

Javier de Santiago Guervós

Universidad de Salamanca

Más allá del e-PEL: Reflexiones en torno a cuestiones culturales y lingüísticas que afectan al uso del PEL en el aprendizaje de lenguas extranjeras

1. INTRODUCCIÓN

El PEL¹, no cabe duda, tiene un enorme valor en sí mismo como documento informativo de carácter internacional que describe pormenorizadamente los conocimientos lingüísticos de su titular. Es, en definitiva, la historia de su formación donde empresas e instituciones podrán extraer las conclusiones pertinentes para que el titular pueda formar parte de su plantilla o acceda a los estudios que requieren los conocimientos adecuados de esa o de esas lenguas, no sólo por el conocimiento en bruto que puede tener de ellas, sino por la reflexión que se ha llevado a cabo en el aprendizaje de la lengua y que puede aportar datos más que relevantes. Es esta reflexión y las consecuencias que puede traer consigo lo que más inte-

¹ La idea matriz del PEL no se ve representada del mismo modo en todos los PEL existentes. Lo que planteamos aquí serán algunos aspectos que, desde nuestro punto de vista, debería contener un PEL ideal, sin perjuicio de que estas reflexiones puedan servir para ir incrementando su valor a través de la experiencia.

resa al especialista en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. Existe, por tanto, una vertiente pedagógica, que no se puede desdeñar, que camina en varios sentidos: como decíamos, aporta información a instituciones y empresas (sobre la forma de socializar, de abordar problemas, de plantear estrategias, de percibir la realidad, etc.), aporta información al alumno sobre su propio aprendizaje (sobre todo de sus carencias) y aporta información al docente sobre procesos, necesidades, objetivos, etc. que ha de tener en cuenta para desarrollar programas adecuados a las necesidades reales de los alumnos. Es aquí donde está el valor intercultural, el valor pedagógico, el valor humanístico y el valor lingüístico del PEL. Una serie de datos de enorme utilidad no sólo para empresas e instituciones, sino también para los docentes que cuentan con un corpus de estudio de un valor incalculable.

No cabe duda de que, dentro de la estructura tripartita del PEL, sin restarle valor al *Pasaporte* y al *Dossier*, es la *Biografía lingüística* el lugar del que debemos extraer la mayor parte de los datos que nos van a servir para rastrear las repercusiones culturales y lingüísticas que puede tener el PEL. Por tanto, se hace necesario trascender su valor eminentemente práctico, que lo tiene, para bucear dentro de su valor pedagógico, sobre todo en lo que afecta al PEL de adultos, menos dirigido que los que afectan a niveles no universitarios al dejar al estudiante, en la mayor parte de los casos, la iniciativa en sus consideraciones sobre el aprendizaje de las lenguas. Es muy probable que muchos de los que vayan a utilizarlo como herramienta documental no hayan tenido una experiencia previa de uso en otras fases del proceso educativo. Es probable que, incluso, el posible titular haya concluido sus estudios y no haya pasado por las diversas fases de reflexión previas a éste PEL de adultos que se intuye como final. Es probable, igualmente, que impere su uso documental en lugar de ese uso reflexivo y pedagógico que tanta utilidad puede tener en el aprendizaje del individuo. ¿Cómo puede el docente sacar el mayor rendimiento posible a la información y reflexión que puede aportar el PEL? ¿Cómo puede obtener, igualmente, el titular el mayor rendimiento posible en la elaboración de su PEL? En primer lugar, hay que hacer consciente al

usuario de la utilidad de toda la información que va a verter en él, la que aparece y la que se infiere de sus reflexiones. Tanto en aquellos casos en los que haya una experiencia previa de uso de PEL como en los que no lo haya se impone, y esta es la otra parte en la que hay que trabajar, la introducción de estímulos en forma de nuevos descriptores que puedan dirigir la reflexión del alumno y llegar a conclusiones interculturales y lingüísticas.

No todo usuario del PEL es consciente de la complejidad del proceso comunicativo, tanto en su vertiente verbal como en su vertiente no verbal, ya que esta segunda ocupa mucho más espacio del que se puede imaginar². No habría que descartar, por tanto, incluir algún tipo de documento introductorio que sirva de guía y de modelo para la reflexión del alumno con respecto a la dimensión comunicativa de la lengua, en general, y de la lengua que aprende, en particular.

