

CONOCERSE PARA RESPETARSE.

Lengua y Cultura, ¿elementos integradores?(*)

Concha Moreno García
Profesora de español para extranjeros
Universidad de Málaga

1.- Reflexión general sobre nuestras actitudes fuera del aula

Sin duda todos ustedes se han preguntado o han charlado con sus amigos de manera informal sobre este mundo en el que estamos o sobre si les convencen o no las tendencias actuales de una cultura global. Por ello quiero empezar con unas preguntas que exceden el ámbito de un artículo como este, pero que pueden fomentar la discusión más tarde. Son preguntas surgidas tras la lectura de un libro que les recomiendo calurosamente: *Identidades asesinas* de Amin Maalouf (1999).

Las preguntas son éstas:

- ¿Cultura occidental / mundialización es sinónimo de progreso?
- ¿Modernizarse puede significar abandonar una parte de uno mismo?
- ¿La identidad es una cuestión de símbolos, de apariencias?
- ¿Cómo reaccionamos si nosotros aceptamos los símbolos de culturas más fuertes, (hamburguesas) pero se rechaza lo que forma parte de nuestro patrimonio (aceite de oliva)?
- La religión y la lengua son elementos que unen o separan, pero ¿cuál de ellas resulta más transmisora de identidad cultural?
- Todos hablamos inglés, ¿se acabaron los problemas de comunicación?
- Interesarse por el interlocutor es comprometerse con su cultura y por eso adoptamos su lengua.

2. Reflexión sobre estereotipos propios y ajenos

Cuando viajamos al extranjero o cuando observamos el comportamiento de los foráneos que nos visitan, tendemos a juzgar desde lo conocido, desde nuestras costumbres y creencias y por ello solemos emitir juicios en términos de lo que los otros no hacen en relación con lo que para nosotros es normal, o bien consideramos raro, chocante y, en el peor de los casos, absurdo, lo que para los observados es habitual. Veamos un ejemplo:

Tras leer el texto, señalen:

- la actitud de quien cuenta la historia ante la persona extranjera;
- en qué se apoya para justificar esa actitud;
- qué ámbitos - motivo de la comparación - aparecen en la narración;
- cuál ha sido su reacción al leer todo esto.

EL NOMBRE DEL NOVIO DE MI HERMANA

Mis abuelos no saben pronunciar el nombre del novio de mi hermana. Mis padres no saben pronunciar el nombre del novio de mi hermana. Hasta ahí, si consideramos que el novio de mi hermana es español y mis padres y mis abuelos son suecos, esta imposibilidad fonética no resulta extraña. Pero lo imperdonable es que mi hermana, a pesar de haber estudiado español en España y en Suecia, tampoco sabe pronunciar el nombre de su novio. El novio de mi hermana, está claro, es una mala persona que disfruta cargándose la paz de nuestro hogar con su nombrecito. *Per, Kalle, Magnus* son nombres que le pegan a tu futuro cuñado. Pero si tu hermana se echa un novio español, piensas que vas a pasarte la vida diciendo "Pepe, ¿qué tal?", "Paco, ¿te gusta el *pytt-i-panna*?" o "Manolo, vamos a ver *Kalle Anka* en la tele". Pepe, Paco o Manolo son nombres que toda la familia puede pronunciar sin problemas. Ni siquiera es grave para una buena comunicación si la abuela pronuncia Pepé o Pacó. El novio de mi hermana, sin embargo, no se llama como se llaman todos los españoles: ni Manolo, ni Paco, ni Pepe. El novio de mi hermana se llama Jorge. Cuando mis padres le preguntaron a mi hermana "¿Cómo se llama tu novio?", cuando mis abuelos le hicieron esa misma pregunta a mis padres, cuando yo le pregunté "Y tú, ¿cómo te llamas?" a mi futuro cuñado, acabó la felicidad de mi familia y mi mundo estable y ordenado, o cuando menos bajo control hasta entonces, se fue a la mierda. Desde ese funesto día, la dentadura postiza de mi abuelo es una montaña rusa que vibra y salta con el nombre de Jorge en los labios; la garganta de mi abuela está dolorida con tanta fricación; mi padre opta por la pronunciación inglesa; mi madre prefiere el francés; y mi hermana lo llama, a ratos, Jörgen y, a ratos, Torito mío. Yo, desde el primer día, lo llamo el novio de mi hermana. Está claro que, aparte de mi hermana, a nadie en esta familia le cayó bien un tipo con un nombre así. La elección de un nombre para un bebé no es ninguna tontería, sobre todo cuando ese bebé puede ser un día el novio de tu hermana. Los nombres hablan por sí solos, dicen mucho de la persona que los lleva, son el envoltorio transparente del caramelo, la llave que abre o cierra las puertas del pensamiento o del corazón. (...)

La verdad es que lo menos español del novio de mi hermana es el nombre. En cuanto a lo demás, es suficiente una ojeada rápida para tener la seguridad de que mi hermana no nos engaña acerca de la nacionalidad de su novio: ridículamente moreno, ridículamente bajito, ridículamente machito, hablando siempre con las manos o eructando a tropicónes un inglés bárbaro y ridículamente chillón. No es difícil de imaginar que el recibimiento dispensado por mi familia al novio de mi hermana fue frío.

(...) ¿Y cómo es mi familia? La típica familia sueca de clase media alta que vive en una casa con jardín en un barrio tranquilo de una ciudad no muy grande y tranquila, que visita a los abuelos una o dos veces por año, que tiene una *stuga* en las afueras donde plantar tomates y hacer barbacoas las tres o cuatro noches de verano (si es que hay verano), que canta en *Midsommarafton* en junio, que canta por agosto en *Kräftskiva*, que canta el 13 de diciembre en *Snakta Lucia* y vuelve a cantar en *Julafton* aclarándose la voz en todas esas fechas señaladas con aguardientes caseros o comprados en la *Systembolaget* y que ahorra durante el invierno para ponerse como una gamba al sol en Mallorca o *Teneriffa*. Nada nuevo, pues. Ni siquiera la afición casi enfermiza de mi familia a los deportes puede tenerse por algo fuera de lo común. En mi familia coleccionamos deportes como en otras coleccionan sellos o cajas de cerillas.

