

MARTA SÁNCHEZ CASTRO

Doctora en Filosofía y Letras por la Universität Duisburg-Essen (Alemania), Máster en lengua española y Licenciada en Filología Hispánica por la Universitat Autònoma de Barcelona. Imparte clases de lengua y lingüística española en la Universität Duisburg-Essen, es examinadora de las pruebas DELE y autora de materiales para la enseñanza del español. Actualmente trabaja en su tesis de habilitación en el ámbito de didáctica de ELE.

Resumen:

Los estudios sobre la *interculturalidad* aplicados al aprendizaje de lenguas extranjeras han cobrado gran importancia en las últimas décadas. Son muchas las contribuciones existentes sobre cómo incorporar el componente (inter)cultural, el factor social y la comunicación no verbal en la clase de ELE, pero escasas son las investigaciones que intentan promover la enseñanza de una lingüística intercultural. El presente trabajo pretende ser una propuesta de aplicación intercultural de la gramática en la clase de ELE en un contexto de enseñanza germánico con el fin de agilizar el aprendizaje y la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua meta.

PALABRAS CLAVE: interculturalidad, integración de contenidos culturales, competencia intercultural, gramática intercultural, hablante intercultural, malentendidos.

MORE ABOUT "INTERCULTURALITY": TOWARDS AN INTERCULTURAL LINGUISTICS FOR GERMAN ELE STUDENTS

Intercultural studies applied to second language acquisition have gained in importance during the past decades. There are numerous contributions concerning the question of how to incorporate the (inter)cultural component, the social factor and nonverbal communication into the ELE class, but there is a lack of studies that try to foster an "intercultural linguistics" approach. This paper is a proposal for an intercultural application of grammar teaching in the ELE class dedicated to German students, in order to advance the learning and acquisition of communicative competence in the target language.

KEY WORDS: Interculturality, integration of cultural content, intercultural competence, intercultural grammar, intercultural speaker, misunderstanding.

FECHA DE ENVÍO: 2 de julio de 2008

1. INTRODUCCIÓN

En una Europa que camina desde hace varios años hacia una realidad multilingüe, conceptos como el de "integración" o "interculturalidad" cobran cada vez más fuerza en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Según el informe de la Comisión de las Comunidades Europeas sobre la aplicación del plan de acción "Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística" (2007 -554 final/2: 3):

Las lenguas son un elemento fundamental del proyecto europeo: reflejan las diferentes culturas existentes en Europa y, al mismo tiempo, proporcionan una clave para

comprenderlas. La Comisión Europea desempeña importante función, ayudando a los Estados miembros a fomentar el multilingüismo y completando sus acciones: los ciudadanos que hablan otras lenguas pueden aprovechar plenamente las ventajas de la libre circulación en la Unión Europea y se pueden INTEGRAR más fácilmente en otro país, ya sea para estudiar o para trabajar en el mismo. (...) Las lenguas son las principales herramientas de comunicación: conocer otras lenguas abre las puertas a otras culturas y mejora la COMPRENSIÓN INTERCULTURAL tanto en el interior de Europa como con el resto del mundo.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, a su vez, habla en repetidas ocasiones del “enfoque intercultural” de la enseñanza, del “hablante intercultural”, de la “consciencia intercultural” y de la “competencia intercultural”. “El alumno -dice- no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en PLURILINGÜE y desarrolla una INTERCULTURALIDAD” (MCER, 2002: 47).

La primera pregunta que cabe plantearse, pues, es ¿qué se entiende concretamente por “interculturalidad”? El MCER no da una definición exacta del término, pero, en su lugar, habla de la “consciencia intercultural”, que como profesor hay que saber despertar en los alumnos, y de las “destrezas y habilidades interculturales” que todo hablante de una LE debe dominar con el fin de comunicarse eficazmente en la lengua meta. Por “consciencia intercultural” el MCER (2002: 101) entiende:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre “el mundo de origen” y “el mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales.

