura es dinámica, diversa y está en continuo cambio, por lo que el rol docente, desde una postura intercultural, tiene que responder a esas características. De acuerdo con Paricio (2013), el docente tiene que ser mediador entre el alumno y la lengua extranjera de modo que facilite las condiciones para sensibilizar al alumno a las diferencias culturales y a las interacciones con aspectos de otras culturas y sociedades. Tiene que ser crítico y reflexivo, promotor de la tolerancia y de respeto al otro.

Byram, Nichols y Stevens (2001), señalan que el docente tiene que relativizar la comprensión de los propios valores culturales, creencias y comportamientos, y animar al alumno a investigar la alteridad que lo rodea. Paulatinamente se ha pasado de enseñar saberes normativos y descriptivos a un saber-hacer de tipo comprensivo e interpretativo (Abdallah, 1998)

Byram, Gribkova y Starkey (2002) enlistan una serie de objetivos que debe tener el profesional en docencia de lenguas extranjeras respecto al aprendiente:

1. Ayudarle a adquirir las competencias lingüísticas e interculturales
2. Prepararle para establecer relaciones con otras personas de otras culturas y aceptarlas como individuos con diferentes puntos de vista, valores y comportamientos
3. Ayudarle a valorar el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones
4. Hacerle captar la relación entre su propia cultura y las otras
5. Suscitar en él interés y curiosidad hacia la alteridad
6. Hacerle tomar consciencia sobre el modo en que otros los perciben a él mismo y a su cultura.

Habiendo hecho un acercamiento meramente teórico a varios aspectos relevantes en el estudio de la interculturalidad y la adquisición de una lengua en inmersión, se presentarán a continuación los estudios de caso que pretenden relacionar la teoría con la realidad. También se presentará el instrumento de investigación que fue utilizado en tales estudios.

Capítulo 3 Estudios de caso

En este capítulo se presentarán los estudios de caso y análisis de las experiencias de cuatro personas que adquirieron una segunda lengua, inglés, en un contexto de inmersión en Estados Unidos. Se relacionarán sus testimonios con el marco teórico expuesto en los dos capítulos anteriores con la intención de cotejar la hipótesis de esta investigación. También se presentará un concentrado de tablas que resumen información cualitativa de las respuestas obtenidas en el instrumento de investigación.

Las personas que de manera amable y entusiasta brindaron su participación para esta investigación lo hicieron de manera voluntaria en respuesta a la convocatoria que hizo el sustentante de este trabajo para compartir su experiencia. Se trata de cuatro jóvenes universitarios, hablantes de inglés, que en diferentes etapas de su vida radicaron en Estados Unidos. Cabe resaltar la valiosa cooperación de estos jóvenes, quienes en todo momento se mostraron no sólo abiertos a compartir sus experiencias personales sino también mostraron su interés en esta investigación y en brindar testimonios sinceros sobre eventos personales en sus vidas. Sin su noble cooperación, este trabajo jamás habría tenido lugar.

Los mencionados estudios de caso representan un modesto acercamiento cualitativo al estudio de la interculturalidad y los elementos que juegan un rol importante en la adquisición de una lengua en inmersión. El que esta investigación se acote sólo a cuatro estudios de caso se debe a la complejidad que demanda el tratamiento de la información cualitativa. El tratamiento de la información de un número mayor de casos correspondería a una investigación más amplia que cuente con el respaldo de un proyecto institucional y una sistematización profunda realizada por un equipo de trabajo y con recursos financieros adecuados.

Por lo tanto, los planteamientos de esta investigación no pretenden marcar tendencias absolutas ni generalizaciones. Simplemente se busca cotejar el marco teórico expuesto a través de un primer estudio que brinde conclusiones

que ayuden a trazar nuevas líneas de investigación, particularmente dentro de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

Instrumento de investigación

El instrumento de investigación diseñado consiste en un cuestionario y una entrevista. El cuestionario contiene 25 preguntas basadas tanto en los modelos de aculturación expuestos como en la teoría sobre choque cultural y sus preguntas son en su mayoría abiertas o de opción múltiple.

A cada voluntario se le realizó de manera individual el cuestionario y posteriormente la entrevista. Esta última estuvo basada en las respuestas dadas en el cuestionario, con la intención de profundizar en la información recabada, principalmente cualitativa. Las entrevistas fueron grabadas en audio para su posterior análisis, con la autorización de los entrevistados.

Como parte del análisis de la información recabada, se realizó un concentrado de tablas que se podrá encontrar también en este capítulo. Es importante resaltar que la mayoría de la información recolectada es cualitativa ya que refleja procesos subjetivos y un ejercicio de introspección de experiencias vividas en el proceso de adquisición de una segunda lengua en contextos de inmersión por parte de los entrevistados.

A pesar de no ser cuantitativamente relevante, la información recoge impresiones precisas de los voluntarios que permiten alcanzar conclusiones importantes.

En este capítulo se presentarán los cuatro estudios de caso con su análisis y posteriormente el concentrado de tablas con información cualitativa. La copia del cuestionario respondido por cada voluntario puede consultarse en el anexo de esta investigación.

El caso de Adal y su análisis

Adalberto Reyna Lucio tiene 38 años. Es estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la UNAM. Residió en los E.U. alrededor de 8 años, de los 27 a los 34 de edad. Todo su tiempo de residencia fue en Texas, unos meses en Houston y el resto del tiempo en Dallas.

Fue a Estados Unidos por primera vez como turista, a visitar a su familia residente en Houston, pero estando allí decidió quedarse a buscar trabajo, pues siempre había querido trabajar en Estados Unidos. Siempre le hablaron de Estados Unidos como una tierra de oportunidades y siempre quiso tenerlas.

Adal, como le conocen sus amigos, es un claro ejemplo de cómo optar por la estrategia de integración puede ser favorable en términos de adquisición de una lengua, bajo ciertas circunstancias. Sus deseos de dominar el inglés eran tales que su motivación lingüística se hizo integrativa hasta que alcanzó las competencias que deseaba. Pero antes de que eso aconteciera, sucedieron muchas cosas.

Al irse a E.U. contaba con estudios de bachillerato y tenía conocimientos básicos de inglés los cuales en un inicio no le permitieron comunicarse con facilidad.

“Sabía cosas muy básicas que no eran aplicables en la vida real”

Sin embargo, lo básico que sabía le permitía entender señalizaciones de tránsito, anuncios en tiendas, en autobuses, horarios, etc. Ese limitado conocimiento, ayudado por lo claro y obvio que eran algunos contextos, le permitía comprender parcialmente mas no expresar. Como en la mayoría de los casos de mexicanos que van a Estados Unidos sin dominio del inglés, sus competencias de expresión oral y comprensión auditiva eran prácticamente nulas y eso fue una de sus grandes dificultades de inicio.

Particularmente, la comunicación en tiempo real demanda esas competencias

desarrolladas en un cierto grado mínimo. Además, las condiciones en las que su adquisición de inglés comenzó no fueron las más deseables. Sus problemas de comunicación hubieran disminuido si sus competencias en inglés hubieran sido mejores al momento de llegar. A pesar de los momentos incómodos, su ida a Estados Unidos no fue forzada por nadie. Fue totalmente voluntaria.

“Fui sin presiones, sin una extrema necesidad, por el gusto de probar un lugar diferente. Eso hizo más fácil mi estadía y evité grandes problemas de adquisición de lengua por estos motivos”,

A pesar de las dificultades que eventualmente encontró, la motivación y deseos que Adal tenía lo ayudaron a reducir el filtro afectivo que a muchos afecta a un punto tal de no permitir que acontezca deseablemente el proceso de adquisición.

Inicialmente vivió con familiares mexicanos (hermanos y primos) y posteriormente vivió solo. Mientras vivía con sus parientes, durante sus primeros meses, sólo se hablaba español en su casa. Él atribuye este hecho a que ellos no se interesaron en aprender inglés, a diferencia de él (quien estudió inglés allá):

“La mayoría de la gente con quien vivía en un inicio era hispana y nunca se interesaron realmente por estudiar, aprender el idioma. Ellos no sentían la necesidad de aprender la lengua, y, por lo tanto, no la aprendieron”.

Lo anterior habla de una diferencia grande entre Adal y sus familiares: él sí quería aprender la lengua, ellos no. Vivir con personas que tengan esa falta de interés en la lengua es un factor potencialmente perjudicial cuando se quiere ser competente en ella, ya sea por gusto o necesidad, pues en un ambiente así existen pocas oportunidades de practicar o acercarse a la lengua.

Esta variable parece ser una constante en la mayoría de los casos: la cohesión y gran tamaño de los grupos latinos hace que en algunos contextos estén separados del grupo que habla la lengua meta, lo que puede hacer complicado el proceso de adquisición. Lo anterior sugeriría que sus competencias podrían

haberse desarrollado más rápido si hubiera vivido con personas que hablaran inglés o por lo menos habría tenido más oportunidad de que eso aconteciera.

Su actitud hacia la lengua fue radicalmente diferente a la de sus parientes: evitó hablar español con la finalidad de querer estar expuesto al inglés el mayor tiempo posible y en el mayor número de contextos. Su intención era aprender todo lo posible en cualquier lugar posible.

“Es mejor vivir solamente con personas que hablen solamente inglés, así uno se fuerza a hablar y a entender la lengua. Estar inmerso al cien por ciento eleva tu nivel de inglés”.

Eso le facilitó ciertos aspectos a él y los dificultó a sus parientes, ya que su objetivo no era sólo aprender una lengua sino tener contacto con la gente. Esa actitud le trajo beneficios más allá de lo lingüístico.

“Yo siempre quise estar en contacto con el idioma y la gente”

Por ejemplo, sus competencias lingüísticas crecieron de la mano de sus competencias socioculturales y pragmáticas. Adal comprendió que para mejorar y enriquecer su experiencia debería adoptar ciertos hábitos y valores propios de la cultura y sociedad estadounidense, pero también que no debería dejar de lado sus equivalentes mexicanos. Al menos no totalmente.

Es importante señalar que no necesariamente todos los hábitos se adquieren por decisión propia. Algunos se adquieren porque no hay otra opción. Sus hábitos alimenticios, por ejemplo, cambiaron radicalmente por obligación pues no existía manera de tener una alimentación como la que tenía en México. Sin embargo, se permitió conocer diversas cocinas internacionales, aunque intentaba no dejar de comer comida mexicana.

Asistía a los festivales de la ciudad, festejaba tradiciones propias de Estados Unidos como el *Thanksgiving* (Día de Gracias) y *Halloween*, pero también asistía a eventos culturales mexicanos, como la charrería.

Su manera de vestir y su corte de cabello también cambiaron. Su piel blanca

y su gran altura lo hacían parecer, a los ojos de los demás, estadounidense. La percepción inconsciente de las personas que lo veían y la seguridad de quien es altamente competente en inglés, le permitían *disfrazar* su identidad y evitar posibles problemas por no hablar inglés, en un inicio, o ser mexicano.

Esa estrategia de integración a nivel de actitudes se ve traducida en resultados a nivel lingüístico:

“Cuando la gente no tiene el idioma [inglés] le da miedo salir. Piensan que no los entenderán. Prefieren ir a un restaurante mexicano. La gente va a esos lugares porque no tiene que hablar el idioma [inglés]. Sin embargo, hay gente que se avienta a pesar de no tener el idioma. Una vez que pierdes el miedo es mucho más fácil”.

Sus competencias lingüísticas mejoradas redujeron su miedo a tener problemas por causa de su situación migratoria ilegal, además del miedo de no entender a las personas en contextos diversos fuera de su zona de confort.

Sin embargo, en algún momento al inicio de su desarrollo de competencias, sufrió un evento negativo donde quedó en evidencia esa relación entre la tensión y las dificultades para comunicarse:

“Trabajé en un restaurante de comida rápida. Yo estaba aprendiendo el idioma y me pasaron a las cajas. La experiencia en los primeros días fue muy amarga. Tenía miedo. Al inicio me ayudaron un poco, pero después todo fue yo solo. Me tocó un moreno y me empezó a decir cosas que no entendí. Su inglés aunado a mis nervios fue una combinación nefasta y él se mostró agresivo conmigo y mi jefe. Sentí impotencia y frustración”.

Adal atribuye ese evento desagradable al hecho de no ser competente en la lengua de su interlocutor. Considera que eso ocurre con frecuencias en ciudades donde la población latina, hablante de español, es menor, como en Dallas. En Texas, eso no sucede tanto porque es como *otro México*, dice Adal. Lo anterior sugeriría que, como dice Schumann, la cohesión y el tamaño de los grupos que deben aprender la lengua resulta fundamental en el proceso.

“En Dallas me esforcé más por aprender el idioma porque no tenía tantas posibilidades [de comunicar en español] como en Houston”

Parece haber una relación proporcional entre la eventual reducción de la tensión al comunicarse y los intentos de compartir conductos sociales con angloparlantes. Por otro lado, la actitud entre el que aprende o adquiere la lengua y la comunidad a la que llega es fundamental: si la comunidad favorece la integración, el proceso se favorece mucho. Adal comenta su caso como ejemplo de ello:

“Yo perdí mi trabajo y me quedé sin dinero ahorrado. Me dijeron que podía ir a iglesias a pedir ayuda y fui. Me ayudaron con comida mientras no trabajaba. Recibí también ayuda médica a menor precio. Sin embargo, eso no hubiera sido posible si yo no hablase inglés y tuviese miedo de comunicarme con ellos. Yo sentí el apoyo del país a pesar de tener una condición ilegal. Sí lo hay, pero es importante saber el idioma para pedirlo.”

Además de la actitud, un factor importante es el nivel de congruencia cultural, es decir, las similitudes culturales. A pesar de todos los elementos que favorecerían su desarrollo lingüístico, las similitudes culturales no eran uno de ellos.

La actitud positiva que recibía por parte de la comunidad, sin embargo, sí fue un factor que favoreció su desarrollo lingüístico. Adal precisa al respecto:

“Sí fue importante [el apoyo] pero, repito, fue porque yo salí y busqué esos contactos con ellos”

La mayoría de sentimientos de desorientación, sorpresa y pérdida acontecieron al inicio de la experiencia de Adal. Las orientaciones de aculturación que tomó y el desarrollo deseable de la lengua local ayudaron a que esos sentimientos disminuyeran. El no tener una fecha fija de regreso motivó a Adal, como a muchos otros mexicanos, a querer ser más competente en la lengua, pues cuanto más larga es la estancia y más necesario es trabajar, existe una mayor necesidad de saber inglés.

Además, en sus intentos de mejorar su estancia a todos niveles, Adal hizo uso de la reflexión a través de su experiencia y la de otros: tuvo procesos de ensayo y error que le permitieron valorar qué actitudes podría cambiar para mejorar sus condición lingüística y emocional. Por ejemplo, el aprender a no besar a las mujeres al saludarlas o los diferentes registros que se utilizan pragmática y automáticamente en Estados Unidos.

