



En torno a la *Teoría del Iceberg*: Adquisición real de la cultura meta en el aula de L2

**Ponencia presentada en el
II Congreso Internacional de Lingüística Aplicada
CILAP 2009**

M.A. Bianchinetta Benavides Segura
M.L. Gisselle Herrera Morera
M.A. Ileana Saborío Pérez
Universidad Nacional, Costa Rica

La adquisición de la cultura, denominada también como la quinta habilidad, con frecuencia genera, en el contexto de enseñanza y aprendizaje de L2, una serie de conflictos ideológicos y didácticos dentro y fuera del aula. El presente estudio¹ pretende, por medio de un análisis práctico de la llamada *Teoría del Iceberg*, dar respuesta al origen de esas ideologías encontradas. Dicha teoría, propuesta por Sigmund Freud², dicta que la mente del ser humano se asemeja a un iceberg cuya sección sobresaliente representa el conocimiento consciente del individuo: las percepciones, los pensamientos y los recuerdos presentes en todo momento. Por otro lado, la sección sumergida, -la gran masa del iceberg-, contiene el denominado conocimiento inconsciente: las emociones, recuerdos olvidados y demás cognición no controlada. Sin embargo, esta división en apariencia bipartita, incluye otras secciones de la mente también sumergidas, las cuales incluyen los procesos psicológicos y de análisis de la realidad del entorno y que sí son posibles de controlar en diferentes niveles por estar justo por debajo del nivel consciente. En este estudio se insta a ejercitar un proceso de concientización sistemático de esa cognición sumergida pero controlable a la vez; con el fin de entrenar al aprendiente de L2 a tener un control más objetivo y analítico de la realidad de su propio entorno y el de la cultura meta.

La Teoría del Iceberg, analizada por Noam Chomsky años más tarde³, fundamenta el análisis lingüístico en torno a la distinción entre *competencia* y *realización* (*competence* y *performance*, respectivamente); y, luego, a la formulación de los conceptos *estructura superficial*

1 Correspondiente al tercer objetivo específico del proyecto GCFK42 *Reestructuración curricular de la enseñanza e investigación del Español como segunda lengua en la UNA*.

2 Freud, Sigmund (1960). *The Ego and the Id*. Nueva York: W.W. Norton & Co.

3 Chomsky, Noam. (1966). *Cartesian Linguistics* Nueva York: Harper and Row Publisher.



y *estructura profunda*. Dado el alto grado de abstracción de la aplicación que Chomsky hace de la teoría de Freud y el hecho que el primero utiliza casi exclusivamente solo dos de los tres componentes del iceberg mental para explicar su gramática generativa⁴, con frecuencia la lingüística aplicada hace poca o ninguna referencia a dichos conceptos en las clases de niveles A1 o A2 (principiantes según el MCERL) y una referencia incompleta en los niveles más altos.

Se ha detectado una presencia significativa de esta concepción bipartita en la forma que muchos docentes de segundas lenguas en la Universidad Nacional de Costa Rica visualizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura meta. Un ejemplo lo vemos en Villalobos et. al.⁵, quienes presentan “...un modelo curricular de enseñanza del español como segunda lengua basado en cultura costarricense; entendida esta como elementos de cultura superficial (por ejemplo, comida, ropa) y también como elementos de la cultura profunda (por ejemplo piropos y saludos)” (p.163). Nuestro estudio propone que por medio de una revisión integral de la teoría de Freud sobre el iceberg mental, se puede lograr, no solo un entendimiento real de los conceptos de *cultura superficial* y *cultura profunda* en el aprendiente, sino además, una aplicación in situ de las herramientas necesarias para seguir ampliando, por sí mismo, elementos de su propia cultura y de la cultura meta.

