

42

Boletín
de la Asociación
para la Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera



Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Número 42, mayo de 2010

1. Carta del director 5

2. Noticias de ASELE 7
   · Informe de la Junta Directiva 7
   · Informe de Secretaría 8
   · Socios distribuidos por países 9
   · Informe de Tesorería 9
   · Delegaciones de ASELE 10

3. Artículo de fondo 13

4. Lecturas complementarias 21

5. Para la clase de Español 23

6. Entrevista 35

7. Miscelánea 41

8. Congresos, jornadas y cursos 45

9. Novedades bibliográficas 47

10. Revista de revistas 61

11. Creación 67

12. Premios de investigación 71

Junta Directiva

Presidenta
Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

Vicepresidenta
María Luz Gutiérrez Araus
UNED. Madrid

Secretario-Tesorero
Enrique Balmaseda Maestu
Universidad de La Rioja

Vocal-Director del Boletín
Pablo Domínguez González
Universidad de La Laguna

Vocal
Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

Vocal-Presidente del Congreso
Javier de Santiago Guervós
Universidad de Salamanca

Secretaría

Enrique Balmaseda Maestu
Dpto. de Filología Hispánica
Universidad de La Rioja
c/ San José de Calasanz s/n. 26004 Logroño - España
gestion@aselered.org / www.aselered.org

Boletín

Director
Pablo Domínguez González
Universidad de La Laguna
pdguez@ull.es

Subdirectora
Concha de la Hoz Fernández
Universidad de Oviedo
cdelahozf.uo@uniovi.es

Comité editorial
Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo
iscasal@uniovi.es

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo
prietomaria@uniovi.es

Dolores Soler-Espiauba
Consejo de Ministros. Bruselas
dol.soler@skynet.be

1. El Boletín de ASELE se publica dos veces al año, en mayo y en noviembre.

2. Todos los socios están invitados a enviar sus colaboraciones para cualquiera de las secciones del Boletín.

3. Salvo excepciones, la extensión máxima de los textos será la siguiente:

   Informes: 10 folios*
   Experiencias didácticas: 5 folios*
   Noticias de libros: 20 líneas
   Noticias de congresos, etc.: 20 líneas
   Reseñas críticas: 2 folios*

   * DIN-A4: 30 líneas

4. Los textos deberán enviarse en Word (Times New Roman, 12 pt.).

5. La dirección del Boletín se reserva el derecho de publicar las colaboraciones, así como de resumirlas o extractarlas cuando lo considere oportuno.

6. El Boletín acepta publicidad sobre materias relacionadas con los fines de la ASELE. Los interesados pueden solicitar información sobre tarifas y condiciones.

7. En todo caso, tanto los colaboradores como los anunciantes deben de tener en cuenta que el número de mayo se cierra el 15 de marzo y el de noviembre, el 15 de septiembre.

Editan

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

ISSN: 1135-7002
Depósito Legal: M-27.508-1988
Diseño: Sergio Pérez de Heredia Azcona
Fotografías: Daniel del Castillo Rincón
www.danieldelcastillo.es
Impresor: Trama Impresores, S.A.

Correspondencia

BOLETÍN DE ASELE
El Greco, 11
38007 Santa Cruz de Tenerife - España
Tel.: (34) 922 22 35 78
Fax: (34) 922 31 76 11
pdguez@ull.es
cdelahozf.uo@uniovi.es

Carta del Director

Estimado socio:

Como habrás podido comprobar, esta vez el boletín ha salido puntualmente gracias al empeño que todos hemos puesto en evitar el retraso habitual de números anteriores. Esperemos que suceda lo mismo en el futuro.

No he recibido hasta la fecha ninguna sugerencia en cuanto a la conveniencia de seguir manteniendo o no las secciones de siempre. Sin embargo, en la última reunión de la Junta Directiva se habló de la utilidad de añadir una sección de reseñas de portales de internet relacionados con la enseñanza del español como L2 o LE. Sería estupendo que algún socio se ofreciera como responsable de dicha sección.

A estas alturas, ya te habrá llegado la 2.ª circular con el programa provisional del próximo Congreso de Salamanca. Si piensas presentar un taller o una comunicación, recuerda que la fecha límite para el envío de propuestas es el 31 de mayo de 2010.

Y para terminar, una nota triste por el reciente fallecimiento, que lamentamos, de Consuelo Moreno, profesora de la UCM y socia de ASELE desde hace muchos años. El Departamento de Filología Alemana de la UNED le ha dedicado un programa de radio en su homenaje, que puede oírse pinchando en http://unedradio.blogspot.com/2010/02/aleman-homenaje-consuelo-moreno.html.

Saludos cordiales,
Pablo Domínguez



Informe de la Junta Directiva

Congreso ASELE 2010

La preparación del XXI Congreso en la Universidad de Salamanca continúa su ritmo de trabajo (y vaya desde aquí nuestro agradecimiento al comité organizador, por toda la labor realizada). Como ya sabéis, tendrá lugar del **29 de septiembre al 2 de octubre de 2010** y su título es *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Se ha invitado como ponentes a Humberto López Morales, Estrella Montolío y Salvador Montesa, y habrá también dos mesas redondas, cuyos contenidos, junto con el resto de actividades, podéis consultar en la página del congreso: www.xxicongresoasele.es.

Monografías ASELE

Se encuentra en proceso de edición la monografía n.º 13, correspondiente al Premio de Investigación ASELE 2009, cuya autora es Rocío Santamaría Martínez y que llevará por título *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*.

Presentaremos la publicación, como siempre, en la próxima Asamblea de socios y os recordamos que a la convocatoria de 2010 de este premio se pueden presentar todos los trabajos de investigación defendidos en el año precedente en dos modalidades: *Premio a Tesis Doctorales*, por un lado, y *Premio a Memorias de Máster*, por otro. Tenéis las bases y toda la información pertinente en nuestra web.

Renovación de cargos

El próximo 30 de septiembre de 2010, en la Asamblea General de socios que tendrá lugar durante el *XXI Congreso de ASELE* en Salamanca, se procederá, de acuerdo con el artículo sexto de los Estatutos, a la renovación de parte de la Junta Directiva. Este año corresponde renovar los cargos de Presidente, Vocal, Vocal-Director del Boletín y Vocal de Sede del Congreso. Los socios que deseen presentar su candidatura tan solo tienen que comunicarlo a la Secretaría gestion@aselered.org hasta quince días antes de la celebración de la asamblea (art. 5.º de los Estatutos y 2.3. del Reglamento de Régimen Interno), en este caso, por tanto, hasta el 15 de septiembre de 2010. Por último, os recordamos que todos los socios son electores y elegibles y que, para poder ser elegido, se requiere al menos un año de antigüedad en la Asociación y estar al corriente del pago de las cuotas correspondientes como miembro de ASELE.

Oportunamente se os hará llegar, a través de correo electrónico, el orden del día de la Asamblea, con los demás puntos a tratar.

Reunión de la Junta

El pasado mes de marzo tuvo lugar una reunión de la Junta directiva para debatir todos los asuntos relativos a la marcha de la asociación, así como a la organización del próximo congreso. Tratamos del modo de mejorar los contenidos y la imagen de nuestra página web; acordamos a su vez dar mayor difusión a nuestro premio de investigación, con el fin de que puedan optar a él el mayor número posible de tesis o memorias de máster sobre ELE. Intentamos incentivar la presencia internacional de nuestra asociación a través de la labor de nuestros delegados, por un lado, y de la gestión directa de los miembros de la Junta, por otro. Y pretendemos también que la voz de los socios de ASELE se oiga en todos aquellos eventos relacionados con el ELE o ESL con los que podamos colaborar. Así ha sido, por ejemplo, en el reciente *Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*,

para cuya inscripción han disfrutado de condiciones especiales los socios de ASELE; podéis obtener información detallada sobre el mismo en www.congresointerculturalidad.net.

Futuros congresos

Como sabéis, el congreso anual de ASELE siempre tiene como sede una universidad española. En la Asamblea General que tiene lugar durante el mismo, suelen presentarse las propuestas de las universidades que se ofrecen como sede del siguiente. Muchos de los socios de ASELE estáis relacionados con diversas universidades y, por ello, pedimos vuestra colaboración en hacernos llegar el nombre o nombres de las personas que se ocupan en vuestra universidad de los Cursos de Español para Extranjeros, de los estudios de postgrado en ELE, etc. y que pudieran estar interesados en celebrar el próximo congreso, a fin de que podamos ponernos en contacto con ellos y así ganar tiempo para la organización del mismo.

Informe de Secretaría

Estado de la Asociación

Con fecha de 28 de febrero de 2010 la cifra de socios alcanza los 636, repartidos por 45 países diferentes. En España residen 375 (58,96%) y 261 (41,04%) en otros países. Porcentajes que, comparados con los del informe del *Boletín 41*, suponen un ligero aumento en ambos casos, manteniéndose prácticamente la misma proporción que se observaba en aquel, si bien en esta ocasión el incremento de los socios en España ha sido superior (ver la tabla: *Socios distribuidos por países*). De todos ellos, 438 (68,87%) son mujeres y 198 (31,13%) hombres, lo que supone un acrecentamiento del porcentaje femenino. Desde el anterior informe (5 de octubre de 2009) se han producido 5 bajas y se han dado de alta 18 nuevos socios, 10 de ellos en España. También puede ser significativo el detalle del incremento del número de países, con la incorporación de Marruecos (1 socio). Otros países donde ha aumentado el número de socios son: Alemania (2), China (1), Grecia (1), Israel (1), Italia (1) y Polonia (1).

Dadas las dificultades para captar nuevos socios, la Junta hace una llamada a todos los miembros de ASELE para que, en la medida de sus posibilidades y en sus contextos de trabajo respectivos, animen a inscribirse en la Asociación a otros colegas y amigos que estén o puedan estar vinculados con la enseñanza del español como lengua segunda o extranjera.

Socios distribuidos por países

1.	Alemania	18
2.	Argelia	11
3.	Argentina	1
4	Australia	1
5.	Austria	4
6.	Bélgica	4
7.	Brasil	12
8.	Camerún	1
9.	Canadá	7
10.	China	2
11.	Dinamarca	2
12.	Ecuador	1
13.	Egipto	2
14.	Eslovenia	8
15.	España	375
16.	Estados Unidos	20
17.	Finlandia	5
18.	Francia	7
19.	Gabón	1
20.	Grecia	9
21.	Holanda	7
22.	Irlanda	4
23.	Islandia	1
24.	Israel	5
25.	Italia	33
26.	Jamaica	2
27.	Japón	35
28.	Jordania	2
29	Marruecos	1
30.	México	6
31.	Namibia	1
32.	Noruega	3
33.	Polonia	5
34.	Portugal	8
35.	Reino Unido	12
36.	Rep. Dem. Congo	5
37.	Rep. Sudafricana	1
38.	Rumanía	3
39.	Suecia	3
10.	Suiza	2
41.	Taiwan	2
42.	Thailandia	1
43.	Trinidad y Tobago	1
44	Turquía	1
45.	Venezuela	1

Informe de Tesorería

Estado de Tesorería

A 28 de febrero de 2010, el haber en las cuentas de la Asociación asciende a 15.204,88 euros, lo que supone un mantenimiento del remanente que permite poder afrontar con realismo la reciente y doble convocatoria de los Premios de Investigación ASELE en sus dos modalidades (tesis y memorias) u otros gastos de funcionamiento (secretaría administrativa, reunión de la Junta Directiva, edición y envío del próximo boletín, correo, página web, declaraciones fiscales, etc.), varios de ellos pendientes de pago. Con todo, teniendo en cuenta los gastos previsibles para el resto del ejercicio, que pronto se pondrán al cobro las cuotas correspondientes al 2010 y que también estamos a la espera de otros ingresos (cuotas de no socios del XX Congreso de ASELE y subvención para el Boletín 41 de la Universidad de La Rioja), podemos estimar que el balance final volverá a ser positivo y equilibrado.

