

I ¿A qué llamamos *gramática*?

El término *gramática* se utiliza constantemente en la enseñanza del español, pero realmente... ¿hablamos todos de lo mismo? Antes de comenzar este capítulo, reflexiona sobre lo que tú entiendes sobre este término.

TAREA 18

Lee las siguientes definiciones y di qué es para ti la gramática.

La gramática es...

1. un libro donde se describen las estructuras lingüísticas.
2. un compendio de normas de una lengua.
3. un estudio teórico de un sistema lingüístico.
4. una combinación de la morfología y la sintaxis.
5. una serie de reglas internas que tratan del funcionamiento de la lengua.
6. un conjunto de herramientas pedagógicas diseñadas para el aprendizaje de una lengua.

54

Refiriéndonos a la tarea anterior, vemos que existen diversas acepciones de gramática que podríamos simplificar en:

1. el sistema de una lengua
2. la descripción del sistema de una lengua
3. la interiorización del sistema de una lengua por parte del alumno

TAREA 19

- ¿Qué te parece esta definición?
- ¿Estás de acuerdo con ella?
- ¿Cambiarías algo?

Si quieres, podrías pedir a unas pocas personas (profesores y no profesores) que te den la definición de lo que para ellos es gramática. Verás qué interesante.

Según Alarcos Llorach¹ la gramática se ocupa de reflexionar sobre las reglas que se utilizan para seleccionar y combinar las piezas que el hablante ha ido aprendiendo y tiene acumuladas y que llamamos sistema de la lengua.

¹ Emilio Alarcos Llorach (1922-1988), filólogo español y miembro de la Real Academia.

Respetando todas las definiciones que existen, el objeto de estudio de este capítulo es la descripción del sistema de la lengua y, dentro de esta, lo que se ha dado en llamar *la gramática pedagógica o didáctica*, porque es lo que más nos interesa como profesores de español como lengua extranjera, cómo describir y enseñar el sistema de lengua a estudiantes no nativos.

Al tratar de definir el término *gramática*, deberíamos también plantearnos cuál es la diferencia entre *gramática* y *léxico*. Todos estaríamos de acuerdo en decir que *interesar* es una palabra, por lo tanto pertenece al campo del léxico, pero en el momento en el que le añadimos el pronombre se podemos hablar de verbos reflexivos, y no digamos si la conjugamos, *se interesa por la situación de los emigrantes, de joven me interesaba mucho la política*, entonces hablamos de tercera persona, de imperfecto, etc. Quizá los límites no están tan claros. Para reflexionar más sobre el tema, podemos observar cómo están dispuestos los contenidos en los manuales. Por ejemplo, elementos de morfología con una gran carga semántica como los adjetivos descriptivos o los adverbios a veces se incluyen en el vocabulario, mientras que diversas colocaciones o los ordinales, que se encuentran normalmente en los diccionarios, entran dentro de la gramática. No estamos cuestionando la adecuación de los manuales, simplemente estamos planteando que, quizá, la separación entre gramática y léxico no es tan sencilla como hemos querido ver durante muchos años y, por lo tanto, no debería ser así en nuestras clases.

TAREA 20

Consulta tu manual. ¿Ves en los contenidos elementos que podrías mover de gramática a léxico o viceversa? Escoge dos ejemplos.

Siguiendo las ideas de Stubbs², podríamos decir que el léxico otorga el significado mientras que la gramática lo organiza. Como hemos insistido en el capítulo del léxico sobre la importancia de la colocación, ahora, al referirnos a la gramática, tenemos que hablar de la coligación, que consiste en cómo las palabras se relacionan entre sí. En este sentido, adquieren un valor destacado las palabras de John Sinclair³ en una entrevista: «Siento que la gramática ha dominado demasiado si consideramos lo que contribuye al significado. En conjunto, la gramática no participa en la creación del significado sino que más bien trata de la organización del significado, organización que se necesita porque no se puede decir todo de una vez»⁴.

² Michael Stubbs, lingüista británico, investigador y experto en fraseología, semántica del corpus y análisis de texto.

³ John Sinclair (1933-2007), lingüista británico y cofundador del proyecto COBUILD (Collins Birmingham University International Language Database).

⁴ Traducción propia, extraída de una entrevista.

2 ¿Qué tipos de gramática existen?

Antes de continuar, nos gustaría hacer una aclaración más: todos los profesores, TODOS, enseñamos gramática. En el momento que decimos: «*Espero que no tengáis que esperar mucho en la cafetería*», estamos tratando con un subjuntivo, una perífrasis verbal, un adverbio, etc., estamos ENSEÑANDO gramática. La gramática se puede trabajar en clase de dos formas:

a. De forma implícita. Cuando se trabajan las actividades de la lengua, es decir, cuando se lee, se escucha, se escribe o habla, se está aprendiendo gramática, aunque en esos momentos la atención principal reside en la actividad que se realiza de comprensión de significado. El objetivo de esas actividades no es en ese momento el análisis lingüístico. La gramática está pues dentro del contenido y no se aísla para explicarla.

b. De forma explícita. Cuando se explica un tema gramatical determinado, prestándole atención aislada en esos momentos a la forma y los usos del tema que se está tratando. Por supuesto, hay diferentes maneras de hacerlo y algunas son mucho más válidas que otras.

Para determinar qué forma es la más apropiada, debemos admitir que no conocemos exactamente qué pasa en el cerebro cuando se aprende una primera o una segunda lengua. Sabemos que la mente humana es capaz de procesar *input* lingüístico y generar construcciones nuevas. Y que todo esto se puede hacer sin haber oído o leído nunca una gramática (y ahora nos referimos a un libro) ni dominar el metalenguaje para describirla. Si observamos a los niños cuando empiezan a hablar su lengua materna, no cometen muchos errores con los grandes puntos de gramática (el sistema de lengua). Tampoco, cuando los niños aprenden una segunda lengua, tienen necesidad de la gramática (descripción del sistema de lengua). Sin embargo, parece ser que, a partir de los seis años, perdemos esas cualidades y el aprendizaje de lenguas se realiza de manera diferente. Las recientes investigaciones parecen apuntar a que una buena instrucción gramatical ayuda a aprender mejor y, en muchos casos, a aprender con más precisión y de forma más rápida.

La gramática es un medio del que nos servimos para lograr nuestro propósito, que es la competencia comunicativa. Durante unos años hubo un gran rechazo a enseñar la gramática de forma explícita. Quizá estaba basado en la suposición de que si se desarrollaban en los aprendientes las destrezas comunicativas y conseguían realizar tareas con éxito, adquirirían el componente formal, el sistema de la lengua, de forma subsidiaria. Quizá, ese rechazo estaba basado en la asociación de gramática a ejercicios repetitivos, sin significado, o a aburridas explicaciones por parte del profesor que no ayudaban mucho a aprender la lengua. Esto no tiene por qué ser así. Existen en el mercado manuales y materiales complementarios que ofrecen una gramática comunicativa con unos ejercicios frescos

motivadores y llenos de significado. Muchos profesores saben cómo trabajar la gramática en la clase, como una ayuda más y de una forma interactiva y centrada en el alumno.