“Tienes que experimentar para ver qué puedes decir y qué no. No sabía, por ejemplo, cuando decir I’m sorry o excuse me. La práctica me permitió saberlo”

Resulta interesante la postura que Adal tomó respecto a los valores y elementos culturales de ambos países:

“Renunciar a los valores y elementos culturales propios de tu cultura y adoptar los de la nueva cultura a la que se llega es fundamental para adaptarse al inicio. Por lo menos por un tiempo. Cuando estás más inmerso, aprendes más rápido”.

Lo anterior sugeriría que bajo ciertas circunstancias el dejar de lado los valores y elementos culturales propios puede ayudar a mejorar la adaptación, al menos en el inicio y por un tiempo. Sin embargo, este tipo de asimilación podría traer consecuencias diversas en términos lingüísticos y de identidad, ya sea positivas o negativas para el individuo porque no significa que el alejarse de la lengua materna sea sinónimo de adquirir una nueva lengua cuando se vive en un contexto de inmersión. No en todos los casos. Lo es proporcionalmente en la medida que se cumplan otros factores de índole diversa.

Adal lo consiguió.

Análisis

La orientación lingüística que Adal tomó encaja en la opción integrativa de los modelos de aculturación. Sus efectos y consecuencias, a nivel conductual y lingüístico, son prueba de ello.

Podemos entender cómo surgió esa orientación al analizar los factores que lo

hicieron llegar a ella. De acuerdo con el modelo de Arends-Tóth & Van de Vijver:

- Las condiciones en las que Adal llegó, sin conocimiento sobre la cultura, tradiciones y dinámicas sociales del país al que llegaba, ayudaron a que Adal no tuviera prejuicios contra las personas que lo rodeaban, al menos no prejuicios que le ocasionaran dificultades graves. Sin embargo, su incompetencia en el idioma local era causa de recurrentes fallas en la comunicación.
- Sin embargo, su actitud y disposición, entre otros motivos, le permitieron integrarse a la cultura a la que llegó.
- Las consecuencias de su proceso de aculturación integrativo fueron cambios a nivel sociocultural y psicológico. Es decir, cómo percibía a los demás y cómo se percibía. A nivel lingüístico, también sufrió cambios relevantes al desarrollar competencias en una nueva lengua.

Adal buscó integrarse por lo que experimentó menos estrés y mejor adaptación. Tomó elementos de ambas culturas: mantuvo elementos de su cultura de origen pero tuvo una actitud positiva frente a su participación en la sociedad huésped. Eso lo llevó a desarrollar una identidad bicultural.

Uno de los aspectos relevantes de esa identidad bicultural es el uso del inglés en los procesos de comunicación y el desarrollo de competencias socioculturales e interculturales. Esas competencias pragmáticas y socioculturales le permitieron no sólo hablar inglés sino también entender y apropiarse de los valores de las personas que hablaban esa lengua.

Las condiciones para que eso sucediera fueron en parte determinadas por la actitud consensual que existió en las interacciones entre Adal y los grupos hablantes de inglés. En otras palabras, la relación que tuvo con las personas de las sociedades donde vivió no fue realmente problemática, al menos lo suficiente para causar problemas de salud mental.

A su vez, esas relaciones deben su naturaleza a la corta distancia psicológica y social que se desarrolló entre Adal y esos grupos, a pesar de las eventuales

diferencias culturales y los factores afectivos que pudieran haber afectado su experiencia. Menor era la distancia y más fácil fue adquirir la lengua. Además de esas distancias psicológica y social de las que Schumann habla, otros factores fueron de particular relevancia para los procesos lingüísticos de Adal:

- No tenía una percepción negativa de los estadounidenses causada por el dominio que el país ejerce sobre México. Por lo tanto, no hubo percepciones negativas transmitidas a los estadounidenses, hablantes de inglés.
- Compartía constructos sociales con personas hablantes de inglés.
- No permaneció mucho tiempo dentro de grupos hispanohablantes grandes y cohesivos. Se alejó por voluntad propia de ellos y su lengua, lo que le permitió tener más oportunidades de estar expuesto al inglés.
- Su tiempo de residencia fue muy prolongado (8 años). Entre más prolongado es, teóricamente más se necesita desarrollar y ejercitar competencias lingüísticas, particularmente en contextos laborales.

Por otro lado, los síntomas de choque cultural de Adal tuvieron que ver más con un poco de desorientación, tensión y sensaciones de pérdida e impotencia. Resulta interesante que esos síntomas hayan aparecido principalmente en contextos donde la comunicación en inglés era necesaria. Por lo cual, se podría suponer que su choque cultural estuvo influenciado en buena medida por las dificultades iniciales que sufrió para comunicarse.

Su voluntad para asimilar aspectos y características locales, le permitió aprender a través de la observación y la experiencia. Aprender la lengua y sus *cómo*, *cuándo* y *dónde*. A pesar de que Adal considera que Dallas no era un sistema tan abierto como Houston, debido a la cantidad de latinos, y que en ocasiones existían personas con actitudes negativas contra ellos, no sufrió situaciones de particular fuerza o impacto que le hicieran desistir de su experiencia en Estados Unidos.

Por lo tanto, paulatinamente adquirió conocimientos que le permitieron aprender de la cultura en la que se encontraba inmerso a través de contactos

dados en un contexto donde la comunicación intercultural era necesaria. No sólo aprendió una lengua: aprendió a *ser*, a *hacer* y a *aprender* en esa lengua y cultura.

El Caso de Erika y su análisis

Erika Zacarías Mancera tiene 26 años y es graduada de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en la UNAM. Hace 5 años volvió a México de Estados Unidos después de 13 años de vivir en Nueva York. Sus papás emigraron a Estados Unidos cuando ella tenía 9 meses y ella creció con su abuela en Taxco, Guerrero. Sólo tenía contacto con sus padres vía telefónica y a través de cartas. A los 8 años se fue con unos tíos suyos a Estados Unidos para conocer a sus papás y su hermana.

En Nogales, Sonora, sus tíos acuerdan con unos chicos ser llevados a Arizona a través de un túnel. Llegaron a Arizona, estuvieron ahí unos meses y se dirigieron a Nueva York a encontrar a los padres de Erika. Un mes después de llegar a Nueva York, entró a la escuela.

Su experiencia de los primeros años muestra claros síntomas de choque cultural: tenía sentimientos de pérdida y tensiones; se sentía rechazada y desorientada en contextos escolares; sufría impotencia al no poder comunicarse. Llegó a Estados Unidos sin tener conocimiento alguno de inglés. En su casa se hablaba sólo español.

Erika recuerda:

“Yo no entendía, no sabía inglés y mis papás me hablaban en español”.

Lo anterior resulta muy común en familias de mexicanos en Estados Unidos.

“Mi papá hablaba portugués, inglés e italiano, pero en casa pues sí lo entienden [el inglés], pero a la hora de hablar les da pena o sienten que lo van a decir mal (...) Mi papá hablaba muchos idiomas, pero a la hora de hablar inglés sí se sentía tímido”.

Lo anterior sugiere que el padre de Erika tenía una resistencia al inglés que iba más allá de lo lingüístico, pues él era competente no sólo en inglés sino también en otras lenguas, pero había factores que le ocasionaban un filtro al hablar inglés.

La experiencia lingüística inicial de Erika tampoco fue muy alentadora:

“Papá me compró un set de diccionarios, pues yo no iba a una escuela de idiomas. [Mi papá] me decía: busca palabra por palabra para que puedas entender la tarea y eso me llevaba horas y horas y al final no entendía nada. Entonces no la hacía [la tarea]. Aparte vivíamos en un edificio donde la mayoría eran hispanos, personas grandes, drug dealers [vendedores de droga]. Personas que no entendían y no les interesaba el inglés. No practicaba [el inglés], no tenía quien me ayudara, pasé un tiempo muy difícil. Los vecinos hablaban en español, en mi casa hablaban en español. Sólo podía hablar inglés en la escuela”

La manera en la que su padre intentó ayudarla, causó mayores dificultades, pues la traducción literal no era lo que Erika necesitaba para hacer su tarea. Sólo hizo más grandes sus tensiones y aversión a la nueva lengua. Su entorno tampoco fue un punto a su favor: vivía inmersa en un grupo cohesivo, el cual no tenía el uso del inglés como prioridad. El tamaño de ese grupo favorecía especialmente el contacto intragrupal, dejando de lado el uso de la lengua meta y el contacto intercultural.

El contexto escolar no fue menos tenso. Erika se negaba a ir y era prácticamente obligada. En sus propias palabras, se sentía intimidada por la lengua que hablaban sus compañeros y profesores.

“Mis compañeros eran hispanos, pero sólo la mitad era bilingüe y no hablaban tan bien español. (...) Me sentí excluida, no entendía nada. Me ofrecían intentar leer y yo lo rechazaba”.

A pesar de recibir el apoyo posible, Erika se sentía excluida al tiempo que se excluía de esos grupos. Le preocupaba mucho cometer errores.

“Pasé tercero, cuarto y quinto [años] que eran Elementary School [escuela

primaria]. Llegando a sexto, séptimo y octavo que era Junior High [escuela secundaria] creo que más o menos me comunicaba, pero seguía cometiendo muchos errores”

Esa intimidación no se limitaba a contextos escolares:

“Cuando iba a tiendas y tenía que hablar en inglés, era muy difícil. Me daba mucha pena. Mi mamá me obligaba. Si veía que decían algo [sus interlocutores] y no entendía, me sentía muy mal. Pensaba: “no me entendió” o “lo dije mal”

Lo anterior indicaría que el efecto del choque cultural a nivel lingüístico la limitó y creó en ella una barrera afectiva que no le permitía ver el proceso de ensayo y error como una oportunidad de aprendizaje cultural y lingüístico, sino como una desventaja ante los demás.

Por lo tanto, su primera estrategia de aculturación fue la separación de quienes hablaban inglés, pues aún no había desarrollado las habilidades pragmáticas y lingüísticas que le permitieran aminorar los efectos del choque cultural y las dificultades de la comunicación intercultural.

Buscó relacionarse con connacionales o con latinos, por la similitud cultural que existe entre ambos y por lo fácil que resultaba hablar en español. Su experiencia negativa se vio acentuada por un evento, el cual Erika considera fundamental para haberle dado un giro a su experiencia lingüística y emocional:

“Una vez venía de regreso de la escuela, iba en la primaria, y unas chicas se me acercaron y me preguntaron algo. Siempre me hablaban, pero no les entendía. No pude contestarles porque no entendía. Las chicas me empujaron en dirección a un coche y este casi me atropella. Ese fue el momento en el que entendí que debía aprender inglés”

A pesar de su juventud, Erika entendió que necesitaba hacer un esfuerzo para por lo menos entender el inglés. Las emociones fuertes y desagradables que vivió, parte de su aprendizaje cultural, fueron un buen motivo para cambiar sus estrategias y esforzarse por relacionarse lo más posible con el nuevo idioma.

“Yo no sabía si me estaban preguntando, diciendo de cosas, ofendiendo, no sé. Eso me motivó a aprender más y más y a partir de ahí todos los años siguientes estuve en actividades extracurriculares. A pesar de que no entendía mucho, siempre me quedaba [a las actividades] pues tenía la necesidad de seguir aprendiendo. Quería juntarme con otros niños.”

Erika atribuye ese acto a la impotencia de sus interlocutoras al no cumplirse el proceso de comunicación o al hecho de que se pudieran haber sentido ignoradas, lo que apuntaría más a una confusión de índole intercultural. El contexto multicultural en que ella vivía hacía poco probable que alguien fuera discriminado por factores étnicos, pues convivía con gente de muchas nacionalidades. Por lo tanto, es poco probable que haya sido molestada por ser mexicana. Parece más probable que las experiencias dramáticas se hayan debido a no hablar la misma lengua.

En la preparatoria fue radical el cambio en sus orientaciones: le pidió a su mamá un cambio de escuela porque no le gustaba lo que estudiaba (periodismo) y porque no quería estar más con personas que hablasen español. Ella consideraba eso un obstáculo en su formación. Además del aspecto lingüístico, ella no quería relacionarse con un grupo en el que, según sus propias palabras, hay demasiada relación con pandillas, drogas, muertes y embarazos a edades prematuras. Ella no quería eso para sí misma.

“Con ellos [hispanos] siempre era relajado. Ellos no iban a clase y se iban a fumar y emborrachar. Aunque estaba con hispanos y mexicanos, no me sentía bien con ellos. Mis calificaciones eran altas. Ellos me invitaban a salirme de la escuela y yo no quise. Yo no quería estar ahí. Además, todos hablaban español. El profesor preguntaba en inglés y todos contestaban en español. Le dije a mi mamá que me quería cambiar [de escuela] porque no me gustaba periodismo, pero no era eso. Quería juntarme con otras personas.”

Factores como la cohesión grupal, el tamaño del grupo y la comunicación intercultural, que normalmente son motivos de identificación entre los miembros de un grupo, en Erika provocaron querer separarse de quienes hablaban

español:

“Las jóvenes hispanas siempre salían embarazadas. Se meten en pandillas, venden drogas, no entran a la escuela o los matan [a los jóvenes hispanos]”

Al cambiarse de escuela, sus amigos fueron predominantemente afroamericanos. En su nueva escuela los blancos e hispanos eran minoría. Las nuevas personas que la rodeaban en un contexto escolar, no hablaban español. Eso forzó a Erika a aprender más inglés.

“Dejé de juntarme con los hispanos y los mexicanos. Yo siempre fui diferente. Cuando salí de la prepa, los únicos que salimos bien fueron tres o cuatro. Los demás eran negros y blancos”

Su orientación de aculturación cambió de nuevo. Ya no quería estar con personas de su grupo social, nacionalidad y lengua. Esta vez quería separarse de ellas.

Fuera del contexto escolar, otras situaciones la llevaron a tomar una postura distante no sólo ante su lengua materna, sino también ante elementos culturales. A partir de ahí, compartía con hablantes de inglés, no hispanos, la mayor parte de conductos sociales como la escuela, los espacios profesionales y de recreación, etcétera. La percepción hacia los mexicanos que la rodeaban fue un motivo clave para separarse lingüísticamente de ellos:

“Mis padres mantuvieron sus posturas respecto a los elementos culturales y valores mexicanos. Hice mi primera comunión y confirmación, y en casa mi mamá hacía tamales, mole, salsa verde, ponía su ofrenda al Día de Muertos. (...) Pero a mí no me importaba. Preferí irme a aprender más de la otra cultura que de la mexicana porque era lo que necesitaba. Incluso mi mamá me decía: “no te juntes con tu prima [mexicana] porque vas a ser igual que ella. Me sentía mexicana pero el comportamiento de ellos [mexicanos] era muy diferente al mío. No me identificaba con ellos”.