Deudas de Socios

Cuotas pendientes a 28 de febrero de 2010:

- 10 socios adeudan la cuota de 2007
- 57 socios adeudan la cuota de 2008
- 138 socios adeudan la cuota de 2009
- 595 socios adeudan la cuota de 2010

Se ha precisar que, además de lo dicho (que pronto se pondrán al cobro las cuotas de 2010), en la cifra del año 2009 se subsumen las cuotas pendientes de año 2008 y, a su vez, en las de este las del año 2007. A pesar del llamativo número de morosos, y como ya hemos comentado en otras ocasiones, es constatable una progresiva reducción de la demora en el pago de las cuotas. No obstante, una vez más, nos vemos en la necesidad de insistir en que los socios con cuotas pendientes regularicen lo antes posible su situación en beneficio de la buena marcha de ASELE y por equidad con el resto de socios. En consecuencia, con la notificación del cobro de la cuota de este año, esta Secretaría, en cumplimiento de sus fun-

ciones y según lo establecen nuestros estatutos, avisará a quienes adeudan dos o más ejercicios de su obligación de satisfacer las cuotas pendientes para poder seguir perteneciendo a la Asociación. Por otra parte, disculpándonos una vez más por nuestra insistencia, muy especialmente ante la mayoría de compañeros que atienden puntualmente esta demanda, recordamos la conveniencia de notificar a Secretaría los cambios de datos de contacto y, en su caso, bancarios. En relación con los primeros, es la manera de tener al día la fluidez en el envío de los comunicados y la seguridad para los envíos postales; y respecto al pago de las cuotas, repetimos las ventajas de domiciliarlo a quienes tienen una cuenta en España, como sistema más cómodo y seguro, que además de evitar al socio trabajos u olvidos, no le supone ningún coste bancario añadido (que asume ASELE). Asimismo, teniendo en cuenta que la devolución de recibos conlleva gastos inútiles y gravosos, enfatizamos especialmente la importancia de tener actualizados los datos de la cuenta indicada para dicha domiciliación.

Y, como siempre, la Junta y la Secretaría de ASELE expresan su más sincero agradecimiento a todos los socios –la mayoría, como se ha dicho– por su comprensión y cumplimiento de deberes con la Asociación, al mismo tiempo que piden disculpas por la reiteración de tales aspectos que tienen una incidencia importante en la gestión eficaz y corresponsable de ASELE, lo que a la larga redunda también en el prestigio, rigor, independencia y credibilidad de nuestra Asociación.

Delegaciones de ASELE

Delegación de Alemania

Diversas ferias, eventos, actividades y seminarios caracterizaron esta segunda parte del año académico 2009/2010, respaldado por el gran paraguas del español.

La Asociación Alemana de Profesores de Español, DSV, organizó el *Encuentro Hispánico Regional* en Dortmund así como en Gummersbach, entre otros.

En Colonia se celebró del 16 al 20 de marzo Didacta, la Feria de Formación.

Como viene siendo habitual, una vez más tuvo lugar la 5.ª edición de la Hochschulmesse, Feria de Estudios Universitarios, en Berlín, del 23 al 24 de abril.

Del 19 al 20 de mayo tuvo lugar el primer Congreso de la Lengua de las Universidades Populares en Baviera. Algunos de los puntos que se trataron fueron *Las lenguas hoy y mañana*, *Didáctica*, *Exámenes* y *Experimentar cultura*.

Del 11 al 12 de junio de 2010 se celebró el Encuentro Práctico de profesores de español en Alemania en la localidad de Würzburg, organizado por International House y la editorial Difusión.

En la localidad de Potsdam se desarrollaron las 6.ª Jornadas de las Universidades Populares de Brandeburgo.

Por su lado, la Consejería de Educación organizó la *Segunda jornada de enseñanza bilingüe* en colaboración con el Senado de Berlín, *La actualidad social, política y cultural de la enseñanza en español* en cooperación con el Regierumspräsidium en Ulm, *Curso de formación de asesores de español: La competencia oral* con el Regierungspräsidium de Stuttgart y Karlsruhe, *Destrezas en la clase de español* en colaboración con el Sächsichers Bildungsinstitut DVS de Sajonia, *Encuentro anual hispánico* en cooperación con el Landesinstitut für Leherbildung und Schulentwicklung de Hamburgo y la DSV de la misma localidad, *Curso de formación de profesores de español: La competencia escrita* en colaboración con el

Regierungspräsidium de Stuttgart, *Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la competencia fónica* con el Senatsverwaltung de Berlín, *Competencias básicas* en cooperación con DSV de Mecklemburgo y la Universidad de Rostock en esta localidad, *El centro de recursos de la Consejería de Educación* en colaboración con el Landesinstitut Berlín Brandemburgo y en Münster, *El encuentro hispánico regional* junto a la DSV de Renania del Norte-Westfalia, en Weilburg, *Curso de formación* con el Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main así como *Enseñanza bilingüe* en cooperación con el Regierungspräsidium de Stuttgart en Rottweil.

El Instituto Cervantes de Berlín organizó *La afectividad en la clase de español: motor para la acción* en colaboración con la editorial SM-ELE y Langenscheit, el Curso de actualización con *Introducción a la intercomprensión y su didáctica*, *Perspectivas gramaticales. Teoría y práctica* así como *Léxico en acción ELE*. *La competencia crítica en el aprendizaje*, *El papel del profesorado en los manuales de ELE* en colaboración con la Universidad Libre de Berlín así como la 3.ª edición del concurso literario *Dímelo en español*. A su vez, el Instituto Cervantes de Bremen organizó *Aprender a aprender: metodología y actividades para fomentar la autonomía*, *¿Cómo enseñar el subjuntivo?* en colaboración con Fremdsprachzentrum der Hochschulen im Land Bremen, *Curso para preparadores de los DELE*, *Aprender haciendo: "las tareas en el aula"*, *Criterios para elaborar jornadas didácticas*. En el Instituto Cervantes de Hamburgo tuvo lugar *Tratamiento de pronombres personales y usos de se en clase de ELE*, *¿Cómo enseñar el subjuntivo?*, *Pronunciación en la clase de ELE* así como *Kreativen Methoden im Sprachunterricht* y *Juego de roles*. El Instituto Cervantes de Múnich ofreció *El Portfolio Europeo de las Lenguas: usos y posibilidades*, *Formación de futuros examinadores DELE*, *Aprender y enseñar español en la sociedad de la información*. *Actualización en TIC para profesores de ELE*, *Ciclo de seminarios de formación para profesores noveles: Introducción a la Didáctica del Español como Lengua Extranjera II*. En la ciudad de Erlangen-Nüremberg, el Instituto Cervantes organizó *Del Cid a Picasso*, *Impartir arte e historia en secundaria* y *Las nuevas tecnologías aplicadas a la clase de ELE*. En Augsburgo, en colaboración con el Instituto Cervantes, tuvo lugar *Los factores afectivos en la clase de español: ¿una obviedad?* y *Los nuevos niveles DELE* y *ELE en los centros de lenguas universitarios*. Por otro lado, en el Instituto Cervantes de Fráncfort se siguió la *Panorámica de la literatura juvenil española, géneros y autores más representativos*, *Introducción al Aula Virtual de Español: materiales y herramientas de comunicación*, *Cómo trabajar la comprensión y expresión en la clase de español* así como *Enseñanza del léxico en clase de ELE*.

La editorial Klett organizó en Dresde *Toma la palabra. Un curso de conversación*, *Descubriendo con dinámica* en Esslingen, *El cine en la clase de español* y *¿Conversación en A2?* en Múnich.

Por último, la editorial Hueber ofreció actividades de formación como *Aprender con los sentidos* en Ulm, *¿Cómo explicar el imperfecto y el indefinido?* en Múnich, *Eñe B1, un nuevo e innovador nivel para el español* en Berlín, Múnich, Stuttgart y Düsseldorf *y Eñe-la planificación de las clases* en Colonia.

ESTHER BARROS DÍEZ

Delegación de Bélgica

Información sobre actividades relacionadas con ELE.

1. El 13 de enero se celebró en Brujas, organizado por la Consejería de Educación, un taller para aprender a descargar y manipular materiales audiovisuales.

2. La Asesoría de Educación de la Embajada de España en Bélgica ha organizado un seminario que se desarrollará a lo largo de 3 años: "Lengua y culturas que se expresan en español. Visiones desde América Latina". Cada sesión estará dedicada a un país y se celebrará en la embajada en Bruselas de dicho país, con ponentes originarios del mismo. El primer país presentado fue Colombia, el 27 de enero.

3. Jornadas de Formación de profesores y auxiliares de conversación en Gante, Bruselas y Oudenaarde, el 3, 5 y 12 de febrero, organizadas por la Consejería de Educación de la Embajada de España.

4. El 26 y el 27 de febrero se celebró en la Universidad de Amberes un seminario organizado por la Fundación Duques de Soria en colaboración con la Consejería de la Embajada, con el título: "Los retos informáticos del español en terminología, fraseología y lexicografía", destinado a los estudiantes de Máster de la especialidad de Lingüística. Fueron ponentes: Marcos Marín (Universidad de Texas, San Antonio), Teresa Calvé y Mercé Lorente (Universidad Pompeu Fabra), Silvia Montero y Miriam Buendía (Universidad de Granada), Gloria Clavería (Universidad Autónoma de Barcelona), Javier Muñoz (Consejo de la Unión Europea, Bruselas) y José Luis Vega (Comisión Europea, Bruselas).

Dolores Soler-Espiauba

La cortesía: un saber fundamental en la enseñanza de lenguas

> *"De una reflexión sistemática acerca de las variaciones culturales, puede esperarse que contribuya a luchar contra los reflejos xenófobos, cuya fuente, muy a menudo, reside en el desconocimiento de la amplitud de las variaciones que afectan a las normas comunicativas y, más específicamente, a las reglas de la cortesía lingüística."*
>
> Catherine Kerbrat-Orecchioni (2004: 52)

Introducción

Desde que la pragmática y la "cortesiología" –entendida como la corriente de investigaciones dedicadas al estudio de los fenómenos corteses y descorteses– dejaron de orientarse exclusivamente según las pautas anglosajonas, se han puesto de manifiesto las importantes diferencias interculturales en lo que respecta a la manifestación formal de la cortesía y a la función interactiva que cumple en cada cultura. Todas las sociedades tienen una cierta concepción de lo que es (des)cortés,[1] pero su significado y uso varían ostensiblemente de unas a otras, pues, en el fondo, representan una convención social.

En la actualidad, la cortesía se concibe como una herramienta imprescindible para permitir la concordia social, pero ¿cómo adecuarse a la diversidad cultural de los códigos de las buenas maneras?

Conscientes de que el desconocimiento de las diferencias en los estilos de interacción asociados a cada sociedad puede llevar al fracaso de la comunicación interétnica, el objetivo fundamental que nos proponemos con este artículo[2] es reflexionar sobre la necesidad de aplicar a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) los datos que se tienen acerca de ciertos rasgos propios de la interacción comunicativa española, como es la tendencia hacia la cortesía valorizadora.[3] Esta tendencia se manifiesta en la importancia y frecuencia de ciertos actos de habla inherentemente corteses, como los cumplidos, los piropos, las invitaciones y los ofrecimientos. Consideramos que la atención a este saber en el aula de ELE es una cuestión de enorme importancia, por presentar peculiaridades culturales significativas y por constituir un foco usual de malentendidos entre hablantes no nativos de español.[4] Al dotar a nuestros alumnos de este saber cultural, les estamos proporcionando los conocimientos necesarios para que sepan cómo alcanzar sus metas comunicativas, sin miedo al fallo pragmático.

Además, las manifestaciones de cortesía valorizadora son consideradas como marcadores de solidaridad entre los miembros de comunidades que comparten un mismo código de valores: al emplearlas, el hablante reafirma su pertenencia a la misma cultura y formas de conducta. De ahí que constituyan una de las vías de socialización más eficaces en la interacción española, puesto que sirven para reforzar las relaciones interpersonales. Si el hablante extranjero sabe cómo utilizarlas e interpretarlas, tendrá ante sí una gran oportunidad para sumergirse en la lengua y cultura metas.

1. Las formas "(des)cortés" y "(des)cortesía" son utilizadas por diversos autores para hacer referencia tanto a lo cortés como a lo descortés y tanto a la cortesía como a la descortesía, respectivamente, omitiendo así la repetición de ambas palabras. Con este sentido las utilizamos en este trabajo.