Todo conocimiento consciente que dé cuenta de la forma en que se vive dentro de una cultura particular, siempre estará interrelacionado con el conocimiento no consciente sobre conceptos elevados de nobleza espiritual y expresión significativa de pensamiento y estilo étnico. En la mayoría de los programas de aprendizaje de segundas lenguas, se incluye al menos un curso denominado *Cultura* o, en su defecto, tal componente se incorpora junto con las habilidades lingüísticas, al igual que se hace con la enseñanza de la gramática. No obstante, la experiencia de las investigadoras, la cual se ha cotejado con otros estudios sobre el mismo tema realizados en otros contextos⁶, permite afirmar que la incorporación del componente cultural dentro de las clases de segundas lenguas con frecuencia se enfoca solamente en la exploración de la cultura superficial: festividades, comidas, signos folclóricos, expresiones idiomáticas, entre otros. Ahora bien, aunque a nivel de los programas de posgrado en lingüística aplicada de la Universidad

⁴ Lees, Robert (1997). "Review of Chomsky's *Syntactic Structures*". *Language* 83 (3): 375–408

⁵ Villalobos, Ileana et al. «Programa de inmersión del español como segunda lengua para profesionales». Heredia: *LÉTRAS* 36, 2004.

⁶ Véase Cortazzi, Martín, et al. (2004). "Cultural Mirrors". En: *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.



Nacional⁷, sí se analiza más ampliamente el estudio de la cultura meta, la experiencia de las investigadoras como docentes de dichos programas permite afirmar que aún no se ha logrado un acercamiento que integre todas las secciones del iceberg mental; por lo menos, no en forma sistemática. De allí, la novedad del presente estudio. A continuación se exponen las generalidades en torno a la Teoría del Iceberg según lo expuso el mismo Freud en su libro *The Ego and the Id*, con el fin de justificar dos casos de su aplicación en la enseñanza-aprendizaje de la L2.

La Teoría del Iceberg, también denominada en algunas fuentes como *división topográfica de la mente*⁸, es una teoría de la personalidad, la cual afirma que la mente está dividida en dos principales niveles de conciencia. *El nivel consciente*, que cubre solo un 10% de la cognición total del ser humano, da cuenta de todas las cosas que podemos percibir por medio de los cinco sentidos. *El nivel sumergido*, -el restante 90% de la cognición-, es el segundo nivel principal, el cual, a su vez, se compone de dos subniveles:

1. *el subnivel preconscious (preconscious)*: lo que popular e incorrectamente llamamos subconsciente, es la memoria inmediata formada por pensamientos, recuerdos y aprendizajes a los que podemos acceder fácilmente.
2. *el subnivel inconsciente (unconscious)*: es donde se guardan las experiencias desagradables y peligrosas que han sido reprimidas, que rara vez acceden al consciente y que, cuando lo hacen, aparecen en forma simbólica o encubierta como estereotipos. Este nivel es la instancia más antigua y original de la personalidad, y la base de las otras dos porque comprende todo lo que se hereda o está presente al nacer; o sea, nuestros impulsos más primitivos. Constituye, según Freud, el motor del pensamiento y la conducta humana ya que opera de acuerdo con los sentimientos de placer positivos o negativos y desconoce las demandas de la realidad.

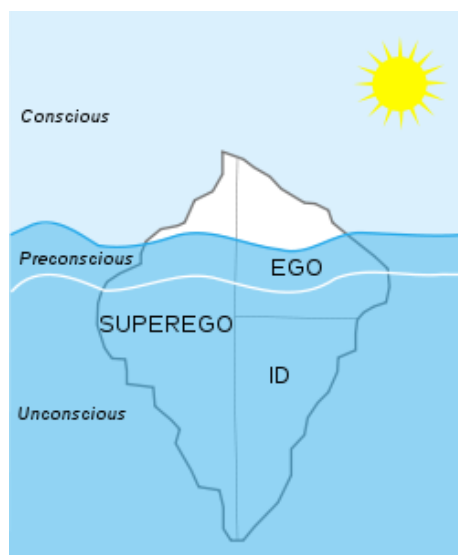
Ahora bien, en el subnivel preconscious, se encuentra la sección denominada *el Yo (The Ego*, según su traducción al inglés), y en el subnivel inconsciente encontramos dos secciones más,

⁷ Por ejemplo, los programas de Maestría en Segundas Lenguas y Culturas y Maestría en Educación con énfasis en la Aprendizaje del Español como Segunda Lengua.