Lo anterior apuntaría a que tanto su actitud hacia las dos lenguas (español e inglés) y los elementos y valores de ambas culturas (México y Estados Unidos)

cambiaron en más de una ocasión para reducir sus tensiones y ayudarla a mediar sus procesos de choque cultural y adquisición de una lengua en inmersión.

Sin embargo, un factor favorable que no cambió fue el apoyo recibido por parte de la comunidad a la que llegó, lo cual, al igual que con otros entrevistados, parece ser fundamental para el desarrollo de sus competencias.

“Nueva York está lleno de diferentes nacionalidades. Todos fueron muy pacientes conmigo, me ayudaron mucho. Los clubes [de actividades extracurriculares en su escuela] me aceptaron muy bien. Mis compañeros me ayudaron mucho”.

Esto indicaría que Erika encontró particularmente en Nueva York las características de un sistema abierto en cuanto a la aceptación a personas de diferentes partes del mundo. Eso fue un aspecto que favoreció su experiencia ya que pudo aprender sobre valores distintos a los mexicanos. Encontró similitudes culturales y sus competencias lingüísticas se desarrollaron con más naturalidad.

“La cuestión familiar era una similitud cultural con algunas personas. Yo celebraba Thanksgiving [Día de Gracias] con personas de otras culturas. Ninguno de nosotros era estadounidense, ni nuestra lengua materna era inglés pero la celebración y la familia eran puntos en común entre nosotros”

Esas nuevas experiencias mudan los roles de ambas lenguas paulatinamente. Entonces, el contexto donde se dificulta comunicarse en inglés era en casa, pues sólo se hablaba español, tal vez como una manera de resistencia y reafirmación de identidad en un país extranjero por parte de sus padres o tal vez simplemente por la facilidad de comunicarse en una lengua dominada por todos los miembros de la familia. Mientras que, fuera de casa, Erika se sentía cómoda en términos lingüísticos en otros contextos como el laboral o con sus amigos pues era competente en inglés y, más aún, encontraba en él un espacio de identificación con otras personas.

El efecto de la apropiación de la lengua meta fue tal que incluso en México la usa alternadamente con el español, dependiendo de los contextos. Además, confiesa haber tenido serios problemas con el uso del español al regresar a México, a pesar de ser su lengua materna. Dichos problemas parecen relacionarse con los procesos de cambios a través del tiempo en su identidad:

“Yo pensaba que no pertenecía aquí [a México]. Sufrí depresión porque desde la prepa todo fue inglés para mí. Trabajo. Todo. Me fui olvidando del español. Incluso cuando mi hermana viene a visitarme, estamos aquí en México, pero no hablamos español.

El español llegando aquí se me dificulta porque adquirí un español no mexicano, sino mezclado de muchas nacionalidades. (...) En esos momentos me cuestionaba: ¿pertenezco aquí o allá?”

La pérdida que Erika sintió al dejar México a los nueve años se repetía al dejar Estados Unidos: se alejaba de su familia y de la lengua en la que se sentía libre de tensiones y en la cual era más competente.

Erika regresó a México motivada por estudiar una carrera universitaria ya que en Estados Unidos no podría hacerlo debido a su condición migratoria. Decidió estudiar la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) porque los idiomas siempre fueron sus materias favoritas (es competente también en italiano). Sin embargo, tuvo miedo de olvidar el inglés.

Sus primeros dos años en LEI fueron complicados:

“Al inicio no me gustaba porque todo era en español y yo ni idea. Me hablaban de present simple y present continuous y yo decía ¿qué es eso? Nunca en la vida he estudiado eso. Me quería salir de la carrera. Pensaba que eso no era lo mío. Fueron dos años de frustración e impotencia otra vez. Tampoco sabía dónde colocar acentos en las palabras o cuando escribir una c en lugar de z o una g en lugar de j”.

Esta vez también recibió ayuda y apoyo de sus compañeros y profesores que la han ayudado a sobreponerse a sus dificultades, irónicamente, en inglés y en

español. Ahora es una exitosa alumna recién graduada de la LEI.

Análisis

Se pueden apreciar claras diferencias a través del tiempo, principalmente en los contextos escolares de Erika desde que llegó a Estados Unidos en sus orientaciones, las cuales se vieron fuertemente influenciadas por ellos y que paralelamente determinaron el uso de su lengua materna y la lengua meta.

Tomando en cuenta el modelo de aculturación de Berry, se puede sugerir lo siguiente:

- Al inicio estaba rodeada de niños bilingües que poco hablaban español. Ella decidió separarse de ellos, pues hallaba una gran barrera de comunicación intercultural al no hablar la lengua del lugar en donde se encontraba. Su orientación fue la separación.
- Posteriormente estaba con jóvenes que compartían su lengua y cultura, pero no existía identificación más allá de lo lingüístico. Las circunstancias negativas alrededor de ese grupo le hicieron tomar la decisión de separarse y practicar más inglés. Este periodo podría ser considerado un paso entre la separación y la asimilación.
- Finalmente, estaba con un grupo diferente al suyo, pero en un ambiente libre de tensiones que le permitió desarrollar sus competencias lingüísticas en inglés y dejar de lado el español. Esto lo podemos asociar con una orientación de asimilación.

La identidad de Erika, dinámica, se vio determinada e influenciada por sus orientaciones y viceversa. Sus procesos lingüísticos siguieron la misma lógica de doble sentido. Prueba clara de ello es su postura de acogimiento o rechazo a una lengua por los valores que representaban las personas que la hablaban. Sus actitudes frente a una lengua fueron más allá de las formas lingüísticas: estaban directamente relacionadas con la percepción que tenía sobre los grupos que las hablaban. El acreditarse como hablante de una lengua, en muchos casos, es un

sinónimo de suscribirse a una identidad inherente a ella.

Considerando el modelo de Arends-Tóth y Van de Vijver, las condiciones de aculturación de Erika no sugerían grandes ventajas cuando ella llegó a Estados Unidos, pues tenía nulo conocimiento sobre la sociedad a la que llegaba y su lengua. Sus orientaciones, sin embargo, fueron cambiantes pasando de un perfil de separación a un perfil de asimilación sociocultural y lingüística. Los resultados de esas orientaciones muestran a una persona que logró integrarse, desarrollar una identidad bicultural y que logró notables competencias en una segunda lengua. Sin embargo, presenta deficiencias lingüísticas en algunos niveles en ambas lenguas ocasionadas principalmente por la poca instrucción académica en ellas

Tomando en cuenta los postulados teóricos del modelo de aculturación interactivo, las tensiones emocionales que no permitieron el desarrollo natural y esperado de las competencias en una segunda lengua se debieron, en un inicio, a la barrera que existía por no ser parte de un grupo que hablase inglés.

Posterior y paralelamente a las mejoras en sus competencias en inglés, Erika se separó del grupo que representaba su país y su lengua. Más adelante, su relación con el grupo que hablaba inglés era consensual y menos tensa pero su relación con el grupo que hablaba español se volvió conflictiva.

Esa separación de ambos grupos se debió a la grande distancia psicológica y social que existió respecto a cada grupo en un momento determinado. Las posiciones y concepciones sobre cada lengua fueron determinadas por esas distancias.

Los factores que Schumann menciona en su modelo de aculturación lingüística son importantes para entender por qué fue difícil para Erika adquirir elementos lingüísticos del inglés en un inicio. Algunos elementos que lo dificultaron fueron:

- El tamaño del grupo hispanohablante: era tan grande y se encontraba en tantos contextos que ella podía socializar en esos contextos sin hablar

inglés (a excepción de la escuela).

- Acotación: el tamaño de ese grupo hacía que dentro de esos contextos ella resolviese todas las necesidades que tenía. Por lo tanto, no necesitaba compartir espacios con hablantes de inglés, al menos forzosamente.
- Congruencia cultural: existía poca similitud entre ambas culturas. De ello resulta una falta de nexo indispensable para sentir identificación y motivación para aprender o adquirir una lengua.
- Cohesión: muchas personas de su grupo social de hispanohablantes tenían la tendencia de permanecer separados de los hablantes de inglés. Eso limitaba su exposición a la lengua y posibilidades de practicarla.

Sin embargo, otros elementos le ayudaron a obtener competencias en inglés:

- Sus orientaciones: la separación de los hispanohablantes resultó fundamental para que ella lo consiguiera. Así tuvo más exposición a la lengua y más posibilidades de absorber elementos culturales que ella y las personas que la hablan proporcionan.
- Acotación: el separarse de hispanohablantes le permitió compartir más espacios con hablantes de inglés.
- El tamaño de grupo: el grupo con el que podía hablar inglés era también muy grande, por lo tanto, las opciones de practicar eran mayores.
- Actitud: la actitud del grupo social con el que principalmente hablaba inglés era positiva respecto a ella y su lengua. Era respetuosa.
- Tiempo estimado de residencia: Erika vivía en Nueva York. Era su hogar y vivió ahí muchos años. Necesitaba del inglés ya que tarde o temprano sería un problema no dominarlo.

Resulta interesante cómo el tamaño del grupo y la acotación son elementos que tanto ayudaron como dificultaron el proceso. Lo anterior sugeriría que no existen elementos cuya ayuda o perjuicio sea definitivo y/o total. Más bien, serían variables que pueden resultar a favor o en contra del que adquiere la lengua dependiendo de qué orientaciones tome.

El choque cultural que Erika vivió fue particularmente intenso debido a factores como:

- Tensión: ocasionada por los intentos fallidos de comunicarse efectivamente.
- Sentimientos de pérdida: de su abuela, con quien había crecido desde que nació y hacia quien tenía un fuerte apego.
- Sentimientos de impotencia: debido también a sus intentos fallidos de comunicarse efectivamente.

La edad de Erika es también un elemento interesante de comentar. Siendo una niña, llegó a Estados Unidos motivada por sus padres o tal vez llevada por ellos. Hay personas que llegan a Estados Unidos sabiendo que tienen que aprender a hablar inglés por necesidad de sobrevivir. Erika no tenía consciencia de eso y no lo necesitaba precisamente para eso. Ella lo necesitaba estrictamente para el contexto escolar pues fuera de él podía sobrevivir sin hablarlo y sin sufrir tensiones, al menos de origen lingüístico.

En otras palabras, las tensiones que ella vivió tienen su origen en circunstancias diferentes a las que sufren los adultos. Lo anterior sugeriría que los procesos para ayudar a disminuir las tensiones con origen lingüístico deberían ser diferentes en niños y adultos.

A diferencia de otros entrevistados, la edad de Erika, su nulo conocimiento de la lengua y la sociedad a la que llegó fueron determinantes para que ella viviese durante algunos años bajo mucho estrés en contextos escolares y en donde tuviera que utilizar inglés.

No obstante las grandes dificultades que tuvo, Erika consiguió desarrollar competencias en inglés de una manera paulatina durante varios años hasta que su dominio de esa segunda lengua fue incluso mayor que el dominio de su lengua materna. La identidad de Erika cambió con el curso de los años y logró ser una persona con identidad bicultural.

Erika vivía en Nueva York, una ciudad global y multicultural que alberga

personas y lenguas de todo el mundo. Nueva York tiende a ser un sistema abierto en lo que se refiere a recepción de personas, por lo que no existieron claras muestras de discriminación hacia Erika por hablar una lengua diferente al inglés y venir de otro país. Esas condiciones propiciaron cambios a todos niveles en Erika.

A nivel de identidad Erika cambió e incluso a nivel de identidad lingüística, debido al contacto y reconocimiento de los otros, diferentes a ella y a la apropiación de una lengua como reafirmación de pertenecer a un grupo.

Otro cambio surgido en Erika fue su aprendizaje cultural. Aspectos como su postura frente al inglés y sus hablantes fueron motivados por las emociones fuertes que experimentó ante la violencia y el peligro. Esas emociones provocaron su introspección, reflexión y experimentación con diferentes conductas que le permitieran recibir respuestas apropiadas por parte de los miembros de la cultura anfitriona. Erika mostró flexibilidad y entendimiento cultural para lidiar con las dificultades ocasionadas por la comunicación intercultural.

Precisamente esa flexibilidad le permitió eventualmente eliminar las tensiones al comunicarse en inglés con personas de Estados Unidos y de cualquier lugar del mundo. Contrario a su postura y habilidades respecto a esa comunicación intercultural, la comunicación intracultural con personas que hablaban su misma lengua se volvió más escasa e incluso más conflictiva, pues Erika había desarrollado ya más habilidades en la segunda lengua.

Esas habilidades fueron acompañadas por competencias interculturales que le brindaron a Erika una serie de conocimientos: del mundo, sociocultural y pragmático.

Erika aprendió a *ser*, a *hacer* y a *aprender*.

El caso de César y su análisis

César Maldonado García tiene 34 años y es originario de Tampico, Tamaulipas. Es Maestro en Lingüística. Residió en Estados Unidos en dos etapas diferentes entre 1994 y 2011, sumando 12 años en total. Residió en Carolina del Norte y en Georgia.

Fue llevado a Estados Unidos a los 12 años por sus padres, a Carolina del Norte. Sus padres estaban motivados por darles mejores condiciones de vida a sus hijos. Como muchos de los mexicanos que partieron a Estados Unidos a mediados de los noventa, entraron al país de manera ilegal. Su padre ya había vivido en Estados Unidos cuatro años y regresó por su familia. César recuerda:

“Sucede que cuando eres niño o menor de edad, tus papás tienen un plan de familia para ellos y a ti te incluyen porque eres parte de la familia, pero al ser menor de edad no consideran tu opinión. Ellos decidieron por mí. La motivación [para ir a Estados Unidos] de mis padres fue económica, por cuestiones laborales”.

La ida a Estados Unidos interrumpió los estudios de César. Acababa de terminar el sexto año de primaria y no era competente en inglés más allá de saber vocabulario básico que no le permitía comunicarse. Contrario a las creencias populares, César no era competente en inglés por el hecho de vivir en un estado fronterizo con Estados Unidos.

“No creo que sea verdad [que en los estados fronterizos se aprende más fácilmente otra lengua] a menos que tengas una relación directa con Estados Unidos. El simple hecho de vivir en la frontera no te da la facilidad de adquirir un idioma”.