La Real Academia define los diferentes tipos de gramática (como descripciones del sistema de lengua) que existen según su función:

a. Gramática sincrónica: estudia los fenómenos lingüísticos en un momento determinado.

b. Gramática histórica o diacrónica: se interesa por el modo en que los fenómenos lingüísticos evolucionan a lo largo del tiempo.

c. Gramática descriptiva: presenta las propiedades de las unidades gramaticales en cada uno de los niveles de análisis: fonética, fonología, morfología y sintaxis. Estudia las características de una lengua y describe la organización del sistema de la lengua, lo que los hablantes dicen y escriben sin emitir juicios sobre su corrección.

d. Gramática comparativa: estudia la relación y posición que ocupan dos lenguas para definir sus diferencias y afinidades.

e. Gramática normativa o prescriptiva: establece los usos que se consideran ejemplares en la lengua culta de una comunidad, a menudo con el respaldo de una institución a la que se reconoce autoridad para fijarlos (la Real Academia de la Lengua para el español) y da reglas para la correcta utilización del idioma. Se encarga de estudiar cómo funcionan las diferentes partes de una oración según una norma⁵ de la lengua. La gramática normativa dicta cómo se debe hablar o escribir correctamente y prescribe lo que se considera correcto y lo que no en esa lengua. Según esta gramática una oración estará bien o mal si coincide con la norma.

f. Gramática pedagógica, didáctica o cognitiva, es decir, de aprendizaje: se resume en los procedimientos usados en nuestras clases para que los estudiantes aprendan la lengua, ya sea un libro de gramática o las técnicas que usamos en clase. Como dice Candlin,⁶ «la función de la gramática

TAREA 21

Ahora que has visto los tipos de gramática que existen, ¿cómo definirías la que enseña tu manual o la que enseñas tú en tus clases?

⁵ Norma: según Coseriu «modelo de corrección lingüística para una determinada comunidad de habla».

⁶ Christopher Candlin, lingüista australiano, autor de numerosas obras.

«Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recentísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada... Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos (...). Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes..., el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras».

Pablo Neruda,
 "LAS PALABRAS", CONFIESO QUE HE VIVIDO

- 1- ¿Qué entendemos por *léxico* o *vocabulario*?
- 2- ¿Qué importancia tiene el léxico en el aprendizaje de una lengua?
- 3- ¿Qué léxico enseñamos?
- 4- ¿Cómo se enseña el léxico?
- 5- ¿Qué fases hay en el trabajo con el léxico?
- 6- ¿Cuándo se enseña el léxico?
- 7- ¿Qué implica enseñar léxico?
- 8- ¿Cómo se aprende el léxico?
- 9- Ideas para aprender y practicar el léxico
- 10- El uso de diccionarios
- 11- ¿Se debe evaluar el léxico?



I ¿Qué entendemos por léxico o vocabulario?

Antes de comenzar el capítulo vamos a referirnos de nuevo a lo que dice el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes: «El lexicón mental es el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario. Es sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras. La diferencia esencial entre el vocabulario y el lexicón mental es que el primero es común a una comunidad hablante, en ese sentido es resultado de un conocimiento compartido y supraindividual, mientras el segundo es propio del hablante y, por consiguiente, un conocimiento individual, parcial en relación con el vocabulario de determinada comunidad hablante».

Nosotros en este capítulo nos vamos a referir al léxico o vocabulario, que se puede definir como el conjunto de palabras, algunas aisladas, otras en grupos, que una persona necesita y emplea para comunicarse en una lengua. Estas unidades, como el MCER apunta, pueden ser de varios tipos:

- **fórmulas fijas** (*menuda suerte; encantado de conocerte*)
- **modismos** que reciben también el nombre de expresiones idiomáticas, o fraseología (*al que madruga, Dios le ayuda; ahogarse en un vaso de agua*)
- **metáforas lexicalizadas** (*llover a cántaros; estar hecho polvo*)
- **elementos gramaticales** y locuciones prepositivas (*por ahora; estar por ello*)
- **colocaciones**¹ (dar un paseo, pronunciar un discurso, cometer un delito)
- **palabras aisladas** (bonito, escribir, cuadro, lentamente)

Por último, no nos podemos olvidar de las **muletillas**, esas expresiones que utilizamos con intenciones muy diferentes y que son tan importantes en la comunicación oral. Forman parte también del léxico, pero las veremos más detalladamente en el capítulo 12 sobre la producción oral.

Debido a esta clasificación y consideración, a partir de ahora nos vamos a referir a las UNIDADES LÉXICAS en lugar de solo a las palabras. Otra cuestión es que, normalmente, cuando pensamos en vocabulario, lo asociamos con unidades léxicas cargadas de significado, es decir, morfológicamente nos referiríamos a sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. Palabras como conjunciones, interjecciones y pronombres se suelen enseñar integradas en los actos de habla o en estructuras gramaticales y no en una lista de vocabulario de la unidad.

En los *Niveles de referencia para el español*, el léxico o vocabulario se incluye en dos inventarios: nociones generales y nociones específicas.

¹ Este término (*collocation*) fue utilizado por J. R. Firth en los cincuenta por primera vez.

Nociones generales: son las que un hablante puede necesitar independientemente del contexto en el que se dé el acto de comunicación, en general se trata de conceptos más abstractos. Estas incluyen:

- nociones existenciales
- nociones cuantitativas
- nociones espaciales
- nociones temporales
- nociones cualitativas
- nociones evaluativas
- nociones mentales

Nociones específicas: son las que tienen más que ver con detalles más concretos de la comunicación y abarcan cuestiones relacionadas con la interacción, la transacción o temas específicos. Estas nociones están clasificadas en veinte temas:

- Individuo: dimensión física
- Individuo: dimensión perceptiva y anímica
- Identidad personal
- Relaciones personales
- Alimentación
- Educación
- Trabajo
- Ocio
- Información y medios de comunicación
- Vivienda
- Servicios
- Compras, tiendas y establecimientos
- Salud e higiene
- Viajes, alojamiento y transporte
- Economía e industria
- Ciencia y tecnología
- Gobierno, política y sociedad
- Actividades artísticas
- Religión y filosofía
- Geografía y naturaleza

Asimismo, se suele hablar de dos conceptos sobre el vocabulario en relación a su aprendizaje:

Vocabulario activo o productivo: son las unidades léxicas que un hablante utiliza en su comunicación diaria. Esto no quiere decir que el conocimiento de ellas sea totalmente correcto y exhaustivo, pero sí que las puede utilizar sin problemas.

Vocabulario pasivo o receptivo: son las unidades léxicas que el hablante puede interpretar, es decir, puede entender de forma oral y/o escrita aunque seguramente no las ha incorporado a su vocabulario productivo, es decir, no las usa normalmente.

TAREA 9

Piensa en tu lengua materna o una lengua extranjera que conozcas. ¿Puedes escribir tres palabras que entran en tu vocabulario receptivo y no en el productivo? ¿Por qué crees que es así? ¿Es igual para todos los hablantes?

2 ¿Qué importancia tiene el léxico en el aprendizaje de una lengua?

Sin gramática, puedes decir poco, pero sin vocabulario no puedes decir nada.