Por consiguiente, se hace indispensable no perder de vista *quién* se sirve del PEL, *cómo* y *para qué* con el fin de que el titular pueda deducir qué es lo importante en su experiencia de aprendizaje lingüístico y cultural. No es un aspecto baladí. El usuario del PEL no tiene por qué ser un lingüista. Obviamente, se hacen necesarias dos cosas: una reflexión previa sobre la importancia de la interculturalidad, y descriptores de recursos culturales que funcionen como pistas que se le dan al usuario para reflexionar sobre su autoaprendizaje con el fin de llegar a una conclusión donde se acepta la importancia del componente cultural en la comunicación. El problema, evidentemente, no está en aquellos alumnos que son conscientes de la dimensión cultural de la comunicación, sino en los que no lo son. Desde el punto pedagógico hemos de confiar en que el alumno tenga la sensibilidad suficiente para pensar en las conse-

² Existen estudios fiables (Alberte Mehrabian, 1972:51-52) que demuestran que el impacto total de un mensaje se constituye por lo verbal, es decir, las palabras, en un 7% , por lo vocal (incluye el tono de la voz, los matices y otros sonidos) en un 38% y por lo no-verbal en un 55%. Es decir, el lenguaje no verbal llega a ocupar el 93% de nuestro lenguaje total, aunque parezca exagerado. Otros afirman que en una conversación normal entre dos personas, los componentes verbales suman menos del 35% del significado social de la situación mientras que más del 65% de ese significado queda del lado del no verbal.

cuencias de su desconocimiento, pero sería conveniente darle pautas, ejemplos de interferencia cultural.

El concepto de evaluación, en este sentido, se queda un poco corto. Si caminamos hacia un plurilingüismo y una pluriculturalidad, ambas deben ser evaluadas. De nada nos sirve una fluidez lingüística sin una fluidez cultural. Por otro lado, los «evaluadores» no son meramente lingüísticos y la información que pueden extraer de la capacidad de adaptación del alumno, su mentalidad sobre culturas ajenas, socialización y demás, no es poca. Hay que abrir el campo no sólo como pauta de reflexión, sino como muestra de competencia.

2. SOBRE COMUNICACIÓN Y CULTURA

Partiendo de la Teoría de la Relevancia que desarrollaron Sperber y Wilson a partir de 1986, la descodificación que se produce en el intercambio comunicativo es, en la mayor parte de los casos, puramente anecdótica sin el paso inferencial. Sperber y Wilson señalan que en los intercambios comunicativos, tras el proceso de codificación y descodificación de señales (acústicas, gráficas, etc.) comienza el proceso inferencial que afecta a cualquier información que pueda aparecer en el proceso comunicativo. La inferencia recoge la información pertinente en el *contexto*, que se alimenta de los datos que guarda el individuo en su código genético, más la información cultural que ha acumulado a lo largo de los años producto de una socialización determinada. Esto es, el ser humano está condicionado por su bagaje genético y cultural, también en sus intercambios comunicativos. El contexto viene a coincidir, por tanto, con lo que en Pragmática se denomina *información compartida*, *saber enciclopédico*, es decir, ideas innatas e ideas sociales que posee el ser humano como especie tras millones de años de evolución y miles de años de socialización: recuerdos anecdóticos, supuestos culturales de carácter general, creencias sobre el estado mental del hablante, los saberes culturales, la experiencia de la vida cotidiana,

el conocimiento enciclopédico del mundo, los recuerdos personales, las emociones, la competencia sociolingüística son todo elementos que pueden desempeñar alguna función en la interpretación. Esta información compartida late en nuestros intercambios comunicativos e im-pregna todo el proceso de comunicación. Lo importante es saber qué hay en ese contexto para poder explicar el proceso inferencial que se produce en el intercambio comunicativo, y ese contexto, se nutre, independientemente de su parte genética, de la socialización a la que se ha visto sometido durante su vida, es decir, de sus costumbres, de su cultura, etc.

La competencia sociolingüística tiene mucho que ver con el conocimiento de la cultura (distancia de comunicación, gestos y expresiones faciales...) y no precisa de un conocimiento lingüístico verbal. Otros aspectos de la competencia sociolingüística necesitan el aprendizaje de fórmulas lingüísticas determinadas (turno de palabra, convenciones culturales a las que se acompañan expresiones de lengua, registros, etc.). La parte intercultural se refiere básicamente, a la información que es necesario compartir con los individuos de otras culturas para poder interactuar. La proxémica, cronémica, kinésica es información no verbal, lenguaje no verbal, pero en definitiva, es lenguaje, mientras que la información cultural no es lenguaje y no es verbal, y su comunicación es básicamente inferencial. Dentro del no verbal está, por un lado, el que se representa por signos y, por otro, el que forma parte de la inferencia. Esto hay que tenerlo muy en cuenta.

