La pragmática en ELE: cómo trabajar contenidos pragmáticos en el aula

Elena Alonso Torío
Beatriz Macía Vega

La evolución de las metodologías de enseñanza del Español como Lengua Extranjera nos obliga a plantearnos nuevas formas de concebir la enseñanza de la misma. Quedan atrás aquellos enfoques que priorizaban el conocimiento de determinadas partes del sistema de la lengua (como por ejemplo la gramática o el léxico) dejando paso a aquellos en los que la comunicación se convierte en el objetivo primordial[1]. Como consecuencia, la *competencia comunicativa*, entendida esta como «la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla» (CVC)[2] adquiere cada vez más relevancia en las aulas.

Aunque la división de los componentes que conforman la competencia comunicativa varía en función del autor que se consulte, la esencia de la misma aparece siempre reflejada. La manera de concebir este concepto que consideramos que mejor se adapta a nuestra forma de entenderla es la que Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004) proponen en diferentes artículos de su obra, los cuales tratan siete subcompetencias (entre las que se incluye el lenguaje no verbal) que se muestran en el siguiente esquema basado en dicha propuesta:

[1] Para más información sobre las diferentes corrientes y metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, consultar Cenoz Iragui (2004).

[2] Consultar el siguiente enlace para más información sobre este concepto: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm.

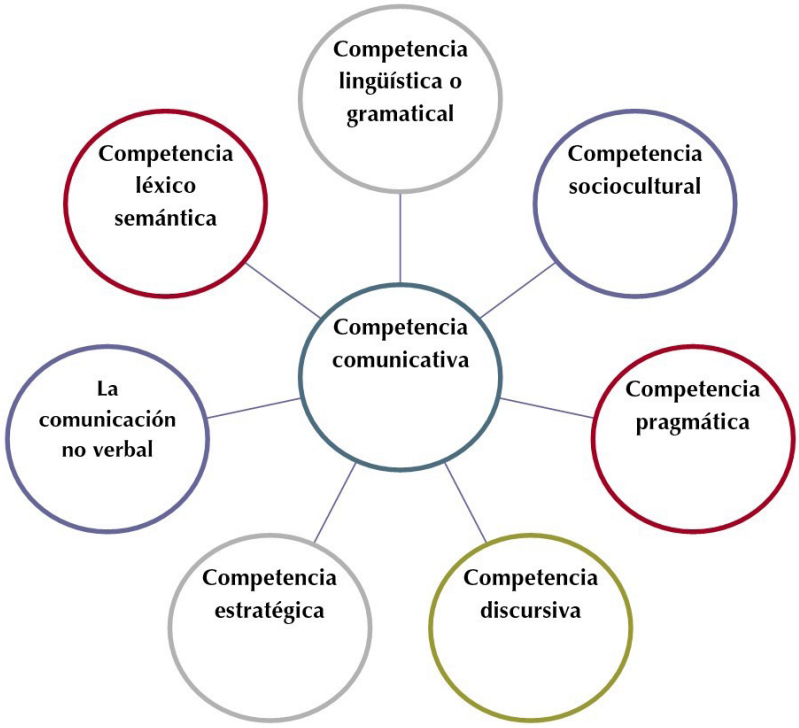


Ilustración 1. Componentes de la competencia comunicativa según Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004)

A pesar de que las diferentes competencias deberían recibir el mismo protagonismo en las clases de ELE, la formación recibida por muchos docentes (entre los que nos incluimos) hace que dicho protagonismo no sea equitativo. La competencia lingüística[3] continúa ganando terreno a la comunicativa, aun a sabiendas de que tener un buen dominio de la primera no garantiza el éxito de la segunda y de que uno de los objetivos principales al aprender una lengua extranjera es ser competente comunicativamente en la misma. Esto se debe quizá a una carencia en la formación de profesores respecto al tratamiento de aquellas subcompentencias que no son tan "visibles" a priori, como, por ejemplo, la estratégica o la pragmática que, aunque cada vez se investiga más sobre ellas y se es más consciente de su importancia, los estudios son bastante recientes en comparación con otras como la gramatical o la léxico-semántica, lo que significa que aún queda mucho por hacer en este sentido.

[3] Se entiende la competencia lingüística como el conocimiento de determinadas reglas, mientras que la comunicativa incluye también la habilidad para usar dicho conocimiento (Cenoz Iragui, 2004: 451-452).

Lo planteado anteriormente nos llevó a la realización del taller que se describe en el presente artículo, en el cual se intentó reflexionar sobre la importancia de la competencia pragmática en el aula y la posibilidad de tenerla presente en las planificaciones y currículos. La primera parte consistió en una reflexión sobre la definición de pragmática y los conceptos más relevantes en torno a la misma, para, a continuación, analizar diferentes situaciones en las que la pragmática estaba presente de alguna manera u otra. Por último, se realizó un trabajo conjunto en el que se hicieron diferentes propuestas para incluir este componente en diferentes actividades de los manuales.

Resulta necesario remarcar que, a lo largo del taller, no se pretendió en ningún momento sentar cátedra sobre el tema, puesto que la concepción en torno a esta competencia varía en función del contexto tanto personal como profesional al que uno se enfrente, además de tratarse de un concepto muy amplio en el que los límites en ocasiones no están muy bien delimitados. Se intentó precisamente lo contrario, que mediante esa reflexión conjunta cada docente de forma individual se creara su propia imagen de lo que es la pragmática y cómo trabajarla en el aula dentro de su contexto personal. Consideramos necesaria esta aclaración puesto que es posible que muchos docentes no estén de acuerdo con algunas de las ideas que se señalarán a lo largo de estas páginas, debido a que quizá sus experiencias, tanto profesionales como personales, supongan o reflejen realidades diferentes. Esto nos sirve para remarcar la importancia del contexto, uno de los conceptos clave cuando se habla de pragmática.