En Estados Unidos vivía con su familia: tíos, hermanos y padres. Cuando se le pregunta qué idioma se hablaba en su casa y por qué, él es claro:

“Primordialmente español porque mis papás no sabían inglés. El idioma principal para comunicarnos era el español. Nosotros [él y sus hermanos] tampoco hablábamos inglés al inicio, entonces el español siempre fue el idioma de casa,

pero con el tiempo fue igualándose al inglés en el sentido de que nosotros empezamos a ir a la escuela inmediatamente que llegamos y, conforme iba avanzando nuestra adquisición del idioma, también iba aumentando ese idioma en el hogar, pero con mis hermanos no, con mis papás”.

Él se compara con su hermana menor, quien nació en Estados Unidos:

“Ella nació en Carolina del Norte. Tiene 22 años. A pesar de haber nacido allá, su idioma natal es el español, pues mis papás siempre le hablaron en español. Conforme empezó ir a la escuela y a hablar con nosotros [sus hermanos] que ya habíamos aprendido inglés para ese entonces, comenzó a dominar el inglés”.

Sin embargo, el proceso de desarrollo de competencias bilingües fue muy diferente en ella y en César:

“Su español [el de su hermana] es bastante deficiente y su inglés es más fuerte. Por el hecho de que tenga dos hermanos aquí [en México] ha aprendido más español últimamente, la ha hecho consciente de que su español es más débil y por lo tanto ha buscado mejorar. Su español es deficiente por el hecho de vivir allá”

Lo anterior sugeriría un patrón interesante de investigar entre nuestros entrevistados y sus familias: entre más tiempo viviendo en México (como el caso de sus papás), más difícil parece ser hablar inglés en casa. Entre menos tiempo vivido en México (como su hermana), parece menos probable comunicarse de manera efectiva en español.

Las personas de mayor edad muestran mayores dificultades o resistencia para adquirir y practicar esa lengua en contextos familiares. Por otro lado, las nuevas generaciones de mexicano-estadounidenses tienden en muchos casos a dejar de lado el español, motivados por las circunstancias en las que están rodeados.

César, al igual que otros entrevistados, considera que el desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas en inglés habrían sido diferentes si no hubiera vivido con personas que hablasen español. Sin embargo, claramente es la única opción que tienen muchos mexicanos que llegan a Estados Unidos a

vivir con sus familias.

El contexto escolar influye también en el uso de las dos lenguas:

“A veces no se tiene la opción [de vivir con angloparlantes y practicar inglés con ellos]. Por otro lado, en la escuela tenía compañeros mexicanos que hablaban español y se juntaban sólo con hispanohablantes. Eso lo veía como desventaja porque se veía en las calificaciones y en el ver su avance en el inglés. (...) Hubo un momento en el que me pusieron en clases de ESL [Inglés como segunda lengua] y después con hablantes nativos. Ahí sentí que fue un cambio grandísimo porque todo era en inglés y ya no tenía ese soporte de ESL. Sucedió al inicio, después me adapté”.

A pesar de tener la opción de practicar inglés en escuela —lo que no tenía en casa—, se limitaban al uso del español. Debido a lo grande de los grupos hispanos y su proximidad, no es totalmente necesario usar el inglés.

“Creo que hubiera sido mejor vivir con angloparlantes. Creo que siempre ayuda porque cuando entras a la escuela allá, comienza una situación de idiomas predominantes paralelos”.

No es sorpresa entonces que se pueda usar la lengua materna como una herramienta de conservación de elementos y valores culturales mexicanos estando en Estados Unidos. César adoptó para sus experiencias la estrategia de integración que Berry menciona: conservó elementos y valores culturales de México, como su lengua y costumbres, pero su actitud también fue positiva frente a elementos culturales de Estados Unidos.

“El hecho de vivir con tus padres, te obliga, de cierto modo a seguir con tus raíces porque ellos no saben inglés. Para ellos creo que aplicaría mejor la primera estrategia [separación, donde las personas rechazan elementos y valores culturales de la cultura que los recibe y conservan sólo los propios].

En mi caso fue más fácil adquirir los valores americanos pues estaba en la escuela todo el día y las escuelas o sistemas educativos sirven para, de cierto modo, hacerte pensar como un ciudadano de ese país. (...) En algún momento

empiezas a decir el Pledge of Allegiance [juramento de lealtad] aunque no entiendes por qué. Muchas veces adoptas ese carácter. Muchas personas se sienten americanas y no saben por qué.”

Esos aspectos tienen que ver con la identidad cultural de una persona y se proyectan a nivel conductual, afectivo y cognitivo. De manera inconsciente comienzan a formar parte de una serie de elementos que constituyen las identidades. César señala muy acertadamente:

“La identidad cultural es dinámica, pero al mismo tiempo estática. O sea, de alguna forma, tú eres lo que eres por a, b y c pero esa identidad va cambiando, se va modificando conforme vives en otro país e interactúas con las personas”

Diferentes experiencias pueden generar conflictos y dudas respecto a la autoconcepción, sobre lo que uno mismo es y por qué es así.

“Existe un conflicto interno donde se preguntan qué son. Si son mexicanos o no. Porque no tienen papeles estadounidenses, pero se sienten estadounidenses”.

César sugiere que el hecho de no tener papeles que los acrediten como estadounidenses llega a afectar la noción y concepción de la identidad de esas personas pues no se ven ya como mexicanos, sólo hablan inglés, pero no son reconocidos como estadounidenses.

“Cuando llegan a la universidad es cuando muchos se dan cuenta y sí les afecta porque no entienden cómo no pueden estudiar ya si ya han cursado todos los niveles educativos anteriores a la universidad. El papel no determina si eres o no eres, pero sí afecta. Es un choque grande”.

En algunos contextos tanto la identidad cultural como la lingüística pueden cambiar para adaptarse a las necesidades propias de los diferentes escenarios. Es decir, en algunos casos, parece que resulta conveniente adoptar una postura de resistencia cultural y en otros no; en algunos casos conviene adoptar una postura de resistencia lingüística y en otros no. Es el caso de César:

“Es lo que te digo de la identidad dinámica. Si en Estados Unidos otros gringos

me preguntaban de dónde era, les decía que era de Carolina del Norte. México no era relevante. Si era otro mexicano el que me preguntaba de dónde era, decía que de Tampico.

Adopté mucho la identidad latina para resolver ese conflicto, pues es una identidad con mucha fuerza. Si eres recién llegado no te identificas con los latinos y cuando ya te aculturizaste ya te sientes latino porque ya adoptaste ambas [identidades]. Yo era mexicano de Estados Unidos. Así no traicionas ni a uno ni a otro.”

La orientación integrativa le permitió a César desarrollar competencias lingüísticas que le permitían comunicarse efectivamente en dos lenguas, además de que pudo concebirse como un ser cuyas identidades podían mutar a su conveniencia para mejorar su experiencia, no dejar de lado sus valores mexicanos, pero tampoco cerrarse a la adquisición de nuevos.

“Mi postura fue siempre de adoptar cosas que no podía evitar abstraerme de adoptar porque estás inmerso en esa cultura y sociedad. (...). Para mí era: toma lo mejor de México y de Estados Unidos, ya que ambos tienen cosas muy buenas y ambos tienen cosas muy malas”

Esa postura resultó clave para la percepción que otras personas tenían de César y la que él tenía sobre ellas. En algunos casos, las personas con una estrategia de separación o marginalización suelen estar más propensas a sentirse y verse como víctimas de racismo, discriminación o xenofobia y dificultar sus proceso de adquisición de una segunda lengua. César no era así:

“Fue el primer año que estuve en Estados Unidos. La única vez que me sentí rechazado fue cuando tuve problemas de comunicación con un afroamericano. Mi interlocutor se mostró agresivo conmigo porque no entendí nada de lo que dijo. Por la expresión de su cara, me sentí no muy bienvenido.”

En realidad, muchos de los incidentes que son vistos como actos de discriminación pueden tener su causa en malentendidos interculturales. Cada sistema social tiene ciertos puntos de referencia y una escala de valores

particulares que funciona inconscientemente en las personas que utilizan una lengua.

Los parámetros de referencia sobre lo que creemos respecto a acciones en particular son diferentes y, si no se consigue obtener un aprendizaje cultural de ellos, se pueden sufrir tensiones significativas, incluso a nivel lingüístico.

Muchos de los llamados actos de racismo y discriminación son en esencia roles de comportamiento que se toman dentro de cada grupo que son diferentes al ser contrastados con otro grupo.

“En México somos muy educados. En Estados Unidos el tiempo vale oro. Los profesores hacen así [avienta una hoja sobre la mesa] y yo pensé “qué grosera, no me lo dio en la mano”. Mi primera reacción fue tomarlo como ofensa. Después, analizándolo, me di cuenta que así lo hizo con todos y eso es un malentendido cultural.”

Hay gente que tiene un dominio menor del idioma y, por lo tanto, tienen un dominio cultural menor porque el idioma está ligado a la cultura. Casi siempre es cultural. Porque [las otras personas] no lo hacen igual que ellos, se ofenden. [...] Yo adopté rasgos americanos cuando estaba con americanos y rasgos mexicanos cuando estaba con mexicanos”.

Sobre la xenofobia y discriminación por hablar una lengua en particular, César piensa:

“No es característica de ninguna nación en particular y sí de algunos individuos con poca información de la persona que discriminan”.

Sin embargo, uno de los motivos de esos malos entendidos y actos de discriminación puede ser lingüístico. Es decir, el no compartir la lengua con una persona en específico puede ser motivo de ruido en el canal de comunicación, lo que puede llevar a muestras de agresión o potencial discriminación. César comenta:

“Discriminar a alguien por su lengua tiene que ver con comportamientos imitados

que no son cuestionados críticamente. [...] Lo atribuyo [el problema con el afroamericano] al hecho de no hablar el idioma [inglés]. Por esas fechas sólo hablaba español, no hablaba inglés y lo atribuyo al hecho de hablar español porque nunca crucé una palabra con esta persona. [...] Fuera de ese caso aislado, no sentí muestras de discriminación”

Ese rechazo hacia las personas que hablan español, sucede de manera inversa también: en algunos casos, los que hablan español discriminan a los hablantes de inglés porque, bajo su óptica, representan lo negativo de un país que afecta al suyo y porque son poco congruentes culturalmente con ellos.

En otras palabras, existía una predisposición al rechazo sin existir argumentos objetivos para que ello existiese:

“Empecé a ver que los mexicanos que no habían pasado mucho tiempo en Estados Unidos se tomaban todo personal. [...] Yo no voy a ser como la gente que se toma todo personal porque a mi ver eso es negativo”.

El no entender los roles y dinámicas sociales dentro de la sociedad estadounidense puede ocasionar situaciones donde muchos mexicanos recién llegados tienen serias dificultades para adquirir la lengua al percibir una distancia social y psicológica grande entre ellos y el otro grupo, además de pocas opciones de encontrar nexos o similitudes culturales.

Entonces, ese rechazo a alguien por lo que representa él, como agente portador de una lengua y cultura, puede ser bilateral. Parece haber una relación inversa entre el éxito al adquirir una lengua y la discriminación lingüística: los que menos se separan y aíslan tienden a sentar condiciones deseables para que sus competencias mejoren naturalmente.

Algunas variables, como el rechazo lingüístico, pueden ser adoptadas por voluntad propia. Sin embargo, algunas variables no se adoptan voluntariamente. El lugar de residencia, por ejemplo, a veces es una variable que está fuera del control del individuo, a diferencia de aquellas variables que puede controlar como parte de su libre albedrío.

En el caso de César, el rol que jugó su padre en su experiencia fue fundamental para el bien de aquel. César cree que vivir lejos de hablantes de español es beneficioso a largo plazo a pesar de lo difícil que es al inicio:

“Muchos amigos de mi papá, en cuanto llegaban a Carolina del Norte se iban a vivir a neighbourhoods [barrios] mexicanos. Mi papá escogió no vivir en un lugar así, aunque él vivió tres años en un lugar así y también vio que había problemas de violencia y drogas”.

Los beneficios que César menciona parecen ser visibles en las competencias desarrolladas en inglés. Esas competencias que desarrolló superaron rápidamente las de sus padres e incluso le permitieron ayudarlos en contextos laborales. Posteriormente, le brindaron la oportunidad de trabajar como intérprete:

“Yo ayudaba a mis padres en sus trabajos. Básicamente a traducir. Esto es muy común. Al darse cuenta que no saben inglés, los padres usan a los hijos como traductores o intérpretes. Tienen una responsabilidad muy grande y eso puede ser psicológicamente negativo para ellos porque les estás dando la chamba de representar a sus papás, de defenderlos del sistema porque no saben inglés.

Trabajé por un tiempo como intérprete en un buffet de abogados. Yo interpretaba para grupos desfavorecidos, migrantes que tenían problemas laborales con empresas. Di también clases de inglés como segunda lengua como voluntario y alfabetización”.

Lo anterior indicaría que los adultos toman diferentes actitudes que los niños y jóvenes hacia una lengua que se necesita por motivos diversos. Las dificultades lingüísticas de los padres no necesariamente se ven reflejadas en la experiencia de los hijos. César comenta al respecto:

“Mi motivación [para ir a Estados Unidos] no fue personal; fue forzada, pero no por eso mi proceso de aprendizaje fue lento. Considero que cuando eres niño o adolescente tienes una habilidad de adaptación mayor que cuando eres adulto y la mayor parte de tu personalidad ya está solidificada”.

Análisis

César hace énfasis en cómo su identidad lingüística era flexible, motivada por los contextos y las personas con las que se encontraba. La identidad que adoptaba cuando hablaba español con mexicanos era una, diferente a cuando hablaba español con hispanohablantes o inglés con anglosajones. Las identidades le servían para mediar las interacciones, actitudes y posibles tensiones con esos grupos y estaban determinadas por cuestiones afectivas y posturas hacia cada lengua y cada grupo.

El hecho de poder convivir con dichas variables permitió que César desarrollase una identidad bicultural que se pueden contrastar con algunos modelos de aculturación.

De acuerdo con el modelo de Arends-Tóth y Van de Vijver, resalta lo siguiente:

- Las condiciones en las que César llegó a Estados Unidos eran teóricamente desfavorables para él: no tenía conocimiento de la sociedad que lo recibía, no tenía un dominio significativo del inglés y no tenía motivación para estar en ese país más allá de la que sus padres tenían.
- Sin embargo, a pesar de las dificultades que puede haber sufrido, decidió e hizo esfuerzos por orientar sus actitudes hacia la integración. Tomó lo mejor de los dos lados. Eso incluye la apropiación de ambas lenguas.
- Las consecuencias de su integración fueron cambios psicológicos, al concebirse bicultural, y socioculturales al reflejar esa biculturalidad en actitudes y usos lingüísticos.

Esa actitud coincide con la orientación de integración del modelo de Berry donde el individuo consigue integrar elementos de ambas culturas. Mantiene elementos de su cultura de origen y tiene una actitud positiva frente a su participación en la sociedad huésped.