A cada miembro de la comunidad en la que vivimos se le ha introducido paso a paso, desde niño, en el dominio complejo de unas reglas de comunicación verbal y no verbal que rigen la sociedad a la que pertenece. Crecemos como seres clónicos de los que nos rodean, imitamos los modelos que se nos presentan como ideales y rechazamos, generalmente, los que son rechazados por la sociedad en la que vivimos. Desde que nacemos, iniciamos un proceso de socialización que forma nuestra cultura, nuestro modo de ver y de interpretar el mundo. Tenemos, por tanto, un enorme volumen de información social compartida, la que no se menciona en los diálogos, la que se infiere y que se suma a la información genéti-

ca para formar el saber enciclopédico del que se nutren nuestros intercambios comunicativos.

Imagínese el siguiente diálogo: Un coreano y un español se conocen casualmente en un avión de España a Corea (Hye-Jin Cho, 1998:84):

- Sr. Fernández: Bueno, yo me llamo Ignacio Fernández. Mis amigos me llaman Nacho. Ésta es mi tarjeta.
- Sr. Park: Me llamo Yung-Jo Park. Encantado de conocerle Sr. Fernández. Ésta es mi tarjeta.
- Sr. Fernández: No, no. Llámeme Nacho. Creo que vamos a hacer muchos negocios juntos.
- Sr. Park: Sí, así lo espero.
- Sr. Fernández: (leyendo la tarjeta del Sr. Park) Yung-Jo Park. Bueno Yung-Jo, le llamaré mañana en cuanto llegue a mi hotel.
- Sr. Park: (Sonriendo) Sí. Esperaré su llamada.

Esta es una conversación normal dentro de la cultura española. El Sr. Fernández se presenta, quiere evitar las distancias que supone el incómodo usted para tratar con alguien con quien quiere adquirir confianza y hacer negocios e incluso le propone llamarle Nacho, como sus amigos, estereotipos sociales. El Sr. Park parece que está satisfecho porque le ha sonreído y parece amable. Se las promete muy felices el Sr. Fernández. Lo que no sabe es que su amigo coreano se ha ido para casa bastante incómodo. Cree que va a ser difícil trabajar con él. Le molesta que le haya llamado por su nombre propio, algo impensable en este tipo de relaciones en Corea y ha sido la vergüenza lo que ha motivado su sonrisa.

Existe una tendencia innata a hacer juicios previos (prejuicios) sobre las personas y las situaciones basados en un principio universal de economía cognitiva que se nutre del saber enciclopédico que comparte un grupo social concreto. Los americanos se sienten agredidos porque los españoles, por ejemplo, se acercan demasiado a sus rostros en su intercambios comunicativos y rechazan con un paso atrás y un gesto de disgusto esa distancia de comunicación; les molesta que les toquen al pasar por las calles, que empleen palabras malsonantes con tanta facilidad, que se besen por la calle y se abracen, y un largo etcétera. La falta de información

cultural provoca interferencias en la comunicación que se pueden resolver pensando que los españoles no son mal educados, pero la realidad es que, sencillamente, están educados en otra cultura.

Sabemos, por tanto, que no basta conocer una lengua, conocer un código lingüístico para poder comunicarse. Hay que conocer la lengua, sí, pero también hay que conocer la cultura, o las culturas, si no queremos entrar en interferencia con hablantes de otras lenguas. En caso contrario, de poco nos servirá conocer el código lingüístico porque caeremos en constantes interferencias comunicativas. Si queremos que nuestras comunicaciones tengan éxito, si queremos que la comunicación sea eficaz, tenemos que tener muy en cuenta la información que compartimos con nuestro interlocutor, su sociología, en definitiva, su cultura. fluidez lingüística, sí, pero también *fluidez cultural*. Porque la palabra cultura no se refiere solamente al arte, literatura, pintura, música, etc. Cultura se refiere también a los modos de vida de los miembros de una sociedad o de los grupos de la sociedad, porque no puede haber una sociedad humana carente de cultura. Incluye el modo de vestir, sus costumbres, su vida familiar, sus modelos de trabajo, las ceremonias religiosas y sus pasatiempos, su jerarquía de valores, lo que admiran y lo que de-testan, cómo se relacionan, qué se regalan, cómo comes, etc. Somos excesivamente propensos a juzgar el mundo desde nuestro parámetros culturales y este etnocentrismo nos impide comunicarnos con fluidez con los miembros de otras culturas (Santiago Guervós, 2005). Pero la respuesta no está en globalizar para comunicarse mejor, la respuesta está en interesarse por las culturas ajenas para comunicarse mejor, respetando lo distintivo de cada una de ellas.