El hablante intercultural, según lo arriba expuesto, debe acostumbrarse a contemplar la comunidad de la lengua meta no como algo nuevo o totalmente ajeno a su realidad o comunidad de origen, sino que debe intentar conseguir una integración de ambas realidades con el fin de enriquecerse. Conceptos como el de “oposición”, por lo tanto, quedan aquí remplazados por los de “contraste” o “integración”. Ahora bien, para llegar a desarrollar esa perspectiva intercultural, el hablante o estudiante de ELE debe poseer una serie de destrezas y habilidades también interculturales, las cuales, para el MCER (2002: 102) representan:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con otras personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas
- La capacidad de superar las relaciones estereotipadas.

Así, por lo tanto, lo que el *MCER* parece dejar bastante claro es que, frente a la costumbre errónea de identificar “interculturalidad” con la enseñanza de las costumbres, tradiciones, normas sociales y estereotipos de un país –lo que en alemán se denomina “Landeskunde”-, ser una hablante intercultural implica algo más que saber comunicarse en determinados contextos o situaciones o conocer las normas de comportamiento social de una comunidad de hablantes específica, sus costumbres y hábitos.

El hablante intercultural es aquél que llega a poseer una competencia comunicativa en la lengua meta formada por cuatro tipos de subcompetencias (Canale, 1983: 71): “la gramatical o lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica (centrada en el dominio de las estrategias comunicativas verbales y no verbales que pueden usarse con el fin de compensar problemas comunicativos o malentendidos)”. Además de eso, según Byram y Fleming (2001: 16), “es una persona que tiene conocimientos de una o, preferentemente, de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional”.

Una enseñanza respetuosa con la dimensión intercultural debe, por lo tanto, contemplar, junto con el tradicional objetivo de adquirir la COMPETENCIA LINGÜÍSTICA necesaria para utilizar la lengua en cualquier comunicación oral o escrita según los códigos establecidos, un segundo objetivo más novedoso: DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA PERSONA QUE APRENDE. Ahora bien: ¿cómo compatibilizamos en el aula de ELE el desarrollo del factor intercultural con la ineludible enseñanza de la competencia gramatical que todo aprendizaje de una lengua requiere? A esta pregunta intentamos dar respuesta en el punto siguiente.

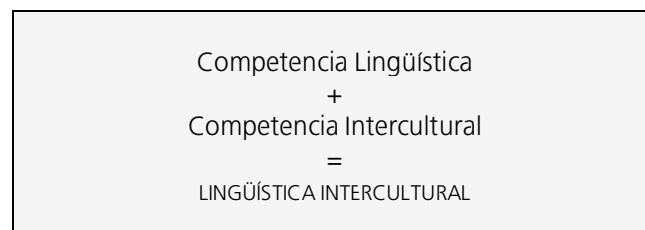
2. EL COMPONENTE INTERCULTURAL Y LA GRAMÁTICA EN EL AULA. PROPUESTAS DE APLICACIÓN

La mayoría de libros y materiales complementarios existentes en el mercado destinados a la enseñanza de español como lengua extranjera, poseen una fuerte orientación gramatical de la enseñanza de la lengua. Aunque bien es cierto que cada vez más –y ya desde hace varias décadas- la competencia comunicativa es el principal objetivo de la gran mayoría de los métodos de ELE, ya que suelen plantear situaciones de habla más o menos reales e introducen el componente gramatical no de forma independiente sino muy acorde con la situación planteada en cada lección, lo que todavía se echa de menos en los diferentes manuales de aprendizaje del español es la presencia y explotación activa del componente intercultural -que no cultural- VINCULADO al componente lingüístico.

Como más arriba se apuntaba, a pesar de la orientación comunicativa de estos métodos de ELE y de la más que abundante presencia de informaciones