⁸ Ramírez Hurtado, Carmen. (1990). "La Teoría del iceberg: un apunte para el sentido". En: *Thémata: Revista de filosofía*. No. 7.



llamadas *el Ello* y *el Superyó* (en inglés *the Id* y *the Superego*, respectivamente). Vemos una representación gráfica del iceberg mental que utiliza la nomenclatura del inglés:



Explica Freud, que aunque el *Yo* (o *Ego*) se encuentra en el nivel inconsciente, su proximidad con la realidad le permite acercar al plano consciente los deseos y demandas de la cognición inconsciente en forma racional y en concordancia con el entorno. El *Superyó* es la sección del inconsciente que en ocasiones toma información almacenada en un nivel inconsciente y la lleva a un nivel superior en forma simbólica o estereotipada. Esta información que transporta el *Superyó* comúnmente sube solo un nivel y queda almacenada como una memoria preconscious. Sin embargo, dicha información ascendente puede evolucionar aún más y subir lo suficiente para alcanzar el nivel consciente y acercarse a la realidad del entorno. La cultura profunda de todo ser humano yace en el nivel inconsciente⁹; por tanto, hay riesgo de estereotiparla. De allí la necesidad de que, en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, resulte indispensable un acercamiento al *Superyó* del aprendiente.

En *Freud's Model of the Psyche* (1986) se aclara que el *Superyó* consta de dos subsistemas: *la conciencia moral* y *el ideal del yo*; el primero se refiere a la capacidad para la autoevaluación, la crítica y el reproche. *El ideal del yo*, por otra parte, es un subsistema de la imagen propia ideal que consta de conductas aprobadas y recompensadas. Resulta claro entonces por qué la clave para el entendimiento y respeto a la cultura meta yace en el discutir y en el

⁹ Hinkel, Eli. "Second Culture Acquisition". En: *Culture in Second Language Teaching and Learning* (2004). Cambridge: Cambridge University Press.



analizar objetivamente los subsistemas del Superyó. Freud afirma que el Yo siempre estará más cercano a la realidad de una manera apropiada en el mundo externo porque utiliza el pensamiento realista que representa el contexto del usuario. Si consideramos que la segunda lengua conlleva un aprendizaje de una nueva realidad contextual, vemos entonces la necesidad de establecer un procedimiento que nos permita a la información transportada por el Superyó del bilingüe para que suba al nivel más cercano posible a la realidad de la cultura meta.

Dentro del aula de L2, los estudios sociolingüísticos conforman una alternativa para acercar la información del Superyó a niveles más altos, siempre en el contexto de la cultura meta. Para este propósito, existe una serie de enfoques metodológicos orientados hacia la enseñanza de la cultura meta, los cuales dependen, por supuesto, de los objetivos, las necesidades y el ambiente sociocultural de los aprendientes. A continuación se resumen algunos¹⁰:

1. En ***el enfoque convencional académico***, los contenidos culturales se pueden presentar a través de lecturas de revistas y periódicos, y de ellos se pueden originar una serie de actividades de discusión y análisis sobre detalles culturales.
2. El ***enfoque de enseñanza por observación*** sugiere la participación de informantes nativos hablantes de la cultura meta con el fin de ofrecer información de primera mano a las preguntas o actividades de interacción cultural de los estudiantes. Otro instrumento pedagógico dentro de este enfoque es la observación personal, la cual consiste en recopilar información por medio de un instrumento que se ha observado en función de las expectativas culturales de los aprendientes con el fin de explicar el por qué de determinada conducta, costumbre, actitud, patrón de comportamiento o tradición y uso del lenguaje de una cultura en particular.
3. ***Los enfoques de audio-visuales*** ofrecen el uso de noticias, películas y documentales que pueden ilustrar de manera más vívida la comunicación no verbal, el uso del lenguaje, los patrones de comportamiento, los estilos de vida, etc. Dentro de este enfoque pedagógico cultural, también se encuentra el uso de artefactos u objetos propios de la cultura meta, que contribuyan a describir, explicar, ilustrar y comprender los patrones de pensamiento y comportamiento, y el desarrollo de la cultura en estudio.

¹⁰ Para un estudio más detallado referirse a McGroarty Mary, et.al. (1995) *Beyond Basics: Issues and Research in TESOL*. Nueva York: Newbury House.



4. A través de *los enfoques experimentales* se pone en práctica el representar personajes muy reconocidos o históricos de la cultura meta. Mediante estos enfoques, los estudiantes interactúan acerca de las formas de pensamiento, la comunicación no verbal, la vestimenta, los dialectos de la lengua meta que estudian, etc. Además es posible interactuar a través de la simulación de juegos con los cuales pueden crear una cultura artificial y establecer sus propias normas de convivencia. Otra actividad experimental es la intercultural; en este caso, se analizan las variables patrones de comportamiento, como por ejemplo la distancia interpersonal en las conversaciones cotidianas.