¿Cómo facilitar el acceso a este tipo de reflexiones en el PEL?

Obviamente, es necesaria una reflexión previa sobre la importancia de la interculturalidad y contar con descriptores de recursos culturales que marquen el rastro que debe seguir el usuario para llegar a una conclusión donde se acepta la interculturalidad como ingrediente fundamental en la comunicación. Pongamos algunos ejemplos:

- Conozco los temas tabú de la otra cultura

- Me doy cuenta de las convenciones sociales en la comunicación interpersonal con las personas de la otra cultura (entre sexos distintos y el mismo sexo, niños y adultos, ancianos, etc.)
- Me doy cuenta de mis reacciones ante conflictos interculturales y puedo racionalizarlos.
- Conozco la vida diaria y las condiciones de vida del otro país (transportes, horarios, comidas, ocio, instituciones, etc.) y puedo compararlas con las de mi cultura.

La cuestión es reconocer de qué no soy capaz, por qué no soy capaz y cómo puedo serlo. La aparición de los descriptores de recursos culturales ya invita a la reflexión y estimula la necesidad de cubrir esas carencias. Por tanto, su presencia es fundamental. Sin embargo, hay que insistir en la idea de introducir algún documento inicial que ponga énfasis en la importancia del conocimiento de la cultura para evitar interferencias comunicativas, para introducir la fluidez cultural como ingrediente fundamental en la comunicación. Hay que hacer consciente al alumno de que el saber que comparte la sociedad de la lengua que aprende es necesario para poder comunicarse con fluidez.

Los descriptores son *inputs* para una reflexión que requiere un entrenamiento previo, y no debemos perder de vista, como decimos, que los usuarios del PEL no tienen por qué ser lingüistas ni pedagogos y pueden estar completamente ajenos al mundo de la comunicación.

3. SOBRE COMUNICACIÓN Y LINGÜÍSTICA

No podemos olvidar, por otra parte, que el juicio del alumno sobre su propio aprendizaje y sobre sus conocimientos puede ser subjetivo. Cuando el alumno llega a un nivel de lengua determinado en el que, en principio, por conocimientos o estrategias no tiene problemas de comunicación, se produce una situación singular. Sa-

bemos que en cualquier lengua no son más de 500 o 600 palabras³ las que se emplean en los intercambios comunicativos y que, una vez que se dominan, el paso a un incremento en el nivel expresivo se hace difícil.

No cabe duda de que conceptos como los de *rentabilidad* y *productividad* son claves para un aprendizaje fructífero de una lengua extranjera. Parece, por tanto, lógico dar prioridad, en cada caso, dependiendo de los objetivos comunicativos que persigan nuestros estudiantes, a qué es lo que hay que enseñar, sobre todo a partir de cierto nivel de uso de la lengua. Todos somos conscientes de que la elección de un conector u otro, o de una forma de expresión u otra persigue, fundamentalmente, dos finalidades: ganar expresión, énfasis, precisión, o cambiar el estilo o el registro, porque transmitimos información a nuestro interlocutor si elegimos el nexo más formal, menos espontáneo, el que muestra una formación más elevada, más culta o más coloquial, y al emisor no se le tiene que escapar esa posibilidad de transmitir información que le ofrece la lengua, no solo en el contenido, sino también en la forma. Generalmente, si hay un cambio de nexo, hay un cambio de significado, literal o social. Es evidente que tal información no es recogida, en general, por los numerosos manuales que inundan el mercado editorial de la enseñanza del español como lengua extranjera. La información, fundamentalmente sociolingüística, que falta en estos manuales es vital para graduar el aprendizaje de la lengua española de acuerdo con los objetivos comunicativos de los estudiantes, y no sólo para favorecer su fluidez lingüística sino también, y no menos importante, para favorecer su fluidez cultural. El uso de unas formas u otras de expresión aporta una información sociolingüística vital que marca no sólo la capacidad de adaptación a las distintas situaciones de comunicación, con lo que todo ello implica, sino también aspectos como nivel cultural, nivel de lengua,

³ En el corpus CREA (Real Academia Española de la Lengua) las 500 formas de máxima aparición ocupan un 60% del total del corpus. Muchas de ellas son palabras vacías (preposiciones, artículos, etc) y formas conjugadas de un mismo verbo, con lo cual, si hiciéramos un cómputo con palabras llenas e infinitivos verbales, el porcentaje sería aún mayor.

o todo lo que tiene que ver con la información diatópica, diastrática y diafásica que puede extraerse. La repercusión de estas ausencias deja al albur del aprendizaje pasivo del alumno aquellas estructuras que le permitirán un dominio real de la lengua y no solamente una cobertura de sus necesidades comunicativas.