culturales, sociales y contextuales de cómo debe usarse la lengua en determinadas sociedades y situaciones de habla, poco se explota o poco provecho se le saca al contraste lingüístico-cultural. Poco se promueve la enseñanza intercultural o el desarrollo de las “destrezas interculturales” que el MCER menciona y recomienda para el éxito en el aprendizaje de una LE. Y si se hace, se hace siempre separando el componente sociocultural del gramatical o lingüístico. La pregunta que se plantea es: si la lengua es la expresión más inmediata de la cultura de una comunidad de hablantes, ¿por qué no presentárselas al alumno juntas? ¿Por qué seguir insistiendo en la separación entre lengua y cultura también en la clase de LE cuando en la realidad son interdependientes la una de la otra? ¿Por qué no servirnos del componente sociocultural para agilizar o facilitarles a nuestros alumnos el aprendizaje de la gramática? No olvidemos que el código lingüístico, la lengua en sí, se emplea por los habitantes de todos los países con un fin único y principal: comunicarse, hacerse entender. Por lo tanto, nuestra propuesta para la clase de ELE es apoyarnos en los distintos aspectos socioculturales y lingüísticos de la L1 del alumno y de la LE que desea aprender con el fin de optimizar el aprendizaje de lo que normalmente es el aspecto más duro en la clase de LE: la gramática. Para ejemplificarlo vamos a centrarnos en dos de los aspectos más problemáticos en el aprendizaje de ELE en el caso de alumnos de lengua materna alemán, pero que, por extensión, pueden aplicarse a otras comunidades de aprendices: los tiempos de pasado de indicativo y el modo subjuntivo.

El principio del cual partimos se representa en el siguiente esquema:



¿Qué es, por lo tanto, una LINGÜÍSTICA INTERCULTURAL? Peter Raster (2002: 4), profesor de lingüística comparada de la Universidad Duisburg-Essen (Alemania), la define de la siguiente forma:

Additon der klassischen systemlinguistischen Behandlung des Kulturkontrasts und der modernen Behandlung dieses Phänomens aus PRAGMALINGUISTISCHER und SPRACHSOZIOLOGISCHER Sicht unter Berücksichtigung der wechselseitigen Abhängigkeit beider Komponenten¹.

Si tenemos en cuenta, pues, la definición anterior, en la clase de lenguas extranjeras deberemos introducir el tratamiento del factor cultural vinculándolo siempre a los contenidos lingüísticos y, sobre todo, desde una perspectiva

¹ Traducción propia al español: “la unión del tratamiento lingüístico tradicional del contraste cultural y de la aproximación moderna a este fenómeno desde un punto de vista pragmático y lingüístico-sociológico, teniendo en cuenta la mutua dependencia de ambos componentes”.

pragmática y sociológica. Esto, que a priori puede parecer muy complicado, sólo aporta ventajas a la clase de lenguas extranjeras, porque el alumno recibe muestras de la LE propias de un contexto real de aplicación y, a su vez, aprende los valores sociales y culturales de la comunidad de la lengua meta. Además de ello, vamos a intentar demostrar aquí que, muchas veces, la “perspectiva” del hablante y lo que éste quiere comunicar en un determinado momento son los factores que explican el uso de algunas formas gramaticales en lugar de otras. Veamos algunos ejemplos:

2. 1. El caso de los tiempos de pasado de indicativo

Como todo profesor de ELE para alumnos de lengua materna alemán sabe, el aprendizaje de los diferentes tiempos de pasado es uno de los escollos más notables con lo que el alumno germanohablante se topa en su proceso de adquisición de la lengua española. Existen muchísimos y variados métodos y materiales complementarios que explican su uso y aplicación, pero, a pesar de ello, normalmente los alumnos continúan teniendo graves problemas que dan lugar a errores transitorios y fosilizables, como por ejemplo²:

- (a) Hace un año ESTABA por tres semanas en Mallorca*.
- (b) Mi madre TRABAJABA mucho tiempo en España*.
- (c) Cuando IBA a casa, los demás ya no estaban*.
- (d) En 2005 fui a Perú. ¡ESTABA un viaje muy bonito!*
- (e) VEÍA la película de X y me GUSTABA muy bien*.
- (f) Mientras mis vacaciones LLAMABA muchas veces por teléfono*.
- (g) Nos fuimos porque no TUVIMOS dinero*.
- (h) VIVIERON varias personas en la casa.
- (i) El lunes HE VISTO a Juan*.
- (j) El fin de semana HE COMIDO muy mal*.