Esa orientación ayudó a mediar sus relaciones con la cultura receptora y a que fueran consensuales. Pocas veces tuvo dificultades que marcaran su experiencia negativamente. En cambio constantemente encontró situaciones

donde consiguió desarrollar habilidades lingüísticas en una nueva lengua. Hay algunos factores relevantes para entender por qué sucedió eso.

Considerando el modelo de Schumann es claro que la acotación, el tamaño del grupo que hablaba inglés y la actitud positiva frente al otro grupo fueron factores que mejoraron la experiencia de César a nivel lingüístico, de tal manera que la adquisición de inglés resultó una consecuencia natural del vivir en inmersión a pesar del choque cultural.

Además, a pesar de la poca similitud cultural que confiesa haber encontrado entre ambas culturas, la distancia psicológica y social entre él y el gran grupo que hablaba inglés se redujo proporcionalmente al aumento de sus competencias en inglés, las cuales no demoraron mucho en comenzar a aumentar.

En realidad, César no sufrió grandes síntomas del choque cultural, pues sólo en un inicio tuvo poca tensión y sentimientos de impotencia al no poder comunicarse. Esos dos síntomas parecen ser los más recurrentes que se sufren al no poder comunicarse en otra lengua.

Aunado a eso, la intensidad de esos síntomas no fue tan grande debido a que con el tiempo César tenía control sobre su experiencia (podía decidir si permanecía o no en Estados Unidos) tenía un grupo de apoyo con quien hablar (en español o inglés) y fue bien acogido por la sociedad receptora.

Todo aquello le permitió ser receptivo al aprendizaje cultural, pues tenía las condiciones propicias para hacerlo. Además él contribuyó a ello pues observó, reflexionó y experimentó con varias conductas que le permitiesen tener respuestas positivas de los hablantes de inglés. Lo anterior es muy importante cuando se vive en inmersión pues no se comparten códigos ni sus signos.

Ahí es preciso ser no sólo competente a nivel lingüístico sino también a nivel intercultural. César se encontraba en constante comunicación intracultural e intercultural por lo que era necesario para él saber cosas que tienen que ver con la lengua pero que van más allá de ella, en otras palabras, a competencias

pragmáticas y sociolingüísticas, a las situaciones que difícilmente se aprenden en un salón de clases.

Los actos comunicativos en un contexto intercultural demandan tener ciertos conocimientos para ser exitosos. César adquirió esos conocimientos paralelamente al desarrollo de sus competencias en inglés:

- Conocimientos de la sociedad y cultura que hablaban inglés.
- Capacidad de establecer relaciones entre la cultura propia y la que recibe.
- Sensibilidad cultural.
- La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación
- El poder valorar el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones
- La capacidad de tomar consciencia del modo en que otros los perciben a él mismo y a su cultura.

César aprendió a *ser, hacer y a aprender*.

El caso de Ernesto y su análisis

Ernesto Arturo Parra tiene 26 años. Es egresado de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la FES Acatlán de la UNAM. Nació en Nueva York y vivió ahí con su familia hasta los 4 años de edad, cuando regresó a México. A partir de los 16 años ha vivido entre Nueva York y México.

Su caso es particular entre los entrevistados para esta investigación: a diferencia del resto de los entrevistados, él nació en Estados Unidos. Hijo de migrantes mexicanos en Nueva York, se siente conectado afectivamente con México y con Nueva York por muchos motivos y eso ha sido fundamental en el desarrollo de sus competencias lingüísticas y el rumbo de su aprendizaje cultural.

Actualmente reside en el Estado de México, pero desde los 16 años ha regresado algunas veces a Estados Unidos a visitar a sus parientes, a estudiar y a trabajar. En algunas ocasiones por un tiempo corto, en otras por un año, pero

siempre ha regresado a México.

Aquí se hablará sobre su experiencia desarrollada paulatinamente con relación a sus competencias y su aprendizaje cultural en Nueva York con la intención de mostrar las diferentes fases y lo resaltante en dichos procesos.

A los 14 años, cuando estudiaba la secundaria en México, volvió por primera vez a Nueva York y pasó un mes de vacaciones ahí. Sobre esa experiencia, dice:

“Recuerdo mucho que en migración, a pesar de ser ciudadano [estadounidense], me preguntaron a dónde iba y para qué iba. Hablaban en inglés, yo lo entendí pero contesté en español. Como que me daban nervios. O sea, sí sabía pero me daba como pena o no sé”.

Como en la mayoría de los casos que se tiene un acercamiento con el inglés por primera vez (o después de mucho tiempo, como en el caso de Ernesto), existen síntomas de choque cultural que dificultan la comunicación y tienen efectos a nivel afectivo.

“Yo tenía conocimientos, pero era más entenderlo que hablarlo. Me costaba trabajo sobre todo por la cuestión de los nervios”.

Resulta interesante que a pesar de haber vivido diez años fuera de Estados Unidos y haber salido de ahí con cuatro años, Ernesto tenía un desarrollo considerable en sus competencias, muy particularmente comprensión oral y escrita, que le permitían asignar un significado a los mensajes transmitidos por sus interlocutores. Resulta interesante pues durante 10 años su exposición al inglés no fue la misma que cuando vivía en Nueva York. Además, lo anterior sería poco común en niños y adolescentes de esa edad.

“Mis papás nunca se han explicado cómo es que mi hermana y yo aprendimos inglés si nunca tomamos clases ni ellos practicaban con nosotros. Todo fue en español ya llegando a México”.

El filtro afectivo, ocasionado por el choque cultural, afecta evidentemente las competencias y la expresión oral es tal vez la más afectada directamente ya que

es ella la que permite o dificulta la comunicación inmediata en tiempo real.

A pesar de pasar un mes de vacaciones en Estados Unidos, difícilmente utilizó el inglés:

“No me acuerdo si me tocó hablar en inglés, creo que no”

Estando en Nueva York, donde el español es una lengua muy usada, tal vez la más usada después del inglés, y en una casa donde vivían mexicanos, resulta natural que el inglés no fuese necesario.

“En Nueva York hay muchas posibilidades de desarrollarte con latinos. Casi toda la gente allá puede hablar español. Incluso la televisión la puedes poner en español, casi todos los canales. Sí puedes desarrollarte completamente en español si quieres.”

A los 16 años vuelve para estudiar el bachillerato. Desconfiado de sus competencias, planea estudiar el bachillerato bilingüe (inglés y español), pero las autoridades escolares competentes le motivan a estudiar el bachillerato monolingüe (inglés) debido a su alta competencia y así lo hace.

“Al principio, igual como estaba recién llegado y demás, dices “chin” , pues no voy a poder o lo que sea. Yo me quería meter a la escuela en español para que no hubiera broncas en la escuela. Me hicieron como un examen. Me dijeron “te podemos meter a una escuela de español, pero te veo capaz [de que te metas a una escuela en inglés]. Entonces presenta el examen y dependiendo de cómo salgas y te sientas, decidimos si te metemos a una escuela bilingüe o normal.”

Lo hicieron y me dijeron que sí estaba capacitado para hablar en inglés, entonces toda la escuela fue en inglés y demás. Entonces la última vez que fui [a Estados Unidos] pues ya sabía [inglés]”.

Nueva York, una ciudad global con características económicas y multiculturales únicas, ofrece la oportunidad de estudiar en escuelas bilingües. Sin embargo, la autopercepción de Ernesto respecto a sus habilidades lingüísticas no le hacía creer que pudiera estudiar sólo en inglés, a pesar de que

sus competencias eran mayores de lo que él creía.

No obstante, lo consiguió y este periodo fue de gran relevancia pues finalmente estaba totalmente expuesto al inglés en un contexto escolar. A pesar de ello, en casa la lengua que se hablaba más era el español. Eso puede ser atribuido a varios factores.

“Mis tíos [nacidos en México y con quienes vivía en Nueva York] hablan español perfecto, entonces era más fácil hablar con ellos en español. Hablan español por comodidad, pues sí saben inglés, pero en la casa es más fácil para ellos hablar español porque es lo que siempre han hablado, su lengua materna.”

Algunos miembros de las nuevas generaciones, de familias mexicoamericanas, como primos, hablan muy poco español. Incluso en contextos familiares: las generaciones más viejas hablan en español y las nuevas responden en inglés.

Sin embargo, no era con todos que se hablaba español:

“Con mis primos hablaba sólo inglés”.

A pesar de haber sido una experiencia enriquecedora en términos lingüísticos, el vivir lejos de México no fue lo más agradable para él en ese momento y decidió regresar:

“Estuve [estudiando] primero de prepa allá. No lo terminé, me regresé por la cuestión familiar. Yo extrañaba “un buen acá”

Ernesto tenía control sobre la situación de su estancia (él podía decidir quedarse o no), pero sentía una gran nostalgia por su país y su familia, pues sus padres y hermanos estaban en México y él vivía en Nueva York con sus tíos. Además, la falta de oportunidades para revalidar sus estudios en México le hizo regresar antes de terminar su ciclo escolar.

Así que decidió regresar a terminar su preparatoria. Al regresar, sus competencias lingüísticas estaban visiblemente más desarrolladas que cuando fue por primera vez después de 10 años. Sus competencias aumentaban

paulatinamente dependiendo del tiempo de exposición que tuviera al inglés (particularmente en un contexto escolar) y a la exposición recibido fuera de casa.

Tres años después, regresaría a Nueva York de vacaciones y, como en las ocasiones anteriores, volvió a México después de un par de meses, esta vez para estudiar una carrera universitaria.

Después de cuatro años, al terminar su carrera, decide regresar a Estados Unidos para trabajar.

“Esta última vez fue todo totalmente en inglés. Ya me sentía mucho más confiado. (...) Buscar trabajo y todo ya fue en inglés. Yo no estaba buscando trabajo como traductor [ese fue el trabajo que consiguió]. Buscaba algo más relacionado con mi carrera [Ciencias de la Comunicación]. Mi idea era irme y juntar dinero para mi titulación acá [en México]. Quería hacer un diplomado, pero cuestan como 18 mil o 20 mil pesos y yo no tenía dinero para eso. Además, estaba con ganas de irme, con ganas de alejarme del país un rato, de conocer gente nueva”.

Las motivaciones que llevaron a Ernesto de nuevo a Estados Unidos esta vez fueron laborales y no escolares. Claro, tenía la ventaja de ser estadounidense por lo que el hecho de ser ilegal, a diferencia de otros entrevistados, no fue un factor que le causase problemas a nivel de tensiones o identidad.

Al referirnos a su experiencia se puede hablar principalmente de dos contextos fundamentales para entender las orientaciones lingüísticas y de comportamiento que él tomó: su casa y fuera de ella. Parece no haber sufrido tensiones grandes y supo lidiar perfectamente bien con ambos escenarios en términos lingüísticos: en casa, sólo se hablaba español; fuera de ella, sólo inglés.

Lo que en muchos casos ocasionaría situaciones de conflicto o problemas, fue para Ernesto una oportunidad para enriquecer su experiencia a nivel afectivo y lingüístico. Como se ha mencionado, su familia hablaba español en casa:

“En mi caso no me hizo falta vivir con gente que hablase sólo inglés, pues en el trabajo y el entorno me comunicaba completamente en inglés, incluso con

algunos primos [mexicanos] por lo que no me hizo falta hablarlo también en casa. Emocionalmente, incluso era mejor tener donde hablar español.

Me sentía bien de tener con quien hablar español. Allá toda la comunicación era en inglés, mi trabajo, toda la gente con la que me relacionaba. Se sentía bien hablar español. El poder hablar con mis tíos en español me hacía extrañar un poco menos, porque se extraña todo, hasta la lengua.

En términos lingüísticos a lo mejor sí te ayuda desarrollarte en una casa donde hablen inglés, pero en términos emocionales pues igual y no está mal. Aunque en mi casa sólo hubieran hablado español, aun así, me hubiera desarrollado bien en inglés y lo hubiera practicado”.

Lo anterior sugeriría que el vivir con angloparlantes no es totalmente determinante para mejorar las competencias en inglés. Ayudaría bajo ciertas circunstancias mas no en todos los casos. Para algunas personas, sería importante estar expuesto al inglés pero también tener un balance emocional que puede ser brindado por el uso del español.

Ernesto *necesitaba* el español para expresarse en situaciones muy particulares (como cuando estaba enojado o sorprendido) y para lidiar con la nostalgia de vivir lejos de México. Esas situaciones están relacionadas en muchas ocasiones con estados emocionales.

“Quieras que no, es tu lengua. Te pegas y dices “ay güey”. Hay cosas que sí dices en español. El vivir en inmersión te ayuda a ver las cosas de otra manera. Lo más padre es que entiendes la cultura y la sociedad porque la misma lengua te ayuda a nombrar la cultura. Desde la lengua estás viendo la realidad de la cultura de una manera distinta”.

Se podría insinuar entonces que bajo ciertas circunstancias podría ser perjudicial a nivel afectivo dejar de hablar la lengua materna (como el caso de Ernesto), mientras que en otras es beneficioso (como el caso de Erika).

Lo anterior sugiere que el aumento de las competencias en un contexto de inmersión sucede paulatinamente, dependiendo de circunstancias diversas que

en el caso de Ernesto fueron positivas a su favor, a pesar de vivir en un contexto donde esas mismas circunstancias podrían haber sido negativas para su adquisición de una segunda lengua.

Pese a que todos los miembros de la familia de Ernesto son mexicanos, parece haber una relación directa entre el tiempo vivido en México y cuánto se habla inglés. Es decir, a mayor tiempo vivido en México, más español se hablaría aunque se viva en Estados Unidos. Ernesto recuerda un caso particular, el de su tío y su familia:

“Él nació en México. Se fue a los 16 años allá a Estados Unidos y ahorita ya tiene como 30 años viviendo allá. Habla español pero ya usa mucho el inglés. Todos mis tíos [hacen eso]. Dicen cosas como ponte el “jacket”. Ese tío en particular sí habla más en inglés. A mis primos [sus hijos] les habla en inglés.”

Ese tío de Ernesto, a comparación de otros que estando en Estados Unidos hablan más español, vivió menos tiempo en México, lo cual sugeriría que eso le haga tener un apego menor al español.

“Mis primos más grandes, que vivieron en México uno o dos años, hablan más español pero a mis primos más chicos, que no han vivido acá [en México] y todo el tiempo han estado allá [en Estados Unidos], les cuesta mucho trabajo hablar español”

Vivir con una familia competente en una lengua, entonces, no garantizaría ser competente en ella. Las segundas generaciones de mexicanos en Estados Unidos son ejemplo de ello.

“Mis primos más grandes hablan español pero se sienten más cómodos hablando en inglés y, como yo quería aprender, me ponía a platicar con ellos en inglés. Mis primos más chicos de plano no hablan español o hablan español muy “mocho”, muy “feo”. Entonces con todos mis primos hablaba en inglés”.