Cuando describimos «Sabe saludar y despedirse», ante una respuesta afirmativa cabría preguntarse, ¿lo hace realmente como lo haría un nativo? ¿Cómo lo hace? ¿Conoce las rutinas enfáticas y repetitivas del saludo del español del tipo «Hola, qué tal, cómo estás», o sabe decir «Hola» y «Adiós»? ¿Sabe negar enfáticamente y afirmar enfáticamente?

Es complicado. Podemos caer en listas interminables de descripción del nivel de lengua del alumno, pero hay que buscar un cauce para que el alumno no sólo sepa que se comunica sino cómo lo hace. Cuando un estudiante afirma que «sabe mostrar que está siguiendo una conversación» o que «sabe decirle a alguien que hable más despacio» habría que preguntarse cómo lo hace. Entiendo, cómo no, que prime la comunicación, que es uno de los objetivos del PEL, saber cuáles son sus habilidades comunicativas, pero entiendo también que cabría describir con precisión lingüística tales habilidades, no sólo para que el alumno sea consciente de lo que sabe sino de lo que no sabe.

Es decir, por poner un ejemplo: existen 25 formas distintas o más de expresar la condición en español. Es difícil que el alumno domine todas; es cierto que algunas pueden adquirirse pasivamente o por transferencia positiva, pero, también es cierto, que otras han de aprenderse y emplearse en un contexto preciso. La mayoría de los manuales al uso se muestran perezosos a la hora de recoger con la precisión necesaria las formas de expresión adecuadas a cada nivel, a cada contexto de comunicación, a cada estilo, a cada tipo de lenguaje: dar prioridad a unas formas de expresión características de un contexto y de una situación comunicativa determinadas frente a otras; indicar, por ejemplo, qué marcadores son intercambiables por sinónimos del mismo grupo, cuáles dentro del grupo añaden algún matiz semántico, estilístico, tipológico; cuáles cambian su estructura sintáctica manteniendo el significado y contemplando las variacio-

nes comunicativas pertinentes, etc. Al contrastar los nexos y conectores que representan a un grupo de expresión concreto siempre deberíamos contemplar:

- si tienen la misma rentabilidad
- si tienen el mismo significado
- si presentan la misma estructura sintáctica
- si representan el mismo nivel sociolingüístico
- si son representantes de la misma tipología textual⁴
- si, por su rentabilidad, merece la pena explicarlos o, simplemente, deben formar parte del aprendizaje pasivo.

También hemos de ser conscientes de que, en numerosas ocasiones, de la nómina de operadores que proporcionan las gramáticas y manuales, gran cantidad de ellos no los emplean en sus propias lenguas, los conocen pasivamente y, como la tendencia del alumno a traducir es irrefrenable, nos encontramos con que les estamos enseñando activamente formas de expresión que no activan en su lengua, o que el uso o el registro en el que se insertan difiere del de la lengua que aprenden. A veces, tenemos la impresión de que les estamos enseñando en nuestra lengua expresiones, usos y formas que no usan en la suya. A veces les exigimos que escriban, por ejemplo, de una forma que no saben siquiera en su propia lengua.

Hagamos un análisis, por ejemplo, de la frecuencia de uso de algunos conectores del español⁵:

⁴ *Aunque* y *si bien*, por ejemplo, pueden tener el mismo significado, pueden ser cuasisinónimos en su significado literal, pero difieren en la estructura (el segundo de ellos, en la actualidad, siempre con indicativo), en el nivel sociolingüístico, en la rentabilidad y en la tipología textual. *Así que* y *de ahí que*, presentan las mismas diferenciaciones. En cambio, las diferencias entre *tan pronto como* y *en cuanto*, se reducen a su rentabilidad, nivel sociolingüístico y tipología textual, etc.

⁵ Según el estudio realizado por comparación entre los siguientes Corpus: (*lenguaje oral culto, lenguaje periodístico y lenguaje literario*).