PARTE 1. LA IDEA GENERAL DE PRAGMÁTICA

La primera parte del taller consistió en realizar una reflexión inicial sobre el concepto o la idea de pragmática. Para ello, se realizaron una serie de actividades que se van a señalar a continuación:

A través de un rompehielos, los participantes, en parejas, se presentaron a un compañero adaptándose a un determinado contexto. Los asistentes debían ponerse en la piel del estudiante de ELE cuando este tiene que enfrentarse a determinadas situaciones y sortear las dificultades que eso conlleva. De este modo, los participantes debían adaptar su lenguaje a dicho contexto y analizar posteriormente los problemas que habían tenido. Las situaciones planteadas fueron las siguientes:

a. En una fiesta, conversar con el amigo de un amigo que acaban de conocer.
b. En el trabajo, hablar con el marido de su jefa, que está en la oficina de visita y es la primera vez que se ven.
c. En una entrevista de trabajo conversar con uno de los entrevistadores mientras esperan al resto de personas que van a estar presentes en la entrevista.
d. En un taller de formación de profesores, hablar con los compañeros antes del comienzo del taller.

Por medio de esta actividad se realizó una ligera introducción de algunos conceptos como *contexto, emisor, receptor* y *situación*. También se discutió acerca de los diferentes aspectos que jugaron un papel importante a la hora de presentarse: la adaptación de la lengua a los diferentes contextos y situaciones comunicativas, los sentimientos que habían surgido, los problemas de tipo sociocultural, la cortesía y el lenguaje no verbal, entre otros, resaltándose así la importancia de hacer consciente al estudiante de que estos factores también forman parte del aprendizaje de la lengua. Por último, se analizaron los pros y los contras de llevar esta actividad al aula.

Como reflexión teórica, se plantearon dos actividades de introspección en las cuales los asistentes expusieron y comentaron sus creencias como profesores de lengua extranjera en lo referente a la pragmática. Para ello, se dedicaron unos minutos a contestar las siguientes preguntas en pequeños grupos:

a. ¿Qué es la pragmática? ¿Qué conceptos relacionáis con ella?

b. ¿Crees que la pragmática está presente / debería estar presente en el aula de ELE? ¿Le das importancia en tus clases?

c. ¿Cómo pensáis que tratan los manuales de ELE este tema? ¿Has encontrado actividades con contenido pragmático en alguno?

Una vez realizada la puesta en común de estas preguntas, se ofrecieron las cuatro definiciones de pragmática procedentes de diferentes autores para que, individualmente, eligieran la que les parecía más completa o adecuada y marcaran aquellos conceptos que resultaban más relevantes. Las definiciones son las siguientes:

1. Se entiende por Pragmática la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. Dicho de otro modo, la prag-

mática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo (CVC)[4].

2. *The study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication* (Crystal, en Kasper, 1997:1).

3. *The study of how-to-say-what-to whom-when* (Bardovi-Harlig, 2013: 68).

4. El estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación y las condiciones que determinan el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto, así como su interpretación por parte del destinatario (Escandell Vidal, 2006: 16).

Con el objetivo de ejemplificar de una forma más práctica los conceptos extraídos de las definiciones anteriores, se les ofrecieron a los participantes tres posibles situaciones comunicativas ficticias a las que un estudiante de español británico podría enfrentarse. La finalidad fue comentar, por un lado, los posibles problemas que se encontraría dicho estudiante y, por otro, cuáles serían las diferencias si dicha situación la viviera un nativo[5]. Las situaciones fueron las siguientes:

- Situación 1: Un estudiante inglés de español de nivel A1 se encuentra en un bar en un país de habla hispana y observa a un cliente que entra en el bar. Dicho cliente saluda con un «buenos días» y le dice al camarero: «Por favor, ¿me pone un café?». El camarero responde «ahora mismo» y le pone el café. A continuación, el cliente deja el dinero en la barra y se va diciendo «hasta luego», sin preguntar cuánto es o pedir la cuenta. El estudiante, gracias al contexto, ha comprendido perfectamente lo que ha ocurrido, pero le han sorprendido algunas cosas.

[4] Consultar la definición completa en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm.

[5] Se considera necesario aclarar que estas situaciones son totalmente ficticias, creadas exclusivamente para la realización del taller y con ellas no se pretendía reflejar ninguna situación estandarizada ni una realidad sociocultural determinada.

- Situación 2: Un estudiante inglés de nivel B2 está viviendo en España y lo invitan a una fiesta de cumpleaños que empieza a las 10 de la noche. El estudiante llega a la hora para no causar una mala impresión, pero cuando el cumpleañero abre la puerta le dice: «¿Cómo es que has llegado tan pronto?» El estudiante se queda extrañado y responde: «Me dijiste a las 10 y he llegado a las 10».

  El estudiante le da el regalo con una tarjeta y se queda sorprendido cuando el cumpleañero lo abre delante de él y le dice «qué bonito, no tenías que haberte molestado». El estudiante piensa: «¿Por qué lo ha abierto ahora?». A lo largo de la siguiente hora van llegando los invitados y todos le dan el regalo sin una tarjeta durante la fiesta, normalmente cuando no hay nadie mirando, lo cual le sorprende bastante.