2. El presente "Artículo de fondo" está basado en la memoria de máster realizada por la autora bajo la dirección del doctor Pedro Barros García, titulada *Manifestaciones de cortesía valorizante en la cultura española. Propuesta didáctica*.

3. Con un sentido análogo, otros autores hablan de *cortesía valorizante* (Antonio Carrasco Santana: 1999; Marta Albelda Marco: 2003, 2004 y 2005; María Bernal Linnersand: 2005 y 2007), *cortesía agradadora* (traducción al español, por Silvia Kaul de Marlangeon, del trabajo de Catherine Kerbrat Orecchioni: 2004) y *estrategias corteses realzadoras* (Nieves Hernández Flores: 2002 y 2004).

4. En el apartado del *Boletín* "Para la clase de español", propondremos algunos ejemplos de cómo trabajar este tipo de saber cultural en el aula de ELE.

El saber cultural: la cortesía

Sabemos que la lengua no puede entenderse correctamente si la reducimos a un conjunto de elementos sintácticos, ortográficos, léxicos-semánticos o morfológicos, ni la cultura si la entendemos como los grandes conocimientos literarios, artísticos, filosóficos, geográficos, etc., que toda persona "culta" debe poseer.

Los estudios sobre pragmática intercultural han mostrado la necesidad de que la enseñanza de idiomas preste una mayor atención al saber cultural subyacente bajo cada sistema lingüístico, entendido este saber cultural como los valores asociados a las palabras y a los usos lingüísticos.

Como uno de los componentes del saber cultural, nos hemos centrado en el papel y caracterización de la cortesía en la cultura española peninsular, el cual, siguiendo la taxonomía de Pilar López García (2001) para la estructuración de los conocimientos culturales, pertenece al campo temático de la interacción social.

En el ámbito comunicativo, la cortesía actúa como patrón de comportamiento que establece, entre otras cuestiones, cuándo se puede o se debe hablar, sobre qué temas y cómo hacerlo. El hablante nativo conoce esos principios comunicativos de manera más o menos inconsciente, los tiene asimilados como lo natural, como lo obvio. Esto puede llevar a que el profesor no haga explícitos esos conocimientos en el aula de enseñanza de lenguas, lo cual constituye un serio problema para el alumnado, puesto que no se trata de unos mecanismos universales, sino culturalmente determinados. Como afirman Lourdes Miquel y Neus Sans (1992: 15-16), "*justamente en los aspectos culturales es donde más hay que frenar la inferencia y la generalización de los estudiantes, dado que el trabajo del componente cultural debe, fundamentalmente, ir demostrando que las pautas de cada cultura no son universales*". Por este motivo, la enseñanza de la lengua ha de ir siempre acompañada de lo que Salvador Benadava (1984: 84) denomina *cultura compartida*, entendida como aquello que los individuos adscritos a una lengua y cultura dadas comparten y dan por sobreentendido. Este bagaje implica, por tanto, el conocimiento acerca de una serie de fenómenos que funcionan como eje principal del saber interactuar y comprender a los miembros de una comunidad.

Es este el saber cultural que queremos transmitir a nuestros alumnos y al que creemos que deben ir centrados los programas pedagógicos de enseñanza de lenguas. Por ello, hemos diseñado una unidad didáctica intercultural, de la que mostraremos algunos ejemplos en "Para la clase de español", con la intención de que el alumno desarrolle sus competencias comunicativa e intercultural, tratando de ayudarle en su proceso de comprensión e integración satisfactoria en la sociedad española.

El fenómeno de la cortesía en la cultura española

Pese a que se conocen importantes estudios anteriores, el interés de los investigadores por la cortesía comunicativa se acrecentó a raíz de la publicación, en 1978, de la famosa obra de Penelope Brown y Stephen Levinson, *Universals in language usage: politeness phenomena*. A partir de este trabajo seminal, han sido muchos los esfuerzos realizados con el objetivo de definir el concepto de cortesía –especialmente su realización lingüística– y lograr una mejor caracterización de sus mecanismos, funciones y efectos en las distintas culturas.

Según los postulados de Brown y Levinson ([1978] 1987),[5] el punto de partida de la cortesía es la necesidad de facilitar las relaciones sociales y compensar las amenazas a la *imagen positiva* y *negativa* de los interlocutores, asociándose cada una de esas imágenes con los conceptos de *cortesía positiva* y de *cortesía negativa*, respectivamente. Con imagen negativa, los autores se refieren al deseo que siente todo individuo de mantener un espacio propio y poder actuar con libertad, sin verse coartados o limitados por la actuación de los demás; la imagen positiva alude al deseo de ser aceptado socialmente y que los otros individuos aprueben o valoren nuestros actos y aspiraciones. De ahí la clasificación que realizan

5. Publicado en 1978, el libro fue corregido y ampliado en 1987 bajo el título *Politeness. Some Universals in Language Usage*.

los autores (Brown y Levinson [1978] 1987: 245) entre culturas de cortesía positiva y culturas de cortesía negativa, la cual, en líneas generales, hace referencia a las sociedades en las que priman las estrategias de cortesía enfocadas hacia las muestras de afecto e integración de los interlocutores –culturas de cortesía positiva–, frente a las sociedades en las que se prefieren las estrategias corteses que buscan el mantenimiento del espacio personal del individuo –culturas de cortesía negativa.

Dado que la cultura anglosajona, en la cual se inscriben la mayor parte de las investigaciones realizadas hasta la fecha, tiende hacia la cortesía negativa, el estudio de la cortesía se ha centrado en el análisis y caracterización de esta vertiente. Sin embargo, ha quedado demostrado que en otras culturas, distintas de la anglosajona, prevalecen los contenidos de imagen relacionados con el aspecto interpersonal o positivo, como es el caso de la cultura española.

Estudios más actuales, como los de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996, 1997 y 2004), Antonio Carrasco Santana (1999) y Marta Albelda (2003), entre otros, han puntualizado que la cortesía negativa y la cortesía positiva pueden estar orientadas tanto hacia la imagen negativa de los interlocutores como hacia la imagen positiva. Por este motivo, dichos investigadores proponen restringir el uso de los adjetivos *positivo* y *negativo* para caracterizar la noción de imagen, y utilizar los conceptos de *cortesía valorizadora* y *cortesía mitigadora*, en lugar de cortesía positiva y de cortesía negativa, respectivamente. La función de la cortesía mitigadora es, parafraseando a Kerbrat-Orecchioni (1996: 54), evitar producir un acto que ponga en peligro la imagen positiva o negativa del interlocutor o, si la producción del acto es inevitable, atenuar su realización –de ahí el nombre de mitigadora–. Por su parte, la cortesía valorizadora se ocupa de producir actos inherentemente corteses, donde el objetivo ilocutivo coincide con el objetivo social. Este tipo de cortesía se da de manera independiente de los actos amenazadores para la imagen, y se manifiesta mediante la realización de actos corteses altamente estimados por las normas de comportamiento social de una comunidad concreta. Tiene el doble objetivo de mantener la armonía en las relaciones sociales y de que la imagen personal se vea reconocida.

En la bibliografía dedicada a la categorización pragmalingüística de la cultura española, se ha llegado a la conclusión de que en España prima más el deseo de ser aceptado y valorado socialmente que el de mantener una autonomía, por lo que las estrategias de cortesía valorizadora tienen una mayor presencia e importancia en la interacción comunicativa que las estrategias de cortesía mitigadora. Estudios comparativos con otras culturas así lo demuestran, como el del lingüista Leo Hickey (1991), quien confronta la cultura española con la británica, o el de Henk Haverkate (1994), donde se compara la realización de diversas estrategias corteses en las culturas española y holandesa: los españoles tienden a enfatizar la solidaridad entre los interlocutores, en tanto que los holandeses conceden más valor al distanciamiento social.

Dentro de un marco de referencia global, Maria Sifianou (1992) desarrolla la hipótesis de que, en general, en las culturas mediterráneas predomina la cortesía valorizadora. Esta hipótesis está muy relacionada con la conclusión a la que llegaría Haverkate unos años más tarde (2003: 60), cuando afirma que las sociedades con una economía menos privilegiada suelen mostrar cierta predilección por lo que él llama cortesía de acercamiento, inclinándose a establecer lazos de solidaridad grupal; mientras que las sociedades más elevadas económicamente tienden a orientarse hacia la diferenciación interpersonal, concediendo un valor especial a la cortesía de distanciamiento.

Por tanto, partimos del supuesto de que una de la principales funciones de la cortesía en la cultura española es la de mantener y estrechar las relaciones sociales entre los interlocutores. Este hecho explica que los actos corteses encaminados a valorar, reconocer o aprobar la imagen de los interlocutores, sean más frecuentes e importantes en la interacción que los actos corteses utilizados para proteger la imagen, puesto que con ellos se consigue un mayor refuerzo de las relaciones sociales. Por este motivo, los ha-

blantes del español peninsular no consideran demasiado importante gastar energía en preservar el territorio personal del individuo, sino que es más necesaria la autoafirmación positiva, idea que parece no coincidir con la de otras sociedades, como la sueca, la inglesa, la holandesa o la alemana, que echan de menos las disculpas y los agradecimientos en algunas situaciones comunicativas, y pueden considerar descorteses a los españoles por no emplear fórmulas como "perdón" y "gracias" en los contextos en los que ellos sí las utilizarían. Por ejemplo, si un inglés pasa por tu lado y, aún sin rozarte, piensa que ha interferido en tu espacio personal, es muy probable que se disculpe, mientras que un español no lo vería necesario. Asimismo, los españoles tendemos a utilizar "gracias" solo en casos de auténtico agradecimiento, pero no para acciones rutinarias, como es el caso de la relación camarero-cliente, en la que un holandés, según Haverkate (2003) siempre agradece. Esto no debe llevar al error de considerar a unos más corteses que a otros, ya que se trata simplemente de diferentes concepciones de cortesía.

En resumen, y siguiendo a Kerbrat Orecchioni (2004: 39), se podría afirmar que la cortesía es universal, en el sentido de que en todas las comunidades humanas se constata la existencia de comportamientos que permiten mantener un mínimo de armonía entre sus miembros. Pero, al mismo tiempo, la cortesía no es universal, dado que sus formas y condiciones de aplicación varían cuantitativa y cualitativamente de una sociedad a otra. Cuantitativamente, porque los procedimientos corteses pueden ser más o menos frecuentes, y, cualitativamente, porque una misma fórmula puede recibir valores diferentes, incluso opuestos, de una sociedad a otra.

Son estas diferencias interculturales las que nos llevan a defender la importancia de que los estudiantes de español adquieran conocimientos acerca del funcionamiento y noción de la (des) cortesía. Cómo nos dirigimos hacia los demás, cómo interactuamos con ellos y cómo esperamos que los demás se dirijan a nosotros, son factores fundamentales en la definición de nuestra identidad social e individual.

Disminución del fallo pragmático

El contacto intercultural es una realidad ineludible en la sociedad actual. Una de las mejores formas de evitar los problemas de entendimiento interétnico y la generación de estereotipos es conocer los valores y formas de actuación de cada pueblo, los cuales se reflejan inexorablemente a través de las lenguas. Esta reflexión vuelve a llevarnos a insistir en la importancia de prestar atención a los patrones comunicativos de cada cultura y a la concepción de lo (des)cortés.

En el ámbito de la comunicación intercultural, los distintos estilos de interacción asociados a cada lengua muestran valores diferentes o escalas de valores diferentes, y pueden provocar fallos, producidos por la transferencia pragmática del propio sistema lingüístico-cultural del hablante al contexto extranjero. Esos fallos puede que no pasen de ser anecdóticos e, incluso, cómicos, pero en otros casos se pueden generar auténticos conflictos y situaciones desagradables porque, mientras que los errores de tipo lingüístico –gramaticales, léxicos, fonéticos– suelen percibirse como tales por el interlocutor nativo, los de tipo cultural pueden interpretarse como manifestaciones de mala educación, descortesía o prepotencia.

Los fracasos en la comunicación intercultural van desde la no transmisión del mensaje deseado a la de no transmitir nada. Para Francisco Javier Díaz Pérez (2003), transmitir un mensaje erróneo resulta aún más problemático que no transmitirlo, puesto que puede pasar inadvertido por los interlocutores, fomentando así la generación de estereotipos culturales y pudiendo ocasionar conflictos comunicativos perjudiciales para la imagen y la relación de los interlocutores.