5. *Los enfoques cognitivos*, ofrecen una explicación racional sobre los comportamientos o situaciones de la cultura meta. Técnicas como la de *asimiladores culturales*, las *cápsulas culturales* y los *cultogramas*¹¹ permiten dar variedad de respuestas a una situación descrita en la que los participantes cotejan sus respuestas de manera razonada y eligen la opción correcta según lo dicta la cultura meta¹².

En los distintos programas de la Universidad Nacional, el docente selecciona el más apropiado, con base en estos enfoques y tomando en cuenta el nivel de competencia comunicativa del aprendiente. Para subirle al nivel a la información estereotipada que transporta el Superyó, es necesario tomar la información recolectada por medio de cualquiera de estas metodologías y llevarla, en forma sistemática, a un análisis profundo que le permita al aprendiente “descubrir” que existen razones reales y objetivas para cada una de las conductas culturales de su entorno lingüístico dual, las cuales varían según el tiempo, el espacio geográfico y la experiencia de cada participante en la experiencia.

Se analizan ahora dos casos que evidencian la forma de subir de nivel la información transportada por el Superyó, para entender así su importancia en el proceso de comunicación intercultural. El primer ejemplo muestra un ejercicio intraclase y el segundo un ejercicio realizado en forma individual, pero utilizando las técnicas de trabajo de campo aprendidas en sus clase de L2. Ambos casos se explican como un acercamiento sistemático a la cultura meta, que

¹¹ Los cultogramas son descripciones con formato de telegrama acerca de la información más importante de una cultura: Esta técnica es recomendada para aprendientes con niveles A2 o B1, ya que le permite incorporar vocabulario fundamental tomado de lecturas sobre la cultura en estudio y presentarla en forma resumida con las estructuras que se esperan aprendidas en esos niveles. En: Cargil, Carol. (1992). *A TESOL Professional Anthology: Culture*. Illinois: NTC.

¹² Bello, P. et al. (1990). *Didácticas de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.



no se limitó a la reproducción mecánica de enfoques y creencias, sino que logró una mayor concientización cultural, al mismo tiempo que contribuyó a la práctica real de la segunda lengua.

Primer caso

Gran sorpresa representan los saludos para los aprendientes del español en Costa Rica, tema común en los diferentes programas de español como segunda lengua o de cultura latinoamericana. Sin embargo, el conocimiento acerca de la forma de saludar al que llegan en nuestro país los docentes y, por ende, sus estudiantes, no va más allá del nivel consciente: entre mujeres, un beso en la mejilla (la mayoría de las veces al aire) o un apretón, muy suave, de manos, los cuales van a depender de su relación; entre hombres, un fuerte abrazo o un fuerte apretón de manos, también dependiendo del grado de familiaridad; entre hombre y mujer, un beso, si su relación es cercana, o un apretón de manos si existe cierto distanciamiento. Los estudios sobre proxémica han ayudado mucho a entender el concepto de individualidad y espacio entre culturas. No obstante, un grupo doce estudiantes de un programa de intercambio y su profesora de español¹³ mediante un estudio sociolingüístico, transportaron a un nivel superior el conocimiento acerca de la forma de saludar de los costarricenses. Para ello tomaron una muestra de informantes de dos ciudades de Costa Rica: Liberia, en Guanacaste, y Heredia Centro, la primera rural y la segunda urbana. En la primera etapa, emplearon la observación individual, cuyos resultados los llevaron a la segunda: una amplia discusión acerca de la información obtenida. En una tercera y cuarta etapa, elaboraron un cuestionario con quince ítems y entrevistaron por parejas a personas de diferente edad; al final, los productos fueron diferentes y variados; quizá, uno de los más interesantes e importantes de señalar en este trabajo haya sido la siguiente conclusión: las mujeres costarricenses (de Liberia y Heredia) cuando daban la mano suavemente no era por los estereotipos que habían pensado al inicio: delicadeza, desinterés, feminidad, etc., sino por el dolor que causa un fuerte apretón de manos cuando se usan varios anillos en la mano derecha. Esta experiencia¹⁴ representa un ejemplo de un estudio de la comunicación intercultural que evidencia no solo la observación de conocimientos superficiales, sino también su análisis cuantitativo y profundo de la cultura meta.