Corpus Oral de Referencia del Español Contemporáneo (Corp92)

El Corpus Oral de Referencia del Español Contemporáneo fue compilado entre enero de 1991 y febrero de 1992 en la Universidad Autónoma de Madrid bajo la dirección de Francisco Marcos Marín. Contiene las transcripciones de cintas grabadas de naturaleza variada (conversaciones privadas, conferencias, fragmentos

CAUSALES

	C.92	Pe77	ONE71	TOTAL
Porque	411 6	2280	1397	7793
A causa de que	0	1	0	1
A causa de	1	55	21	77
Gracias a que	0	1	3	4
Gracias a	423	127	34	584
Por culpa de que	0	0	0	0
Por culpa de	3	9	10	22
Debido a que	1	19	2	22
Debido a	9	107	16	132
Por aquello de que	1	1	1	3
Por aquello de	6	4	4	14
Ya que	47	530	43	620
Puesto que	33	147	26	206
Dado que	0	71	0	71

de programas de radio y televisión, etc.). Contiene 825.251 palabras (37.083 palabras gráficas diferentes).

Banco de Datos de Prensa Española 1977 (Pe77)

Realizado por la Spanish Section, Dep. of Romance Languages, University of Göteborg, Sweden. Contiene 1.931.639 palabras (71.746 palabras gráficas diferentes) procedentes de *El País* y *Triunfo*. Recoge cerca de 3.000 artículos de 400 autores diferentes sobre temas de política, cuestiones sociales, deportes, la lidia, ciencias humanas, actividades artísticas, ciencias naturales y aplicadas, vida económica y comunicaciones, el hombre y su ambiente, etc.

Banco de Datos de Once Novelas Españolas 1951-1971(One71)

Realizado por la Spanish Section, Dep. of Romance Languages, University of Göteborg, Sweden. Contiene 1.005.012 palabras (46.898 palabras gráficas distintas) que suman las de las siguientes novelas: Olmo, L. (1958), *Ayer XXX, 27 de octubre*; Lera, A. M. de (1967) *Las últimas banderas*; López Pacheco, J. (1958) *Central eléctrica*; Cela, C. J. (1951) *La Colmena*; Sánchez Ferlosio, R. (1956) *El Jarama*; Delibes, M. (1959) *La boja roja*; Goytisolo, J. (1954) *Juegos de manos*; Romero, L. (1952) *La noria*; Marsé, J. (1967) *Últimas tardes con Teresa*; Palomino, A. (1971) *Torremolinos Gran Hotel*; García Hortelano, J. (1962) *Tormenta de verano*.

En vista de que	0	4	7	11
En vista de	0	18	24	42

FINALES

	C.92	Pe77	ONE71	TOTAL
Para que	380	812	443	1635
A fin de que	1	21	3	25
Con el fin de que	1	14	2	17
Con el objeto de que	0	1	0	1
Con la intención de que	0	0	1	1
Con la idea de que	0	2	0	2
Con el propósito de que	0	3	0	3
De (tal) modo que	3	22	5	30
De (tal) manera que	0	12	0	12
De (tal) forma que	4	26	2	32

CONCESIVAS

	C.92	Pe77	ONE71	TOTAL
Aunque	407	1482	568	2457
A pesar de que	14	98	25	137
Pese a que	0	43	6	49
Aun cuando	0	32	3	35
Por más que	2	18	8	28
Por muy	5	25	10	40
Por mucho	6	20	9	35
Aún a riesgo de que	0	0	0	0
Si bien	3	139	25	167
Y mira que	2	0	0	2
Y eso que	0	4	11	15
A sabiendas de que	0	4	1	5

CONDICIONALES

	C.92	Pe77	ONE71	TOTAL
Si ⁶	Miles	Miles	Miles	Miles
Con tal (de) que	0	6	5	11
Siempre que	16	61	5	82
Siempre y cuando	16	17	2	35
A condición de que	1	10	1	12
Con la condición de que	0	4	1	5
Salvo que	2	6	3	11
Excepto que	1	0	1	2
A no ser que	4	16	3	23
A menos que	3	24	4	31
Sólo con que	0	0	1	1
En caso de que	6	20	1	27
Como si	51	141	672	864
Salvo si	40	49	0	89
Menos si	4	5	0	9
Excepto si	0	0	0	0
Sólo si	0	12	1	13
A cambio de que	0	6	2	8
A poco que	1	4	0	5
A nada que	0	0	1	1

⁶ Miriam Sancho (1999) ha demostrado que la estructura *Si + Presente de Indicativo + Presente de Indicativo* aparece 548 veces en el *Corpus 92*, lo que supone un 70% de las veces que se usan frases condicionales con la partícula *Si*.