Al atender al saber cultural en la enseñanza de idiomas, fomentamos la adecuación, con lo que disminuye la posibilidad de que se produzcan fallos pragmáticos y aumentan las opciones de que el alumno alcance sus fines comunicativos.

Conclusiones

Convencidos de que la enseñanza de idiomas debe adoptar una concepción abarcadora de lengua y cultura como una realidad indisoluble, hemos realizado una serie de reflexiones sobre el concepto de cortesía comunicativa, contextualizado en el ámbito de la interacción española peninsular. Siendo la cultura española una cultura donde predomina la cortesía de tipo valorizador, esto es, las muestras de acercamiento y de solidaridad interpersonal, la atención a estos aspectos en el aula de ELE cobra una especial importancia, y esperamos que el lector llegue a las siguientes conclusiones:

1. La información cultural no debe darse por sobreentendida, ya que está socialmente determinada. Considerada la cortesía como un fenómeno sociocultural, su valor, funciones y manifestación formal se restablecen en cada cultura. Los individuos pertenecientes a ese grupo cultural conocen los principios (des)corteses de conducta social y lingüística, de manera que adecúan sus comportamientos a tales principios. Sin embargo, el estudiante extranjero habrá de aprender las convenciones sociales de la cultura meta, puesto que pueden no coincidir con las de su cultura.

2. Al enseñar a nuestros alumnos los principios (des)corteses de conducta social y lingüística españoles, conseguiremos:

2.a. Fomentar la adecuación y, con ella, disminuir el fallo pragmático.

2.b. Proporcionar una serie de instrumentos fundamentales para que el estudiante sepa cómo proteger su imagen y la de su interlocutor.

2.c. Capacitar al alumno para alcanzar sus fines comunicativos.

2.d. Facilitar conocimientos que ayuden al aprendiz a entender y saber cómo actuar en ciertas situaciones especialmente propicias para la socialización e integración en nuestra sociedad.

2.e. Favorecer la comprensión de otros códigos culturales.

En definitiva, logramos que nuestros alumnos sean "competentes" desde el punto de vista intercultural.

3. Por último, nos gustaría señalar la valía de los estudios interculturales para el conocimiento del sistema sociocultural de una comunidad. Este tipo de estudios pone de manifiesto las diferencias entre culturas, permitiendo la identificación de posibles áreas de interferencia pragmática. Por este motivo, los resultados que se obtienen sirven de gran ayuda al diseño de material didáctico para la enseñanza de lenguas, permitiendo la creación de actividades que contribuyen a soslayar los famosos malentendidos interculturales y los fallos en la comunicación, con lo que se consigue que el alumno pueda interactuar de manera más eficaz y se evite la generación de estereotipos, el aislamiento del hablante o la ofensa del receptor.

En "Para la clase de español", enseñaremos algunas propuestas de aplicación práctica de los aspectos teóricos aquí defendidos.

mjbarros@ugr.es

Bibliografía

Albelda Marco, Marta (2003): "Los actos de refuerzo de la imagen en la cortesía peninsular", en Bravo, Diana (ed.): *Actas del Primer Coloquio Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Universidad de Estocolmo, Libro-e, pp. 298-305.

– (2004): "Cortesía en diferentes situaciones comunicativas: la conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal", en Bravo, Diana y Antonio Briz (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel, pp. 109-134.

– (2005): "El refuerzo de la imagen social en conversaciones coloquiales en español peninsular. La intensificación como categoría pragmática", en Bravo, Diana (ed.): *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Estocolmo-Buenos Aires, Dunken, pp. 93-118.

Benadava, Salvador (1984): "La civilisation dans la communication", en *Le français dans le monde*, 184, Paris, Edicef, pp. 79-86.

Bernal Linnersand, María (2005): "Hacia una categorización sociopragmática de la cortesía, la descortesía y la anticortesía. El caso de conversaciones españolas de registro coloquial", en Bravo, Diana (ed.): *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Estocolmo-Buenos Aires, Dunken, pp. 365-398.

– (2007): *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*, Estocolmo, Universidad de Estocolmo.

Briz, Antonio, Antonio Hidalgo, Marta Albelda, Josefa Contreras y Nieves Hernández Flores (eds.) (2008): *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*, Universidad de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia, Libro-e.

Brown, Penelope y Stephen Levinson ([1978] 1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

Carrasco Santana, Antonio (1999): "Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson", en *Pragmalingüística*, 7, pp. 1-44.

Díaz Pérez, Francisco Javier (2003): *La cortesía verbal en inglés y en español: actos de habla y pragmática intercultural*, Jaén, Universidad de Jaén.

Escandell Vidal, M.ª Victoria (1995): "Cortesía, fórmulas conversacionales y estrategias indirectas", en *Revista Española de Lingüística* 25/1, pp. 31-66.

Haverkate, Henk (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.
– (2003): "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española", en Bravo, Diana (ed.): *Actas del Primer Coloquio Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Universidad de Estocolmo, Libro-e, pp. 60-70.

Hernández Flores, Nieves (2002): *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos. La búsqueda de equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*, Aalborg, Dinamarca, Universidad de Aalborg.

– (2004): "La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social", en Bravo, Diana y Antonio Briz (eds.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel, pp. 95-108.

Hickey, Leo (1991): "Comparatively polite people in Spain and Britain", en *Association for Contemporary Iberian Studies*, 4, 2, pp. 2-7.

KERBRAT-ORECCHIONNI, Catherine (1992): *Les interactions verbales*, 3 vols., París, Armand Colin.

– (1996): *La conversation*, París, Seuil.

– (1997): "A multilevel approach in the study of talk-in-interaction", en *Pragmatics*, 7, pp. 1-18.

– (2004): "¿Es universal la cortesía?", en BRAVO, Diana y Antonio BRIZ (eds.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel, pp. 39-53. (Versión al español de Silvia Kaul de Marlangeon.)

LÓPEZ GARCÍA, M.ª Pilar (2001): "Delimitación de campos temáticos en el componente sociocultural de la lengua", en MARTÍNEZ, Antonio *et al.* (eds.): *Enseñanza de la lengua I*, Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada, pp. 165-174.

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes y Neus SANS (1992): "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", en *Cable*, 9, Madrid, Difusión, pp. 15-21.

MURILLO MEDRANO, Jorge (ed.) (2006): *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE: Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas*, Universidad de Costa Rica, Libro-e.

PLACENCIA, María Elena y Diana BRAVO (eds.) (2002a): *Actos de habla y cortesía en español*, Munich, Lincom Europa.

SIFIANOU, Maria (1992): *Politeness Phenomena in England and Greece*, Oxford, Claredon Press.



Lecturas complementarias

1. Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos (2005)

Diana Bravo (ed.),
Estocolmo-Buenos Aires, Dunken.

Este libro supone una valiosa contribución científica al área de estudio de la (des)cortesía comunicativa. Está compuesto por una serie de trabajos de diferentes autores especializados en la investigación lingüística española en distintos ámbitos socioculturales. En concreto, se debaten cuestiones tales como la variedad y multifuncionalidad de los recursos de cortesía y de los niveles de análisis en los cuales estos pueden ser abordados.

Destacamos el apartado dedicado exclusivamente a la investigación sobre descortesía, por ser un tema de gran actualidad en el ámbito internacional de los estudios del discurso social.

Asimismo, nos ha resultado de gran ayuda la lectura del artículo de Antonio Briz sobre la naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española, y el de Diana Bravo, sobre los tipos de cortesía, donde ofrece un modelo de análisis de corpus que subraya la importancia de la cultura y del elemento extralingüístico.

En el año 2009 se ha publicado un nuevo volumen continuador de esta obra, bajo el título *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*, que informa de los avances realizados por distintos investigadores en el área de la (des)cortesía entre los años 2006 y 2008.

2. Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español (2004)

Diana Bravo y Antonio Briz (eds.),
Barcelona, Ariel.

Dado el déficit de bibliografía en la que se ofrezcan marcos operativos para el estudio de la (des)cortesía en español, la pretensión fundamental de los editores de este volumen es recoger toda una serie de propuestas teóricas y metodológicas que puedan servir de base para los investigadores interesados en la (des)cortesía en el mundo hispanohablante.

Encontraremos trabajos donde se discute el tema de la universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía, así como modelos de análisis contrastivo entre lenguas que permitan tipificar una cultura de acuerdo a las estrategias de cortesía que emplee.

De especial interés para el estudio de la cortesía valorizadora resultan los artículos de Catherine Kerbrat-Orecchioni, Nieves Hernández Flores y Marta Albelda Marco.

Por todo ello, consideramos clave la lectura de este libro para todo aquel que esté interesado en la función social del lenguaje, así como para los profesores de lengua materna o extranjera, los estudiantes e, incluso, las personas encargadas del diseño de programas didácticos centrados en la competencia intercultural.

3. Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español (2006)

Pedro Barros García y Kees Van Esch (eds.), Cuadernos de Trabajo, Granada, Universidad de Granada.

Este libro es fruto del trabajo conjunto de varios autores que han consagrado grandes esfuerzos a defender la importancia y la influencia de la cultura en las actitudes y los procedimientos utilizados por los interlocutores durante el proceso de comunicación.

Se presentan aquí una serie de consideraciones teóricas acerca del componente intercultural en la enseñanza de las lenguas, que aportan un amplio panorama del tratamiento que este ha recibido en las últimas décadas. Se reflexiona también sobre el concepto de cultura y se traza el camino que ha llevado desde la competencia comunicativa a la competencia intercultural.

La segunda parte del trabajo plantea el tema de la autonomía en el aprendizaje y la didáctica de la lengua y la cultura en *e-learning*, con la intención de dar a conocer otras metodologías en la enseñanza de lenguas y descubrir nuevos recursos tecnológicos que apoyen la docencia.

El libro termina con una propuesta de actividades y de materiales adecuados para el tratamiento del componente cultural en ELE, así como una guía para el diseño de unidades didácticas interculturales, acompañada de tres modelos de unidades ya desarrolladas.

4. Oralia: Análisis del discurso oral, 4 (2001)

Luis Cortés Rodríguez y José Jesús de Bustos Tovar (dirs.), Madrid, Arco/Libros.

Volumen monográfico de la revista *Oralia* dedicado a la recopilación de trabajos sobre (des) cortesía. Los artículos que lo componen nos ofrecen una panorámica acerca de las diferentes líneas de investigación y ámbitos de interés que se han seguido en el estudio de la cortesía y la descortesía: discurso oral, discurso escrito, textos políticos, textos coloquiales, textos electrónicos, la (des)cortesía en el español peninsular, en el español argentino, en el español venezolano, etc.

De especial interés nos resulta el apartado de la revista titulado "Estado de la cuestión", en el que Silvia Iglesias Recuero repasa sucintamente las aportaciones fundamentales al estudio de la cortesía, y expone los resultados de diversos análisis que se han llevado a cabo en el mundo hispánico, como la investigación sobre los principios de la interacción comunicativa, las formas de tratamiento y las estrategias de cortesía en la producción de los actos de habla.

Destacamos también, por facilitar la búsqueda de material especializado, la recopilación bibliográfica llevada a cabo por M.ª del Mar Espejo Muriel, donde se clasifican, de acuerdo a un índice temático, los libros y artículos más destacados sobre (des)cortesía.

Unidad didáctica intercultural: "estás invitado"

1. Introducción

Los contenidos culturales de la unidad didáctica que hemos diseñado giran en torno a las manifestaciones de cortesía valorizadora dentro de la cultura española. Para trabajarlos de manera contextualizada pensamos en situaciones reales en las que se usaran esos actos de habla, como es el caso de una fiesta de cumpleaños o durante la visita a una casa. De ahí el título de la unidad didáctica, "Estás invitado", el cual pretende ser, además, una metáfora de la invitación que hacemos al alumno a acercarse a la cultura española y aprender ciertos conocimientos que garantizarán comunicaciones eficaces y evitarán que su imagen pueda quedar degradada, lo cual, sin duda, fomentará su integración en nuestra sociedad. Asimismo, el título invita a profesores y a creadores de materiales didácticos a que adopten una metodología globalizadora de lengua y cultura y la apliquen en el aula.