Cuento inédito de José Antonio Mesa Toré. Profesor de español para extranjeros.

En mi opinión, los pilares en los que se apoyan estas valoraciones son:

- tengo una idea preconcebida de cómo son, cómo suelen llamarse, cómo suelen comportarse los españoles;
- todo lo que se salga de esa idea me descoloca y me hace sentir incómodo;
- lo normal, y por extensión lo bueno, lo imitable, es lo mío, lo que hace mi familia, mi comunidad;
- lo diferente, por tanto, me provoca rechazo y tiendo a eliminarlo, a borrarlo para volver a sentirme cómodo.

3.- Estas cosas preguntan los estudiantes o les sorprenden, ¿podría ayudarlos?

Curiosamente, las preguntas que vienen a continuación no proceden de personas desinteresadas por lo español, sino todo lo contrario: están o han estado en España durante un periodo no inferior a tres meses y, aún así, no comprenden o les chocan estas cosas

- a. *Me han preguntado "¿qué pasa?" y no se han esperado a escuchar mi respuesta.*
- b. *Me han invitado a una fiesta a las 9; yo he llegado a las 9 y me han mirado de una manera rara.*
- c. *En la discoteca he señalado una silla – no se oía nada – me han dicho que "no" y luego han venido a decirme que la podía coger.*
- d. *¿Por qué las chicas españolas dicen siempre que algo bonito que llevan lo han comprado en las rebajas?*
- e. *Los españoles están empeñados en hacerme fumar: cada vez que ellos sacan un cigarro, me ofrecen; cuando les digo que no seriamente, también me miran de una manera rara.*
- f. *Mi profesora me preguntó si no me gustaba su clase cuando saqué el punto durante la clase de conversación.*
- g. *Los universitarios españoles nunca preguntan en clase, sólo cogen apuntes, ¿por qué?*
- h. *¿Por qué los bares están llenos a todas horas?*
- i. *La abuela de la familia donde vivo quiere que la tutee, eso es raro, ¿no?*

Si hemos sido capaces de contestar a estas preguntas, de aclarar estas dudas de nuestros visitantes, demostraremos haber reflexionado o ser conscientes de algunos rasgos de nuestra identidad si es que se puede hablar de identidad común a lo hispano. Por cierto, quisiera dejar en este momento una pregunta en el aire: ¿existe una identidad hispánica que englobe también a los países de América?

4.- Aprender a leer los comportamientos que nos rodean

Por si acaso no hemos reflexionado mucho sobre esos rasgos, y siguiendo el modelo del cuento anterior, podemos elaborar una ficha con una serie de situaciones en las que no todos reaccionaríamos de la misma manera.

LO QUE PIENSA UN	SITUACIONES	LO QUE PIENSA UN
	· alguien habla y todos escuchan atentamente hasta el final	

	· alguien habla y todos escuchan atentamente hasta el final	
	· alguien cuenta algo y los demás interrumpen con preguntas sobre el tema	
	· una persona de negocios llega de visita y su anfitrión le enseña lugares típicos, le invita a comer o cenar y, tomando una copa, hablan del negocio	
	· alabamos lo que alguien tiene o sabe y la persona contesta "gracias"	
	· damos un regalo a alguien que no lo abre	
	· alguien nos pregunta y contestamos con monosílabos	
	· llegamos de visita y nos enseñan la casa	
	· tiene una cita de negocios y, tras los saludos, va directamente al tema porque tiene una agenda muy apretada	
	· llamamos a las 9,30 al lugar de trabajo de alguien y nos dicen que ha salido a desayunar	
	· alabamos lo guapo /a que es el retoño de alguien y esta persona sólo le encuentra pegas	
	· mientras hablamos con alguien evitamos mirarle a los ojos	

Además de servirnos para reflexionar sobre nuestras costumbres y actitudes, este tipo de ficha puede sernos de gran utilidad en clase ya que nos permitirá someter a discusión actitudes y comportamientos que creemos o creen normales los demás, y descubrir que la normalidad es algo que cambia con las fronteras, las lenguas y, a veces, los individuos.

Muchas veces son los otros los que nos descubren cómo somos y cómo actuamos. En tanto que enseñantes debemos mirar alrededor con otros ojos y ser conscientes de las variantes que podemos encontrar saliendo de nuestro entorno para ver de verdad. Por ello es muy importante la reflexión, sobre todo cuando hemos pasado una temporada en el extranjero. Al volver a la vida cotidiana, nos damos cuenta de cómo nos han influido las costumbres que hemos admirado, rechazado, pero, sin duda compartido.

Para poner en práctica esta influencia, aquí les propongo esto que yo llamo

Test para los buenos observadores.

Has viajado al extranjero, al volver a tu país, ¿qué te ha parecido diferente? ¿sabrías decir por qué?

- la ciudad, el barrio, las calles

.....

- el ruido / el silencio (coches, vecinos, niños, televisión...)

.....

¿Se traería a su tierra alguna de las costumbres del país donde ha vivido? ¿Por qué?

.....

¿Se traería a su tierra alguna de las costumbres del país donde ha vivido? ¿Por qué?

.....

¿Exportaría algo de su país a otros países tras haber vivido en ellos? ¿Por qué?

.....