- Situación 3**:** En clase de español, un compañero con el que tienes mucha confianza te pregunta: «¿Me ves más gordo últimamente?». ¿Qué respondes?

  a. Sí, estás más gordo. Tienes que adelgazar.

  b. No sé, está posible.

  c. No, no, tú ser estupendo, no problemas con peso. Pero podemos ir al gimnasio juntos que yo también quiero perder peso.

Mediante el análisis y la discusión de estas situaciones surgió un debate interesante en el que la experiencia personal de cada uno jugó un papel clave y, lo que para algunos participantes resultaba obvio, para otros no lo era tanto. Su comportamiento variaría en dichas situaciones según sus vivencias, lo que resultó fantástico para concluir que, si incluso para los nativos resulta complicado saber cómo desenvolverse y utilizar la lengua para comunicarse en determinadas situaciones, dicha dificultad se incrementa exponencialmente para un estudiante no nativo que no posee ese bagaje ni cultural ni lingüístico. Una vez más salió a la luz la importancia de que el estudiante, además de tener una competencia lingüística sólida (vocabulario, gramática, etc.) debe saber adaptar esos conocimientos a la situación comunicativa a la que se enfrente, con lo cual necesita ser consciente de diferentes tácticas y estrategias pragmáticas que le permitan usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto. Entre estas estrategias se encuentran, entre muchos otras, aspectos tales como la cortesía, el contexto, el

conocimiento sociocultural[6], la entonación, la tematización, valores de los interrogativos, atenuación, usos de la negación, acuerdo, desacuerdo, conectores, etc. (Adaptado de Instituto Cervantes, 2006: 251- 252).

PARTE 2: LA PRAGMÁTICA EN EL AULA

Una vez determinada la necesidad de dotar al estudiante de estrategias para sortear dichas dificultades comunicativas, es necesario preguntarse cómo podemos trabajar la pragmática al aula.

Kasper (1997) aborda en líneas muy generales este tema y señala que es fundamental que la enseñanza esté centrada en el estudiante y no en el docente, aumentando así las oportunidades del estudiante de hablar, de conversar, de interactuar con otros participantes en la realización de actividades así como realizar diversos actos de habla (Long. et al., 1976, en Kasper, 1997: 9). Además, debe estar focalizada en la interacción con el fin de que los aprendientes puedan adoptar diferentes roles y conseguir así una cierta habilidad pragmática (Kasper, 1997:12).

Por otro lado, Bardovi-Harlig (2013) plantea diferentes áreas de investigación en torno a la pragmática. Una de ellas consiste en el estudio de la interrelación de la gramática y el léxico con la pragmática. En líneas generales, se plantea que numerosos aspectos de la lengua resultan ser recursos pragmáticos, como, por ejemplo, el léxico, la morfología o la fonología, por lo que es posible abogar por una complementación de destrezas en las que se trabajen las diferentes competencias desde un punto de vista más pragmático[7].

Respecto a la tipología de actividades que permite trabajar la pragmática en el aula, esta puede ser de diversa índole. Por un lado, Kasper menciona las *awareness-raising activities*, actividades dirigidas a aumentar la conciencia de los estudiantes (1997:10), a través de las cuales los aprendientes adquieren información sociopragmática y pragmalingüística. La situación 3 planteada en el epígrafe anterior sería un ejemplo de este tipo de actividad, en la que el estudiante debe reflexionar sobre la adecuación al contexto.

---

[6] Como se puede observar, la competencia sociocultural y la pragmática tienen una relación muy estrecha, puesto que en las dos los conceptos de contexto y adecuación juegan un papel fundamental. En la situación 2 en concreto, el hablante necesita tener una buena competencia pragmática para poder adaptar su lengua al contexto sociocultural, lo que va tener un impacto directo en su competencia sociocultural.

[7] Consultar Bardovi-Harlig (2013) para más información sobre este tema.

Por otro lado, dicha autora apunta también al uso de recursos reales o ficticios de todo tipo (audiovisuales, orales, escritos, etc.) en los que determinados rasgos pragmáticos puedan ser observables (Kasper, 1997: 10). Además, afirma que es fundamental que exista un *input* auténtico para aprender pragmática, aunque este no asegura el desarrollo pragmático de los aprendientes porque estos interpretan la información que reciben desde su propio punto de vista. Es fundamental guiar a los estudiantes a situar las prácticas comunicativas de la L2 en su propio contexto sociocultural y a apreciar las funciones y significados de las mismas dentro de la comunidad de la L2 (Kasper, 1997: 11).

Sánchez Sarmiento (2005), en la misma línea y en relación con la competencia pragmática y sociopragmática, señala que el alumno debe tener un papel activo en las actividades, puesto que «se aprende haciendo». Además, apunta lo siguiente:

> Para que esas actividades sean productivas deben contribuir al desarrollo de procesos para el aprendizaje y a un uso efectivo de la lengua en situaciones de comunicación, por lo cual deben permitir la participación de los estudiantes en los procesos de comunicación (Sánchez Sarmiento, 2005: 591).