Todas las propuestas de trabajo que aquí encontramos tratan de ser flexibles y adaptables a las situaciones concretas de enseñanza, dejando libertad, tanto al profesor como al alumno, para escoger las opciones y formas de ejecución que mejor se adecúen a sus necesidades y recursos.

Se busca una utilización comunicativa de la lengua, con una presencia importantísima de la interculturalidad y otorgando prioridad a la autonomía del alumno.

El material está pensado para aprendices de nivel B1 o B2, según el *Marco común europeo de referencia.*

2. Objetivos

- Desarrollar estrategias para minimizar los malentendidos interculturales y los estereotipos asociados a la variación cultural de los patrones de interacción españoles.

- Reconocer, respetar y comprender perspectivas culturales propias de la cultura española.

- Saber advertir sobre lo que se debe hacer y lo que no en un determinado contexto.

- Poder formular cumplidos y ofrecimientos, así como reaccionar apropiadamente ante ellos.

- Aprender los rituales sociales que se llevan a cabo cuando se es invitado a una casa en España para asistir a algún evento: llegadas y saludos, presentaciones, cumplidos de anfitrión y de huésped (ofrecer algo para tomar, invitar a sentarse, hacer alusiones a la casa y al barrio, etc.), enseñar la casa, llevar regalos, etc.

- Distinguir y aplicar unas estrategias y recursos adecuados a las características de la situación comunicativa.

- Conocer y utilizar una serie de palabras, frases hechas y refranes propios del acervo popular.

- Elaborar textos coherentes y cohesionados, utilizando los marcadores discursivos.

- Reconocer y reproducir mensajes implícitos en la comunicación.

3. Material para el Alumno

1. Mi casa es tu casa. Vas a ver las fotos de la visita de Roberto y Miriam a casa de su amiga Laura. Enuméralas en el orden en que crees que ocurrieron.



A)
–¡Muy buenas! ¡Bienvenidos!
–¡Hola! ¿Llegamos muy tarde?
–¡Qué va! Llegáis justo a tiempo. Pasad, pasad.



C)
–Y este es el despacho.
¡Ya no sé dónde meter tanto libro!
–¡Qué amplio y luminoso!
¡Ojalá tuviera yo uno así!



B)
–¡Qué bueno está el arroz!
–¿Te gusta?
–Sí, está riquísimo.
–¿Quieres un poquito más?
–No, gracias, es que estoy llena, pero me ha encantado.



D)
–Este queso está buenísimo ¡eh!
–Es de mi pueblo. Lo hacen de manera artesanal.
–Cómo se nota cuando las cosas son auténticas.



E)
–Toma, un vinito.
–Ay, ¿pero para qué traéis nada?
–Ya ves tú, pues para que te lo bebas a nuestra salud.
–Pues ahora mismo la abrimos.



E)
–Este es mi padre, Carlos. Él es Roberto.
–Hola, mucho gusto.
–¿Qué tal? Encantado.

En esas imágenes habrás encontrado reflejadas formas de cortesía y maneras de actuar que tienen los españoles en situaciones como esta. Míralas otra vez y fíjate en las formas de saludar y de presentarse, los gestos, los cumplidos, los ofrecimientos, etc. ¿Hay algo que te sorprenda? ¿Se parece a tu cultura?

2. Modestia aparte. Merche recibe en casa la visita de su prima Olga. Durante la visita, ambas se lanzan una serie de cumplidos. Observa cómo los formulan y cómo reaccionan ante ellos.

(Suena el timbre y Merche abre la puerta.)

Merche–¡Hola, prima!
(Se dan dos besos.)
Olga–¡Buenas, niña! ¿Qué tal?
(Entran dentro de la casa.)
Merche–¡Qué guapísima vienes!
Olga–Anda ¿qué dices? Traigo unas ojeras. Me he tenido que echar dos capas de maquillaje para camuflarlo.
Merche–Anda sí, ¡exagerada! Yo te veo estupenda.
Olga–Tú, que me miras con buenos ojos.
(Risas de ambas.)
Merche–¿Y esa bufanda? ¿Es nueva?
Olga–Sí, me la regaló mi madre en mi santo.
Merche–¡Qué bonita es!
Olga–¿Sí? Pues nada, cuando quieras te la presto. Oye, ¿y tú? ¡Qué collar tan preciosísimo llevas! *(Tocando el collar con sus manos.)*
Merche–¿Te gusta?
(Mirando el collar.)
Olga–Me encanta, es súper original. ¿Dónde te lo has comprado?
Merche–Pues me costó baratísimo. ¿Tú sabes dónde vive mi amiga Carmen?
Olga–Sí, en la calle Molinos, ¿no?
Merche–Exacto, pues en una tienda que han puesto nueva al lado de su portal.
Olga–Ah, pues me voy a pasar un día a ver qué cosas tienen.
Merche–Sí, sí, pásate, que tienen cosas monísimas y muy bien de precio.

(Tomando café y unos dulces.)

Olga–Oye, Merche, qué ricos están los dulces.
Merche–¿Estos?
Olga–Sí, sí, están buenísimos.
Merche–Pues los he hecho yo misma, ¿qué me dices?
Olga–¿En serio?
Merche–¡Facilísimo, niña! Si quieres te doy la receta.
Olga–Ay sí, lo que pasa es que seguro que a mí no me salen tan buenos. Tú es que eres muy buena cocinera.
Merche–Que no, que no. Es que no tiene ninguna complicación.
Olga–Bueno, pues dame un papel y un boli que la apunto ahora mismo. ¡Qué buenos!

Contesta ahora a las siguientes cuestiones:

a) ¿Cómo reaccionan los personajes cuando son halagados con algún cumplido?

b) ¿Te parece raro o maleducado su comportamiento?

c) ¿Cómo actuarías tú?

d) ¿Te has dado cuenta de las estrategias y mecanismos lingüísticos que utilizan los interlocutores para realizar cumplidos y responderlos?

Culturilla general I

En la cultura española no está bien visto que alguien presuma de sí mismo o de lo que hace. De ahí que... (incluye una de las siguientes palabras en los espacios en blanco de cada frase)

· indicarle
· quitarle importancia
· ofrecerle
· rechazar merecerlo
· disfrutarla

1. Cuando nos hagan un cumplido debemos _____ y auto-subestimarnos humildemente.

2. Si alguien alaba una posesión material nuestra, es frecuente _____ la posibilidad de usarla cuando quiera o _____ el lugar donde se compró, para que pueda _____ si así lo desea.

3. Cuando hagamos un regalo es cortés _____ al valor de lo regalado.

3. Bueno, si insistes... ¿Sabes lo que hay que hacer cuando te ofrecen algo? Contesta positiva o negativamente a las siguientes proposiciones. Comprueba después tus respuestas con las de tus compañeros. ¿Se parecen?

a) ¿Quieres un poco más de vino?
b) ¿Te gustaría tomar un café, un té, leche...?
c) ¿Te apetece una cerveza?
d) ¿Más tarta?
e) ¿Quieres que te ponga un poco más?

Culturilla general II

En algunas ocasiones, cuando alguien te ofrece algo no has de aceptar a la primera, a no ser que haya mucha confianza entre vosotros. Lo cortés es que, antes de decir sí, esperes a que la persona repita el ofrecimiento. ¿Cuál es la razón?

¿Por qué cuando se rechaza un ofrecimiento debemos justificar la razón del rechazo?

4. Dime de qué presumes y te diré de qué careces. ¡Veamos si lo has captado! A las siguientes personas les han hecho una serie de cumplidos. Elige la opción que crees más adecuada como respuesta, pensando siempre en el ritual español en estos casos.

(Los 3 primeros diálogos se producen entre dos amigas que tienen unos 25 años.)

1.
A.–¡Qué guapa estás hoy, Marta!
B.–Ya lo sé.
/ Muchas gracias.
/ ¿Qué dices? ¡Pero mira qué pelos llevo!

2.
A.–Me encanta tu camiseta.
B.–¿En serio?
/ Y a mí.
/ Muy amable.

3.
A.–¡Qué chulo está tu bolso!
B.–Normal, tengo mucho estilo.
/ Pues cuando quieras te lo dejo.
/ Es de Chanel.

(En un cumpleaños, dos amigas de unos 46 años.)

4.
A.–Te ha salido buenísimo el pastel.
B.–Sí.
/ Está para chuparse los dedos.
/ ¿Sí? Pues se hace en un momento.

5.
A.–Toma, mi regalo. Es un detallito.
/ Me ha costado un pastón.
(Lo abre. Es un collar.)
B.–Gracias.
/ ¡Es precioso! ¡Me encanta!
A.–He perdido dos tardes enteras buscándote algo de regalo.
/ Si quieres se puede cambiar, tengo el tique.
B.–Bueno, dámelo por si acaso.
/ No, no, no. Ahora mismo me lo pongo porque, además, me viene muy bien.

5. Todo un abanico de posibilidades. En español, como en tu lengua, existen muchísimas formas para asentir, aceptar o negar una propuesta, una petición, una opinión, etc. Aquí tienes algunas de ellas. ¿Por qué no tratas de ordenarlas según su función? Te proponemos dos grupos:

Fórmulas de asentimiento / aceptación.
Fórmulas de negación / rechazo.

· Venga.
· ¡Qué va!
· Sí.
· Bueno.
· ¡Ni mucho menos!
· De ninguna manera.
· Nanay (de la China).
· Anda que no.
· Vale.
· Por supuesto.
· Nada de eso.
· Ni pensarlo.
· Desde luego.
· Vaya que sí.
· ¡Qué disparate!
· ¡Anda ya!
· De eso, nada.
· Cómo no.
· Menos lobos.
· ¡Ni hablar!
· Di que sí.
· Y que lo digas.
· Claro.
· ¡Y un jamón!

Entre todos, reflexionad sobre el uso de estas expresiones: cuándo puedes usarlas, con quién, qué efecto producen según la entonación que les des, etc. Con la información que obtengas, trata de crear un pequeño diálogo donde aparezcan cinco de ellas. Luego los leeréis en el aula y el profesor y tus compañeros te dirán si las has empleado correctamente.

6. Adonde fueres, haz lo que vieres. Radhia y Jan están de Erasmus en Granada. Su profesora de Literatura les ha invitado a comer en su casa. Como están un poco nerviosos, porque no saben bien cómo deben comportarse, deciden llamar a su amiga Rocío. ¿Qué consejos les dará esta? Rodea con un círculo la opción que creas más adecuada.

- Vuestra profesora se sorprenderá si llegáis a la casa a la hora en punto. Lo mejor es que lleguéis 10 minutos antes / después de la hora prevista.
- ¡Nunca os dejéis / quitéis los zapatos al entrar en la casa!
- Debéis empezar a comer en cuanto os sirvan la comida en el plato / cuando todos estén servidos.
- Eructad. / No eructéis después de comer.
- Se considera de buena educación colocar la servilleta en el cuello / sobre las rodillas.
- Es de bien nacidos ser agradecidos. Por eso, es aconsejable llevar el pan / pasteles a la comida.

Ahora contesta a las siguientes preguntas:

a) ¿Hay algo que te llame la atención? En caso afirmativo ¿el qué?
b) ¿Qué crees que significa el refrán "Es de bien nacidos ser agradecidos"? ¿Podrías traducirlo literalmente a tu lengua? ¿Existe alguna expresión parecida?
c) ¿Te has fijado en la estructura que utiliza Rocío para advertir a sus amigos de lo que deben hacer y lo que no? A continuación, tienes anotados los recursos lingüísticos más usuales para realizar advertencias y consejos.

Nunca + subjuntivo
Verbo *deber* + infinitivo
Imperativo
Verbo *considerarse* + adjetivo
(*No) Es + aconsejable / conveniente /educado,* etc.
Lo mejor es que + subjuntivo

7. Señor, sí señor. Intenta escribir un listado de normas sobre cómo debe comportarse alguien que se encuentra en tu país y es invitado a comer en una casa. Podéis agruparos con compañeros de vuestra misma nacionalidad. Luego lo pondréis en común con el resto de la clase para ver las diferencias y similitudes.