Ernesto, a diferencia de otros mexicanos en Estados Unidos, llegó al país con una competencia en inglés intermedia alta. Según él, para el desarrollo de sus competencias lingüísticas no fue un impedimento relevante vivir con mexicanos

que hablaran español en casa, como sus tíos. Considera, incluso, que fue un tipo de alivio el haber tenido con quien hablar su lengua materna:

“Emocionalmente era mejor tener donde hablar español”.

Otra variable que parece jugar un rol importante es el lugar de residencia.

“En Nueva York es difícil discriminar a alguien por su lengua, debido a la gran cantidad con las que se convive. Creo que en otros estados no hay esa variedad y es más probable que ocurra esa discriminación. No hay a quien discriminar porque la diversidad es enorme”.

Ernesto dice que Nueva York ayuda mucho a mantener un equilibrio y sugiere que eventos de naturaleza discriminatoria, contra una persona o su lengua, podrían acontecer con más facilidad en otros lugares con menos diversidad.

“En Nueva York hay una gran comunidad que habla español e inglés. Estando ahí, eres parte de una cultura global. (...) Nunca me sentí limitado lingüísticamente. En Nueva York es difícil que se dé eso [discriminación] porque si quisieras discriminar, ¿a quién discriminas? Es tan diverso que no tienes a quien discriminar. Nunca tuve recelo de no conocer cosas nuevas, al contrario. Siempre tenía la intención de aprender”

Eso parece confrontarse con el modelo de Berry para afirmar que en casos como el de Ernesto, donde la persona se orienta hacia la integración, es más factible mantener elementos y valores culturales y adquirir otros nuevos

La separación (como en el caso de Erika) parece no ser lo mejor en todos los casos. En la experiencia de Erika, una postura mediadora de integración como la de Ernesto resulta de gran valía, ya que al tener una actitud positiva frente a la lengua inglesa y al diverso grupo de personas que la hablan y al *tomar lo mejor de ambos lados*, su experiencia y competencias fueron mucho mejores que las de aquellos que se ven fuertemente afectados por los problemas y tensiones que las diferencias culturales pueden generar.

Ernesto encontró algunos puntos de cohesión y similitud cultural con los

estadounidenses que podrían ser interpretados como adopción de hábitos y costumbres que se han expandido por el mundo:

“La televisión, películas, deportes son los mismos que consumía en México pero podía también conseguir cosas como dulces mexicanos. Eso me ayudó en lo emocional. Esos nexos que me unían a México y a Nueva York los había tenido toda la vida”

La accesibilidad a elementos de la cultura estadounidense y mexicana, tanto en México como en Estados Unidos, fue un elemento que fungió como enlace entre ambas realidades nacionales.

Sin embargo, el contexto donde el inglés fue más complicado fue el laboral cuando trataba con inglés técnico. El último año que vivió en Nueva York trabajó como traductor y tenía dificultades cuando tenía que expresar conceptos y argumentar ideas de carácter académico o científico.

“Lo que se me hace más difícil, por ejemplo, es escribir un ensayo en inglés. Argumentar ideas o conceptos académicos o científicos era la parte que más me costaba trabajo”.

Lo anterior sugeriría que para tener una competencia *total* en una lengua es necesario estar expuesto a esa lengua en inmersión y también tener instrucción académica en ella: la inmersión permitiría desarrollar particularmente competencias de índole pragmática y sociolingüística, y la instrucción académica lo haría con las competencias lingüísticas. Ernesto tuvo mucho *input* en inmersión pero no tuvo instrucción académica de inglés:

“Yo nunca he tomado clases de inglés. Si tú me preguntas qué es el adverbio tal o el pasado participio no sabría decirte porque nunca he tomado clases y no sé cómo funcionan esas estructuras. Sólo sé hablarlo, comunicarme e incluso sé traducirlo pero no conozco las reglas ni cómo funciona”.

Ambas, la exposición a una lengua en inmersión y la instrucción académica, serían un buen complemento una de la otra, pues ayudarían a cubrir necesidades que en muchos casos no son resueltas cuando se tiene acceso sólo

a una. Sin embargo, claro está, en la comunicación cuando se está en inmersión no siempre es completamente necesario el uso de habilidades desarrolladas dentro del salón de clases y normalmente sí lo son aquellas habilidades adquiridas a través de la experiencia, la comunicación real y el proceso de error y ensayo.

Análisis

Resulta claro que Ernesto encaja en el tipo de estrategia que Berry describe como integración: adquiere elementos y valores de la cultura receptora pero también conserva los de su cultura de origen. Eso le ayudó a desarrollar una gran competencia en la lengua. Hay algunos aspectos importantes que mencionar.

Considerando los factores del proceso de aculturación de Arends-Tóth y Van de Vijver, podemos señalar lo siguiente:

- Las condiciones en las que Ernesto vivió su proceso fueron muy naturales y prácticamente sin tensión. Ayudó a eso el hecho de que él fuera expuesto a ambas culturas y lenguas paulatinamente y en contextos controlados por él y sus padres.
- Eso fue un factor fundamental para que él lograra orientar su proceso de aculturación hacia la integración. Su uso y desarrollo lingüístico fue evidencia de ello.
- Los resultados de esa orientación sugieren un individuo con una identidad bicultural, a nivel cognitivo, lingüístico y conductual.

Si consideramos el modelo de aculturación interactivo, que profundiza sobre aspectos relevantes en el contacto intercultural, la integración a la que llegó Ernesto fue determinada entre otros aspectos por la actitud consensual recíproca tomada por ambas partes: él y los grupos hablantes de inglés a los que se integró.

Lo anterior parece tener más sentido con el testimonio de Ernesto,

confirmando que su distancia psicológica y social frente a los hablantes de inglés fueron cortas. Es decir, se hizo parte de la comunidad de la lengua meta y fue más fácil adquirirla. Los síntomas de choque cultural no fueron tan intensos en él pues tuvo una exposición paulatina a ellos durante toda su vida. No sufrió tensiones ni sentimientos de malestar significativos.

Por el contrario, hubo factores que le ayudaron a estar ajeno a grandes choques y le permitieron mejorar su experiencia a nivel lingüístico:

- Tenía control de su situación: no estaba forzado a estar en Estados Unidos.
- Su condición no era ilegal.
- A nivel intrapersonal, tenía experiencia previa y conocimiento de la sociedad donde estaba.
- A nivel interpersonal, tenía un grupo de apoyo en casa (familia) y otro fuera de ella (amigos cercanos).
- Tanto en casa como fuera de ella estaba libre de tensiones para usar dos lenguas indistintamente.
- Existía una buena percepción de él hacia los hablantes de inglés y viceversa.

Otro factor de relevancia fundamental es su lugar de residencia. Ernesto estaba en un sistema abierto y naturalmente multicultural: Nueva York. Ahí, mucha gente de una gran variedad lugares de origen se relacionan creando patrones de comportamiento que hacen menos probable que en otros lugares encontrar discriminación contra alguien por hablar una lengua en particular o por su apariencia física.

Estos factores propician condiciones en las que el aprendizaje cultural y la adquisición de una lengua parecen desarrollarse casi naturalmente. No obstante, es claro que el contexto no lo es todo. Ernesto colaboró de manera sustancial para que esto sucediera:

- Él observaba, analizaba qué tipo de actitudes y comportamientos le

- permitían relacionarse mejor con las personas y experimentó con ellas.
- Tenía la voluntad de vivir diferentes experiencias con personas de culturas y lenguas diferentes a la suya.
 - Aprendió cuándo, cómo y con quién usar qué lengua y desarrolló competencias interculturales.

Los escenarios donde es necesaria la comunicación intercultural pueden ser uno de los principales motivos para el fracaso en el aprendizaje cultural y la adquisición de una lengua debido al proceso de codificación-decodificación de signos de diferentes códigos y también por factores de índole no lingüística como los prejuicios.

Ernesto convivió en ambientes donde podía comunicarse intraculturalmente, con quienes compartían su lengua, e interculturalmente, con quienes no compartían su lengua. Eso le ayudó a mantener un balance emocional fundamental para vivir sin las tensiones que ocasionan problemas de comunicación, principalmente intercultural.

A nivel de identidad, Ernesto confiesa sentirse mexicano, orgulloso de ello, pero no tiene problema alguno afirmando que nació en Estados Unidos y que Nueva York ha sido parte fundamental en su vida. En realidad, eso ha favorecido que él tenga características de individuos biculturales: sabe tomar *lo mejor de ambos mundos*.

Eso se ve claramente reflejado en su comportamiento y uso de español e inglés. Usa ambas lenguas en diferentes contextos, con diferentes personas, en diferentes países y ciudades y no hay aparentemente grandes tensiones ocasionadas por usarlas o dejar de hacerlo.

Los filtros emocionales parecen haber sido casi inexistentes en él o al menos no fueron lo suficientemente grandes para impedir que disfrutase su experiencia en Estados Unidos. Sus motivaciones e identificación con más de un grupo social, aunadas a su experiencia previa, le permitieron desarrollar una identidad más cercana a lo bicultural, paralelamente al desarrollo de habilidades

lingüísticas.

Su mentalidad abierta y deseos de aprender le permitieron adquirir conocimientos socioculturales y de cultura general, además de desarrollar una consciencia intercultural. Ganó habilidades sociales y profesionales para el día a día.

Ernesto aprendió a *ser, a hacer y a aprender*.

Tablas de información cualitativa

A continuación, se presenta un concentrado de tablas que resumen la información cualitativa obtenida en algunas preguntas del cuestionario. Dichas preguntas están basadas en los modelos de aculturación y en el marco teórico sobre el choque cultural, ambos expuestos en el capítulo uno y dos.

La intención de estas tablas es encontrar patrones entre las respuestas de los entrevistados. Patrones sobre qué aspectos consideran esenciales en la adquisición de una segunda lengua en inmersión, basados en su experiencia.

La tabla siguiente muestra con qué frecuencia los entrevistados afirman haber sufrido ciertos síntomas del choque cultural que serían factores de influencia para sus procesos de adquisición:

	Adal	Erika	César	Ernesto
Me sentí intimidado al intentar hablar inglés debido a la idea de superioridad y dominio que se tiene en México sobre Estados Unidos.	POCAS VECES	A VECES	POCAS VECES	NUNCA
Dejé de hablar español para asimilarme a la cultura estadounidense.	(NO RESPONDIÓ)	A VECES	A VECES	A VECES
Compartía con hablantes de inglés las escuelas, iglesias, clubes, espacios profesionales, espacios de recreación, etc.	A VECES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	POCAS VECES
Pasaba más tiempo con mexicanos y latinos y hablaba más español con ellos que inglés con estadounidenses.	SIEMPRE	POCAS VECES	A VECES	CASI SIEMPRE

Encontré similitudes culturales entre mi cultura y la cultura estadounidense, lo que me facilitó aprender inglés.	POCAS VECES	A VECES	CASI SIEMPRE	A VECES
Tanto yo como la comunidad a la que llegué tuvimos una actitud positiva uno con el otro, lo que facilitó mi aprendizaje de inglés.	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI SIEMPRE

Tabla 3. Frecuencia de los síntomas del choque cultural

Podemos encontrar los siguientes patrones en sus respuestas:

1. El dominio político, cultural, económico, técnico y global del inglés no fue significativamente responsable de los problemas de adquisición en ninguno de los entrevistados. Sin embargo, la eventual intimidación fue más intensa en Adal y César (quienes no tenían mucho conocimiento del país ni la lengua) y aún más intensa en Erika quien llegó a Estados Unidos siendo una niña y con total desconocimiento de la lengua y la cultura a la que llegaba.
2. En algunas ocasiones dejaron de hablar español como estrategia para mejorar su adaptación. Sin embargo, debido a los contextos donde se encontraban, sus condiciones personales y los valores afectivos adheridos al español, nunca lo dejaron de lado completamente. Las consecuencias de ello fueron diferentes para cada uno.
3. Todos compartían espacios con hablantes de inglés como lengua materna o como segunda lengua y todos desarrollaron altas competencias en inglés.
4. La cantidad de español que hablaban, algunos más y otros menos, no parece haber sido determinante para el eventual desarrollo de competencias en inglés. No obstante, sí fue una variable importante en cuanto a los estados afectivos que experimentaban al hablar dicha lengua y a la percepción de los grupos que la hablaban.
5. Casi de manera unánime, no se encontraron nexos culturales que pudieran haber facilitado la adquisición del inglés.

6. Finalmente, la afirmación en la que todos coincidieron fue en la mutua actitud positiva que hubo entre ellos y la sociedad que los acogió. Parece ser ese uno de los puntos más esenciales para que hayan logrado integrarse y desarrollar identidades biculturales.

Se les solicitó también a los entrevistados que respondiesen con un *sí* o un *no* las siguientes preguntas para indagar sobre sus síntomas de choque cultural y su intensidad. Estos fueron los resultados:

	Adal			Erika			César			Ernesto		
	Sí	No		Sí	No		Sí	No		Sí	No	
Me sentí tenso al no poder comunicarme en inglés	Sí	No		Sí	No		Sí	No		Sí	No	
Me sentí rechazado y rechacé a los que me rechazaban	No	No		No	No		No	No		No	No	
Me sentí desorientado en ese contexto nuevo donde no podía satisfacer las necesidades a las que estaba acostumbrado	No	No		Sí	No		Sí	No		Sí	No	
Me sentí sorprendido negativamente al encontrarme con una realidad distinta a la que estaba acostumbrado	No	No		Sí	No		No	No		Sí	No	
Tuve sentimientos de pérdida al alejarme de amigos, familiares, estatus, profesión, lugares, comodidad, etc.	Sí	No		No	No		Sí	No		Sí	No	
Me sentí impotente al no poder actuar (desenvolverme) eficazmente en ese contexto nuevo	Sí	No		Sí	No		Sí	No		Sí	No	
¿El tiempo que estubo en Estados Unidos fue planeado?	Sí	No		No	No		No	No		No	No	
¿Sufrió alguna enfermedad por causa de las tensiones sufridas?	No	No		Sí	No		No	No		No	No	
¿Algunas personas en la comunidad donde vivía lo vieron como representante de lo negativo de México?	No	No		No	No		Sí	No		Sí	No	
¿Hizo uso de la introspección y reflexión para analizar sus relaciones interpersonales y mejorarlas?	Sí	No		Sí	No		Sí	No		Sí	No	
¿Tuvo un proceso de ensayo-error para descubrir con qué conductas y actitudes recibía respuestas apropiadas por parte de los miembros de la comunidad a la que llegó?	Sí	No		Sí	No		Sí	No		Sí	No	

Tabla 4. Intensidad de los síntomas de choque cultural.