Los tipos de actividades que este autor considera adecuados por estar el componente pragmático de la lengua presente o por poder ser orientados a alcanzar los objetivos mencionados anteriormente son los siete que se presentan a continuación (Sánchez Sarmiento, 2005: 592):

a) Actividades de interacción centradas en la negociación de significado.

b) Actividades de interacción oral centradas en el vacío de información.

c) Actividades sobre el uso de determinadas estrategias de comunicación.

d) Actividades que incluyan cierto nivel de reflexión sobre las normas y convenciones sociales en diferentes situaciones de comunicación.

e) Actividades que lleven al conocimiento de las normas sociales que rigen usos lingüísticos.

f) Actividades con simulaciones y juegos de roles que supongan variaciones de registros de los interlocutores.

g) Actividades basadas en la presentación de muestras de lengua oral que incluyan variación de registros.

PARTE 3: LA PRÁCTICA

Con el fin de poner en práctica todo lo planteado y reflexionado a lo largo del taller, la parte práctica consistió en analizar una serie de actividades desde una perspectiva pragmática (consultar Anexo). Como guía para este análisis, se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los objetivos de la actividad?
- ¿Qué recursos (lingüísticos y no lingüísticos) necesita el aprendiente para realizarla? (estructuras gramaticales, gestos, conocimiento del mundo, etc.)
- ¿Qué problemas pueden tener los estudiantes?
- Tipo de explotación: ¿Crees que la actividad está bien explotada desde un punto de vista comunicativo y pragmático? ¿Falta algo? ¿Qué cambiarías?

En líneas generales, algunas de las conclusiones extraídas de los análisis de las actividades fueron las siguientes:

Por un lado, los objetivos de las diferentes actividades eran variados: la cortesía en peticiones (actividad 3), contenidos socioculturales (actividad 4) o gramaticales a través de las construcciones finales (actividad 6), entre otros.

Por otro lado, respecto a los recursos que necesita el aprendiente para realizar las actividades con éxito, se señaló la importancia de los modelos de lengua y de hacer al estudiante consciente de las diferencias entre las diversas estructuras que puede utilizar a la hora de realizar una determinada actividad. De este modo, se remarca la importancia del papel del profesor como guía en todo el proceso.

Además, en relación con los problemas que puedan surgir, se mencionaron aquellos que conciernen a la carencia de contextualización de las actividades en los manuales, la cual debe ser solventada por el docente.

Por último, se concluyó esta puesta en común con la necesidad de realizar una explotación de las actividades desde un punto de vista más pragmático y más comunicativo, con la interacción siempre presente y facilitando siempre un contexto y una situación claros con la finalidad de que la actividad resultara más significativa. Para ello, los participantes sugirieron alternativas que iban más allá de la actividad inicial, como, por ejemplo, incluir debates, juegos de rol o explotación de vídeos, entre otras, como complemento a las propuestas iniciales de los manuales.

CONCLUSIONES

De lo expuesto anteriormente se destaca la importancia de que tanto el profesor como el alumno sean conscientes del fundamental papel que juega la pragmática en la consecución del éxito en el aprendizaje y en la comunicación.

Por consiguiente, es esencial que en la formación de los profesores de lenguas extranjeras se haga consciente al docente de su papel como guía y de su responsabilidad en el aula a la hora de enfocar y explotar los contenidos y actividades de los manuales desde un punto de vista comunicativo en el que la pragmática no quede relegada a un segundo plano.

Respecto a la tipología de actividades, estas deben contar con *input* auténtico y estar bien contextualizadas (como señalan Kasper (1997: 10) y Sánchez Sarmiento (2005: 592), respectivamente); y no estar centradas puramente en contenidos puramente lingüísticos. De esta manera, se hace al alumno consciente de la necesidad de adaptar su mensaje no solo en torno a qué quiere decir, sino también a cómo usar el lenguaje y a cuándo ciertas estructuras son más adecuadas para que la comunicación sea exitosa en función de a quién vaya dirigido su mensaje.

Otra idea que surgió en el taller, pero en la que no se profundizó por cuestión de tiempo, fue la importancia de empezar a enfocar los contenidos de forma pragmática desde niveles iniciales. Se tiene la percepción, en nuestra opinión errónea, de que no es posible trabajar contenidos pragmáticos en las primeras etapas del aprendizaje debido a la baja competencia lingüística del aprendiente. Sin embargo, creemos firmemente que sí es posible proporcionarle al estudiante una serie de recursos de índole pragmática que este puede utilizar desde un primer momento, como pueden ser, por ejemplo, estructuras para opinar (*estoy de acuerdo; creo que,* etc.), valorar (*no me gusta, me* parece), para reaccionar (*qué bien, qué mal*) o recursos de entonación para expresar emociones, entre otros muchos, los cuales el estudiante puede utilizar sin necesidad de conocer a fondo la naturaleza lingüística de los mismos. Aunque este repertorio va a ser bastante limitado, se irá ampliando a medida que el estudiante adquiera más conocimientos en la lengua en cuestión, en este caso español.