Para poder realizar mejor esta tarea, podemos ayudarnos de la siguiente ficha adaptada del libro de Ana M^a Cestero Mancera (1999:26):

ESCENARIO MODELO: la playa	
Impresiones generales	Impresiones particulares
	Comportamientos
	Ambiente
	Creencias (y posibles explicaciones de los comportamientos y el ambiente)

La utilidad de esta ficha o de otras similares es la posibilidad de analizar nuestro comportamiento por comparación con el de la gente de los países visitados.

Tarea

Elaborar entre todos un test o ficha para averiguar si alguien se siente de su país, de su región y cuáles son los rasgos que definen su "personalidad cultural".

Aquí propongo algunas preguntas a modo de ejemplo aunque no hay por qué seguirlas.

Contesta a las siguientes preguntas y compara con lo que ha contestado tu compañero/a.

FICHA nº 1

- ¿Qué es para ti una cultura?
- ¿Cuáles son los rasgos que definirían a la cultura hispánica si es que existe?
- ¿Qué opinas de la diversidad del español?

- ¿Qué piensas incluir en tus clases sobre Hispanoamérica?

FICHA nº 2

- ¿Sabes en qué consiste el desayuno inglés? ¿En qué se parece al tuyo?
- Mis amigos extranjeros piensan que los españoles no saben trabajar porque las tiendas cierran entre 1,30 y 3,30 / 2 y 4. ¿Qué les dirías?
- En Suecia, por ejemplo, todos los chicos/as de 18 años se van de casa. Si viven con sus padres, les pagan un alquiler, ¿qué te parece?
- Los jóvenes holandeses reciben a sus novios/as en casa de sus padres y se quedan a dormir, por eso no comprenden a los españoles que "hacen de todo" en público, ¿cómo se lo explicas?

FICHA nº 3.

1. ¿Los hispanos somos muy "tocones"? ¿Por qué?
2. ¿Te sientes mal si llegas tarde a una cita? ¿Por qué?
3. Suena tu teléfono a las 7,30 de la mañana, ¿cómo reaccionas?
4. ¿Sueles ir de vinos al salir del trabajo/clase? ¿Quién paga?
5. Los españoles ¿comemos mucho o comemos bien?
6. Si vamos de vinos y pido un vaso de leche, ¿cómo reaccionas?
7. ¿Cómo reaccionas si ves a alguien fumando en un sitio donde no se puede hacer?
8. Una familia danesa con un niño de unos dos años, en la playa, saca un orinal en forma de tortuga y pone al niño a hacer pis en él, ¿qué te parece?
9. Organizas una fiesta en tu casa, ¿qué esperas de tus invitados?
10. Tienes unos amigos que siempre esperan a que todo el mundo termine para dar su opinión, ¿qué te parece?

5.- Reflexión sobre nuestras actitudes dentro del aula

5.1.-¿De dónde procede el malestar, la agresividad?

Podemos empezar de dos formas: con unos ejemplos o contestando a una serie de preguntas.

5.1.1. Las preguntas

La intención de estas preguntas es provocar un debate con nosotros mismos o con

nuestros colegas para así poder reflexionar sobre nuestro comportamiento.

- a. ¿qué me molesta más en clase?
- b. ¿qué hace que un niño/a me caiga mejor que los otros?
- c. ¿trato de ponerme en el lugar de los alumnos?
- d. ¿reflexiono sobre mi forma de hablar con ellos?
- e. ¿hago algo para que los "desplazados" se integren y sean aceptados?

5.1.2. Los ejemplos

a. "La language est source de malentendus".

Le Petit Prince. (p. 57) A. de Saint-Exupéry.

Y es cierto, todos somos conscientes de ello. En la ambigüedad del lenguaje se basa la mayoría de los chistes que conocemos. Uno de los ejemplos más actuales podemos contemplarlo en la serie televisiva *Siete vidas*.

Recuerden también de forma más concreta el de Lepe sobre el Polideportivo. Dependiendo de dónde pongamos la juntura interna o pausa, tendremos un lugar o un funcionario que practica deporte.

O ese otro que nos habla de la tacañería de la Reina de Inglaterra, a la cual le encanta estar al sol, por tomar algo calentito.

En fin, podríamos seguir así, pero el objetivo de esta pausa chistosa es demostrar cómo nos une, cómo nos ayuda a crear un buen ambiente el compartir un sentido del humor que, en este caso, se basa en el lenguaje. Y es que con el lenguaje expresamos mucho más que pensamientos, como dice Leech (1985:46):

Lenguaje es mucho más que un instrumento de comunicación: es el medio por el que interpretamos nuestro entorno, por el que clasificamos o conceptualizamos nuestras experiencias y por el que podemos estructurar la realidad con el fin de utilizar lo que ya hemos observado para el aprendizaje y conocimiento futuros.

O como dice Gumperz (1981: 100):

El modo mismo como empleamos el lenguaje canaliza nuestro pensar. Por otro lado, puesto que los fenómenos gramaticales a los que afecta el pensar son sobre todo inconscientes y se consideran como algo natural, generalmente pasan desapercibidos. Muchas de las ideas que consideramos naturales y que aceptamos sin poner jamás en cuestión, pueden estar directamente determinadas por nuestros presupuestos lingüísticos.

Tomemos para ilustrar todo ello el fácil ejemplo de los dichos:

- Vives como/ pareces *un gitano*.
- Esto es una merienda de *negros*.
- Tío, te han engañado *como a un chino*.
- Seguro que ése tiene *algún negro* que le escribe los libros.
- ¿Por qué no dejas de *hacer el indio*?
- Ese tío es *un judío*, no le pidas nada.

- ¡Ojo, que *hay moros en la costa!*

Y esto de las valoraciones contenidas en las palabras no es privativo de nuestra lengua o nuestra cultura. Jesús Tusón (1997:93) recoge estos otros casos:

La historia es muy vieja: los antiguos eslavos tenían una palabra para aludir a los hablantes de los pueblos germánicos: memets, que quería decir "mudo". En justa reciprocidad el antiguo sueco disponía de la palabra dumbe que se predicaba de todos los que no hablaban sueco. En otra lengua de la misma familia, en inglés, dumb también significa "mudo, "silencioso" y... "estúpido". (...) Son casos estrictamente paralelos a aquellos que no hace mucho deambulaban por el mundo exigiendo que todos hablasen "en cristiano".