David Wilkins, 1972

Tradicionalmente, cuando se hablaba de la enseñanza de idiomas, se pensaba inmediatamente en vocabulario y gramática. Se creía que estudiando una lista de palabras, muchas veces con su traducción a la lengua materna, y las reglas gramaticales, con ejercicios, se aprendía automáticamente. Hoy hablamos de comunicación, de competencias,

de autonomía del aprendiente. ¿Qué papel desempeña entonces el vocabulario? ¿Qué ha cambiado?

En primer lugar, todos sabemos que, cuando un niño empieza a hablar, lo primero que utiliza son palabras aisladas que luego va agrupando. ¿Es así como se aprende o debería aprenderse una lengua? Además, se sabe que con unas 700 palabras se puede formar el 70% de lo que necesitamos para hablar. ¿Deberíamos entonces prestar más atención al vocabulario y olvidarnos un poco de la gramática? ¿O es diferente cuando se trata de una segunda lengua y los aprendientes ya no son niños de dos años?

Por otra parte, como dice el MCER, los estudios psicolingüísticos demuestran que la lengua se procesa en bloques o grupos de palabras y no solo palabra a palabra. Nosotros pensamos que la reali-

dad de la clase es diferente a la situación de aprendizaje de una lengua fuera del aula, por lo que tus estudiantes aprenderán de una forma diferente las lenguas extranjeras. No obstante, reivindicamos el valor del vocabulario, postergado muchas veces y en función de la gramática.

En los últimos años, la importancia del vocabulario en la enseñanza de idiomas ha sido diferente según los métodos que se han ido empleando. Actualmente, se sabe de su gran importancia y se le presta la atención debida, como podemos verlo en los últimos manuales. Hay incluso programaciones que están basadas en el vocabulario, por ejemplo, el «enfoque léxico» de Michael Lewis², aparecido en 1993.

TAREA 10

Si te interesa saber el papel del vocabulario en los distintos métodos que has estudiado, vete de nuevo al capítulo 4 de la programación y apunta las referencias que se hacen a la importancia del vocabulario. Puedes escribirlo en tu portafolio.

3 ¿Qué léxico enseñamos?

La siguiente cuestión es que, si aceptamos la importancia del léxico, debemos plantearnos también qué léxico debemos incluir en nuestros contenidos. Es imposible generalizar y/o dar una respuesta concreta porque, por supuesto, la naturaleza del léxico depende de las necesidades de los grupos que estamos enseñando en ese momento. Es muy diferente si estamos enseñando español en España a inmigrantes que están buscando trabajo o a un grupo de japoneses en Japón que necesitan aprender español para utilizarlo en su trabajo. Si utilizamos un manual, los autores ya se habrán encargado de escoger el vocabulario, pero entonces nosotros nos tendremos que encargar de ampliarlo y adaptarlo a las necesidades de nuestro grupo.

Antes de centrarnos en la selección, nos gustaría hacer referencia a la teoría de los prototipos. Esta teoría, basada en la psicología y lingüística cognitiva, trata de la clasificación del léxico en categorías de una forma más flexible. A veces nos tropezamos con elementos que podrían incluirse en varias o al menos dos categorías y no se puede forzar formando categorías homogéneas donde damos una regla a la que siguen un montón de excepciones. Los elementos que más claramente pertenecen a la categoría se llaman prototipos y de ahí su nombre. Quizá no deberíamos intentar ser tan estrictos en cuanto a las categorías lingüísticas y considerar que la línea entre ellas no está siempre tan definida.

² Michael Lewis: *The lexical approach*.

a. La selección léxica está normalmente basada en varios criterios:

Frecuencia: Se empieza por trabajar las unidades léxicas que más se utilizan diariamente.

Rentabilidad: Se trabajan las unidades léxicas que se pueden utilizar con varios significados o en distintos contextos. De esta forma, con unas pocas, podemos expresar mucho. Aquí podemos incluir:

- Palabras llamadas **comodines**, como *cosa*, *chisme* o los verbos como *hacer*, que se pueden utilizar en muchas expresiones.
- Palabras **polisémicas** como *cola*, que tienen varios significados.
- **Hiperónimos**, palabras que engloban a otras, es decir, es más rentable enseñarles la palabra *pescado* que enseñarles solo dos o tres nombres de pescado.

Facilidad: si hay dos unidades léxicas similares, se tiende a escoger la que consideramos más fácil de aprender para nuestros alumnos. La razón suele ser que estas unidades son muy parecidas a las que tienen en su lengua materna (los llamados **cognados** como *similar* en inglés y español que, aunque con diferente pronunciación, se escriben igual y significan lo mismo) o lenguas que conocen y, de este modo, son fáciles de aprender.

Utilidad: podemos incorporar unidades que necesitan en el aula, como *pegamento*, *cuaderno* o *repetir la frase*, que quizá no estarían en la lista de las más frecuentes, pero que las necesitamos para nuestras clases a diario.

Disponibilidad: porque estas unidades están en el manual que utilizamos o en los materiales que empleamos y están fácilmente a nuestro alcance.

Necesidad: porque nos preguntan por una palabra en clase en un momento en que se ha creado esa necesidad o porque es clave en el contenido temático que estamos trabajando en ese momento. También el conjunto de léxico dependerá de para qué están aprendiendo español, cuáles son sus necesidades específicas.

Los *Niveles de referencia para el español* presentan un repertorio de unidades léxicas mínimas que tienen que adquirir de forma activa según su nivel de competencia. Supuestamente son los estándares internacionales y son criterios comunes para toda la comunidad ELE.

b. Después de haber seleccionado el léxico que queremos enseñar, tenemos que decidir también qué **cantidad de unidades** pueden aprender en una clase. Un bebé aprende unas 10 al día, lo que significa 900 a los tres años y de 2.500 a 3.000 a los cinco. Tus estudiantes pueden aprender diez unidades léxicas por clase, no los deberías cargar con más.

c. Otra cuestión que debes tener en cuenta es que, al ser el español un idioma hablado en tantos países, se dispone de una **gran variedad de léxico**. Entonces nos planteamos: ¿qué unidades léxicas vamos a trabajar? ¿De acuerdo con qué criterios elijo una u otra? Las variantes en el léxico se pueden dividir en cuatro principalmente:

Diatópica: las diferencias geográficas. Por ejemplo, en Argentina se dice *pulóver*; en Perú, *chompa* y en España, *jersey*.

Diastrática: las diferencias debidas a desigualdades socioeconómicas. Por ejemplo, un *cacho* o un *trozo*.

Diafásica: las diferencias referidas a las distintas jergas.

Diacrónica: la diferencia en el español a través de la historia. En *Don Juan Tenorio*³ aparecen palabras como *aposento* y *semblante* que ya no se utilizan hoy en la conversación, en su lugar decimos *habitación* y *aspecto*.