Al respecto de lo anterior, resulta destacable lo siguiente:

1. Los sentimientos de pérdida, la tensión y la impotencia ocasionadas por los problemas de comunicación fueron los síntomas más frecuentes e intensos entre los entrevistados. Estos elementos impactaron directamente en su experiencia y tienen su origen principalmente en la falta de competencias lingüísticas para poder cumplir un ciclo de comunicación efectiva.
2. Sorprendentemente, nadie se sintió rechazado pese a las dificultades que tuvieron. Tampoco, a excepción de César, sienten haber sido vistos como representantes de lo negativo de México. Sin duda esos dos aspectos resultaron de gran importancia para desenvolverse en un nuevo país.
3. En sus intentos de integración, todos hicieron uso de la reflexión para analizar cómo actuaban con otras personas y mejorar la calidad de sus relaciones. Eso antecedió a un proceso de ensayo y error que llevaron a cabo para descubrir nuevas dinámicas interpersonales, actitudes y las respuestas que recibían con ellas.

Finalmente, se les pidió a los entrevistados que señalaran, a partir de una lista, cuáles factores consideraban definitivos para adquirir una lengua y ser competentes en ella cuando se vive en el país que la habla y no se le tiene como lengua materna. Los resultados fueron los siguientes:

	Adal				Erika	César	Ernesto
No sentir superioridad ni dominio por parte de la cultura a la que se llega.	Definitivo				Definitivo	Definitivo	Definitivo
Renunciar a los valores y elementos culturales propios de su cultura y adoptar los de la nueva cultura a la que se llega.							
Mantener los valores y elementos culturales propios de su cultura y rechazar los de la nueva cultura a la que se llega.							
Adaptar los elementos y valores culturales de la cultura a la que se llega pero mantener los propios también	Definitivo						
Compartir conductos sociales con las personas que hablan la lengua a adquirir. Por ejemplo: escuelas, iglesias, clubes, espacios profesionales y de recreación, etc.	Definitivo						
No pasar todo el tiempo (o la mayor parte de él) con personas que hablen otra lengua que no sea la lengua que se desea adquirir.							
Similitud cultural entre ambas culturas.							
Actitud positiva respecto a la otra cultura (tanto de parte del que llega como de parte de los que reciben).	Definitivo						
Tiempo de residencia, desde la posición de que, a mayor tiempo de residencia, más necesaria será la comunicación.					Definitivo	Definitivo	Definitivo
Tener conocimientos de la lengua antes de llegar al lugar donde se habla.	Definitivo						
Ir a ese país porque lo deseas, más allá de ir por necesidad económica u obligación.							Definitivo
Vivir en un ambiente libre de tensiones.					Definitivo		

Tabla 5. Factores determinantes para adquirir una lengua en inmersión

Los factores considerados con mayor frecuencia fueron los siguientes:

1. No sentir superioridad ni dominio por parte de la cultura a la que se llega.
2. Adaptar los elementos y valores culturales de la cultura a la que se llega, pero mantener los propios también. En otras palabras, adoptar una estrategia de integración.
3. Compartir conductos sociales con las personas que hablan la lengua a adquirir. Por ejemplo: escuelas, iglesias, clubes, espacios profesionales y de recreación, etc.
4. Actitud positiva respecto a la otra cultura (tanto de parte del que llega como de parte de los que reciben).
5. Tiempo de residencia, desde la posición de que a mayor tiempo de residencia más necesaria será la comunicación.

De los elementos arriba citados, todos parecen ser controlables. Es decir, cada individuo tiene control sobre ellos, ya que responden a cuestiones subjetivas y personales como las actitudes hacia los otros y los conductos sociales que se frecuentan y los valores. Lo anterior sugeriría que cada uno es en gran parte responsable de sentar las condiciones óptimas para la adquisición de una lengua en inmersión. No obstante, hay condiciones variables independientes que no se pueden controlar fácilmente y que son determinadas como el contexto y por el grupo receptor.

Durante el curso de esta investigación, tanto en el cuestionario como en las entrevistas, los entrevistados poco se refirieron a aspectos lingüísticos relacionados con educación formal. Definitivamente resulta importante considerarla dentro de lo necesario para ser un individuo lingüísticamente competente. No obstante, considerarla como la única variable necesaria para alcanzar ese objetivo, dejando de lado los aspectos socioculturales y afectivos, supondría un error.

Conclusiones

El término de esta investigación ha permitido corroborar la hipótesis por la cual surgió la inquietud de ahondar en este amplísimo tema: los factores afectivos y socioculturales son **fundamentales** en la adquisición de una lengua en contextos de inmersión.

Hay muchos elementos que frecuentemente no se consideran de manera apropiada dentro de la práctica profesional del docente de lenguas y los investigadores de áreas afines. Los factores recién citados son unos; otro es la dicotómica relación entre la lengua y cultura.

La lengua y la cultura son inherentes en términos de la influencia que ejercen entre sí. Esa dicotomía es un factor fundamental en la (re)construcción de identidades personales y lingüísticas, las cuales pueden mudar dependiendo de los contextos y circunstancias personales. Esas identidades juegan un rol de gran valor cuando se aprende una lengua en inmersión. Aunadas a una serie de factores, toman particular relevancia al convertirse en variables que son muy frecuentemente determinantes en el éxito o fracaso de la adquisición de competencias en una segunda lengua.

Existen factores diversos de suma importancia, pues forman parte directa o indirectamente de la experiencia de quien vive en otro país y está expuesto a una lengua que desconoce. Por ejemplo, las motivaciones para adquirir o aprender la lengua, los antecedentes personales, las personas que hay alrededor y la lengua que usan, la exposición a la lengua, las posturas frente a ella y sus hablantes.

Al intentar comprender experiencias y procesos complejos que ocurren al adquirir una lengua en inmersión —como los de aculturación y las características y efectos de choque cultural— se confirma que ser competente en una lengua va más allá de ser competente en contextos controlados bajo una instrucción meramente teórica y formal.

Si es que se puede hablar de competencias *totales* en una segunda lengua

(o al menos hablar de competencias considerablemente altas), el autor de esta investigación defiende la postura de que es necesario el acercamiento a otro tipo de contextos y experiencias que no se limiten sólo a los brindados dentro de un salón de clase.

De ninguna manera esta investigación ha tratado de demeritar los métodos de enseñanza en el salón de clases. La educación formal bajo contextos controlados ha evolucionado metodológicamente a través de los años y cada vez se rompen más paradigmas en favor de la educación.

No obstante, a los ojos de esta investigación, los procesos no controlados, es decir, los que ocurren normalmente fuera de las aulas, son tan importantes como los que ocurren dentro de ella, ya que obedecen a elementos de naturaleza **no visible** que frecuentemente tienden a ser olvidados.

Tanto para un profesional de la enseñanza de lenguas como para un estudiante, resultaría limitante resumir su trabajo, aprendizaje y desarrollo de competencias a los procesos ocurridos en el salón de clases. Los procesos que suceden bajo metodologías formales, son definitivamente importantes. Sin embargo, no deben ser vistos como únicos, sino como parte de un proceso mayor que incluye variables más complejas y de diversa índole.

El adquirir una lengua, particularmente en inmersión, significa involucrarse con aspectos afectivos, pragmáticos y socioculturales. Ahí recae muchas veces el éxito o fracaso a nivel lingüístico, cultural y emocional. No es un proceso sencillo y no depende aisladamente de uno solo de esos tres aspectos.

Promover el desarrollo de habilidades interculturales que apelen no exclusivamente a conocimientos teóricos sino también a aprendizajes culturales brindará al aprendiente de lenguas no sólo la oportunidad de ser más competente en términos lingüísticos, sino también de sensibilizarse ante las diferencias entre culturas y personas.

La globalización y los nuevos tiempos demandan irremediablemente cambios de paradigmas y el rol del docente de lenguas es fundamental para alcanzarlos.

Será el profesor de idiomas quien prepare a los estudiantes a establecer relaciones con personas de otras culturas, quien suscite interés y curiosidad hacia la alteridad y quien apele a la sensibilización, tolerancia y valoración de las lengua y culturas, tanto propias como ajenas.

Las conclusiones de esta investigación no intentan dictar verdades absolutas sobre los procesos de adquisición de una segunda lengua en inmersión. Intentan solamente dibujar posibles patrones para entender mejor los factores antes mencionados y cómo ayudar a subsanar las dificultades no sólo a nivel de educación formal, sino también a todos los niveles que ocurren fuera de ella.

Al adquirir una lengua, hay mucho más de lo que normalmente se piensa, se ve y se considera.

Anexos



Nombre:

Sexo: _____ **Edad actual:** _____ **Edad cuando residió en E.U.:** _____

Lugar (es) de residencia en E.U.: _____

Tiempo de residencia en E.U.: _____

De: Mes _____ **Año** _____

Hasta: Mes _____ **Año** _____

1.- ¿Cuál o cuáles fue su tipo de motivación para ir a Estados Unidos?

- A. Laboral.
- B. Escolar.
- C. Familiar.
- D. Buscar suerte/aventura.
- E. Otra.

Explique su respuesta:

2.- ¿Cuál era la máxima escolaridad que tenía al momento de irse a Estados Unidos?

- A. Primaria.
- B. Secundaria.
- C. Preparatoria.
- D. Universidad.

E. Posgrado.

3.- *¿Cuál era su condición migratoria al llegar a Estados Unidos?*

- A. Legal.
- B. Ilegal.

Explique su respuesta:

4.- *¿Tenía conocimientos del idioma inglés antes de llegar a Estados Unidos?*

- A. No tenía nada de conocimientos.
- B. Tenía algunos estudios y/o poco conocimiento que no me permitían comunicarme de manera efectiva (considero tenía un nivel básico).
- C. Sí. Conseguía comunicarme, pero no de manera totalmente efectiva (considero que tenía un nivel intermedio).
- D. Sí. Era ya competente en la lengua (considero que tenía un nivel intermedio alto).
- E. Sí. Tenía un nivel muy alto, aproximado a las competencias de los hablantes nativos (considero que tenía nivel alto).

5.- *¿Con quién vivió mientras estaba en Estados Unidos?*

- A. Vivía con otros mexicanos (familiares, amigos, conocidos, etc.) que vivían previamente en el lugar.
- B. Vivía solo.
- C. Otro.

Explique su respuesta:

6.- *¿Qué lengua se hablaba en su casa principalmente?*

- A. Español.
- B. Inglés.
- C. Otra.

Explique a qué atribuye su respuesta anterior:

7.- (CONTESTAR SÓLO EN CASO DE HABER VIVIDO CON MEXICANOS O HISPANOABLANTES) *En términos lingüísticos (adquisición de una lengua) y emocionales ¿cree que habría sido mejor no haber vivido con mexicanos o personas que hablasen español?*

¿Por qué? Explique su respuesta.

8.- *Durante el tiempo que vivió en Estados Unidos, ¿cuál fue su postura en relación con los elementos y valores culturales (como costumbres, hábitos, valores, maneras de hablar, actuar, vestirse, etc...) de México y Estados Unidos.*

- A. Dejó prácticamente de lado los elementos y valores culturales mexicanos y adquirí los estadounidenses
- B. Mantuve mis valores y elementos culturales mexicanos prácticamente como son en México y rechacé adquirir sus equivalentes estadounidenses
- C. Mantuve mis valores y elementos culturales mexicanos, pero también adopté sus equivalentes estadounidenses.

9.- *¿Con cuál de las afirmaciones se siente más identificado?*

Durante el tiempo que viví en Estados Unidos:

- A. rechacé elementos y valores culturales de México y me adapté a los estadounidenses.
- B. rechacé elementos y valores culturales estadounidenses y me apegué a los mexicanos.
- C. conservé elementos y valores culturales de México, pero mi actitud también fue positiva frente a elementos culturales de Estados Unidos.
- D. no tuve interés en conservar elementos y valores culturales mexicanos, pero tampoco de adquirir estadounidenses.

10.- *¿Sufrió discriminación y/o le estereotiparon?*

- A. Sí.
- B. No.

Si la respuesta fue sí, explique cómo se evidenció la discriminación y en qué ámbito o espacio ocurrió.

11.- *¿Atribuye esa discriminación al hecho de hablar una lengua diferente al inglés?*

- A. Sí.
- B. No.

Explique su respuesta:

12.- *¿Respondió a los ataques de las personas que le excluyeron y/o discriminaron?*

- A. Sí.
- B. No.

En cualquiera de los dos casos explique cómo respondió y por qué lo hizo

13.- (CONTESTAR SÓLO SI SU CONDICIÓN MIGRATORIA ERA ILEGAL)

¿Considera que los problemas para comunicarse en inglés (en caso que existieran) se debían a su condición migratoria ilegal? Es decir, ¿existía alguna relación entre esos problemas y su estado legal?

- A. Sí.
- B. No.

Justifique su respuesta.

14.- Elija la opción con la que más se identifique:

- A. Me esforcé para integrarme satisfactoriamente y adquirir elementos y valores culturales de la ciudad y/o población a donde llegué y la comunidad se esforzó también para ayudarme en mi integración, lo cual hizo mi estadía más amena y menos tensa.
- B. Ni yo ni la comunidad a la que llegué hicimos esfuerzos por evitar tensiones y problemas ocasionados por nuestros diferentes valores y elementos culturales. Lo anterior causó dificultades y tensiones entre ambos.
- C. Me sentí segregado y/o excluido por parte de los habitantes del lugar al que llegué y decidí separarme y/o alejarme de ellos.

15.- Responda las siguientes afirmaciones con un número del 1 al 5 donde:

- El 1 representa SIEMPRE.
- El 2 representa CASI SIEMPRE.
- El 3 representa A VECES.
- El 4 representa POCAS VECES.
- El 5 representa NUNCA.