Enrique Bernárdez (1999:56) nos hace pensar en cosas que consideramos sabidas. ¿Creen ustedes que es impropia la expresión *por huevos*? De acuerdo con el DRAE sólo significa *necesariamente* según su etimología latina: *opus est*.

Y si hablamos de regionalismos o autonomías, sabremos que los aragoneses son cabezotas, los andaluces exagerados y poco amigos del trabajo, los catalanes tacaños, los gallegos no pueden contestar con un *sí* o un *no*, los madrileños son orgullosos, en fin... Y tantos otros. En ellos descubrimos que los tópicos – basados o no en alguna realidad – han llegado a ser la definición de un tipo de comportamiento que nos parece censurable.

Por ello, el primer paso al acercarnos a la cultura es hacerlo con mente abierta, sin dar a otros comportamientos una calificación inferior o peyorativa que es tanto como decir que nosotros y nuestras costumbres son mejores e imitables, como ya hemos destacado.

Tengamos en cuenta lo que dice Amin Maalouf a propósito del Islam:

(...) hoy todos nosotros hemos de adoptar, necesariamente, innumerables elementos procedentes de las culturas más fuertes, pero es esencial que podamos comprobar que determinados elementos de nuestra propia cultura – personajes, objetos artísticos, moda, objetos cotidianos, música, platos, palabras ... - se adoptan en todos los continentes y que a partir de ahora forman parte del patrimonio universal, común a toda la humanidad.
(1999:146)

Es decir que no podemos hacer sentir a los que se acercan a nosotros que "lo suyo" vale menos. Se corre el riesgo de que se ofendan, pierdan el interés por esa cultura cuyo representante – el docente – les hace sentir fuera e inferior. De ahí que sean tan importantes las actividades que favorecen la puesta en común y el contraste de las diferentes culturas presentes en el aula.

¿Qué ocurre cuando no entendemos lo que dicen nuestros alumnos, o viceversa? Es muy probable que sea porque no conocemos, ni ellos ni nosotros, las claves en las que se basa el mecanismo de cada idioma. Y ese ocurre incluso cuando hablamos la misma lengua.

Si yo les digo que *no hay Lunes de Aguas sin hornazo*, ¿saben de qué estoy hablando?

Si me han entendido es que han hecho funcionar una serie de mecanismos lingüísticos y extralingüísticos que van encadenados. En lo lingüístico saben que estoy ponderando algo y para ello he elegido lo que creo que lo define por antonomasia. Lo extralingüístico hace referencia a conocimientos culturales englobados dentro de las variedades diatópicas (dialectales) del español: soy salmantina y allí se celebra esa fiesta, que, por cierto, tiene una historia muy interesante recogida como audición en el *Español en el hotel* (1997: 67).

b. La administración del silencio y no manifestarse

Si lanzo una pregunta a alguien y no me contesta, ¿cómo reacciono? En algunas culturas es de buena educación guardar un silencio que nos puede resultar insoportable a los occidentales.

En el mismo orden de cosas, tras haber debatido un tema en clase preguntamos su opinión a un alumno. Este repite lo que han dicho sus compañeros, no se manifiesta aunque podemos imaginar que no está de acuerdo con la opinión de la mayoría. Nuestra primera reacción es creer que es un poco tonto. ¡Craso error! Si el alumno es japonés por ejemplo, está poniendo en práctica siglos de educación que le han imbuido la idea que refleja el siguiente refrán: *Al clavo que destaca se le da con el martillo*.

c. ¿Acaso los gestos nos ayudan a entendernos mejor?

Esta anécdota es real: una chica belga que comparte piso con una española le pregunta qué tal el fin de semana (la extranjera ha estado de excursión). La española le dice que ha ido a un concierto de Mecano (es una historia vieja).

> ¡Ah! y ¿qué tal?

< ¡Fenomenal! Estaba así (gesto de mucha gente).

> No sabía que los conciertos de Mecano fueran peligrosos.

< ¿?

Después de una serie de preguntas para saber por qué ha dicho eso, qué entiende cada una, llegan a la conclusión de que el gesto que para los españoles significa lleno, para la belga es sinónimo de miedo. Podría añadir un montón de ejemplos más, pero han salido en distintas revistas y como autora de materiales los he recogido en el libro *Español en el hotel*, (1999:134-5). Pero quiero añadir un caso muy obvio: creemos universal el gesto de mover la cabeza de arriba abajo para afirmar. Sin embargo, en algunas culturas orientales ese gesto puede equivaler a un rotundo ¡no!

d. "¿Analfabetismo emocional?"

Un nuevo ejemplo encontrado en el libro *La inteligencia emocional* de Daniel Goleman (1998: 339), que desgraciadamente está de actualidad también en Europa.

Un chico se pelea con otros dos mayores que él. Los mayores lo acosan y lo amenazan. El más pequeño, temiendo que le den una soberana paliza, coge una pistola, los espera a la puerta del instituto y les dispara a bocajarro.

Los educadores antes se preocupaban casi exclusivamente por las malas notas en matemáticas y lenguaje. Ahora existe también el problema del "analfabetismo emocional", es decir, la falta de control de nuestras emociones.

Lo que a nosotros nos interesa en el marco de esta reflexión sobre nuestra actitud como enseñantes dentro de un aula que puede tener alumnos extranjeros inadaptados es que, si alguien reacciona de forma agresiva porque ha visto burlas, amenazas o desinterés donde en realidad no había nada de eso, podemos interpretarlo como falta de conocimiento de las claves para decodificar el sistema de signos en que se comunica el entorno (los alumnos y el docente) y que es considerado por ello como hostil.