Por lo tanto, los beneficios de comenzar a trabajar la pragmática desde el principio son incalculables, ya que el alumno aprende a desenvolverse con éxito en situaciones comunicativas desde el primer momento, lo que le va a ayudar a solventar los problemas en la comunicación desde las primeras etapas de su aprendizaje

Por último y a modo de conclusión, creemos que se debe desterrar la creencia fijada en muchos profesores de nuestra generación (la cual procede de una enseñanza de lenguas tradicional), de que hay competencias, en especial la gramatical o la léxica, que son más importantes que otras. En lo que respecta a la pragmática como una competencia más de la competencia comunicativa, esta debe ser tenida en cuenta como una parte esencial de la misma. Nos parecía adecuado concluir el artículo con la siguiente cita, la cual consideramos que refleja de forma muy clara y concisa esta idea de la integración de destrezas:

> Sin duda, la gramática es el esqueleto que sustenta y el sistema nervioso que organiza el léxico de una lengua; quizá pueda decirse que la fonética lo hace reconocible configurando su más genuina y directa presencia, mientras que la ortografía la reviste con uniforme más formal. Pero la lengua no se puede reducir a ninguno, ni siquiera al fundamental, de sus componentes.
> Y la enseñanza de una lengua, en consecuencia, no puede reducir su estrategia a la Gramática, ni tampoco a la Lingüística, necesariamente habrá de manejar los factores contextuales y situacionales. Esto es, ha de estar atenta a las observaciones de la Pragmática.
> En cualquier caso, y aun a riesgo de simplificar, es una buena posición de partida admitir que la Lingüística puede dar cuenta de la comunicación (la comunicación lingüística, por supuesto) solo a través del complemento de la Pragmática. Sería precisamente esta, la Pragmática, la que podría hacer de la Lingüística una ciencia aplicada, o al menos aplicable. Por ejemplo, a la enseñanza de una lengua como lengua extranjera. O a la enseñanza de otros registros y otros dialectos o usos de una misma lengua. En cualquier caso, las distintas disciplinas, que se centran en sectores de la lengua estudiada – la fonética, la lexicografía, la semántica, la morfología, la sintaxis – y de la comunicación –la pragmática–, son siempre disciplinas analísticas, separadoras, distinguidoras, estrictamente necesarias para hacer que converjan, en forma de síntesis, en el esclarecimiento y el manejo de la lengua que se pretende enseñar (Martínez, 2005: 17-18).

BIBLIOGRAFÍA

Centro Virtual Cervantes (1997-2018): *Diccionario ELE*. Documento de Internet disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm4. Fecha de consulta: 25.03.2018

Escandell Vidal, M.V. (2006): *Introducción a la pragmática*. Segunda edición. Editorial Ariel

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes.

Kasper, G. (1997): «Can pragmatic competence be taught?». Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/.

Martinez, J.A. (2005): «Pragmática y gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras». *XVI Congreso Internacional de la ASELE,* pp. 13-24. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm

Sánchez Lobato, J. Y Santos Gargallo, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Editorial SGEL.

Sánchez Sarmiento, R. (2005): «El reflejo de la competencia sociopragmática en materiales de ELE». *Asele, Actas XVI.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0586.pdf

VV.AA. (2011). *Nuevo Avance 5*. Editorial SGEL.

VV.AA. (2013). *Aula Internacional 2. Nueva edición.* Barcelona: Editorial Difusión.

VV.AA. (2014a). *Aula Internacional 3. Nueva edición*. Barcelona: Editorial Difusión.

VV.AA. (2014b). *Aula Internacional 4. Nueva edición*. Barcelona: Editorial Difusión.

VV.AA. (2016). *Vitamina C1. Curso de español de nivel superio*r. Alcobendas (Madrid): Editorial SGEL.

ANEXO

Actividad 1. VV.AA. (2014b: 55):

6. VIDAS DE PAREJA P. 112, EJ. 9-10

A. Estas personas hablan de su modo de vivir en pareja. ¿Conoces a gente que se encuentre en situaciones parecidas? ¿Crees que a ti te funcionaría? Coméntalo con tus compañeros.



"Mi mujer y yo decidimos hace unos años vivir en pisos separados. Vivimos en la misma ciudad, pero cada uno en su piso. **Nos hemos dado cuenta de** que es mejor para nuestra relación de pareja. Somos independientes porque cada uno tiene su espacio y hace sus actividades sin tener que dar explicaciones. Mi mujer, por ejemplo, **pertenece a** un grupo de voluntarios de la Cruz Roja. Todos los miércoles sale con ellos y puede quedarse hasta tarde porque no hay nadie esperándola en casa. Además, como no estamos siempre juntos, tenemos más ganas de vernos. Muchas veces, cuando llego a casa después del trabajo, **pienso en** ella y, aunque ese día no hayamos quedado, la voy a ver a su piso. Y eso mantiene la relación viva, porque **disfrutamos** mucho **del** tiempo que pasamos juntos. La verdad es que no **sentimos** ninguna **envidia por** la forma de vida de algunos de nuestros amigos."
Adrián Gómez, 39 años



"Me casé hace 18 años y hace 15 que dejé de trabajar. ¿Por qué? Mi mujer tiene un trabajo que la obliga a cambiar de residencia a menudo y a veces tiene jornadas laborales muy largas. Al principio intentábamos compaginar nuestras vidas profesionales y personales, pero pronto **nos dimos cuenta de** que no era posible. **Le dimos** muchas **vueltas al** problema y al final decidimos que era mejor que ella pudiera dedicarse plenamente a su vida profesional. No **he renunciado a** mi vida por ella, como piensa mucha gente. Al contrario, hago muchísimas cosas que no podría hacer si tuviera que trabajar. Además, creo que cuando compartes tu vida con alguien, ya no tienes que **pensar** solo **en** ti, sino en la familia que has creado. Y para nosotros esta forma de vivir solo tiene ventajas. Yo me dedico a las cosas administrativas, a la casa y, desde hace diez años, a nuestros hijos. Mi mujer puede dedicarle más tiempo y esfuerzo a su carrera. Y así, cuando estamos juntos, aprovechamos el tiempo al máximo. Por supuesto, **soy consciente de** que si algún día quiero volver a trabajar será más difícil, pero no me importa, no **me arrepiento de** la decisión que tomé hace 15 años."
Gerardo Hernán, 53 años

B. En los textos aparecen algunos verbos que llevan preposición. Subraya las palabras con las que se combinan y luego añade otras con las que podrían combinarse. Puedes buscar ejemplos parecidos en los textos de la actividad 2.