TEMPORALES

	C.92	Pe77	ONE71	TOTAL
Cuando	1703	2127	228	4058
A la vez que	2	41	12	55
En tanto que	0	35	4	39
En el mismo instante que	0	0	0	0
Mientras	130	818	743	1691
Mientras tanto	13	78	35	126
Entre tanto	0	22	6	28
A medida que	8	45	32	95
Conforme	8	2	20	30
Antes de que	22	89	112	213
Antes de + Inf.	105	408	390	903
Una vez que	27	47	20	94
Después de que	11	61	8	80
Después de	137	748	420	1305
En cuanto	36	114	98	248
Tan pronto como	0	9	6	15
Cada vez que	20	30	77	123
Siempre que	10	16	31	57
Desde que	33	112	103	248
Hasta que	60	235	320	615
Nada más + Inf.	25	16	40	81

CONSECUTIVAS

	C.92	Pe77	ONE71	TOTAL
Así es que	2	3	16	21
Así que	76	60	101	237
Con que	0	0	43 ⁷	43
De (tal) ⁸ modo que	3	34	31	68
De (tal) forma que	8	36	23	67
De (tal) manera que	10	35	6	51
Así pues	9	39	2	50
Por (lo) tanto	186	319	24	529
Por eso		222	221	443
Por consiguiente	27	24	6	57
En consecuencia	7	70	9	86
De ahí que	6	53	6	65
De aquí que	0	3	2	5
De allí que	0	0	0	0

¿Qué podemos concluir?⁹ Obviamente, son, prácticamente, las

⁷ Aparece, habitualmente, en aquellos diálogos de las novelas en las que los personajes son más bien rurales.

⁸ El uso de TAL es mínimo. Comparar con el valor final.

⁹ Por lo que se refiere a la lectura de los datos recogidos, hay que ser bastante cauteloso. El hecho de que aparezca un solo caso de un marcador concreto no puede precipitar nuestro juicio, ya que puede ser o no significativo. Esto es, en ocasiones, el uso del marcador es escaso porque la situación comunicativa en la que aparece lo es también. Es el marcador que se emplea siempre en esa situación. Otra cosa es que ese marcador tenga sinónimos y que estos se utilicen mucho más en unos contextos u otros. Es ahí donde hay que fijar la atención. En unos casos nos encontraremos con nexos que son sinónimos o cuasisinónimos de otros, de uso reducidísimo y que, por tanto, habrá que marginar en la enseñanza de la lengua; en otros, serán marcadores que responden a un estilo, registro o tipo especial de lengua y que, por tanto, habrá que enseñar como específicos de esa situación de comunicación. Así, por ejemplo, podemos adelantar que un nexo temporal de posterioridad inmediata como *tan pronto como* es de uso prácticamente inexistente, ya que el hablante prefiere su sinónimo *en cuanto*, luego hay que marginarlo en la enseñanza, o mejor, hay que darle prioridad al otro. Es decir, hay que ver si el nexo compete con otro para expresar una misma cosa. Si compete, se valora, si no, también, pero en positivo. Otra cosa es que ese nexo se emplee

formas prototípicas las que están presentes en la inmensa mayoría de los actos comunicativos, mientras que las otras se encuentran en situaciones de comunicación muy concretas. Por otra parte, y esto hay que tenerlo muy en cuenta, tampoco podemos exigir a los estudiantes competencias mayores de las que tienen en sus propias lenguas. O quizá, utopía, el hecho de reflexionar en la lengua ajena permita que incrementen su competencia en la propia. La inclusión de descriptores como:

- Emplea usted, para la expresión de la condición estructuras con...
- Emplea usted, para la expresión de la temporalidad estructuras con...
- Emplea usted, para la expresión de la consecuencia estructuras con...
- Emplea usted, para la expresión de la causa estructuras con...
- Emplea usted, para la expresión de la finalidad estructuras con...
- Emplea usted, para la expresión de la oposición y el contraste estructuras con...

Puede ayudar a la reflexión si añadimos el *feedback* correspondiente: «Sepa usted que se emplean poco, mucho, etc.». Es cierto que supone un incremento quizá tedioso de los ítems que el alumno debe resolver, pero si queremos explotar el componente pedagógico puede ser tremendamente útil, y el alumno, en último caso, puede ir al *feedback* o no.