Lo primero que observamos es que los alumnos no han interiorizado muy bien las reglas de aplicación de los tiempos de imperfecto, indefinido y perfecto compuesto, porque no las emplean de forma adecuada. Además de ello, se ve que, en algunos casos, la lengua materna es la responsable del error (por transferencia) y, en otros, el error parece más bien originado por una hipergeneralización de las normas aprendidas.

Si tomamos los ejemplos (a), (b), (c), (d), (e) y (f), lo que se puede concluir es que el alumno ha aprendido eso de “usamos el imperfecto para hacer descripciones en el pasado y para acciones durativas, que son habituales o que se repiten en el pasado” y lo ha extendido a todos los casos en los que semánticamente es así. Evidentemente, desde el punto de vista de la significación, las “tres semanas” de la frase (a), el “mucho tiempo” de la frase (b), el “mientras mis vacaciones” de la frase (f), expresan, todos ellos y sin excepción, una duración en el pasado. Por lo tanto, es normal que el alumno haya optado por el imperfecto. Algo similar ha sucedido con las frases (c) y (e) en la que el alumno se ha dejado arrastrar por la

² Todos los ejemplos aquí citados proceden de un corpus de errores extraídos de una serie de redacciones de clase de alumnos de español de tercer semestre de la Universität Duisburg-Essen.

duración de la acción expresada (ver una película dura un tiempo e ir a casa también). La frase (d), en cambio, es una clara muestra de uso erróneo de imperfecto por seguir la regla de la “descripción en el pasado”. Los casos de (g) y (h) responden a dos usos inadecuados de indefinido que parecen justificarse porque el alumno ha aplicado la regla para el indefinido que dice que “para las acciones puntuales en el pasado se emplea el indefinido”. Eso es lo que el alumno ha hecho en ambos casos, aunque, desafortunadamente, sin éxito. Las frases (i) y (j) son las dos muestras de interferencia con la L1, alemán. Como se sabe, en la lengua oral y uso cotidiano, el alemán sustituye el *Präteritum* por el *Perfekt*. En este caso, el alumno parece haber realizado una transferencia de estructuras de su L1 a la LE sin tener en cuenta las reglas de aplicación de perfecto compuesto e indefinido.

Así pues, y salvo el caso de (i) y (j), el resto de errores producidos parecen explicarse por una “presentación incompleta o falsa de reglas” (Graciela Vázquez, 1991: 161), lo cual, podemos prevenir si, en lugar de darle al alumno un listado de reglas, casos o “palabras claves” que exigen el uso de uno u otro tiempo le ofrecemos la posibilidad de contemplar la lengua como símbolo de expresión de lo que el hablante quiere COMUNICAR. Por lo tanto, errores como los de los seis primeros ejemplos se pueden evitar si le decimos que la PERSPECTIVA de un hablante nativo frente a esta frase va más allá de la regla aprendida en clase o en los libros: para el hablante, la prioridad es que esa acción está concluida y tiene un principio y un fin temporal claramente delimitados que imposibilitan el uso de imperfecto. No se trata de invalidar reglas, de dar excepciones o de confundir al alumno, no; de lo que se trata es de ir sensibilizándolo con el concepto de “lo que el hablante quiere comunicar en cada momento”. Y esto no se enseña a través de la gramática, ni de ninguna regla.

De la misma forma podríamos emplear el caso de (h) para demostrarle que la elección de uno u otro tiempo puede cambiar totalmente el significado de la oración:

VIVIERON varias personas en la casa.
VIVÍAN varias personas en la casa.

Ambas oraciones son, como sabemos, correctas y nuestro deber es transmitírselo al alumno, pero aprovechemos la ocasión para explicarle que, nuevamente, la INTENCIÓN del hablante es la que determina la aparición de imperfecto (varias personas vivÍAN en ese momento del pasado sobre el que se habla en la casa) o del indefinido (varias personas habían vivido en algún momento del pasado -pero ya no- en esa casa).