Darse cuenta de	que no era posible	Ser consciente de	
Arrepentirse de		Sentir envidia por	
Darle vueltas a		Disfrutar de	
Renunciar a		Pertenecer a	
Pensar en			

Actividad 2: VV.AA. (2016: 10-12):

5b Completa estas expresiones con la palabra adecuada del recuadro. Puedes buscarlas en el test de personalidad para confirmar tus respuestas. Elige una y un contexto en el que se pueda usar para que tus compañeros la averigüen.

mano	amor	desplazado	vida	superación
depresión	inspirar	piedra	corazón	ciega

1 Sentirse _____.
2 Sumirse en una _____.
3 Tener mucho _____ propio.
4 Encogerse el _____.
5 Tener el corazón de _____.
6 Tener afán de _____.
7 Mostrar una confianza _____ en alguien.
8 _____ confianza.
9 Tener _____ izquierda.
10 Ver la _____ de color de rosa.

-¿Sabéis que el otro día tuve una sensación rara? En la cafetería estaba un grupo de clase y, cuando me senté con ellos, no me hicieron ni caso, ¡uf!, fue raro y, a la vez, muy incómodo.
-¡Te sentiste desplazado!
-Exacto.

B HERENCIA O ENTORNO

Lee

1 ¿Te pareces a alguien de tu familia? ¿En qué cosas os parecéis? ¿En qué os diferenciáis? Coméntalo.

2 El texto de la página siguiente habla sobre la influencia que tienen la genética y la educación en las personas. Léelo y señala en qué fragmento aparece esta información.

	FRAGMENTO
A La inteligencia de una persona está condicionada por su carga genética.	
B Los gemelos tienen prácticamente la misma base genética, pero los mellizos solo comparten la mitad de su código.	
C El estudio obtuvo un gran avance al descubrir gemelos que no se habían criado juntos.	
D Los resultados desmentían muchas de las teorías psicológicas previas.	
E Gracias al estudio con gemelos podemos conocer qué enfermedades pueden ser hereditarias.	
F Las similitudes que existían entre gemelos que se habían educado en diferentes familias llamó la atención de los científicos.	

Escucha, escribe y habla

6a 1 Escucha parte del discurso que el actor puertorriqueño Benicio del Toro dio al recoger el Premio Donostia y contesta a las preguntas.

1 ¿A qué atribuye el éxito en su carrera?
2 ¿Qué anécdota cuenta relacionada con ello?
3 ¿A quién dedica el premio?

6b Y tú, ¿a quién se lo dedicarías? Coméntalo con tus compañeros.

7 Piensa en un personaje de tu país al que admires; busca información sobre él y preséntaselo a la clase.



Habla

3 En tu opinión, ¿qué determina más nuestra personalidad, la educación o el entorno? ¿Conoces algún ejemplo?

Gramática

4 Fíjate en los verbos del texto que aparecen en negrita, subraya la preposición que los acompaña y añádelos a la tabla.

Verbos con preposición

Algunos verbos llevan complementos que obligatoriamente se construyen con una preposición.

a	en	de	con
Obligar	Pensar	Acordarse	Contar
Negarse	Confiar	Quejarse	Conformarse
_____	Fijarse	Despedirse	Soñar
_____	Insistir	_____	_____
_____	Consistir	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Más información en pág. 137

UNA COSA O DOS SOBRE

GEMELOS



Los gemelos ofrecen una oportunidad de oro para identificar qué rasgos están determinados por nuestros genes y cuáles por el ambiente, es decir, para distinguir entre la influencia de la herencia y la del entorno. Como los gemelos idénticos (o monocigóticos) **proceden** de un único óvulo fecundado que **se ha dividido** en dos, comparten prácticamente el mismo código genético. Cualquier diferencia entre ellos (por ejemplo, una piel de aspecto más jovén) tiene que estar causada por factores ambientales (por ejemplo, menos tiempo de exposición al sol).

Por otro lado, **comparando** las experiencias de los gemelos idénticos con las de los gemelos fraternos (o dicigóticos), también llamados mellizos, que proceden de óvulos diferentes y comparten por término medio la mitad del ADN, los investigadores pueden cuantificar la influencia de los genes sobre nuestras vidas. Si los gemelos idénticos presentan más similitudes entre sí respecto a una enfermedad que los fraternos, entonces la propensión a esa enfermedad puede tener al menos un componente hereditario. 1

2

La idea de estudiar a los gemelos para medir la influencia de la herencia data de 1875, y fue sugerida por el científico inglés Francis Galton, el primero en hablar de «herencia y entorno». Pero los estudios de gemelos dieron un giro inesperado en la década de 1980, tras el descubrimiento de numerosos gemelos idénticos que habían sido separados después de nacer.