8. ¡Qué Lío! Mirek ha asistido a su primera fiesta de cumpleaños española y se ha quedado tan sorprendido que decide escribirle la siguiente carta a su amiga Vanesa. Léela con atención.

13 de marzo de 2010

Querida Vanesa:

Acabo de llegar de una cena a la que me invitó una compañera de trabajo con motivo de su cumpleaños, y no sabes la cantidad de cosas raras que he visto.

Nada más llegar a la casa empezó a ***enseñarme cada una de las habitaciones****, ¿para qué querría ver yo todos los cuartos si no estoy interesado en comprar el piso ni alquilarlo?*

Otra cosa que me llamó la atención fue que ***abriera los regalos*** *que le iban dando, ¿no te parece muy maleducado? Yo habría esperado a que los invitados se fueran para hacerlo.*

Además creo que metí la pata ***preguntándole a su madre cuántos años tenía****, porque todos me miraron extrañados y ella me contestó diciendo que "****taitantos****". ¿Qué significa eso?*

Pero lo más impactante fue cuando llegaron unas primas suyas y empezaron a darle tirones de la oreja, ¡y ella ni se quejaba!

En fin, creo que nunca acabaré de entender a estos españoles...

Un beso muy grande,
Mirek

a) ¿Te sorprenden las mismas cosas que a Mirek o son parecidas a lo que ocurre en tu país?
b) ¿Qué piensas que significa la palabra "taitantos"?

9. Todos los días se aprende algo nuevo.
1. Poco después, Vanesa contestó a su amigo con una carta, pero se ha roto en varios trozos y ahora Mirek no sabe cómo ordenarla. Individualmente o en parejas, intentad recolocar cada parte.

1

Sin más, se despide con un cordial saludo, Vanesa.

2

16 de abril de 2010

Estimado Mirek:

El motivo por el que escribo esta carta es para comunicarle que no es que los españoles seamos raros, es que cada cultura tiene sus propias costumbres. Pero no se preocupe, ya que estoy convencida de que en poco tiempo irá integrándose y dándole significado a cada uno de esos signos.

3

En segundo lugar, abrir el regalo en presencia de la persona que te lo ha dado es lo correcto, pues, si no se hiciera así, se consideraría como un desprecio, una falta de valoración por parte del homenajeado.

4

En fin, espero que le hayan servido de ayuda mis aclaraciones y que disfrute de su próxima fiesta de cumpleaños participando activamente en todas estas tradiciones.

5

Lo primero que tiene que saber es que si su amiga le enseñó la casa no fue para intentar alquilársela o para presumir, sino como un gesto de familiaridad, ya que ella quiso compartir algo tan importante como su hogar con usted.

6

Asimismo, he de aclararle que preguntarle a una persona por su edad es una cuestión delicada. Hay gente que no tiene ningún problema en decirlo, pero, suele ocurrir, que a partir de cierta edad se quieran aparentar menos años de los que se tienen, y de ahí que resulte incómodo cuando alguien te pregunta cuántos años tienes.

7

Por último, y en respuesta a lo que me comentaba usted, una curiosa costumbre consiste en darle a quien cumple años tantos tirones de orejas como años cumpla: si la persona cumple 20 años, por ejemplo, cada asistente a la fiesta tiene derecho a tirarle cariñosamente 20 veces de la oreja.

8

Por lo que respecta a la palabra taitantos, se utiliza cuando alguien no quiere confesar su auténtica edad. Procede de un acortamiento de la palabra treintaitantos, cuarentaitantos, cincuentaitantos, etc.

2. ¿Te has ayudado de los conectores discursivos para ordenar la carta? Subráyalos.

3. ¿No notas raro el tipo de lenguaje que emplea Vanesa para hablar con su amigo? Trata de transformarla para que el registro empleado no sea tan formal.

10. Cortesía y buenos modales, abren puertas principales. En grupos de cuatro, decidid cuál de vosotros será la pareja de anfitriones y la de invitados en el pequeño teatro que vais a representar.

Anfitriones

Esta noche habéis invitado a vuestros compañeros a cenar en casa junto a otros amigos. Recordad cuáles son los rituales que se siguen en estos casos y decidid qué cosas vais a ofrecerles.

Invitados

Esta noche vuestros compañeros os han invitado a cenar en su casa. Preparaos para no cometer fallos culturales y actuar como lo haría un buen conocedor de las costumbres españolas en tales eventos.

¿Qué vais a decir? A continuación te damos algunas ideas, pero podéis incluir otras que os parezcan oportunas.

1. Llegadas y saludos.
2. Presentaciones.
3. Cumplidos de anfitrión y de huésped; por ejemplo: ofrecer algo de beber, invitar a sentarse, hacer alusiones a la casa, etc.

4. Enseñar la casa: habitación por habitación.
5. Cena.
6. Despedida.

11. Recapitulando...

A continuación te presentamos un cuestionario con el que podrás repasar los contenidos más importantes de esta unidad didáctica. Esto te permitirá, además, reflexionar sobre aquellos aspectos que no te hayan quedado claros, resolver tus dudas y evaluar tus conocimientos. ¡Ánimo!

1. ¿Verdadero o falso?

a) Se considera educado eructar después de las comidas.
b) Debemos colocar la servilleta en el cuello.
c) No está bien preguntar a una persona mayor por su edad.

2. Convierte las siguientes oraciones en advertencias o consejos.

a) Comer antes que los anfitriones.
b) Ayudar al anfitrión con los preparativos.
c) Consultar en caso de duda.

3. En las siguientes situaciones se ha producido un malentendido cultural. Elige la opción que te parezca más acertada para explicar qué es lo que ha ocurrido. Comprueba después tus respuestas en el recuadro final. ¿Eres un buen guiri?

1. James se ha enojado porque invitó a sus amigos españoles a cenar en su casa y les dijo que llegaran a las 21.30 h, pero ellos llegaron a las 21.45 h.
a) No sabe que lo descortés en España es llegar a la hora en punto.
b) Desconoce que llegar 10-15 minutos más tarde de la hora prevista es lo más usual en España.
c) Sus amigos son unos maleducados.

2. El otro día una amiga mía me regaló un ramo de flores. Yo le di las gracias, pero me contestó que era una tontería.
a) Su amiga cree que agradecerle el regalo es una tontería.
b) Cuando se regala algo, los españoles suelen restar importancia a la acción.
c) Su amiga se siente mal por no haberle comprado algo mejor.

3. Le dije a Loli que me gustaba su camiseta y, en vez de darme las gracias, me explicó dónde se la había comprado y lo que le había costado.
a) Loli quiere venderle la camiseta.
b) El interlocutor desconoce cómo se responde a un elogio en la nueva cultura.
c) Loli pensó que el interlocutor quería comprarse una igual.

4. Al llegar a casa de los anfitriones, mi mujer y yo nos quitamos los zapatos en la entrada, pero descubrimos que todos los demás invitados no lo hacían.
a) Todos son unos maleducados y no tiene consideración.
b) En España está muy mal visto quitarse los zapatos en público.
c) Los demás no quisieron quitárselos porque tenían los calcetines rotos o les olían los pies.

5. El otro día fui a casa de mi vecina para preguntarle una duda y me ofreció un café. A mí no me gusta el café y ella no paraba de insistir. Al final me fui de la casa enfadada por su actitud.
a) Lo cortés es ofrecer varias veces.
b) Su vecina es una pesada.
c) Su vecina quería demostrarle lo bien que hace el café.

6. Me ofrecí para comprar las bebidas de la fiesta y Arturo me contestó "¡Y un jamón!".
a) Arturo no quería que su interlocutor se molestara en comprar las bebidas.
b) Arturo le estaba pidiendo que también comprara jamón para la fiesta.
c) Arturo es un antipático.

7. Cuando vas por primera vez a una casa y te enseñan las habitaciones, es porque...
a) Quieren presumir de casa.

b) Quieren que les des tu opinión.
c) Quieren ser corteses contigo.

8. Si preguntas a un joven por su edad...
a) Se sentirá ofendido.
b) Se sentirá halagado.
c) Probablemente te lo dirá sin sentirse ofendido ni halagado.

9. Cuando alguien cumple años es típico...
a) Darle tirones del pelo.
b) Darle tirones de las orejas.
c) Darle tirones de la nariz.

10. El refrán "Es de bien nacidos ser agradecidos" significa:
a) Las personas de familia aristócrata se consideran "bien nacidas".
b) Las personas educadas agradecen las cosas.
c) Las personas que nacen en una determinada época son consideradas como agraciadas.

Puntuación

Pregunta 1:	b
Pregunta 2:	b
Pregunta 3:	b
Pregunta 4:	b
Pregunta 5:	a
Pregunta 6:	a
Pregunta 7:	c
Pregunta 8:	c
Pregunta 9:	b
Pregunta 10:	b

Resultados

Menos de 5 puntos

No sobrevivirías en España sin llamar la atención de los nativos, ya que tus conocimientos sobre la cultura española en relación con las normas de cortesía deben mejorar. Pero no te desanimes, tu profesor/a te ayudará a progresar en este aspecto.

Entre 5 y 8 puntos

Seguramente pasarías inadvertido en algunas situaciones, pero en otras no podrías evitar ser reconocido como un guiri. No te preocupes, sigue practicando un poco más y ya verás como irás adecuando tus conocimientos a cada contexto que se te presente.

Más de 8 puntos

¡Enhorabuena! Estás preparado para vivir en España y actuar correctamente en todas las situaciones que se te planteen. ¡Sigue así!

4. Explotación didáctica y Soluciones

1. Mi casa es tu casa. (10 minutos)

Con esta actividad se pretende introducir a los alumnos en el tema de la unidad didáctica. Para ello, les haremos observar y reflexionar sobre algunas costumbres españolas a la hora de visitar la casa de un amigo.

Los estudiantes deberán estar atentos a todo aquello que caracterice este tipo de interacción social y compararlo positivamente con lo que se hace en sus culturas.

Sería interesante poner en común, entre todos, lo que les haya resultado más significativo y las similitudes y diferencias con sus propias costumbres.

Se trabajan las destrezas de comprensión y producción oral y comprensión escrita, fundamentalmente.

Respuestas: A, F, E, C, D, B.

2. Modestia aparte. (15 minutos)

El objetivo de este ejercicio es empezar a familiarizar al alumno con la forma de realizar y responder a un cumplido en la cultura española.

Leerán los diálogos y observarán el comportamiento de los españoles ante los cumplidos, tratando de sacar sus propias conclusiones sobre

las motivaciones que les llevan a actuar así y lo que ocurriría en caso de no seguir estos rituales.

En el segundo apartado del ejercicio se plantean una serie de preguntas que ponen el énfasis en la comparación constructiva entre culturas y la observación de los mecanismos y rituales que siguen los cumplidos en España.

Por último, un cuadro explicativo recopila las ideas más importantes con las que se tiene que quedar el alumno para comportarse adecuadamente en una situación como esta.

Al realizar esta actividad se trabajan las cuatro macrodestrezas.

Respuestas:

2.a. Quitar importancia a lo halagado, mostrar inseguridad, auto-criticarse, lanzar otro cumplido, ofrecer la posibilidad de utilizar la posesión halagada o de comprarse otra igual, etc.

2.b. Respuesta libre, que dependerá de la cultura materna del estudiante.

La finalidad de esta pregunta es constatar que los cumplidos son actos de habla que varían considerablemente de unas culturas a otras, no solo en las palabras que se eligen para formularlos sino también en las situaciones comunicativas donde se emplean y en su frecuencia de uso.

2.c. Respuesta libre.

2.d. Para formularlos: aumentar el valor de lo alabado por medio de superlativos y cuantificadores (*guapísima*, *buenísimo*, *muy buena*, etc.), oración exclamativa del tipo *¡qué* + adjetivo (*bonito*, *rico*, *bueno*, etc.)!, repeticiones (*sí, sí, buenísimos*), verbos que expresan valoración positiva (*me han encantado*), *ser* + adjetivo (*es precioso*, *eres muy buena cocinera*), etc.

Para responder: enunciados interrogativos (*¿sí?*, *¿qué dices?*, *¿estos?*, *¿te gusta?*), atribuir el mérito de lo halagado a una tercera persona (*me lo regaló mi madre*), ofrecer la posesión halagada (*cuando quieras te lo presto*), disminuir el valor de lo halagado por medio de superlativos (*facilísimo*, *baratísimo*), etc.