Los ejemplos de (i) y (j), aunque responden a transferencias de la L1 a la LE, podemos tomarlos como muestras vivas de “interculturalidad”. Podemos llamar la atención de nuestros alumnos sobre la forma en que las distintas sociedades y culturas toman decisiones no pactadas previamente sobre su lengua y cómo estas decisiones pueden variar de una lengua a otra. Frente al caso del alemán,

que ha optado por un uso ESTILÍSTICO de los tiempos de pasado, ya que emplea activamente el *Perfekt* como tiempo principal y casi único en sus producciones orales y cotidianas reservando el *Präteritum* para ocasiones más formales y escritas, el español sigue usando activamente y con un claro valor FUNCIONAL y COMUNICATIVO cuatro de los cinco tiempos de pasado de su sistema verbal. Esto es lo que explica que el uso del perfecto sea incorrecto en la oraciones españolas “El lunes HE VISTO a Juan” y “El fin de semana HE COMIDO muy mal”, pero totalmente lícito en sus equivalentes alemanes “Am Montag habe ich Juan gesehen” y “Dieses Wochenende habe ich sehr schlecht gegessen”. Factores como éste son explicables, como se puede comprobar, sólo a través de una gramática intercultural.

2.2. El caso del modo subjuntivo

Si los tiempos de pasado son uno de los principales problemas para los alumnos alemanes que aprenden español (y, como se sabe, no sólo para ellos, sino que se podría decir que es un problema general que plantea el idioma español a la mayoría de alumnos extranjeros), el modo subjuntivo no les supone menos complicaciones.

Para empezar, hay que tener en cuenta que todo lo que no exista como tal en la lengua materna del alumno es, a priori, difícil de entender. El alemán, como el resto de lenguas germánicas y a diferencia de las de origen románico, no tiene el *concepto gramatical* de modo subjuntivo entendido como tal. Como se sabe, el alemán posee el llamado *Konjunktiv* que, a veces, puede cumplir las mismas funciones que algunos tiempos de subjuntivo (presente e imperfecto, concretamente), pero que, en otras ocasiones, equivale también al condicional español. Por lo tanto, al alumno alemán le supone, en los primeros estadios de interlengua, un esfuerzo distinguir qué debe expresarse con condicional y qué con subjuntivo. Y, lo peor, si hay que aplicar subjuntivo, ¿qué tiempo concretamente? Así pues, las dos principales dificultades que se le plantean al alumno son decidir de qué modo se trata y la correlación de tiempos.

¿Cómo enfocar, entonces, de forma efectiva la enseñanza del subjuntivo?

En primer lugar, lo que deberíamos evitar es hacer oposiciones totales entre idiomas. Afirmaciones como “el alemán no tiene subjuntivo” no es ni cierto ni adecuado. El alemán no tiene un subjuntivo gramatical, pero puede expresar estos matices de otras formas.

En segundo lugar, no es recomendable afirmar cosas tales como “el indicativo es el modo de la realidad, lo seguro y objetivo, mientras que el subjuntivo es el de la irrealidad, lo inseguro y subjetivo”. Hemos visto que no es así y puede conducir a nuestros alumnos a errores como:

- (a) Es peligroso que los niños TIENEN medicamentos al alcance*
- (b) Me parece que Ana ESTÉ enferma*

- (c) Supongo que TENGA muchas cosas que hacer y por eso no VENGA*

En tercer lugar, es importante dejar claro a nuestros alumnos de habla alemana que el subjuntivo no equivale directamente a su *Konjunktiv*. Puede ayudar decirles que, en español, el condicional se usa normalmente en oraciones principales (Hauptsatz) y el subjuntivo casi siempre en subordinadas (Nebensatz), mientras que el *Konjunktiv* alemán puede ocupar ambas posiciones:

- Wenn ich du WÄRE (Konj), WÜRDE ich das nicht MACHEN (Konj)
- Si yo FUERA (imp.subj) tú no lo HARÍA (condicional)

Sería conveniente precisar que el subjuntivo –o mejor dicho, los tiempos de subjuntivo– no son necesariamente los tiempos que se emplean para la subordinación. Hay una tendencia de nuestros alumnos a construir oraciones independientes con indicativo (“Los niños juegan en el parque”) y a identificar el subjuntivo con las frases subordinadas (“Quiero que los niños jueguen en el parque”). Eso hace que comentan errores del tipo:

- (d) Rosa trabaja porque lo NECESITE para vivir*
- (e) Me parece que TENGA razón*
- (f) ¡Que te MEJORAS!*

Otro de las causas por las que nuestros alumnos suelen cometer errores en el uso del subjuntivo es “la falsa idea de inseguridad que se le suele atribuir a éste” (Graciela Vázquez, 1991: 167). Ya que la inseguridad es algo subjetivo, suelen ser frecuentes errores como éste:

- (g) Tal vez NO DIGA lo que PIENSE*
- (h) Quizá PIENSE que SEA mejor ir*
- (i) No sé si VENGA a la fiesta esta noche *

El último tipo de errores que quiero presentar en este apartado es el que se produce normalmente por la interferencia de la L1 con la LE. Se trata de uno de los errores más resistentes y de presencia continua en las producciones escritas y orales de los alumnos de L1 alemán:

- (j) Cuando TERMINO mis estudios, haré un viaje*
- (k) Necesitamos personas que nos AYUDAN a mejorar el idioma*
- (l) Cuando VIENES a la fiesta, pasaremos muy bien*

Se trata, como se puede ver, de errores producidos por la imposición de la estructura de la L1 sobre la LE, los cuales, hemos de admitir, suelen reaparecer en etapas posteriores del aprendizaje de la LE y que son difícilmente reparables, porque suelen responder a una falta de concentración por parte del alumno.

¿Qué podemos hacer para efectivizar el aprendizaje del modo subjuntivo y minimizar los errores? ¿Cómo puede el factor intercultural ayudar a conseguirlo?

Para empezar, es bueno recordarles a los alumnos las palabras del *MCER*, según el cual, para conseguir ser competente en un idioma extranjero debemos ser capaces de ver la realidad como los propios hablantes de la comunidad meta. En este caso, y como dicen los alemanes, debemos ponernos las gafas de los hispanohablantes para ver su mundo como ellos lo contemplan. “Ponerse las gafas de los hispanohablantes” no es más que adoptar la *perspectiva* del hablante nativo y he aquí donde interviene, de nuevo, el factor intercultural en la elección de las posibles opciones lingüísticas.

Algunas propuestas para el tratamiento del modo subjuntivo en clase son:

- Presentar el indicativo y el subjuntivo como modos COMPLEMENTARIOS y NO EXCLUYENTES:

Quiero comprarme un vestido que ES / SEA elegante

- Hay que tener muy presentes las confusiones que surgen de forma casi inevitable en los estudiantes de ELE (real / irreal, objetivo / subjetivo, etc.) para intentar evitarlas a la hora de diseñar las actividades correspondientes.

- Debemos presentar el uso de los modos para reflejar la SITUACIÓN COMUNICATIVA a la que se refiere la oración (p. ej.: eventos realizados o no realizados):

- (a) Haced las cosas como OS DICE vuestra madre (realizado).
- (b) Haced las cosas como OS DIGA vuestra madre (no realizado).
- (c) Aunque TENGO hambre, no debo comer (hecho).
- (d) Aunque TENGA hambre, no deberé comer (posibilidad).

- Tenemos que facilitarles los casos en los que sistemáticamente se usa subjuntivo y no hay posibilidad de confusión con el indicativo (Marta Sánchez, 2007: 50-52):

Expresiones de necesidad y valoración

Determinadas conjunciones: *para que, a fin de que, siempre que, etc.* Consejos y órdenes negativas

Sentimientos, opiniones, gustos con verbos como *parecer bien / mal, agradar, alegrarse, molestar, etc.*

Deseos, esperanzas o peticiones con verbos como *desear, querer, esperar, pedir, etc.*

- Presentarles desde el principio la realidad y enseñarle los casos en los que la alternancia modal es posible y viene determinada por la ACTITUD COMUNICATIVA del hablante:

- (e) Se fue y no dijo nada, pero no porque ESTABA enfadada.
- (f) Se fue y no dijo nada, pero no porque ESTUVIERA enfadada.
- (g) Aunque ES mi amiga, no tiene derecho a decir eso.
- (h) Aunque SEA mi amiga, no tiene derecho a decir eso.