Ante toda esta riqueza y variedad, tenemos que tomar decisiones y estas serán que trabajaremos con la variante de la que seamos conocedores (si somos argentinos, la argentina), mejor siempre con la variante más estándar y la más actual.

d. La evolución del vocabulario. La lengua es muy dinámica y va cambiando de forma rápidamente, por lo que se nos plantea a veces la duda de si enseñar algunas unidades léxicas que se están incorporando recientemente y que no sabemos si van a permanecer o si son una moda pasajera.

e. Unidades léxicas, no palabras aisladas. Por último, aprender léxico no consiste en aprender palabras aisladas. Muchas son las veces que un adjetivo va normalmente con un sustantivo, un verbo seguido de un sustantivo, además de todas las frases hechas y locuciones. Debemos presentar y trabajar estas palabras juntas

TAREA II

Piensa en uno de los grupos con los que estás trabajando actualmente y escoge las siete unidades léxicas que te parecen más importantes para ellos:

rueda, amanecer, taza de café, albergar esperanzas, punto de vista, red social, estar de acuerdo con alguien, llegar a, rápidamente, rubio, teléfono móvil, pañuelo, cartulina, deprisa, entender, ir de compras, muy bien, salir redondo.

¿En qué criterios te has basado?

³ *Don Juan Tenorio*, Zorrilla, obra teatral del siglo XIX.

y no por separado. Ejemplos: *el acoso escolar, el medio ambiente, poner a prueba, la loncha de jamón ir de compras.*

En conclusión, a la hora de elegir un manual, es muy importante que estudiemos cómo tratan el léxico. Siempre podemos aportar nuestros materiales para cuidar de no enseñar demasiadas palabras de no hacerlo de manera aislada y de no desafiarles con unidades léxicas que posteriormente no repasamos o integramos en nuestros contenidos.

4 ¿Cómo se enseña el léxico?

En primer lugar, para nosotros hay dos palabras clave: **menos** y **mejor**. Porque una cosa es enseñar y otra cosa es aprender... y una cosa es decir lo que significa una unidad léxica o incluso ofrecer un modelo de pronunciación y grafía y otra cosa muy diferente es que se aprenda esa unidad léxica determinada. El léxico está organizado en el cerebro de forma asociada y hay que ayudarles a que hagan esto de una forma efectiva. Si sale, por ejemplo, una palabra en un texto que tus estudiantes desconocen y la explicas rápidamente y la apuntan en sus cuadernos, será una cuestión muy diferente a si la trabajas en profundidad atendiendo a los múltiples significados, sus preferencias de colocación respecto a otras palabras, su utilización en una parte determinada del mundo hispánico, etc. A veces, simplemente leyendo un texto en común aparecen veinte nuevas palabras que el profesor, traduce, explica, ejemplifica y esto no es suficiente.

36

En segundo lugar, está aquello a lo que nos hemos referido antes como lexicón. Es decir, todas las redes que empleamos para relacionar las palabras y entretejerlas en nuestra mente, todas las asociaciones que hacemos.

Vamos a ir explicando, paso por paso, qué significa para nosotros enseñar vocabulario:

En primer lugar tenemos que atender a la diferencia entre forma de enseñar implícita o explícita: **Implícita o indirecta:** quiere decir que la atención y el objetivo no están centrados en el vocabulario. Estamos trabajando seguramente las actividades de la lengua, escuchando o leyendo un texto en el que aparece léxico, y se pueden hacer comentarios sobre él, pero nuestro objetivo es el trabajo de estas actividades de lengua y no el vocabulario. Este es solo un medio para comprender mejor.

Explícita o directa: el objetivo es el vocabulario que se está presentando o practicando y en él está centrada nuestra atención. Se puede hacer de varias formas, dependiendo del tipo de vocabulario que estemos enseñando y, también, para dar variedad a nuestras clases. Esto lo veremos más adelante.

Normalmente el vocabulario se enseña en **unidades temáticas**: los muebles, la ropa, la comida, etc. Tradicionalmente se ha hecho así. Por una parte es una agrupación lógica, porque todas estas palabras pertenecen al mismo tema. Recordemos que las asociaciones son muy importantes para organizarlas en el aprendizaje. No obstante, se ha comprobado que, al intentar aprender, por ejemplo, varios nombres de prendas de ropa o comida a la vez, el aprendiente llega a mezclarlos con más facilidad que si no los aprende en estos grupos.

TAREA 12

¿Tienes tú esa experiencia tanto como aprendiente como docente?

Se enseñe como se enseñe, el vocabulario debe estar siempre:

- a. **Contextualizado** y no aparecer como una lista donde las unidades léxicas, o incluso las palabras, están aisladas.
- b. Debemos enseñar también no solo las unidades léxicas sino también **estrategias de comunicación** para cuando estas unidades falten. Por ejemplo, las palabras comodín (*chisme, cosa, eso que...*) o la utilización de la mímica, los contrarios, etc. Hay que tener cuidado con la estrategia de «españolizar» palabras de su lengua: un francés sabe que a muchos de sus verbos hay que cambiarles la parte final *entrer* > *entrar, mettre* > *meter*, pero *arriver* no es *arrivar*. Es verdad que muchas veces funcionan, sobre todo en lenguas románicas, pero existen también los **falsos amigos**, y se pueden equivocar: *embarrassed* en inglés significa *avergonzada* y no *embarazada*, en alemán *Termin* significa *cita* y no *término*, etc. No obstante, como en la vida misma, los buenos amigos abundan y tenemos que aprender a fiarnos de nuestra intuición y saber desarrollarla.
- c. Los profesores deben tener en cuenta las **colocaciones de las palabras** y la diferencia entre una unidad léxica y una palabra. Las palabras que van normalmente juntas se deberían enseñar juntas. Ejemplos: *cancelar una cita, un niño precoz*. Y no solo eso, sino palabras muy asociadas a la gramática, es decir, *soñar* en español se dice *con* o *estar enamorado* va seguido de *de*. Se aprenden mejor, se recuerdan mejor. Es la base de la teoría detrás del léxico, el significado de las palabras proviene de las palabras que las rodean.
- d. Hay que atender al **significado versus forma**. Todas las palabras constan de una forma (grafía o conjunto de sonidos) y de un significado, el concepto que tienen (es decir, el significante y el significado). Los profesores tenemos que decidir en cada caso si primero enseñamos la forma y después el significado o viceversa, y pensar por qué lo hacemos así. Hagamos lo que hagamos, las unidades siempre se aprenderán mejor si insistimos en la forma significativa.

e. Se debe enseñar de una forma **acumulativa**, es decir, en un nivel inicial se puede enseñar el significado, la ortografía y la pronunciación, pero a medida que avanzan, se enseñan connotaciones, más significados, sus derivaciones, etc. Ejemplo: se enseña la palabra *perro*, cuando se habla de las mascotas junto a *gato*, *hámster*, *conejo*, entre otros. Pero inmediatamente se enseña *proteger al perro*, *dar de comer al perro*. Después, en un nivel intermedio, se habla de los problemas con las mascotas y añadimos: *perro abandonado*, *perro callejero*, y en un nivel avanzado podemos leer un texto sobre perros en el que aprovechamos para enseñar: *amaestrar un perro*, *criar*, *ladrar*, *morder*, *fiel*, *leal*, *rabioso*, etc.