La reacción del "agredido" es interpretada por el entorno como desagradecimiento, como estupidez, como actitud próxima a la delincuencia, lo que provocará una espiral de agresividad que sólo se detendrá cuando empiecen todos a hacer un esfuerzo por comprenderse mutuamente.

Dice Daniel Goleman que lo que normalmente termina como conflicto, comienza como un problema de comunicación, una suposición gratuita y una conclusión precipitada, que lleva a su vez a enviar un mensaje "duro", un mensaje que resulta muy difícil de escuchar.

6. ¿Qué podemos hacer?

Aquí cabe abrir varios apartados.

Uno referido a la atención que merecen todos los alumnos para que mejore su rendimiento escolar.

Otro referido a la atención que necesitan los alumnos extranjeros cuando están con sus compañeros españoles

Y un tercero referido a la forma de enseñarles español en clases de refuerzo para extranjeros.

6.1. Aprender a aprender

No es mi especialidad aunque me interesa profundamente la forma en que podemos ayudar a cualquier alumno a mejorar su rendimiento escolar. Lo que viene a continuación es un resumen que quiero compartir con ustedes de lo que he leído y me ha parecido muy válido. Son los "ingredientes" que favorecen el desarrollo del más importante de los conocimientos: el que figura como título de este apartado.

1º. Confianza.

La sensación de que tienes muchas posibilidades de éxito en lo que emprendas y que los adultos pueden ayudarte en esa tarea.

2º. Curiosidad.

Saber que descubrir algo es positivo y agradable.

3°. Intencionalidad.

Es el deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia, ligada a la capacidad de sentirse competente.

4°. Autocontrol.

Valorar positivamente el dominio frente a una primera reacción de agresividad o desánimo.

5°. Relación.

Es bueno y agradable entrar en contacto con los demás; esa sensación, ese deseo se basa en el hecho de comprenderlos y de sentirse comprendido por ellos.

6°. Capacidad de comunicarse.

Deseo de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos. Exige el conocimiento de la lengua y la confianza de los demás.

7°. Cooperación.

Armonizar las propias capacidades con las de los demás.

Y para concluir este apartado quiero incluir una cita vieja ya para mí porque siempre aparece en mis cursos. Rogers, C.R. (1969)

Una persona educada es solamente aquella que ha aprendido a aprender; aquella que ha aprendido a adaptarse y a cambiar; la que ha aprendido que no hay conocimiento seguro; que solamente el proceso de búsqueda del saber da las bases de la seguridad.

6.2. Posturas integradoras

6.2.1. En lo referente a la actitud:

La inercia en nuestro hacer nos lleva a una aparente cómoda repetición, de forma más o menos organizada y coherente, de viejos modelos y fórmulas, incluso cuando ya sabemos interiormente que no responden a nuestras necesidades y tampoco a nuestras convicciones. Por ello debemos

- revisar nuestros supuestos y valores; saber que la escuela está pensada para transmitir la cultura, los valores del grupo hegemónico;
- prestar atención a lo que cada alumno puede aportar teniendo en cuenta las distintas formas de representar la realidad derivadas de lenguajes diferentes y, por ende, de valores diferentes;
- aplicar los resultados de la reflexión previa hecha sobre nuestras costumbres y las de los demás y cómo las juzgamos mutuamente;

6.2.2. En lo referente al lenguaje del docente:

Si tenemos en cuenta que en cualquier circunstancia de la vida intentamos adecuar nuestra forma de hablar a la situación y a la persona con la que lo estamos haciendo, es decir usamos un determinado registro adecuado al contexto, podemos poner en práctica los consejos de Halliday (1982) que se adaptan perfectamente al aula:

- *el campo* del discurso es consecuencia de los objetivos del hablante: usos ideológicos del lenguaje;
- *el modo* del discurso vinculará este a una forma interactiva o no, por ejemplo;
- *el tono*, que puede ser amistoso, frío, neutro, pondrá de manifiesto la relación con los interlocutores.

Por otra parte, podemos también poner en práctica en el aula algunos principios básicos de la comunicación en general y, más tarde, adaptar nuestra forma de hablar en función del nivel de nuestros interlocutores:

- el oyente de buena voluntad intenta suplir las lagunas del hablante y cooperar con él en el proceso de comunicación; por motivos mucho más fuertes debe intentarlo el docente ante el discente;
- el docente debe ser consciente de que su forma de expresarse y de suplir esas lagunas del discente son imprescindibles en el proceso, no sólo de comunicación sino de asimilación de los contenidos y pautas de conducta;
- debe poner en práctica eso que se llama "adecuación lingüística" y que en este caso consiste en un registro simplificado.

Características del registro simplificado:

- brevedad en las secuencias;
- sencillez en las estructuras gramaticales;
- secuencias sintácticas cuidadas;
- caudal léxico adecuado, apoyado en la sinonimia en la contextualización de los términos y del discurso en general;
- evitación de presuposiciones y sobreentendidos;
- pausas frecuentes, pronunciación esmerada.

Este tipo de registro puede tener un lado negativo y es que el alumno no se expone a la realidad del discurso que usan los hablantes nativos. Pero en el caso que nos ocupa, los compañeros y la gente de la calle no va a usar con él esa forma de hablar, por ello será de gran ayuda que el docente lo tenga en cuenta para favorecer, como hemos dicho, la asimilación no sólo de los contenidos escolares, sino, especialmente, comportamentales.

6.3. Enseñar a extranjeros

Por un lado, debemos tener en cuenta la procedencia de esos extranjeros:

- ¿son inmigrantes o refugiados?
- ¿están alfabetizados o no?
- ¿están condicionados por sus creencias religiosas?