Introducir, por tanto, descriptores de recursos lingüísticos adecuados a un nivel de lengua, de una tipología textual, etc., parece interesante para la reflexión de las posibles carencias del alumno. Por otra parte, hablar con abogados no es solamente hablar con ellos, sino hablar como ellos, único modo de perder el acento extranjero. No se trata de saber qué dice, sino cómo lo dice. ¿Por qué no añadir, por ejemplo descriptores como los siguientes?

para un registro concreto o persiguiendo una expresividad determinada que añada contenido. Como decíamos, un hablante elige un nexos o un conector concreto buscando expresividad, estilo o ambas cosas. En caso contrario elige el nexos o el conector más universal, lo cual también es muchas veces sintomático de las limitaciones culturales del propio hablante.

- Empleo la forma *si bien* con asiduidad cuando escribo un texto demostrativo/argumentativo.
- Soy capaz de emplear conectores del tipo de *sin perjuicio de, a tenor de, al amparo de, a instancias de..* cuando manejo un registro jurídico-administrativo.
- Empleo con fluidez el futuro de subjuntivo en el lenguaje legal
- Uso *por consiguiente* en mis intercambios comunicativos formales o en un escrito argumentativo
- Las personas que conozco de la lengua que aprendo dicen que empleo coetillas y rutinas lingüísticas sociales igual que un nativo.
- Puedo discutir acaloradamente sin respetar el turno de palabra y empleando los introductores del discurso de tipo, *Ya, ya pero...*, *Ya está bien ¿no?*, *Ya, pero déjame decirte una cosa*, etc.

Es decir, la cuestión no es saber saludar, la cuestión es hacerlo como lo haría un nativo, no diciendo simplemente *Hola*, o *Buenos días*, sino *Hola, ¿qué tal? ¿cómo estás?* que es lo que haría un nativo, si son capaces de adaptarse a los distintos registros, y estilos.

Efectivamente, la lista de los descriptores en los PEL ya son muy largas y aburridas. Como muy bien señalan L. Pedrazzini y R. Uribe¹⁰, uno de los problemas de los descriptores es precisamente encontrar equilibrio entre «general» y «específico». Sin embargo creo que en el PEL digital hay una manera para no perder este tipo de descriptor específico, y es insertarlos como ejemplo *pop-up* de los descriptores más genéricos. Pues bien, sea. Hagamos los descriptores genéricos más genéricos e insertemos como ejemplo *pop-up* la información que creamos necesaria. Es posible que, de este modo, trascendamos el carácter puramente documental de muchos de los PEL con los que hemos trabajado para alcanzar un auténtico documento de reflexión y autoaprendizaje de la lengua incidiendo en aquello que los alumnos necesitan para llegar a los niveles ideales de competencia marcándoles el camino que deben seguir.

Son recursos lingüísticos para conocer qué expresividad le falta o cómo puede perder definitivamente su acento extranjero en

¹⁰ *Infra*, pp. 25-50.

distintas situaciones de comunicación, y al hablar de acento extranjero no hablamos sólo de fonética. Los descriptores que hemos puesto como ejemplo son aquellos que por frecuencia de uso son los más escasos, limitados a situaciones más propias del español para fines específicos o propias de situaciones de comunicación poco habituales.

4. CONCLUSIÓN

El PEL esconde una reflexión sobre la lengua de unas dimensiones inimaginables. Es necesario hacer ver al estudiante hasta qué punto puede tener importancia esa reflexión no sólo desde el punto de vista estrictamente comunicativo, sino también desde el punto de vista cultural, estratégico, social, etc., ya que el PEL le da pautas para pensar qué tiene y qué le falta, y cabría indicarle qué puede hacer para conseguirlo. También el PEL puede hacer reflexionar a los profesores sobre los caminos del aprendizaje partiendo de un corpus de PEL: qué tiene, cómo lo han adquirido, qué método ha funcionado mejor dependiendo de qué, qué adquieren más rápidamente y qué les falta y cómo progresan para identificar las necesidades y motivaciones de los titulares, fijar con ellos objetivos y desarrollar programas de aprendizaje.

El aprendiz puede planificar y evaluar su progreso, y el profesor también. Sus planes de aprendizaje deben verse respaldados por una respuesta de los especialistas en el tema con materiales adecuados a la realidad, que no existen.

En definitiva, hay que hacer consciente al alumno de qué es lo que le falta desde el punto de vista lingüístico y cultural para alcanzar el nivel máximo de aprendizaje. Pero en ningún caso debemos perder de vista que estudiamos lenguas para comunicarnos y que para comunicarnos con éxito debemos adquirir un código lingüístico y un código cultural, y será en ese saber lingüístico y cultural compartido donde fluirá la comunicación intercultural sin interferencias.