TAREA 13

Piensa en enseñar dos palabras en las que primero atiendes a la forma y, después, el significado o viceversa y escribe las ventajas que tiene hacerlo de cada forma.

f. Debemos pensar si queremos utilizar un procedimiento **inductivo o deductivo**. ¿Queremos por ejemplo, dar una definición de la palabra y luego dar varios ejemplos de cuándo se usa o preferimos empezar por los contextos en los que se usa, crear la necesidad y luego dar la palabra? Si optamos por lo primero, estamos trabajando de una forma deductiva; si optamos por lo segundo, inductiva.

g. Cuestiones de registro. ¿Qué tipo de léxico vamos a trabajar: coloquial, formal? ¿Vamos a incluir también lo vulgar y lo muy formal? Un nativo suele utilizar todos los registros, ¿dónde nos paramos y por qué? De nuevo depende de la situación y de las necesidades de los alumnos. En principio, se trabaja el registro neutro culto y, después, nos concentramos en el que sea más necesario para nuestros alumnos.

h. Enseñar para reconocer. No solo debemos practicar la pronunciación de las palabras aisladas, sino que hay que ponerlas en frases y pronunciarlas a un ritmo normal para que se acostumbren a reconocerlas, a la entonación y al acento. Esto lo veremos más detenidamente en el capítulo de la comprensión auditiva.

i. El elemento afectivo. Todas las palabras asociadas a una emoción se recuerdan más fácilmente.

Hasta aquí hemos visto algunos de los factores que se deben tener en cuenta cuando trabajamos vocabulario en clase. Como siempre, no hay reglas de oro, el escoger un método o una forma de ha-

TAREA 14

En España, por ejemplo, la utilización de tacos está muy extendida y se emplean en contextos en los que en alguna otra cultura sería impensable. ¿Has notado esto? ¿Tienes tú algún ejemplo o anécdota? ¿Qué haces tú con tus estudiantes respecto a los tacos?

I ¿Qué debes saber sobre la pronunciación?

TAREA I

Responde al siguiente cuestionario. Marca la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades.

	1 Nunca	2 Casi nunca	3 A veces	4 A menudo	5 Siempre
Corrijo la pronunciación de mis estudiantes.					
Incluyo actividades de pronunciación todos los días.					
Realizo actividades improvisadas.					
Realizo actividades planeadas previamente.					
Hago énfasis en los sonidos.					
Hago énfasis en la acentuación.					
Hago énfasis en la entonación.					
Realizo actividades centradas en la recepción oral.					
Realizo actividades centradas en la producción oral.					
Relaciono la pronunciación con el gesto y el movimiento.					
Consulto los contenidos de pronunciación que proponen los Niveles de referencia para el español (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2007).					

6

La media de los datos aportados por treinta profesores y profesoras de academias de español de Sevilla puede verse reflejada en el siguiente cuestionario:

	1	2	3	4	5
Corrijo la pronunciación de mis estudiantes.				X	
Incluyo actividades de pronunciación todos los días.		X			
Realizo actividades improvisadas.			X		
Realizo actividades planeadas previamente.		X			
Hago énfasis en los sonidos.				X	
Hago énfasis en la acentuación.			X		
Hago énfasis en la entonación.		X			
Realizo actividades centradas en la recepción oral.		X			
Realizo actividades centradas en la producción oral.				X	
Relaciono la pronunciación con el gesto y el movimiento.		X			
Consulto los contenidos de pronunciación que proponen los Niveles de referencia para el español (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2007).		X			

De estos resultados, podemos deducir que el profesorado de español suele corregir la pronunciación de sus estudiantes, especialmente en lo que afecta a lo segmental, en concreto, a los sonidos. No acostumbra a llevar actividades planificadas para trabajar la pronunciación y, cuando lo hace, suele ser de forma muy improvisada. Se centra en la producción de sus estudiantes sin apoyarse demasiado en el gesto o el movimiento corporal. Conoce poco lo que recomiendan, acerca de la pronunciación, los documentos curriculares de referencia como los *Niveles de referencia para el español*.

TAREA 2

¿Te sientes identificado con estos resultados?

2 Mitos acerca de la pronunciación del español

TAREA 3

Clasifica las siguientes afirmaciones según creas que pertenecen a la opinión de estudiantes o a la opinión de docentes o a la de los dos al mismo tiempo.

	DOCENTES	ESTUDIANTES
La pronunciación se aprende leyendo en voz alta.		
La pronunciación se aprende sin práctica.		
Es imposible pronunciar bien ciertos sonidos.		
Los españoles hablan muy rápido.		
En clase, hay que hablar español estándar.		
Avergüenza cometer errores de pronunciación.		
La repetición es la base para aprender a pronunciar.		

Analizar nuestras creencias es fundamental para transformar nuestra actuación docente y tomar las decisiones adecuadas para favorecer el aprendizaje del español. La mayoría de los problemas que encontramos en el aula al enseñar pronunciación vienen derivados de la concepción que docentes y estudiantes tienen de la lengua y cómo se enseña-aprende la misma.

CREENCIA	REFLEXIÓN	ACTUACIÓN DOCENTE
La pronunciación se aprende leyendo en voz alta.	Leer bien no implica dominar las destrezas orales.	Si quieres practicar en clase la lectura en voz alta, tu objetivo debe ser reproducir los procesos que implica en un contexto real y no enseñar pronunciación.*
La pronunciación se aprende sin práctica.	La pronunciación necesita también atención y dedicación.	Por ello, dedica también cierto tiempo en cada clase a actividades de pronunciación.
	Hacer actividades de pronunciación favorece el	Hay que integrar la pronunciación en las actividades que sueles llevar al aula.

	aprendizaje de la gramática, el vocabulario y la mejora de las destrezas orales.	
Es imposible pronunciar bien ciertos sonidos.	Una palabra se puede aprender en unos minutos. Controlar un aspecto gramatical puede suponer varias clases. La pronunciación no puede aprenderse a la misma velocidad que el resto de los contenidos.	Conviene que les exijas a tus estudiantes el principio mínimo de la inteligibilidad de la pronunciación.
		Sé flexible ante las necesidades, los intereses y los estilos de aprendizaje.
Los españoles hablan muy rápido.	Tus estudiantes escuchan un continuo fónico enlazado y les resulta difícil segmentar en palabras y grupos fónicos.	Realiza actividades de comprensión auditiva donde no solo se compruebe lo que entienden sino que también aprendan a escuchar mejor.
En clase hay que hablar español estándar.	Es muy difícil establecer una norma estándar de pronunciación debido a la extensa variedad geográfica.	Habla de forma natural y aporta al aula audiciones y vídeos con modalidades diferentes.
Avergüenza cometer errores de pronunciación.	Los errores de pronunciación pueden afectar a la autoestima de quien aprende la lengua.	Es importante favorecer actividades de cohesión grupal y hacer actividades corales.
		Es conveniente diseñar actividades para trabajar autónomamente en casa.
La repetición es la base para aprender a pronunciar.	Si tu estudiante no percibe donde está su error, será incapaz de corregirlo aunque repita mucho.	Un buen recurso es compensar la carencia perceptiva del oído con el uso de otros recursos: movimientos corporales, golpes y palmas, dibujos, etc.