Por otro, debemos saber que enseñar un idioma a extranjeros requiere una preparación especial que tiene que ver con el conocimiento explícito de la propia lengua (saber los porqués) y con la mejor forma de presentarlos y practicarlos. Voy a dejar para otro momento o para colegas más expertos en la materia el primer apartado y me voy a centrar en el segundo.

6.3.1. Hablar una lengua no significa poder enseñarla

Déjenme de nuevo empezar con un ejemplo que tomo prestado esta vez de Amparo Tusón (1997: 31):

A) > ¿Te apetece dar un paseo?

B) < Tengo mucho trabajo.

A) > ¡Vaya!

Sin duda nos parece un intercambio obvio y, como dice Amparo Tusón, podríamos parafrasearlo sin problemas. Sin embargo, para quien está aprendiendo nuestro idioma esto es un conjunto de despropósitos: no hay respuesta a la pregunta de A) y la reacción a la frase de B) es un imperativo para que esa persona vaya a algún lugar no especificado.

Hemos dicho que hablamos nuestra lengua de una forma "natural" y así la hemos aprendido. Cuando tratamos de transmitirla a otros, no basta con ser hablantes competentes porque caemos en los mismos errores que con la cultura: creemos normales, naturales, los sistemas que caracterizan nuestro idioma.

Aquí va otro ejemplo de los recogidos en la sección *¡A divertirse!* del nº 43 de la revista *Carabela* (1998: 156-7):

Una chica extranjera está hablando con un amigo español de los exámenes. Tiene lugar el siguiente diálogo:

Ex. > ¿Crees que vas a aprobar?

Es. < ¡Estás tú buena!

Ex. > ¿Por qué los españoles sois tan machistas? (Y se va)

Tenemos que explicarle a ella que esa respuesta de apariencia valorativa con referencia a su físico sólo es una de las muchas maneras de que dispone el español para negar. Deberíamos explicarle a él que ..., todo lo que venimos diciendo sobre ser conscientes de nuestra propia lengua.

¿Acaso hemos pensado que un estudiante extranjero tiene que aprender 115 formas verbales para llegar a ser clasificado en un nivel avanzado?

¿Sabemos que los tiempos verbales en español no siempre expresan aquello que parecen querer decir? Pensemos en el imperfecto de cortesía; en el pluscuamperfecto que, pese a significar acción pasada anterior a otra también pasada, puede usarse para expresar acción inmediatamente posterior a otra si el marcador así lo indica; recordemos ese futuro que sirve para expresar sorpresa, o posibilidad o cortesía o mandato.

¿Y qué decir del subjuntivo, ese gran drama de los extranjeros que proceden de lenguas no romances? En español predominan las relaciones sintácticas, las relacionales y de dependencia o subordinación frente a las semánticas o contextuales

de otras lenguas. Ello significa que necesitamos preposiciones, conectores y que la presencia de una forma en subjuntivo se debe al hecho de que está condicionada por el verbo que la precede.

Si a todo esto unimos la concordancia temporal, podemos volver completamente locos a nuestros pobres alumnos que sólo quieren comunicarse mejor con su entorno para establecer relaciones sociales o laborales en condiciones dignas y que no necesitan ser expertos en teoría gramatical.

Por todo ello en nuestras clases de refuerzo debemos tener en cuenta:

- nuestra forma de hablar y adecuarla a la situación o contexto en el que estamos;
- un conocimiento profundo de la lengua para poder simplificar las explicaciones si fueran necesarias;
- los intereses de nuestros alumnos que son fundamentalmente comunicativos;
- la secuenciación de los contenidos lingüísticos y culturales (entendidos en el sentido que venimos defendiendo) en función del nivel previo o procedencia del grupo;
- la elección de las actividades que favorezcan más la consolidación lingüística y la integración de estos alumnos en el grupo "mixto";
- que habrá momentos de desánimo y de soledad, pero que no hay que tirar la toalla.

Para contribuir a esa integración voy a proponerles unas actividades para realizar en clase con todos los alumnos, españoles y extranjeros. Espero que sean de utilidad.

6.3.2. Ejemplos de actividades

A. Nombrar para conocer

Esta actividad está muy en relación con lo que leímos al principio sobre llamarse Jorge y todo lo que este nombre despertaba en el hermano de la chica sueca. Si en la clase tenemos distintas nacionalidades, puede resultar muy ilustrador de qué forma las familias de otros países eligen los nombres de sus hijos. Recordemos en este sentido lo que dice Manolito Gafotas a propósito de la elección de su propio nombre (1997:7).

No olvidemos que los alumnos han leído una novelita anteriormente.

Ya sabes lo que significan Manolo, Charo, Quique, Julita, ...

- a. *Une cada oveja con su pareja. A ver si descubres cuál es la forma coloquial de estos nombres:*

Manuel	Juanlu
María Teresa	Pili
Francisco	Juanjo
Dolores	Lina
Estefanía	Lolo, Manolo
Concepción	Maite, Tere
Carolina	Mari
Juan José	Lola, Loli

Juan José	Lola, Loli
Daniel	Teo
Cristina	Curro,
José	Estefi
Juan Luis	Concha
María	Dani
Teodoro	Pepe
Pilar	Tina

b. *En España para poner los nombres se usan diferentes criterios: elegir el nombre de algún familiar cercano (abuelo, abuela, padre, madre, tío,...), poner un nombre que gusta mucho o de algún personaje famoso, poner un nombre que está de moda... ¿Cuáles son los criterios para poner el nombre en otros países? Haced una encuesta a vuestros compañeros para saber:*

- Sus nombres y los de su familia
- ¿Por qué le pusieron ese nombre?
- ¿Cuáles son los nombres más típicos y los más raros de su país?
- ¿Te gusta tu nombre?
- ¿Qué nombre pondrías tú a tu hijo? ¿Por qué?
- ¿Es distinto poner nombre a los animales?