Culturilla general 1: 1. rechazar el halago; 2. ofrecerle, indicarle, disfrutarla; 3. quitarle importancia.

3. Bueno, si insistes... (10 minutos)

Esta actividad está diseñada para despertar el interés de los alumnos en descubrir otro tipo de ritual español muy característico: los ofrecimientos.

Se puede realizar la reflexión de manera individual o colectiva –si se opta por esta última opción se trabajarán un mayor número de destrezas.

Al final encontramos un cuadro informativo que aclara y recoge lo más significativo acerca de los ofrecimientos en la cultura española. Sería positivo que contrastáramos esta información con la conducta interactiva del ofrecimiento en otras culturas.

Respuestas: Respuesta libre.

Culturilla general 2: a) Tratar de evitar la molestia y comprobar si el ofrecimiento es un simple compromiso o una oferta real. b) Para evitar que la persona que nos ha hecho la oferta se sienta ofendida por nuestra negativa o para que se interprete como un auténtico rechazo y no como un deseo de que se nos siga insistiendo en el ofrecimiento o un deseo de no molestar.

4. Dime de qué presumes y te diré de qué careces. (10 minutos)

Integración y reflexión individual o conjunta de lo que queremos que los alumnos aprendan acerca de los cumplidos en la cultura española.

Predomina la comprensión lectora, pero también se puede ejercitar la auditiva y la oral si la actividad se desarrolla en parejas o en grupo.

Respuestas: 1. ¿Qué dices? ¡Pero mira qué pelos llevo!; 2. ¿En serio?; 3. ¿Te gusta? Cuando quieras te lo dejo; 4. ¿Sí? Pues se hace en un momento; 5. Es un detallito. / ¡Es precioso! ¡Me encanta! / Si quieres se puede cambiar, tengo el tique. / No, no, no. Ahora mismo me lo pongo porque, además, me viene muy bien.

5. Todo un abanico de posibilidades. (15 minutos)

Este ejercicio proporciona a los alumnos un amplio repertorio de fórmulas que les serán muy

útiles para sus relaciones sociales con españoles. Debido a la alta carga cultural que algunas de estas estructuras presentan, se les pide que traten de clasificarlas según su uso y que investiguen sobre ellas para tratar de sacarles el máximo partido posible.

Respuestas: **Asentimiento / Aceptación**: Venga, Sí, Bueno, Vale, Vaya que sí, Cómo no, Di que sí, Claro, Y que lo digas, Anda que no, Por supuesto, Desde luego, Anda que no. **Negación / Rechazo**: ¡Qué va!, ¡Ni mucho menos!, De ninguna manera, Nanay (de la China), Nada de eso, Ni pensarlo, ¡Qué disparate!, ¡Anda ya!, De eso, nada, ¡Ni hablar!, Menos lobos, ¡Y un jamón!, Anda que no, Por supuesto, Desde luego.

6. Adonde fueres, haz lo que vieres. (15 minutos)

A la vez que se le muestran al alumno fórmulas para aconsejar y advertir, se le invita a pensar acerca de lo que él considera que haría un español al ser invitado a casa de una persona española a comer.

Se trabajan la comprensión auditiva y lectora, así como la producción escrita y oral. Esta última práctica tendría lugar si el ejercicio se hace en parejas, que resultaría más apropiado para favorecer la interacción y hacerlo más ameno; y también, al poner en común las impresiones y respuestas de cada uno en las preguntas de reflexión final.

Respuestas: 1. después, quitéis, cuando todos estén servidos, no eructéis, sobre las rodillas, pasteles; 2. Respuestas libres, menos 2.b. "Es de bien nacidos ser agradecidos" significa que las personas educadas agradecen las cosas.

7. Señor, sí señor. (20 minutos)

Actividad de aplicación de las estructuras que se utilizan en español para advertir algo a alguien, y de contraste entre las costumbres españolas y las del país del estudiante en cuanto al comportamiento ante invitaciones a una casa.

Fomento de las destrezas de producción escrita (escribir el listado de normas), producción oral (exponer sus normas al resto de los compañeros, así como comentar lo que otros digan) y comprensión auditiva (escuchar lo que cada alumno ha hecho).

Respuestas: Respuesta libre.

8. ¡Qué lío! (10 minutos)

Este ejercicio quiere ser una manera divertida de mostrar al alumno algunas de las principales costumbres españolas relacionadas con un cumpleaños de adultos celebrado en casa.

Al exponer las ideas en forma de carta, se muestran los rasgos que el género epistolar tiene para intercambios informales.

Es una actividad de comprensión lectora y producción escrita, pero se podrían trabajar también las destrezas orales si se pone en común con los demás compañeros.

Respuestas: Respuesta libre.

9. Todos los días se aprende algo nuevo. (30 minutos)

Mirek recibe la respuesta de su amiga española, pretexto con el que los estudiantes reciben toda la información necesaria para comprender el porqué de las preguntas que nuestro personaje se hacía en la primera carta.

Se pone el foco de atención también en el tipo de lenguaje empleado, inapropiado para su destinatario. Con ello se pretende practicar la adecuación del lenguaje escrito a situaciones formales e informales. Asimismo, trabajaremos los marcadores discursivos.

Se potencia la puesta en marcha de las destrezas de comprensión lectora y producción escrita.

Respuestas: 1. 2, 5, 3, 6, 8, 7, 4, 1; 2. sin más, en segundo lugar, en fin, sino que, lo primero, asimismo, por último, por lo que respecta a; 3. v. Respuesta modelo.

Querido Mirek:

Te escribo esta carta para explicarte que... Pero no te preocupes...

Lo primero que tienes que saber es que si tu amiga te enseñó la casa no fue para alquilártela o para presumir, sino como un gesto de familiaridad, ya que ella quiso compartir algo tan importante contigo como es su hogar.

Asimismo, he de aclararte que...

Por último, y en respuesta a lo que me comentabas...

En fin, espero que te hayan servido de ayuda mis aclaraciones y que disfrutes de tu próxima fiesta...

Un fuerte abrazo,

Vanesa

10. Cortesía y buenos modales, abren puertas principales. (20 minutos)

Se trata de la última actividad de aplicación que propone la unidad didáctica y procura ser una recapitulación de todo lo visto.

Es un *role-play* muy libre, ya que solo se dan las instrucciones y pautas de lo que tienen que hacer, pero será el alumno el que tome las decisiones. En su elaboración se ponen en marcha las cuatro macrodestrezas.

Respuestas: Respuesta libre.

11. Recapitulando... (35 minutos)

Conjunto de preguntas, algunas de múltiple elección, otras de verdadero o falso, de relleno de huecos, etc., con las que se trata de repasar todo lo visto en clase.

Es un trabajo individual que se puede utilizar también como evaluación del producto para el profesor y para el alumno, pero cuya primera intención es servir de repaso, poner de relieve los contenidos más importantes de la unidad y aquello que se debe revisar.

Tras su realización, el profesor debe estar dispuesto a explicar a los alumnos todas las dudas que se les presenten, así como a reforzar los aspectos en los que encuentren un mayor número de confusiones.

Respuestas: 1. 1.a. falso, 1.b. falso, 1.c. verdadero; 2. Respuestas modelo: 2.a. No se debe comer antes de que lo hagan los anfitriones, 2.b. Es educado ayudar al anfitrión con los preparativos, 2.c. Consulta en caso de duda; 3. Respuestas modelo: 3.a. disminuir la importancia de lo valorado, 3.b. exaltar o alabar la generosidad de la persona que hizo el regalo y del regalo mismo, 3.c. quitarle importancia, 3.d. si te han insistido un poco, 3.e. se ha de justificar el porqué; 4. 1b, 2b, 3b, 4b, 5a, 6a, 7c, 8c, 9b, 10b.

mjbarros@ugr.es

Entrevista a Daniel Cassany



A través de la entrevista que podéis leer a continuación, esperamos que os lleguen los ecos de un diálogo entre colegas acerca de muchos de los temas que nos interesan a todos como profesores, sí, pero también como amantes de las lenguas y de todo lo que tiene que ver con hablarlas, estudiarlas y enseñarlas. Es decir: parte de nuestra vida.

Daniel Cassany, a quien entrevistamos en esta ocasión, es profesor de Análisis del Discurso en la *Facultad de Traducción e Interpretación* de la *Universitat Pompeu Fabra* de Barcelona. Sus líneas de investigación van desde la literacidad crítica (lectura y escritura desde una perspectiva crítica), el análisis del discurso escrito, la didáctica de la redacción o la comunicación escrita, hasta la lingüística aplicada a la empresa y a las instituciones o la comunicación científica. Como fruto de su enorme curiosidad y por su experiencia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, ha realizado diversas incursiones en el ámbito del español como lengua extranjera, como se advierte en sus publicaciones y en los muchos encuentros sobre ELE en los que hemos tenido oportunidad de disfrutar de sus charlas o talleres. Así, por ejemplo, en nuestro último congreso en Comillas, impartió una de las conferencias plenarias, en la que habló sobre "Leer, comprender e interpretar en Español para Fines Específicos en línea", que podremos leer próximamente en las correspondientes actas.

Para todos los que no pudieron estar allí, vaya por delante esta brevísima presentación. Aunque gran parte de la información relevante sobre su currículo puede hallarse en su página personal,[1] lo que allí no encontraréis es una valoración como la que os adelanto desde aquí: Cassany es, además de un excelente profesor, un autor prolífico (casi me atrevería decir que un "superventas" de la lingüística aplicada), con una experiencia profesional amplísima y diversificada: como docente en diversos niveles educativos y de diversas lenguas y materias, por un lado, como ponente en encuentros de todo tipo, por otro, y, finalmente, como consultor lingüístico de empresas e instituciones. Como dice el refrán, "Obras son amores...": Entre **sus libros**, podemos destacar los siguientes: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (1988), *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito* (1993), *La cocina de la escritura* (1995), *Enseñar lengua* (1994, con M. Luna y G. Sanz), *Construir la escritura* (1999), *Recetas para escribir* (con Antonio García del Toro); *Expresión Escrita EL2/ELE* (2005); *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (2006); *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula* (2006), *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula* (coord., 2006), *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales* (2007); *Prácticas letradas contemporáneas* (2008); *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (coord., 2009).

Finalmente, Daniel Cassany es uno de los profesores que han estado detrás de la adaptación española del Portfolio Europeo de las Lenguas, que tan ligado está al Marco y al futuro del aprendizaje de lenguas en Europa.

Con tal carta de presentación, solo nos queda escucharle. Y agradecerle, por supuesto, que haya aceptado responder a nuestras preguntas para los socios de ASELE.

Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

1. www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany

SPC.–Si comparamos la situación de la didáctica de ELE con la de otras lenguas como el inglés, el francés o el catalán, ¿en qué situación crees que nos encontramos? ¿Existe, en tu opinión, suficiente interconexión entre todas ellas, por lo que se refiere a la difusión de la investigación, los encuentros, etc.?

DC.–No creo que haya mucha interconexión entre la didáctica en L2 en cada una de estas lenguas. Cada grupo de investigadores y docentes vive en comunidades distintas, tiene publicaciones diferentes y congresos particulares. Cada lengua también tiene sus propios ámbitos de influencia y uso. Las respectivas enseñanzas de L2 en español o en catalán tienen escasos puntos en común, por poner un ejemplo extremo. La primera está muy extendida en todos los contextos temáticos, con millones de aprendices, en todos los niveles y continentes, y la segunda se centra más en inmigrantes que llegan al territorio donde se habla catalán o a universidades europeas y adultos interesados en la cultura catalana. En las universidades o en las EOI se pueden apreciar muy bien esas diferencias, al comparar la naturaleza de los diferentes departamentos de inglés, español, francés, alemán…

Por otro lado, cada comunidad idiomática tiene una historia particular de desarrollo de L2, en contextos, épocas y lugares diferentes, por lo que lo que es hoy la didáctica de cada idioma es el resultado irrepetible de la suma de todas esas variables. Sin duda, la didáctica del inglés como L2 es la más desarrollada, la que marca las tendencias, las agendas o los focos de interés, y la que tiene más influencia en el resto. Eso es perceptible en muchos aspectos: en los autores y trabajos que se citan en las investigaciones en cada idioma (con predominancia de los anglófonos), en la forma habitualmente inglesa de los neologismos que usamos en el campo, en las venta de manuales de referencia, en las traducciones, la presencia de ponentes anglófonos en congresos internacionales, etc.