*A propósito de practicar la lectura en voz alta, debemos reflexionar sobre qué procesos hay involucrados en esta tarea y trasladarlos al aula. Veamos algunas diferencias entre leer en voz alta en una situación de comunicación natural, en una clase centrada en la lengua o en una clase centrada en la comunicación.

En una situación natural de comunicación:

Desayunando en un bar con colegas de trabajo y hojeando un periódico...

1. Quien lee el periódico selecciona una noticia o fragmento que le parece interesante para ser conocido por los demás.
2. Capta la atención de los posibles oyentes.
3. Lee en voz alta.
4. Se implica en la lectura haciendo uso de recursos expresivos.

5. Concluye con algún tipo de comentario personal.
6. No suele ser corregido, pero le pueden pedir confirmación si no se entiende lo que lee.

En una clase centrada en la lengua:

1. El profesorado selecciona el texto para leer.
2. El profesorado va dando turnos a los alumnos para leer en voz alta la noticia.
3. Los estudiantes suelen leer centrando su atención en la forma.
4. El profesorado suele centrarse en corregir los sonidos y no la entonación.

En un aula centrada en la comunicación:

1. El profesorado ofrece una selección de textos para que elijan sus estudiantes.
2. El profesorado ofrece un modelo de cómo se lee en la vida y enseña recursos útiles para la comunicación:
 - a. Captar la atención: «¿Habéis leído lo de la subida de impuestos?».
 - b. Selección de un fragmento interesante y lectura literal: «El artículo dice que "este año habrá una subida de impuestos como medida para salir de la crisis económica"».
 - c. Comentario personal: «Como sigamos así no nos va a quedar ni para la gasolina».
3. Sus estudiantes reproducen el modelo natural y lo adquieren.
4. El profesorado selecciona y corrige aquellos errores que afectan a la adecuada interpretación del texto centrándose no solo en los sonidos sino también en los acentos de la frase y en la entonación.

TAREA 4

¿Por qué no pruebas a hacer la misma reflexión anterior, pero acerca de los dictados? ¿Qué tipo de dictados hacemos en una situación natural de comunicación? ¿Y en un aula centrada en la lengua? ¿Y en el aula centrada en la comunicación?

3 La relación entre la pronunciación y la música

El *Diccionario de términos clave de ELE*¹ contempla la pronunciación en dos sentidos: el más restringido se refiere a la vocalización o articulación de los sonidos de

¹Instituto Cervantes (2008): *Diccionario de términos clave de ELE* (documento en línea) en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

una lengua (fonética). Este es el significado que ha predominado a lo largo de muchos años entre docentes, estudiantes y los propios manuales de español. Si preguntas a cualquier estudiante qué problemas tiene para pronunciar correctamente el español, te hará una relación de los sonidos que más dificultades le plantean. Si observamos clases de docentes expertos, veremos cómo se centran en corregir problemas de articulación. En muchos manuales de español para extranjeros veremos que coinciden en enseñar los sonidos correspondientes a las grafías del alfabeto en niveles iniciales para poder deletrear, pero en los siguientes niveles se trabaja muy poco la pronunciación o de forma poco contextualizada.

En este capítulo atenderemos a la pronunciación en el sentido más amplio, incluyendo los sonidos, y el componente prosódico: la acentuación, el ritmo, las pausas y la entonación. Estas dos perspectivas son complementarias y tenemos que saber integrarlas a la hora de enseñar pronunciación. Cuando percibimos una nueva lengua, no oímos sonidos aislados, sino que los percibimos en un contexto fónico que condiciona su correcta recepción y producción. La calidad en la producción y recepción de los sonidos depende de su correcta articulación dentro de una cadena fónica. Del mismo modo, la calidad en la recepción y producción de la cadena fónica tiene mucho que ver con la articulación de los sonidos.

Así como la música se define como el arte de combinar los sonidos con los silencios, a través de patrones melódicos, armónicos y rítmicos, debemos ser conscientes de que cada lengua tiene su propia «música», es decir, su propia pronunciación. Desarrollar el oído es indispensable para poder pronunciar, del mismo modo que un buen compositor ha escuchado antes muy buena música y un buen escritor se forja leyendo buenos textos.

10

TAREA 5

Completa las correspondencias que faltan entre los conceptos musicales y los componentes de la pronunciación.

MÚSICA

Notas musicales

Silencios

Acentos

Tono

Melodía

Ritmo

PRONUNCIACIÓN

Entonación

Tono

Pausas

Sonidos

Ritmo

Acentos

Tener claro qué componentes incluye la pronunciación y cómo difieren y se parecen en las distintas lenguas te permitirá predecir ciertas tendencias de tus estudiantes a la hora de pronunciar en español, lo cual les confiere un característico acento extranjero, como veremos a continuación: Las notas musicales son los sonidos de una lengua; los silencios, las pausas; y la melodía, la entonación.

Efectivamente, los **sonidos** son como las *notas musicales* y los *silencios* se corresponden con las **pausas** al hablar. Se comunica tanto con las palabras como con los silencios. Adiestra a tus estudiantes a reconocer el valor de las pausas en una cadena fónica y a ser capaces de distribuir las adecuadamente. Una pausa puede tener un enorme valor significativo. Así, si un amigo le dice a otro en confianza, con mirada de complicidad, con tono final ascendente y alargado: «Anoche...», y hace una pausa antes de continuar, puede significar: «Sé algo confidencial que pasó anoche».

Mientras en la música los silencios implican la ausencia total de sonido, en la lengua existen pausas que se realizan alargando la vocal anterior final, o produciendo sonidos que representan un tiempo para pensar en la respuesta. En este sentido, es muy importante que adiestres desde el principio a tus estudiantes para realizar estas pausas «sonoras» respetando la pronunciación española y evitando expresiones típicas de su propia lengua: *ahm...*, *ehm...*, *ouh...* por nuestro característico: *eh...*

En cuanto a los **acentos**, tanto la música como la lengua disponen de esta capacidad para aumentar el tono, la intensidad o la duración de una sílaba. Cada lengua tiene una forma particular de disponer los acentos. El acento español tiene unas características propias que le confieren a la lengua parte de su identidad:

1. En general, el español mantiene una cierta *isocronía silábica*. Es decir, las sílabas duran lo mismo independientemente de la posición del acento. En el caso del italiano, por ejemplo, el acento no solo es de intensidad sino también de duración, alargando la sílaba que lo lleva.
2. La posición del acento es *variable*, lo cual favorece diferenciar significados: *cántara/cantara/cantará*. En otras lenguas, la posición del acento es bastante fija y recae generalmente sobre una sílaba determinada. Por ejemplo, en francés recae sobre la última sílaba, mientras que en checo recae sobre la primera.
3. Hay una cierta tendencia al *acento grave o llano* (palabras que se pronuncian con mayor intensidad en la penúltima sílaba) en español. Pide a varias personas que te digan 10 palabras en español, lo más probable es que la mayoría sean palabras llanas.