Tras el trabajo podéis sacar conclusiones generales para ver si existen nombres que se repiten, si los criterios para poner un nombre son los mismos, si a la gente le gusta su nombre, etc.

De la explotación del libro de lectura *El enigma de Monterrubio*. M. Tuts. y J. García Naranjo. SGEL. Madrid

B. Cuando el río suena, agua lleva: los tópicos

Con esta actividad podemos entresacar los estereotipos que traen a clase nuestros alumnos, comentarlos y discutirlos y, como propone Gerd Wessling (1999: 276), dar la vuelta a aquellos que contienen una valoración negativa. "Es posible que los alemanes sean cabezas cuadradas, pero eso tiene de bueno que son muy organizados".

¡Están locos estos extranjeros!

Juntos pero no revueltos. Todos nos hemos sentido extranjeros en alguna lengua y hemos tenido que escuchar los clásicos tópicos, a menudo hirientes por lo que de verdad hay en ellos

"No me gusta nada Noruega. El sol nunca se pone, los bares nunca abren y todo el país **aposta a arenques**"

Evelyn Waugh, escritor
1903-1966

"Francia sólo puede tener un papel directivo en épocas de florecimiento, cuando se trata de comunicar a lo conseguido la última perfección. **Abrir caminos nuevos es cosa ajena a este pueblo**"

Herman Kewserlinn

"Es más fácil **poner de acuerdo** a todo el mundo que a una docena de españoles"

Jacinto Benavente,
dramaturgo español
(1866-1954)

"Se reprocha a los alemanes que unas veces **imiten a los ingleses y otras a los franceses**, pero es lo mejor que pueden hacer, pues reducidos a sus propios medios no podrían darnos nada sensato"

Arthur Schopenhauer, filósofo (1788-1860)

"Seamos francos: la contribución tecnológica italiana al género humano terminó con **el horno para la pizza**"

Bill Bryson (1951)

"En América **cualquier joven puede ser presidente**, supongo que ése es el riesgo que tienen que correr"

Adlai Stevenson, político
(1900-1965)

"Un inglés, incluso cuando está solo, forma una ordenada **fila de a uno**"

George Mikes, periodista británico de origen húngaro (1912)

"Los canadienses son **americanos sin Disneylandia**"

Margaret Mahy (1938)

Del libro *Actividades lúdicas*. C. Moreno, J. García Naranjo, R. García y A. Hierro. SGEL. Madrid.

C. Conocer a las personas nos ayudará a expresarnos mejor

A continuación proponemos un test para animar a los alumnos a repasar las formas verbales; siempre resultará más estimulante hacerlo de esta manera que "tomando la lección". Recomendamos que esta actividad se haga tras la lectura de un texto que interese a los estudiantes.

Vamos a practicar un poco los verbos irregulares en presente. Aquí tienes un cuadro con verbos que se usan en la novela. Completa las personas que te indicamos. Cada casilla vale un punto: A ver cuántos puntos consigues:

FORMA DE LA	1ª PERSONA	1ª PERSONA	INFINITIVO
<i>Ejemplo: Tiene</i>	<i>Tengo</i>	<i>Tenemos</i>	<i>Tener</i>
<i>Calienta</i>			

<i>Calienta</i>			
<i>Coge</i>			
<i>Piensa</i>			
<i>Sabe</i>			
<i>Encuentra</i>			
<i>Trae</i>			
<i>Va</i>			
<i>Vuelve</i>			
<i>Descuelga</i>			
<i>Se divierte</i>			
<i>Conocen</i>			
<i>Quieren</i>			
<i>Cuenta</i>			
<i>Dices</i>			
<i>Consigue</i>			
<i>Sigue</i>			
<i>Mueve</i>			
<i>Dirige</i>			
<i>Sale</i>			
<i>Prefiere</i>			
60 puntos:	De 41 a 51:	De 30 a 40:	De 0 a 29:
<i>¡Enhorabuena! Sabes muy bien los irregulares.</i>	<i>Bastante bien, pero tienes que repasar un poquito</i>	<i>¡Venga! Tú puedes hacerlo mejor.</i>	<i>¡Oye, a estudiar ahora mismo!</i>
¡ ¡ 😊 !!	😊	😐	😞

De la explotación de la novelita *El enigma de Monterrubio*. (opus cit.)

D. La comida v la bebida avudan en esta vida

Este dicho que me acabo de inventar hace referencia a que a todos nos gusta hablar de lo que se come o bebe en nuestros países, regiones, incluso en nuestra familia. A partir de esta actividad se pueden proponer otras en las que los alumnos construyan su propio test, como se sugiere en b). (También han leído previamente la novelita).

En el capítulo III has aprendido algo sobre la comida y la bebida cubanas (el tasajo, el daiquirí, el mojito, ...)

- a. *Usemos la imaginación: Aquí tienes una lista de comidas y bebidas. Intenta averiguar si es para comer o para beber y di los ingredientes que crees que tiene.*

	¿Para comer o para beber?	Ingredientes
Tasajo		
Tortilla	<i>comer</i>	<i>Huevo, patatas,....</i>
Chupito		
Guacamole		
Albóndigas		
Tinto de verano		
Gazpacho		
Ribeiro		
Mojito		
Moros y cristianos		
Ensaladilla rusa		
Taco		
Churros		
Cebiche		
Pisco		

b) Ahora di tú una comida o una bebida y nosotros intentaremos averiguar los ingredientes.

De la explotación de la novelita *La mar en medio*. A. Montilla Martos y J. García Naranjo. Madrid. SGEL.

7. A modo de conclusión

Me van a permitir que cite y adapte la introducción de un trabajo en el que participé y que resume las ideas básicas que han inspirado este artículo.