La historia empezó con el publicitado caso de dos hermanos, **ambos** llamados Jim. Nacidos en Piqua, Ohio, en 1939, Jim Springer y Jim Lewis fueron dados en adopción nada más nacer y criados por dos matrimonios diferentes, que casualmente les pusieron el mismo nombre de pila. Cuando Jim Springer se **reencontró** con su hermano a los 39 años, en 1979, ambos descubrieron un montón de similitudes y coincidencias, además del nombre. Ambos medían 1,80 metros y pesaban 82 kilos. De pequeños, los dos habían tenido un perro llamado *Toy* y habían pasado las vacaciones familiares en Saint Pete Beach, en Florida. De mayores, los dos **se casaron** con una mujer llamada Linda, de la que después **se divorciaron**, para casarse ambos con **sendas** mujeres llamadas Betty. Uno puso de nombre a su primer hijo James Alan, el otro, James Allan. Ambos habían sido *sheriffs* a tiempo parcial en sus respectivos pueblos, eran **aficionados** a la carpintería, padecían de jaquecas, fumaban la misma marca de cigarrillos y bebían la misma cerveza. Aunque se peinaban diferente, tenían la misma sonrisa asimétrica, sus voces eran idénticas y los dos tenían la costumbre de dejar notas cariñosas a sus mujeres por toda la casa.

Cuando Thomas Bouchard, Jr., psicólogo de la Universidad de Minnesota, oyó **hablar** de los dos Jims, los **invitó** a su laboratorio en Minneapolis. Bouchard y su equipo los **sometieron** a una batería de tests que confirmaron sus similitudes.

Provistos de esa montaña de datos, Bouchard, Segal y sus colegas se propusieron desentrañar algunos de los misterios más complejos de la naturaleza humana: ¿Por qué algunas personas son alegres y otras tristes? ¿Por qué algunas son sociables y otras tímidas? ¿De dónde **procede** la inteligencia general? La clave de su enfoque era un concepto estadístico llamado heredabilidad. En líneas generales, la heredabilidad de un rasgo mide hasta qué punto las diferencias entre los miembros de una población pueden explicarse por diferencias en sus genes. (...) Al estudiar los datos sobre la inteligencia de los gemelos, el equipo de Bouchard **llegó** a una controvertida conclusión: para personas criadas en la misma cultura y con las mismas oportunidades, las diferencias en el cociente intelectual reflejan sobre todo diferencias genéticas, más que de formación o educación. Los investigadores calcularon que la heredabilidad de la inteligencia es de 0,75, lo que indica la marcada influencia de la herencia. Esto contradecía la creencia predominante de los psicólogos conductistas, según los cuales, nuestro cerebro es inicialmente una página en blanco a la espera de ser escrita por la experiencia. 3

¡Fíjate!

Sendos es un determinante distributivo que significa "uno para cada uno" o "uno cada uno". Se puede usar para cualquier número que sea más de uno: *El jugador metió tres goles en* sendos *partidos* (el jugador metió tres goles en cada partido).

Ambos es un determinante indefinido que significa "los dos, uno y otro". Solo puede referirse a dos personas o cosas: *Quedaron dos a cero, el delantero metió* ambos *goles* (el delantero metió los dos goles del partido).

Extraído de www.nationalgeographic.com

5a En parejas, elige un cuestionario (A o B), complétalo con una preposición y añade tres preguntas más usando otros verbos con preposición. Hazle las preguntas a tu compañero.

A

1 ¿Eres una persona a la que le gusta arriesgarse ___ hacer cosas distintas?
2 ¿Alguna vez has soñado ___ tener una vida diferente?
3 ¿Sueles hablar ___ tus problemas con tus amigos o prefieres no contarlos?
4 ¿Te cuesta mucho confiar ___ las personas?
5 ¿Alguna vez te han comparado ___ una persona famosa?
6 ¿___ qué actividad nunca te aficionarías?
7 _____
8 _____
9 _____

B

1 ¿___ qué persona de tu pasado te gustaría reencontrarte?
2 ¿Te fijas mucho ___ los detalles o no eres muy observador?
3 ¿A quién te gustaría invitar ___ tomar algo?
4 Normalmente, ¿te empeñas ___ llevar la razón?
5 ¿Te casarías ___ alguien muy diferente a ti?
6 ¿Alguna vez has pensado ___ dar un giro radical a tu vida?
7 _____
8 _____
9 _____

5b A partir de la información que habéis obtenido comentad en qué os parecéis.

Los dos somos muy precavidos porque no nos gusta arriesgarnos a hacer cosas nuevas, sin embargo...

Actividad 3: VV.AA. (2013: 51):

6. PETICIONES

A. Observa las expresiones marcadas en negrita. ¿Para qué crees que sirven: para pedir permiso (P) o para pedir un favor (F)?

¿**Me puede abrir** la puerta? Disculpe, ¿**podría abrirme** la puerta?

¿**Le importa abrirme** la puerta? ¿**Le importa si abro** la puerta? ¿**Puedo abrir** la puerta?

¿**Me abre** la puerta, por favor? ¿**Le importaría abrirme** la puerta, por favor?

B. De las formas anteriores, ¿cuáles crees que son más directas? ¿De qué factores crees que depende escoger una u otra?

Actividad 4: VV.AA. (2014a: 40):

7. LO NORMAL ES... ⊕ P. 170, EJ. 9-10

A. Lee los textos. ¿Conoces otros países donde esas cosas son habituales?

¿QUÉ Y CÓMO COME LA GENTE?

Seis personas nos hablan de costumbres gastronómicas de los países donde viven.