Igualmente el **tono** nos refiere la variación en la altura de un sonido. Mientras la entonación se refiere a la frase, el tono se refiere a la sílaba. Todas las personas pueden hablar en un tono más grave o más agudo, pero no son términos absolutos. Así, el tono agudo de un hombre puede ser grave si lo comparamos con el de una mujer. La sílaba acentuada suele coincidir con una elevación del tono.

Aunque el tono opera a nivel de la sílaba, podemos encontrar casos donde tiene verdadero valor comunicativo. Veamos un ejemplo:

Padre:	¿Cuántas cervezas te has tomado?	
Hijo:	Ninguna.	(<i>mintiendo</i> : tono medio)
Padre:	¿Ninguna...?	(<i>incrédulo</i> : tono ascendente y agudo)
Hijo:	Sí, ninguna.	(<i>asegurando</i> : tono grave)

Existen lenguas tonales, como el chino, que posee cuatro tonos básicos y un tono más neutro capaces de diferenciar pares mínimos. El español no es una lengua tonal. Por ello, es muy difícil para los hablantes chinos de español interpretar y producir largas unidades sin variación tonal, ya que ellos varían el tono en cada una de las sílabas. De nuevo, debes estar preparado para ayudar a tus estudiantes a tomar conciencia de ello.

Tanto en la música como en la lengua, podemos hablar de unos ciertos **patrones rítmicos** que nos hacen agrupar las palabras de forma característica, con una cierta estructura repetitiva de acentos, melodías y pausas. Aunque la forma de agrupar palabras puede variar mucho en función de las personas y de la situación comunicativa, podemos decir que hay unas tendencias rítmicas:

1. En el caso del español, existe una tendencia general a construir unidades de cinco a diez sílabas y, sobre todo, de seis a ocho. No es casualidad que el origen de la literatura popular sea octosilábico. Por otro lado, las canciones infantiles y el folclore popular musical español se encuadran dentro de estos patrones rítmicos también: *Que llueva, que llueva/la Virgen de la Cueva/los pajarillos cantan/las nubes se levantan...* En otras lenguas como el italiano, es frecuente encontrar grupos fónicos superiores a quince y hasta veinte sílabas. Por el contrario, el francés tiene tendencia a grupos más cortos, mientras que el inglés tiene medidas parecidas al español.
2. Hay lenguas donde el ritmo tiene relación con la duración de las sílabas, como el francés o italiano. El ritmo de otras lenguas viene originado por la distancia entre los acentos, como ocurre en el caso del inglés, alemán, ruso, árabe o portugués. El caso del español se situaría entre ambos ritmos, más cerca del compás silábico.

Asegúrate de que tus estudiantes son conscientes de estos patrones rítmicos. Adiéstales a entender agrupaciones de palabras en un discurso natural, y a producir de forma agrupada, conectando el ritmo con las intenciones comunicativas. Así, si queremos captar la atención del interlocutor al contarle una anécdota ocurrida recientemente, jugar con los ritmos es fundamental:

¿Sabes lo que me pasó ayer? ¡Resulta que estoy en un bar! ¡Viene un hombre y me dice...

Por último, la **entonación** se refiere a la forma que tenemos de encadenar y secuenciar linealmente los diferentes sonidos, palabras y grupos fónicos otorgándoles diferentes alturas tonales en la cadena oral y aplicándoles las características propias de la acentuación. Ello nos permite distinguir las diferentes modalidades oracionales: enunciativas, interrogativas, exclamativas, del mismo modo que en la música la *melodía* ayuda a dar identidad y significado propio a un contorno sonoro.

La entonación tiene, pues, una función expresiva y contrastiva. Va directamente ligada a la intención comunicativa del hablante. Cada lengua presenta unos patrones recurrentes entonativos y, por ello, debes ayudar a tus estudiantes a percibir melodías diferentes. Podríamos decir que la entonación española es relativamente uniforme frente al francés que tiene tendencia a la elevación, el inglés al descenso o el alemán a alternar subidas y bajadas. Hay que destacar que el español de América tiene una mayor variedad y riqueza entonativas.

TAREA 6

Te propongo una actividad que te haga sentir la música de tu lengua.

Graba algún pequeño fragmento de un diálogo de una película y, antes de jugar a doblarlo, tararéalo. Es decir, en lugar de repetir las palabras originales, solo dices «tarara» respetando la entonación original. Verás que puedes hacerlo guiándote solo por tu oído. Es lo mismo que hacemos cuando queremos cantar una canción cuya letra no recordamos o que está en una lengua que desconocemos.

Original:	¿Cómo te llamas?
Tarareando:	¿Tára ta tára?
Original:	Me llamo Antonio. ¿Y tú?
Tarareando:	Tarára tarára. ¿Ta rá?

Si propones a tus estudiantes que antes de reproducir un texto oral, reconozcan y sientan la música que lleva aparejado, seguro que será un magnífico punto de partida para empezar a perder su «acento extranjero».

4 Características generales de la base articulatoria de la pronunciación del español

Este capítulo es solo una iniciación, mejor dicho, una incitación para que investigues sobre las lenguas de tus estudiantes y profundices en el conocimiento de la pronunciación del español. Las dificultades que encontrarás en el camino serán de diversa índole: enorme variedad y extensión geográfica

I ¿Qué es cultura y qué es interculturalidad?

Como vamos a estar remitiéndonos al término *cultura*, antes de continuar, analicemos qué entendemos por ella. Nos gusta la analogía que Brooks Peterson² realiza:

La cultura es como un árbol:

Consta de partes que se ven inmediatamente: las ramas, las hojas, el tronco, pero también tiene otras más ocultas y no por eso menos importantes: las raíces, los nidos de pájaros, los círculos de la madera, insectos, etc. El árbol va creciendo de forma progresiva y lenta por el constante impacto del medio ambiente: viento, lluvia, sol, nutrientes. Al mismo tiempo, el árbol va cambiando día a día, perdiendo sus hojas, floreciendo, y no por eso deja de ser el mismo árbol. Hay muchos tipos de árboles en el mundo: algunos están emparentados, otros están más aislados, hay algunos muy apreciados y más cuidados que otros que están abandonados.

TAREA 27

Ahora te toca a ti. ¿Podrías analizar esta analogía y aplicarla a las culturas?

Cualquier cultura es una convención social y, por lo tanto, la lengua empleada por esa cultura poseerá una **dimensión social**. Todas las personas poseen unos conocimientos sociolingüísticos y, al aprender una lengua, se aprenden esos conocimientos de una forma inconsciente. De este modo, al igual que hay interferencias de la lengua materna al aprender una segunda lengua a nivel lingüístico, tam-

bién se producen interferencias socioculturales. Muchas veces el aprendiente, al comenzar a interactuar en la cultura meta, empieza a sufrir un *choque cultural*. Se da cuenta de que algo no funciona, pero no está seguro de qué. Habrá bastantes cuestiones que se le escapen y los errores pragmáticos e interculturales producirán malentendidos, situaciones incómodas y juicios erróneos. El gran problema es que los errores de vocabulario o gramaticales se reconocen por parte del interlocutor pero los culturales no se entienden tan fácilmente y, a menudo, provocan un juicio inmediato sobre el aprendiente a causa de su interlengua (*qué soso, qué maleducado, qué cara dura, qué tacaño*,...). El problema cuenta con unas expectativas convencionales según la situación que no se cumplen. En consecuencia, estos errores son muchísimo más graves, porque no cuestionan el nivel de lengua sino el nivel cultural, de educación e incluso la personalidad del aprendiente. Se trata entonces de adaptar los conocimientos lingüísticos a unas «formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso», como dice Kramsch³.