1. Compartimos plenamente las ideas expuestas recientemente por el escritor Javier Marías en un artículo dedicado a su profesora de Literatura – cariñosamente denominada la señorita Cuqui -, en el cual defiende un principio que tratamos de seguir en nuestras clases de español para extranjeros: YO ME DIVERTIRÉ. Dice Marías entre otras muchas cosas:

(...) si me divertía yo, los alumnos se divertían también. Se intrigaban, se preguntaban, se paraban a pensar (...). Creo que eso es lo fundamental: enseñar a pensar, a interesarse, a intrigarse, y eso sólo puede lograrse con la diversión – y por tanto con la alegría, por momentánea que sea, aunque sólo dure la duración de una clase – del que conduce ese pensamiento, ese interés, esa intriga. (Marías, 1999: 10).

2. La variedad que necesita quien da clase diaria, el uso de la imaginación para no repetir(se), el entusiasmo por su trabajo y por su lengua son elementos que debemos tener en cuenta a la hora de seleccionar materiales para nuestras clases.
3. La experiencia y las investigaciones existentes sobre adquisición y aprendizaje nos han enseñado que para alcanzar el éxito -la competencia lingüística de los aprendientes- debemos tener en cuenta una serie de factores que pasan por la edad, intereses y motivación de los mismos; por la capacidad de crear contextos e integrar el error al proceso de manera positiva, y por ser conscientes de que aprender/adquirir una LE no es lo mismo que aprender/adquirir una LM. Las diferentes teorías: conductistas, innatistas e interaccionistas nos ayudarán a *explicar un aspecto diferente del proceso de adquisición del lenguaje: los aspectos rutinarios y habituales, la complejidad de la gramática abstracta y la relación forma y significado respectivamente.* (Baralo, 1999: 21).
4. Lo que hemos perseguido y defendemos es que llegar a ser competentes en una LE es un proceso de construcción creativa, dentro de un contexto formal en el que la interacción puede darse o no con nativos.

De un trabajo presentado en el X Congreso Internacional de ASELE, ***Las reglas del juego***. Concha Moreno, Fina García Naranjo, Rosa García Pimentel, Antonio Hierro Montosa. (en prensa).

Para terminar, ¿sabían que en la "Nochevieja japonesa" también suenan campanadas? ¿Saben cuántas? ¿Saben qué significan?

Mi exalumna Sakuya Uemura nos contó esto en clase tras una actividad sobre costumbres. Transcribo lo que ella escribió ¡lástima que no pueda reproducir la escritura japonesa con la que ilustró su explicación!

GOU, en budismo, significa las malas acciones que la gente hace. Es como original pecado en católico. Dicen que hay 108 en budismo. En la nochevieja las campanas suenan 108 veces lentamente. Tardan media hora más o menos.

Escuchamos tranquilamente y esperamos el año nuevo. Ahora hay gente que pasa esa noche alegre (mente), pero celebrar tranquilamente es tradición japonesa.

¿Hacen falta más comentarios?

Bibliografía

En primer lugar, remitimos al nº 45 de la revista de didáctica *Carabela*, 1999, Madrid, SGEL. Monográfico dedicado a la cultura, donde se recoge una amplia bibliografía sobre este tema.

Baralo, M., 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco-Libros.

Bernárdez, E., 1999, *¿Qué son las lenguas?*, Madrid, Alianza Filología y Lingüística.

Cestero Mancera, Ana M^a, 1999, *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco-Libros.

Goleman D., 1998, *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.

Gumperz, J.J. y Bennet A., 1981, *Lenguaje y cultura*, Barcelona, Anagrama.

Halliday M.A., 1982, *Exploraciones sobre el lenguaje*, Barcelona, Ed. Médica y Técnica.

Leech, G., 1985, *Semántica*, Madrid, Alianza Universitaria.

Lindo, E., 1994, *Manolito Gafotas*, Madrid, Alfaguara.

Maalouf, A., 1999, *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza Editorial.

Marías, J., 1999, "Yo me divertiré", *El Semanal*, p.10

Moreno, C. y M.Tuts, 1997, *Español en el hotel*, Madrid, SGEL.

Moreno García, C., 1997, "Actividades lúdicas para practicar la gramática", en *Carabela* 41, 35 – 48, Madrid, SGEL.

- 1998a. "La letra jugando entra" en Brisson. Folco. Lacalle (eds.). *Actes du colloque tenu*

- *sur Perspectivas futuras de la lengua española ante el siglo XXI*, Montréal, 189-220.
- 1998b, "¡A divertirse!" en la revista *Carabela*, nº43. Madrid, SGEL.
- 1999, "Gramática y contexto. La estructura y el significado" en Miquel y Sans (eds.) *Cuadernos de tiempo libre. Didáctica del español como LE*, Madrid, Colección Expolingua. 195 –211.

Moreno C., García N., Hierro M., J. A., García P., R., 1999, *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid, SGEL.

Rogers, C.R., 1969, *Freedom to learn: A view of what education might become*. Merrill, Columbus, Ohio.

Saint – Exupéry, A., *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard.

Sitmam, R. y Lerner, I., 1996, "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera", en Montesa y Gomis (eds.), *Actas del V Congreso Internacional de ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid. 479-490.

Tusón, A., 1997, *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel Practicum.

Tusón, J., 1997, *El lujo del lenguaje*, Barcelona, Paidós.

Wessling, G., 1999, "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. Algunos ejemplos para el aula", en Miquel y Sans (eds.) *Cuadernos de tiempo libre. Didáctica del español como LE*, Madrid, Colección Expolingua.

Las lecturas que se citan pertenecen a la colección dirigida por Concha Moreno Lee y disfruta, de la editorial SGEL. (En prensa)

(*)Algunas de las actividades incluidas en este artículo están publicadas en la sección Didactired del Centro Virtual del Instituto Cervantes.

<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>