3. CONCLUSIÓN: HACIA UNA LINGÜÍSTICA INTERCULTURAL EN LA CLASE DE ELE

Como profesor de ELE no es poco frecuente notar que, en muchas ocasiones, hay una gran distancia entre el conocimiento gramatical que poseen nuestros alumnos y su falta de competencia comunicativa en la misma lengua extranjera.

Con el fin de subsanar esta falta de habilidad comunicativa, nace nuestra propuesta de integración de contenidos culturales y lingüísticos en la clase de ELE, porque, como dice Aarón Garrido Ruiz de los Paños (2002: 27), “la gramática es fundamental para la adquisición de una lengua extranjera (...) y cuando hablamos lo hacemos produciendo estructuras gramaticales, pero estas estructuras no sirven para comunicar significados”. Lo que necesitamos para comunicarnos de forma efectiva es el conocimiento extralingüístico de cada situación de habla que los nativos de una lengua poseen, pero que el estudiante de esa lengua no suele compartir con ellos porque lo desconoce o simplemente no lo ha aprendido.

Nuestra tarea como profesores es, pues, no sólo que nuestro alumno adquiera la competencia lingüística necesaria, sino también acercarle los elementos necesarios para que adquiera las otras competencias (social, cultural, discursiva y estratégica) de forma paralela.

El planteamiento que en las páginas anteriores hemos propuesto no es más que un punto de partida que es necesario completar y desarrollar, ya que la complejidad de matices que tanto el uso de los tiempos de pasado, por un lado, como el de los modos indicativo y subjuntivo, por otro, permiten diferenciar se resiste a una breve explicación esquemática.

Lo que con esta contribución hemos intentado transmitir es que, frente a las posturas que defienden la explicación estructural como la preferible para evitar malentendidos y dudas en los alumnos a la hora de emplear correctamente los pasados o el subjuntivo³, nosotros somos partidarios de que el contexto situacional y las informaciones pragmáticas y socioculturales deben ser las que guíen la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera y sean el componente que siempre determine QUÉ, CÓMO y CUÁNDO enseñar los diferentes contenidos lingüísticos o gramaticales en la clase de ELE.

³ Véase, por ejemplo, la siguiente afirmación de Cristina Pérez Cordon en cuanto a la enseñanza del subjuntivo: “Lo más rentable y fácil para el alumno y para el profesor es basar la explicación no en la base semántica, sino en la estructural: qué estructuras necesitan subjuntivo y por qué. Aunque en ambos casos se pueden encontrar excepciones, son definitivamente menos abundantes en las explicaciones con base estructural que en las semánticas, a juzgar por los resultados obtenidos aplicando este método explicativo. (...) De este modo, el alumno cuenta con un criterio lo suficientemente objetivo como para evitar malentendidos y dudas, y es capaz de fijar la regla en su cabeza aplicando una cierta lógica que le ayude a establecer analogías”:
<http://www.mepsyd.es/redele/revista11/Cristinaperez.pdf>

El alumno de lengua materna alemana tendrá dificultades para llegar a dominar los diversos matices del modo subjuntivo y los valores que diferencian los tiempos de pasado del español, por eso, lo mejor es que intentemos siempre aportarle la mayor cantidad de INFORMACIONES SITUACIONALES, PRAGMÁTICAS y, en definitiva, CONTEXTUALES Y/O COMUNICATIVAS sobre “cómo y cuándo” se usan los diferentes tiempos, en lugar de intentar sistematizarlos gramaticalmente con ejercicios mecánicos o listas de “palabras clave” que rigen uno u otro tiempo.

Lo arriba mencionado implica que el profesor de ELE tenga muy claros los patrones culturales pertinentes para programar sus clases y, además de ello, sería muy deseable que él mismo tuviera una competencia comunicativa alta en la lengua materna de sus alumnos, con el fin de poder realizar con total flexibilidad el análisis contrastivo -cultural y lingüístico- que nuestra propuesta incluye, ya que éste método intercultural de enseñanza de lenguas extranjeras sólo sería viable si el profesor posee estos conocimientos previos en la lengua de partida y, por supuesto, en la lengua meta.