² Brooks Peterson (2004), *Cultural intelligence*, Intercultural Press, Inc., EE. UU.
³ Claire Kramsch, profesora e investigadora afincada en Estados Unidos.

Ayuda a tus estudiantes a desarrollar su **competencia comunicativa intercultural**, ya que están relacionándose con otras culturas y lo tienen que hacer basándose en el respeto, la tolerancia y la comprensión. En los casos en que estés enseñando a niños o a adolescentes, este tema tiene una relevancia todavía mayor. Tus jóvenes estudiantes de hoy serán los ciudadanos del futuro y tienes que ayudarles a desarrollar las competencias tanto cognitivas y afectivas como de comportamiento para que lleguen a ser más tolerantes y, por otra parte, más críticos y analíticos para poderse comunicar con éxito en situaciones interculturales. La **interculturalidad** es la disciplina que trata de elementos culturales que posee el aprendiente y que se han de tener en cuenta a la hora de estudiar una segunda lengua.

Las distintas culturas tienen:

- **diferentes valores:** principios que socialmente se consideran correctos o incorrectos. Por ejemplo, ayudar a la familia en un trabajo se puede considerar nepotismo en algunas culturas y no tanto en otras. Otro ejemplo puede ser el valor del silencio: en algunas culturas quedarse callado cuando te están contando algo y no interrumpir puede ser una muestra de desinterés, en otras, de atención y respeto.
- **diferentes comportamientos:** en algunas culturas, realizar preguntas espontáneas en la clase puede ser positivo, en otras, se espera a ser preguntado por el profesor. También puede estar aceptado o no hacer preguntas personales o contar chistes verdes, interrumpir en una conversación, entre otras cosas.
- **diferentes costumbres:** tutear a los profesores, entregar las cosas con una o dos manos, abrir los regalos inmediatamente cuando nos los dan, etc.

TAREA 28

¿Cómo crees que es tu competencia cultural como hablante de tu lengua materna? Quizá es el momento de hacer una autorreflexión. Evalúate tú mismo.

	Excelente	Bueno	Insuficiente	Nulo
Conocimiento de tu propia cultura				
Interés por otras culturas				
Tolerancia hacia otras culturas				
Empatía con otras culturas				
Contacto con otras culturas				
Estrategias de comunicación				

En los *Niveles de referencia para el español* se atiende a tres componentes principales:

- Referentes culturales
- Saberes y comportamientos socioculturales
- Habilidades y actitudes interculturales

En sus descriptores incluyen siempre estos componentes:

B1 «Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres de distinto signo que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y está al tanto de los signos que identifican esas diferencias».

C2 «Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y posee conciencia de los niveles connotativos del significado... Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas».

Cuando hablamos del componente sociocultural tenemos que diferenciar varias perspectivas:

1. **De ti, profesor o profesora, hacia tus estudiantes:** el conocimiento y la conciencia que tienes o debes tener sobre las culturas de tus estudiantes porque estás trabajando en un grupo en el que, en muchos casos, hay varias culturas. ¿Te has planteado la diferencia que hay entre enseñar a un japonés o a un alemán? ¿Esperas los mismos comportamientos y respuestas de todas las nacionalidades? ¿Estás cayendo en los estereotipos al juzgar a un alumno? ¿Cómo puedes aprender a ajustar tu tipo de enseñanza a las distintas culturas?

2. **De tus estudiantes hacia ti:** tus estudiantes llegarán el primer día de clase con unas expectativas basadas en sus convenciones socioculturales respecto a la figura del profesor y de lo que conocen sobre esa cultura. ¿Consigues llenar esas expectativas? ¿Produces en tus estudiantes un choque cultural? ¿Tienen estereotipos ya formados en cuanto a la cultura del español? ¿Es el papel del profesor diferente en sus sociedades?

3. **De tus estudiantes hacia sus compañeros:** si están en un grupo donde hay varias culturas, ¿son capaces de interactuar con personas de culturas desconocidas? ¿Les resulta extraño, incómodo, difícil? ¿Deberías tener en cuenta sus culturas en las dinámicas de grupos?

4. **De cada estudiante frente a la cultura meta:** muchos estarán aprendiendo español en su propio país para ir después a un país de habla hispana. En muchos casos, su destino no coin-

cidirá con el país o cultura del profesor con el que está siguiendo el curso, ¿qué puedes hacer para ayudarles si tienes un grupo numeroso con destinos diferentes y muchas veces totalmente desconocidos para ti? ¿Qué elementos de la competencia sociocultural son más necesarios y cuáles deben ser tratados? Otras veces el aprendiente se encuentra ya en el país de destino por lo que, por una parte, resultará más fácil integrar el componente sociocultural, pero, por otra, deberías ir tratando más intensamente el choque cultural.

5. **De la cultura hacia cada aprendiente.** ¿Cómo acepta la nueva sociedad al aprendiente? ¿Son los interlocutores conscientes de su interlengua? ¿Entienden, aceptan, cuestionan o juzgan sus errores? ¿Con qué culturas van a practicar el español que aprenden? ¿Puede ser que se esté utilizando la lengua española como un puente entre dos personas de diferentes nacionalidades? ¿Cambia esto algo?

A continuación, te ofrecemos una serie de anécdotas para seguir reflexionando:

Érase una vez un grupo de estudiantes que vivían juntos en Madrid. Eran de nacionalidades diferentes: Sumi, japonesa; Hans, alemán; Carl, estadounidense; Henriette, francesa, y Andrej, ruso. Compartían un piso y estudiaban en un centro internacional. Todos habían estudiado español en sus países de orígenes y lo hablaban con cierta fluidez y precisión. Sin embargo, cada día tenían una anécdota que contar...

TAREA 29

Lee estas anécdotas y reflexiona y apunta cuál es el problema, cómo lo definirías y qué postura toma el aprendiente, ¿te parece la correcta? ¿Qué puedes hacer tú, como profesor o profesora, para evitar estas situaciones?

Octubre, martes

Hans: ¿Sabéis lo que me ha pasado hoy?
 Sumi: ¡Cuenta, chico!
 Andrej: Ja, ja, algún lío de faldas, seguro, conociéndote.
 Hans: No, no, escuchad. Después de clase, fui a casa de una amiga que está en mi curso. Se llama Berta y vive todavía con sus padres. Bueno, pues llegué a la casa y la madre me preguntó si quería tomar algo, con el calor que hacía y la sed que tenía le dije: «Sí, gracias, una coca-cola». Yo no sé lo que hice mal pero noté la cara con la que la madre miró a su hija, se marchó hacia la cocina y, después, oí que le decía al marido en la cocina no sé qué sobre un bar. Yo me sentí fatal. Cuando salimos de la casa, le pregunté directamente a Berta sobre lo que había pasado. A ella le dio mucha vergüenza, pero me contó que en España la primera vez