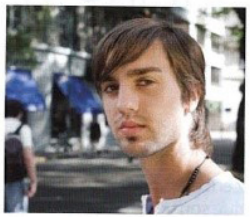
"Se come con palillos y a todas horas del día. La gente come mucho de pie, en la calle, en sitios de comida rápida. A veces no tardan más de 10 o 15 minutos en comer."
Gerardo, Shanghái



"Aquí la gente sale mucho a cenar fuera. Y es habitual no terminar lo que hay en el plato porque siempre ponen muchísima comida. Ah, y es muy normal empezar a bailar a media comida, cuando ponen música. Eso me encanta."
Nerea, Beirut



"Los fines de semana mucha gente sale a tomar un brunch. Y cuando hace sol, las terrazas están llenas. Hay una especie de puré que se llama "stoemp" y que es muy típico. Normalmente te lo sirven con bacon."
Ana, Bruselas



"Aquí la gente se reúne mucho con amigos o familiares los fines de semana para hacer un asado. Los argentinos te invitan muy fácilmente a un asado, incluso cuando casi no te conocen. Vas allí, tomas algo mientras se hace la carne, charlas con la gente, luego comes y sigues hablando..."
Pol, Buenos Aires

• *En Inglaterra también se toma el brunch los fines de semana por la mañana.*

B. En estas frases de los textos hay recursos que sirven para expresar impersonalidad. Tradúcelas a tu lengua. ¿Cómo expresas lo mismo?

- **Se come** con palillos.
- Aquí **es normal comer** pasta una o dos veces al día.
- Aquí **la gente sale** mucho a cenar fuera.
- **Es habitual no terminar** lo que hay en el plato porque siempre **ponen** muchísima comida.
- **Vas** allí, **tomas** algo mientras se hace la carne, **charlas** con la gente, luego **comes** y **sigues** hablando...

Actividad 5: VV.AA. (2011: 116):

5 Recuerda lo que has leído. Reflexiona y contesta.

1 *¡Eh! Esta vez no te vas sin pasar por casa a vernos un rato, que la última vez te escaqueaste de mala manera.*

a ¿Crees que quien dice esto está enfadado?
b ¿Por qué crees que usa ese tono?
c En parejas, ¿podríais decir con otras palabras y en otro tono lo que le dice Fran a su amigo?

_____

_____.

d Comparad la versión del diálogo con vuestra interpretación y comentad con toda la clase las diferencias.

2 *Lo que tú quieras.*
Bueno, tú verás...
Según te parezca más adecuado.

A Las tres respuestas tienen la misma intención comunicativa. ¿Cuál es?
a Dejar que el interlocutor elija lo que quiere hacer.
b Averiguar lo que el interlocutor quiere hacer.

B Ahora responde usando alguna de las tres donde sea adecuado.
a ● Voy a dejar el trabajo, no me siento a gusto haciendo siempre lo mismo.
▼ _____, pero a mí me parece muy arriesgado en estos tiempos.
b ● ¿Qué hacemos cariño?
▼ _____, amor, estando contigo a mí todo me da igual.
c ● ¡Qué problema! No sé cómo sentar a la gente en la cena de gala para que todos estén a gusto.
▼ _____, me fío completamente de tu buen criterio.
d ● Creo que hoy me voy a dormir temprano y mañana terminaré el informe.
▼ Vale, _____, pero mañana tiene que estar en la mesa de Julia antes del mediodía.
e ● No, no me llevo el paraguas, que luego no sé dónde dejarlo.
▼ _____, vas a llegar hecho una sopa.

C Vuelve a reflexionar y dinos:
a ¿Cuál de ellas tiene más valor de advertencia?
b ¿En cuál se enfatiza el modo?
c ¿Cuál expresa más aceptación de lo que dice el interlocutor?

Actividad 6: VV.AA (2016: 19):

Expresar finalidad

El conector de finalidad más común es **para (que)** y va seguido de infinitivo o subjuntivo, pero existen otros conectores que podemos utilizar:

- Las locuciones finales ***con miras a, con el fin / el objeto / la intención / la esperanza / el propósito / la idea de (que)*** añaden un matiz de intencionalidad sobre la acción realizada:

  *Me quedé todo el fin de semana en casa **con la idea de** terminar todo el trabajo.*

- Los verbos de movimiento permiten el uso de ***a (que)*** en lugar de *para:*

  *Fui a su casa **a que** me explicara lo sucedido.*

- En el lenguaje coloquial, es común que aparezca solamente ***que*** cuando la oración principal es un mandato:

  *Ven aquí, **que** te vea.*

- Para expresar un fin no deseado, usamos ***no sea que*** o ***no vaya a ser que:***

  *Llévate el paraguas, **no sea que** te mojes.*

Ver más gramática en pág.139

4 Estas son algunas de las cosas que según los psicólogos debemos hacer cuando llegamos a casa después de un largo día de trabajo. ¿Haces tú alguna de ellas? ¿Qué finalidad crees que tiene cada una?

- Desconecta tu móvil y no enciendas el ordenador.

  Totalmente de acuerdo, y aunque a mí me cuesta muchísimo hacerlo, hay días que me obligo a desconectar el móvil por la tarde con la idea de que nadie me ande llamando y así poder concentrarme en mi trabajo.

- Descálzate y ponte ropa cómoda.
- Utiliza lámparas con luz indirecta.
- Selecciona un tipo de música que conecte con tu estado de ánimo.
- Cierra los ojos y deja tu mente en blanco durante al menos cinco minutos.