¹³ Grupo Nivel Avanzado del Programa de Intercambio IFSA-Butler, Universidad Nacional, entre julio y noviembre del 2007.

¹⁴ Cuyos resultados cuantitativos se analizarán en otro de los productos de investigación del proyecto ^{GCFK42}



Segundo caso

Una costarricense que se encontraba en los Estados Unidos realizando estudios de posgrado, tuvo la oportunidad de participar en una feria de comidas regionales como parte de sus funciones como estudiante de intercambio. En dicha feria los estudiantes de algunos estados del Sur se agruparon para presentar platillos típicos de esa región. Para sorpresa de la costarricense, al lado de una sabrosa tarta de manzana, los estudiantes colocaron una fritura de aspecto desagradable y olor penetrante, identificada por los expositores como *Chitlins* y que resultaron ser intestinos de cerdo fritos, por supuesto, nadie se los comió. Años después, ya en Costa Rica, la misma persona leyó en un libro de recetas de cocina, originarias de Carolina del Norte, en cuyo contenido se mencionaban los *Chitlins* como una de las comidas locales que los habitantes del condado de Greensboro siempre incluían en la mesa de exposición de comidas regionales. La estudiante de intercambio quien, para ese entonces ya se había graduado, laboraba en una empresa con nativos del inglés provenientes de los estados del sur y otros que habían vivido en Carolina del Norte, les solicitó información sobre las razones para freír intestinos de cerdo y exponerlos en una feria de comidas. Los resultados apuntaban a razones de tipo ornamental; la cocina del Sur, al igual que la de cualquier región del mundo, tiene una historia y un sabor únicos: los *chitlins* era con lo que se alimentaba a los esclavos antes de la Guerra Civil estadounidense, además del platillo típico por excelencia de todas aquellas regiones rurales en donde se criaran cerdos en casa. Por lo tanto, su olor y su presencia en las ferias busca generar un efecto de nostalgia hacia los sabores de antaño y un nivel de conciencia en torno a la historia de esa región. Esta experiencia, que bien pudo haber permanecido en lo profundo del inconsciente, superó el nivel del Superyó y logró convertirse en una parte importante de la realidad del Yo de esa estudiante de intercambio.

El estado actual del estudio sobre la cultura meta carece de profundidad y se limita a un tipo de formación global casi de carácter turístico y totalmente a nivel superficial. Si se permanece en la capa superficial, no hay posibilidades de ampliar el nivel de competencia de comunicación intercultural de los aprendientes, porque no se les da la oportunidad de detectar lo común entre su cultura y la de la lengua que están aprendiendo. Nuestras clases deben promocionar una educación en concordancia con el mundo cambiante de conocimiento interdisciplinario e intercultural. Por tanto, si se considera el acelerado auge de la enseñanza de



segundas lenguas en nuestro país, cabe sugerir la revisión crítica de los contenidos curriculares correspondientes a la enseñanza de la quinta habilidad. Los programas acreditados o en vías de acreditación, así como todos aquellos que aboguen por una instrucción de calidad, no deben solo estar consientes de incorporar componentes culturales dentro de su currículo, sino también de llevar a cabo ajustes que orienten la adquisición adecuada y efectiva de esta habilidad, tan necesaria en la comunicación intercultural.

REFERENCIAS ADICIONALES

Blum-Kulka, Shoshana. (1982). “Learning How to Say What You Mean in a Second Language”. *Applied Linguistics*, 3, 29-59.

Escandell Vidal, Victoria. (En prensa). “Enseñar español como segunda lengua L2 / lengua extranjera”. Vademécum para la formación de profesores, Madrid, SGEL. Disponible en: <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag>.

García, Álvaro. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

García, F.; Pulido, R.; Montes del Castillo, A. (2000) La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13 OEA.

McEntee, E. (1998). *Comunicación intercultural: bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*. México: McGraw Hill.

Roldán, A. (2001). Ejemplos de aplicación del concepto de interculturalidad a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Glosas Didácticas* no. 5. España.

Seele, Ned H. (2000). *Teaching Culture, Strategies for Intercultural Communication*. Illinois: NTC: Publishing Group.

Vez, José Manuel. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.