- A. Me sentí intimidado al intentar hablar inglés debido a la idea de “superioridad y dominio” que se tiene en México sobre Estados Unidos. _____
- B. Dejé de hablar español para asimilarme a la cultura estadounidense. _____
- C. Compartía con hablantes de inglés las escuelas, iglesias, clubes, espacios profesionales, espacios de recreación, etc. _____
- D. Pasaba más tiempo con mexicanos o latinos y hablaba más español con ellos que inglés con estadounidenses. _____
- E. Encontré similitudes culturales entre mi cultura y la cultura estadounidense, lo que me facilitó aprender inglés. _____
- F. Tanto yo como la comunidad a la que llegué tuvimos una actitud positiva uno con el otro, lo que facilitó mi aprendizaje de inglés. _____

16.- Responda con un SÍ o un NO las siguientes afirmaciones y preguntas:

- A. Me sentí tenso al no poder comunicarme en inglés. _____
- B. Me sentí rechazado y rechacé a los que me rechazaban. _____
- C. Me sentí desorientado en ese contexto nuevo donde no podía satisfacer las necesidades a las que estaba acostumbrado. _____
- D. Me sentí sorprendido negativamente al encontrarme una realidad distinta a la que estaba acostumbrado. _____
- E. Tuve sentimientos de pérdida al alejarme de amigos, familiares, estatus, profesión, lugares, comodidad, etc. _____
- F. Me sentí impotente al no poder actuar (desenvolverme) eficazmente en ese contexto nuevo. _____
- G. ¿El tiempo que estuvo en E.U. fue planeado? _____
- H. ¿Sufrió alguna enfermedad por causa de las tensiones sufridas? _____
- I. ¿Algunas personas en la comunidad donde vivía lo vieron como representante de lo negativo de México? _____
- J. ¿Hizo uso de la introspección y reflexión para analizar sus relaciones interpersonales y mejorarlas? _____
- K. ¿Tuvo un proceso de ensayo - error para descubrir con qué conductas y actitudes recibía respuestas apropiadas por parte de los miembros de la comunidad a la que llegó? _____

17.- Marque del 1 al 8 los ámbitos en los cuales se sintió más adaptado y respetado en E.U. (siendo 1 en el que más se sintió adaptado y respetado y 8 en el que menos)

- A. Político (participación en la toma de decisiones de tu comunidad y/o electorales). _____
- B. Laboral (actividades económicamente remuneradas en calidad de ciudadano estadounidense o no). _____
- C. Económico (hábitos de consumo y economía familiar, grupal o personal). _____
- D. Bienestar social (acceso a servicios básicos, servicios médicos, recreación, diversión, educación, etc.). _____
- E. Relaciones sociales y amistades (calidad de las relaciones sociales y amistades). _____
- F. Ámbito familiar (calidad de las relaciones familiares). _____
- G. Religioso (oportunidad de realizar cualquier ritual religioso sin recibir algún tipo de abuso o discriminación, asistir a misas, templos). _____
- H. Principios y valores (propios de la comunidad en donde residía). _____

18.- ¿En qué contexto se le dificultaba más comunicarse en inglés?

- A. Laboral
- B. Familiar
- C. Social (amigos, conocidos, desconocidos)
- D. Escolar/Académico
- E. Otro. ¿Cuál?

19.- ¿Sus dificultades al hablar inglés eran iguales en todos los contextos? ¿Por qué?

Justifique su respuesta.

20.- *¿Los conocimientos de inglés que tenía inicialmente le ayudaron a que mejorara su relación con los residentes de la comunidad (comparado, por ejemplo, con otros migrantes que no tenían conocimiento - o tenían conocimientos más bajos de inglés)?*

- A. Sí
- B. No
- C. Relativamente

Explique su respuesta:

21.- *Elija la frase con la que se siente más identificado:*

- A. Mi motivación para vivir en Estados Unidos era personal, es decir, yo fui porque quería vivir allá, no porque me sentí obligado o necesitado a ir debido a las circunstancias. Eso hizo que mi aprendizaje de inglés fuera más rápido, efectivo y de mayor calidad
- B. Mi motivación para vivir en Estados Unidos era externa, es decir, fui allá porque las circunstancias en las que vivía me obligaron, forzaron o me hicieron sentir necesitado de ir allá. Eso hizo que mi proceso de aprendizaje de inglés fuera más lento, poco efectivo y muy difícil

Explique su respuesta. En caso de no sentirse identificado con ninguna de las dos opciones, explique su propia experiencia.

22.- *De los siguientes factores, ¿cuáles considera que son definitivos para adquirir y ser competente en una lengua cuando no se es nativo hablante y se vive en el país que la habla?*

- A. No concebir superioridad ni dominio por parte de la cultura a la que se llega.
- B. Renunciar a los valores y elementos culturales propios de su cultura y adoptar los de la nueva cultura a la que se llega.
- C. Mantener los valores y elementos culturales propios de su cultura y rechazar los de la nueva cultura a la que se llega.
- D. Adaptar los elementos y valores culturales de la cultura a la que se llega, pero mantener los propios también.
- E. Compartir conductos sociales con las personas que hablan la lengua a adquirir. Por ejemplo: escuelas, iglesias, clubes, espacios profesionales y de recreación, etc.
- F. No pasar todo el tiempo (o la mayor parte de él) con personas que hablen otra lengua que no sea la lengua que se desea adquirir.
- G. Que haya similitud cultural entre el bagaje propio y el de la cultura a donde se llega.
- H. Actitud positiva respecto a la otra cultura (tanto de parte del que llega como de parte de los que reciben).
- I. Tiempo de residencia, desde la posición de que a mayor tiempo de residencia

más necesaria será la comunicación.

J. Tener conocimientos de la lengua antes de llegar al lugar donde se habla.

K. Ir a ese país porque lo deseas más allá de ir por necesidad económica u obligación.

L. Vivir en un ambiente libre de tensiones.

23.- De acuerdo con tu experiencia ¿qué aspectos de haber vivido en inmersión (vivir en el país donde se habla la lengua) mejoran el aprendizaje de la lengua?

24.- (CONTESTAR EN CASO DE SER ESTUDIANTE O EGRESADO DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS) ¿Qué le motivó a estudiar Enseñanza de Inglés?

25.- Puede utilizar este espacio para añadir comentarios sobre elementos que no se trataron en este cuestionario y que, según su experiencia, considere relevantes en el contexto de adquisición de una segunda lengua en inmersión.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preteille, M. (1998) *Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité*, en Les Cahiers Pédagogiques, 360.
- Adler, N. (1997) *International Dimension of Organizational Behavior*. Cincinnati, Ohio, South-Western College Publishing.
- Aguirre, G. (1957) *El proceso de aculturación*. México. UNAM, Dirección General de Publicaciones.
- Alba, R. (1999) *Immigration and the American realities of assimilation and multiculturalism*. Sociological Forum, Volúmen 14, No. 1 1999.
- Arends-Tóth, J. V.; Van de Vijver, F. J. R. (2006) *Assessment of psychological acculturation: Choices in designing an instrument*. En D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Arends-Tóth, J. V.; Van de Vijver, F. J. R. (2003) *Multiculturalism and acculturation: Views of Dutch and Turkish–Dutch*. European Journal of Social Psychology, Volúmen 33, No. 2.
- Balls, P., Marin G., M. Chun, K. (2010) *The Psychology of Ethnic Groups in the United States*. SAGE Publications, Inc.
- Berry, J.W. (2005) *Acculturation: Living successfully in two cultures*. International Journal of Intercultural Relations, Volumen 29, Número 6, 697-712.
- Berry, J. W. (1984) *Multicultural policy in Canada: A social psychological analysis*. Canadian Journal of Behavioural Science, Volumen 16, 353–370.
- Berry, J. W.; Kalin, R. (1995) *Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 national survey*. Canadian Journal of Behavioural Science, Volúmen 27, 301–320.
- Berry, J. W.; Kim, U. (1988) *Acculturation and mental health*. En P. Dasen, J. W.

- Berry, & N. Sartorius (Eds.), *Health and cross-cultural psychology*, 207–236. London, Sage.
- Brislin, R. (1981) *Cross-cultural encounters in face-to-face interaction*. Nueva York, Pergaman Press.
- Bourhis, R.; Moïse, L. C.; Perreaut, S; Senécal, S. (1997). *Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach*. *International Journal of Psychology*, Volúmen 32, Número 6, 369-386.
- Byram, M.; Gribkova, B.; Starkey, H. (2002) *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M.; Nichols, A.; Stevens, D. (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters
- Campos, G. (coord.) (2009) Educación y salud en los migrantes México–Estados Unidos. *La migración temporal México-Canadá: Migrantes más allá que generadores de divisas*, 95,167, México: Porrúa.
- Chryssochoou, X. (2003) *Studying identity in social psychology. Some thoughts on the definition of identity and its relation to action*. *Journal of Language and Politics*, Volúmen 2, Número 2. 225-241.
- Cobern, W. W. (1991) *World view theory and science education research*. Manhattan, KS: National Association for Research in Science Teaching, Monografía, 3.
- Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001) Council for Cultural Cooperation Education. Committee Language Policy Division, Strasbourg. 99 - 104
- Cortés, C. (editor) *Multicultural America: A Multimedia Encyclopedia*, p. 112, Estados Unidos, University of California, Riverside, Sage Publications Inc.
- Crable, R. (1982) *Using communication*, Boston, Allyn and Bacon Inc.

- De Lucas, J. (1992) *Europa, convivir con la diferencia*. Tecnos, Madrid.
- Dulay, H.; Burt, M.; Krashen, S. (1982) *Language Two*. New York: Oxford. In press.
- Escárcega, M.G. (2008) *Efectos de la aculturación en la identidad y la salud mental de los inmigrantes latinos*. Facultad de Psicología, UNAM.
- Furnham, A.; Bochner S. (1986) *Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. Methuen, Nueva York.
- Gardner, R.C.; Lambert, W.E. (1972). *Motivational variables in second language acquisition*.
- Gordon, M. M. (1964) *Assimilation in American life*. New York: Oxford University
- Instituto Cervantes (2002) *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Intercultural Communication Institute (1996) *Readings for the summer Institute for International Communication*, Portland, Oregon.
- Israel, E. (2003) *Comunicación intercultural, periodismo y diferencia*. Contenido en *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar*. Víctor Sampedro y Mar Llera (editores) Ediciones Bellaterra, Barcelona.
- Martin, J.N., (1989) *Intercultural Communication Competence*. International Journal of Intercultural Relations, Volúmen 13, Número 3.
- Martínez, H.; Mora, E. (2008) *La identidad lingüística y los trastornos del habla*. Boletín de Lingüística, Volúmen 20, Número 29, Caracas.
- McAuley, J. G. (1979) *People to people: Essentials of personal and public communication*, Belmont, California, Wadsworth Pub. Co. Inc.
- McEntee, E. (1998) *Comunicación intercultural: Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*. McGraw Hill/Interamericana Editores, México D.F.
- Moreno, F. (1998) *Principios de Sociolingüística y Sociología del lenguaje*. 4ª edición. Ariel Letras.

- Navas, M. S.; Pumares, P.; Sánchez-Miranda, J.; García, M. C.; Rojas, A. J.; Cuadrado, I.; Asensio, M.; Fernández Prados, J. S. (2004) *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- Navas M.; García, M. C.; Sánchez, J.; Rojas, A. J.; Pumares, P.; Fernández, J. S. (2005) *Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation*. International Journal of Intercultural Relations, Volúmen 29, 21-37
- Neufeldt, V.; Guralmik D. (1988) *Webster's New World Dictionary of American English*, N.Y. Websters, New World
- Oberg, K. (1960) *Culture shock: adjustment to a new cultural environment*. Practical Anthropology.
- Parekh, B. (2002) *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Harvard University Press
- Paricio M. S. (2013) *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas*. Revista Porta Linguarum, Número 21.
- Paz, O. (1960) *Libertad bajo palabra*. Fondo de Cultura económica. México.
- Paz, O. (1989) *Lo mejor de Octavio Paz. El fuego de cada día*. Planeta.
- Piontkowski, U.; Florack, A.; Hoelker, P.; Obdrza'lek, P. (2000). *Predicting acculturation attitudes of dominant and nondominant groups*. International Journal of Intercultural Relations, Volúmen 24, 1–26.
- Porter, R. (1972) *An overview of intercultural communication*. En Samovar y Porter (eds) *Intercultural communication: A reader*, Belmont, California. Wadsworth Publishing Co.
- Powell, J. W. (1883) *Human evolution: Annual address of the President, J. W. Powell*. En *Transactions of the Anthropological Society of Washington*, Volumen

2, 176–208.

Prosser, M. H. (1978) *The cultural Dialogue: An Introduction to Intercultural Communication*. Boston, Houghton Mifflin Co.

Redfield, R.; Linton, R.; Herskovits, M. (1936) *Memorandum for the Study of Acculturation*. (Extraído de *American Anthropology, 1921-1945: Papers from the American Anthropologist* (1976) y editado George W. Stocking, University of Wisconsin Press)

Rodriguez, N.; Myers, H. F.; Mira, C. B.; Flores, T.; Garcia-Hernandez, L. (2002) *Development of the Multidimensional Acculturative Stress Inventory for adults of Mexican origin*. *Psychological Assessment*, Volúmen 14, 451–461.

Rudmin, F. W. (2003) *Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization*. *Review of General Psychology*, Volúmen 7, 3–37.

Rudmin, F. W. (2006) *Debate in science: The case of acculturation*. Departamento de Psicología de la Universidad de Tromsø, Noruega.

Schumman, J. (1978) *The acculturation model for second language acquisition. Second language acquisition and foreign language teaching*. Washington, DC, Center for Applied Linguistics.

Thomas, W; Znaniecki, F. (1928) *The Polish Peasant in Europe and America: monograph of an immigrant group*. Boston, The Gorham Press

Viejo, X. (2008) *El discurso de identidad lingüística: entre lo étnico y lo ético. Unas reflexiones asturianas*. UAM

Weinreich, U. (1974) *Languages in Contact. Findings and Problems*. Paris-The Hague: Mouton

Zagefka, H.; Brown, R. (2002) *The Relationship between Acculturation Strategies, relative Fit, and Intergroup Relations: Immigrant-majority Relations in Germany*, *European Journal of Social Psychology*, Volúmen 32, 171-88.

Zane, N.; Mak, W. (2003) *Major approaches to the measurement of acculturation among ethnic minority populations: A content analysis and an alternate empirical strategy*. En K. M. Chun, P. B. Organista, & G. Marín (eds.) *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research*, 39–60, Washington, DC: American Psychological Association.

Zwingmann, C. A. A.; Gunn, A. D. G. (1983) *Uprooting and health: psycho-social problems of students from abroad*. Geneva, World Health Organization, Division of Mental Health

Zwingmann, Ch.; Pfister-Ammende, M. (1973) *Uprooting and after...* Springer, New York.

Referencias electrónicas

Centro Virtual Cervantes. Competencia Intercultural. URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm (consultada el 25 de agosto de 2016),

Organización Internacional para las Migraciones. *Conceptos generales sobre migración*. URL: <http://www.oim.org.co/conceptos-generales-sobre-migracion.html> (Consultada el 15 de agosto de 2016)

Martín-Alcoff, L. (2005) *Latinos and the categories of race*. URL: <http://www.alcoff.com/content/chap10latrace.html> (consultada el 20 de agosto de 2016)

Real Academia Española. URL: <http://lema.rae.es/drae/?val=aprender> (consultado el 18 de agosto de 2016)

Real Academia Española. URL: <http://dle.rae.es/?w=alteridad> (consultada el 15 de agosto de 2016)