En definitiva, creemos que el esfuerzo merece la pena y que todo esto es de suma importancia en la Europa plurilingüe de hoy porque, como afirma Irmgard Honnef-Becker (2006: p. 49): “Ziel eines jeden Fremdsprachenunterrichts ist demnach die Entwicklung einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit als der Kompetenz, in der fremden Sprache situationsangemessen und unter Berücksichtigung kultur-spezifischer Muster kommunizieren zu können”⁴.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OBRAS, DOCUMENTOS Y ESTUDIOS CITADOS:

Byram, M. & Fleming, M. (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

Canale, M. (1983), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En: Llobera, M. *et al.* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

Comisión de las Comunidades Europeas (2007): “Informe sobre la aplicación del Plan de Acción *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística*”. Bruselas, noviembre 2007. Disponible en la web:

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2007/com2007_0554es01.pdf

ISSN 0257-9545.

⁴ Traducción propia: “El objetivo de toda clase de lenguas extranjeras es el desarrollo de una capacidad comunicativa intercultural entendida como la competencia de poder comunicarse adecuadamente en la lengua extranjera según la situación y teniendo en cuenta patrones culturales específicos”.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza. Aprendizaje y evaluación*. Versión en español: Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en la web:
http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
ISBN: 84-690-1675-X.

Garrido Ruiz de los Paños, A., "El componente cultural en el aprendizaje de E/LE". En: AA.VV. (2002): *Interculturalidad*. Madrid. SGEL, pp. 27-36.

Honnef-Becker, I. (2006), *Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik*. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.

Pérez Cordón, C. (2007): "Leyendas urbanas sobre el subjuntivo". Disponible en la web:
<http://www.mec.es/redele/revista11/Cristinaperez.pdf>

Sánchez Castro, M. (2007), *Contrastes. Español para hablantes de alemán*. Madrid: SGEL

Raster, P. (2002), *Perspektiven einer interkulturellen Linguistik*. Frankfurt am Main: Perter Lang.

Vázquez, G. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

OTROS ESTUDIOS RELACIONADOS CON EL TEMA

Bredella, L., Meissner, F.J., Nünning, A. & Rösler, D., (eds.), (2000), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr.

Bredella, L. (2002), *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.

Bredella, L. (2004), "Was ist interkulturelle Kompetenz?" En: Wolf, Ph. & Rück, S. (eds.). *Wir und das Fremde*. Münster: LIT verlag, 107–122.

Castro Viúdez, F. (2005): "Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües". Disponible en la web:
<http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/asele/18.castro.pdf>

Frietz, N. (ed.) (2004), *Europa denkt mehrsprachig. L'Europe pense en plusieurs langues*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Frings, M. & Vetter, E. (eds.) (2008), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: ibidem-Verlag.

García García, P. (2004): "La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas". Disponible en la web:
<http://www.mepsyd.es/redele/revista/garcia.shtml>

Heringer, H. J. (2007), *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.

Hüllen, W. (1992), „Interkulturelle Kommunikation- was ist das eigentlich? En: *Der fremdsprachliche Unterricht* 26, pp. 8-11.

Loenhoff, J. (2003), Kulturvergleich und interkulturelle Kommunikation. En: Vollstedt, M. (ed.) (2003): *Germanistisches Jahrbuch GUS „Das Wort“*. Bonn: DAAD (Reihe Germanistik), pp. 105-114.

Martínez, H. & Reinfried, M. (coord.) (2006), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Meissner, F. J. & Reinfield, M. (eds.) (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lernerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Merten, S. (1995), *Fremdsprachenerwerb als Element interkultureller Bildung*. Frankfurt am Main: Perter Lang.

Podsiadlowski, A. (2004), *Interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit. Interkulturelle Kompetenz trainieren*. München: Verlag Vahlen.

Roche, J. (2001), *Interkulurelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Sánchez Castro, M. (2008): “Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado”. Disponible en la web:
<http://www.mepsyd.es/redele/Revista13/tiemposdepasado.pdf>