Creo que en ELE empieza a haber ahora una masa crítica suficientemente madura, diversa y reflexiva para empezar a desarrollar aportaciones originales y alternativas. Por otro lado, creo que en el mundo anglófono empieza a reconocerse la necesidad de romper su monoculturalismo, de abrirse a otras culturas, de escuchar otras voces, de fomentar más pluralidad y de aceptar que una investigación de didáctica en L2 exclusiva en inglés puede resultar muy solitaria, endogámica y aburrida.

SPC.–Desde una perspectiva multilingüe y en lo que se refiere a la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes, ¿crees que hay suficiente coordinación entre profesionales, instituciones y proyectos llevados a cabo en diferentes comunidades (también teniendo en cuenta cómo se está trabajando con otras lenguas para recién llegados)?

DC.–Creo que estamos en los inicios. Pese a que no es un fenómeno reciente (a lo largo del siglo XX muchos inmigrantes tuvieron que aprender español u otros idiomas para poder trabajar y vivir entre nosotros, y muchos españoles emigraron a Europa), no ha sido hasta la eclosión migratoria de los últimos años en España (y a los problemas derivados de la convivencia social), que hemos tomado conciencia de la importancia de este sector.

Hay varios factores socioculturales que dificultan el avance de la investigación en este sector: a) el español para inmigrantes se desparrama en muchos ámbitos educativos (Primaria, Secundaria, Bachillerato, adultos, EOI, etc.) y se camufla en diferentes formatos (educación básica, alfabetización, educación profesional), lo cual dificulta su consideración como unidad epistemológica; b) no se trata de un "pastel" tan jugoso como el de ELE en el mundo: los inmigrantes no tienen recursos para "pagar" cursos, materiales, exámenes… –además, los gobiernos aquí tienen mucha responsabilidad social; c) es extraordinariamente diverso, según las características de los sujetos hablantes (lengua y cultura materna) y su situación particular en España, e incluye un alumnado meta mucho más dinámico e inestable, que no puede sostener un proyecto de aprendizaje de español a largo plazo (falta de recursos, inestabilidad jurídica y laboral, etc.), y e) participan en este sector profesionales de disciplinas muy diversas (psicólogos, traductores e intérpretes, pedagogos, maestros, etc.), lo cual dificulta más la coordinación y los avances.

En definitiva, no existen organismos específicos (como ASELE, Instituto Cervantes, revistas, encuentros, etc.) que puedan vertebrar esta subespecialidad del ELE.

SPC.–Tú que has trabajado durante tantos años sobre el tema de la escritura y la lectura, y pensando en la didáctica de estas dos destrezas, ¿qué nuevas perspectivas (de trabajo en el aula, de investigación) continúan aún abiertas para los profesores de ELE?

DC.–Los avances en las disciplinas se suceden por varios motivos, como el desarrollo de nuevos contextos de aplicación o la aparición de corrientes, trabajos o autores que aportan nuevas perspectivas. En el campo de la lectura y la escritura encontramos elementos de ambos tipos.

Por una parte, hoy leemos y escribimos de modo diferente a como lo hacíamos hace solo unas décadas. Usamos ordenadores, móviles, y portátiles conectados a internet para participar en foros, chats, webs, blogs, fotologs o redes sociales. Interactuamos con lectores y autores muy diversos, procedentes de todas partes del planeta, con registros lingüísticos y variantes dialectales nuevas. Hoy los alumnos de ELE usan textos escritos muy diferentes y los docentes debemos plantearnos enseñarles a leerlos y escribirlos. ¿De qué le sirve a un alumno aprender ELE si luego no puede chatear en línea en español con ciudadanos de carne hueso?, ¿o si no entiende los SMS que le envían sus conocidos hispanos?, ¿o si no sabe distinguir "El rincón del vago" de una web institucional española?

Por otro lado, después de varias décadas de dominio de la psicología cognitiva y de la orientación psicolingüística, hoy estamos viviendo un giro hacia enfoques más socioculturales, que permiten dar cuenta de las particularidades de cada comunidad de habla. Sin negar la importancia que tienen la actividad cognitiva y los procesos de codificación y descodificación en el aprendizaje de ELE/L2, hoy la globalización del planeta y el incremento de las comunicaciones interculturales han fomentado que prestemos más atención a las variaciones sociales, a las identidades y a la situacionalidad que tiene cada comunidad humana. Así, descubrimos que las maneras de leer y escribir en Alemania, Italia, España o Gran Bretaña son diferentes; no solo varía la sintaxis y el léxico, sino también los tipos de texto, las formas de cortesía, las funciones que desarrollan los textos, los roles que asume cada autor y lector al procesarlos, el valor que tiene en cada comunidad cada texto y cada práctica de leerlo y escribirlo, etc. Hoy tiene mucha más importancia adoptar una visión más social de la enseñanza de ELE, y también en el plano de la lectura y la escritura.

De hecho, hoy también leemos y escribimos mucho más que antes en ELE/L2. El desarrollo de las TIC (de las Tecnologías de la Información y la Comunicación) ha multiplicado los contextos de uso de la escritura y ha incrementado su importancia. Al ser el español una gran lingua franca del planeta para muchos ciudadanos de otras lenguas maternas, la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en línea en ELE es una urgencia.

SPC.–Parece que el análisis crítico del discurso, por un lado, y todo lo que tiene que ver con los géneros electrónicos y la transformación de la comunicación a través de internet, por otro, como acabas de comentar, constituyen dos de los temas cruciales de los estudios lingüísticos de nuestro tiempo. ¿En qué medida consideras que tienen cabida en el aula de ELE o deberían formar parte de nuestras clases?

DC.–Me he referido a las TIC, internet y la comunicación electrónica en la pregunta anterior. Creo que deben quedar pocos alumnos y contextos para los que carezca de sentido usar el español en línea, o sea, hacer algún tipo de actividad lectora o escritora en webs, chats, foros, etc. Quizás algunos grupos de estudiantes africanos o asiáticos que quieran aprender español para trabajar en el turismo, o algunos grupos de aprendices de comunidades muy alejadas (japoneses, chinos, coreanos) o aisladas, que aprendan por obligación (incluso estos ejemplos me parecen muy forzados...). En el resto de contextos, con la inmensa mayoría de situaciones, creo que internet y TIC deberían tener un espacio en el aprendizaje de ELE, puesto que también lo tiene en el uso y las prácticas lingüísticas reales de los alumnos. Cualquier otra situación sería un engaño o una desviación de los principios comunicativos de enseñar lo que el alumno tiene que poder llegar a hacer con la lengua meta.

En cambio, lo del Análisis Crítico del Discurso (ACD) –que podemos vincular en parte con las TIC e internet– va por otro lado. Si con la globalización también hemos incrementado nuestro compromiso so-

cial con la injusticia y con la búsqueda de equidad, si nos preocupamos por extender y profundizar la democracia y por fomentar los derechos humanos, la clase de ELE no debe quedarse al margen. El ACD no deja de ser una propuesta para incorporar una perspectiva de justicia social a todas las actividades del día a día que incluyen el uso del lenguaje. En un mundo sin armas ni violencia ni agresiones, las diferencias se dirimen por los textos, las ideas se formulan con palabras, y por ello resulta fundamental saber usarlas. Enseñar ELE no es enseñar un instrumento neutral de comunicación, es enseñar una herramienta que usan los ciudadanos españoles, colombianos, mexicanos, peruanos, etc. para defender sus ideas y conseguir sus propósitos. Poniendo un ejemplo sencillo pero claro, ya no se trata de comprender la idea principal de los textos (lo cual presupone que esa idea es objetiva, neutra y universal), sino de darse cuenta de la intención que tiene el autor de un texto.

SPC.–En tu intervención para la entrevista colectiva que realizó *Marcoele* con motivo del *Simposio 25 años de ELE* organizado por el Instituto Cervantes,[2] tuviste una muy sana, en mi opinión, actitud crítica, respecto a una cuestión de la que no se suele hablar demasiado. Entre tanta exaltación del *boom* del español, tú reclamabas una posición algo más respetuosa y humilde respecto de la diversidad lingüística mundial. ¿Querrías explicarte mejor?

DC.–¡Jajajajajaja! No ha pasado inadvertida esta sugerencia, puesto que ya eres la tercera persona que me lo pregunta.
Me disgusta que el discurso oficial de ELE se base a menudo en destacar el poder económico del sector o su crecimiento con relación a otros idiomas que han perdido estatus y que adopte un tono triunfalista y arrogante. Me desagrada esa lógica de la competición entre lenguas (el español contra el francés, el quéchua o el mapudungún) que subyace a esos planteamientos y que encubre una visión más nacionalista e imperialista que respetuosa y comprensiva, más monolingüe que plural y más centrada en la economía, el poder y la cerrazón cultural que en la diversidad, la interculturalidad y la aceptación de la diferencia. Creo que también aprendemos lenguas por cuestiones de identidad, comunicación y amor, y no solo por cuestiones de poder o política. El futuro no es de ningún idioma, puesto que cada día habrá más interacción entre hablantes diversos y cada uno tendrá una identidad plural y particular dentro de la diversidad.
Me gustaría un mundo ELE que fuera todavía más respetuoso con todas las lenguas con las que está en contacto y junto a las que crece (de las que ha tomado y aprendido tanto y de las que sigue siendo vecino), un ELE que aceptara su diversidad dialectal interna y que la promoviera, un ELE que renunciara a transmitir exclusivamente cultura hispana, que entendiera que muchos hablantes recientes del español poseen otras culturas e identidades, de las que se sienten orgullosos, y que aprenden español como instrumento de comunicación.

SPC.–Retomando de nuevo tus palabras, ¿cómo crees que podría caminarse, en el mundo de ELE, hacia una separación más clara entre lo que es formación docente, por un lado, y lo que es investigación básica y aplicada, por otro? ¿Y de qué modo se podría fomentar esta investigación, ahora precisamente que ha habido recortes tan significativos desde ámbitos ministeriales?

DC.–En la medida en que el mundo de ELE ya es bastante grande y tiene tradición, creo que es posible empezar a distinguir estos dos ámbitos. Creo que habría que etiquetar cada evento, publicación o ámbito como "investigación" o como "formación-divulgación". La primera debería basarse en el método científico, aportar datos empíricos cualitativos o cuantitativos, valorarse con los procedimientos habituales (comunicaciones o artículos con la estructura de Objetivo-Método-Resultados-Discusión, tener revisores anónimos, rigurosos y cruzados, divulgación reservada a expertos, etc.), y debe restringirse a los especialistas. En cambio, la formación puede ser más abierta, dirigirse a cualquier interesado, centrarse en la experiencia práctica (materiales, experiencias, recursos, etc.), distinguir diversos niveles (cursos para

2. Puede consultarse en:
http://marcoele.com/25-aniversario-de-ele

noveles, iniciados y expertos) y difundirse sin ningún tipo de restricción.
Para fomentar la investigación, se podrían emprender algunas iniciativas: a) que las instituciones públicas incluyan en sus proyectos y entre sus prioridades al ELE como objetivo de investigación; b) que alguna revista específica de ELE estuviera entre las más valoradas (de tipo A o 1) en los índices de calidad internacional; c) que los trabajos específicos sobre ELE no se valoraran de manera desigual o menor a las cuestiones más tradicionales (dialectología, historia de la lengua, etc.) o formales (sintaxis, morfología, etc.), o d) crear premios anuales o quinquenales al mejor artículo, al mejor libro o a la mejor tesis de magister o doctoral sobre ELE.
Cabe reseñar también que este es un problema general del campo, que afecta también a otros idiomas, o a todos los idiomas. En un encuentro de profesores de inglés o alemán también nos encontramos con esa diversidad de propuestas que puede confundir a la audiencia.

SPC.–A partir de tu experiencia directa con profesionales (del ámbito de los negocios, jurídico, médico, etc.) e instituciones de diversa índole, ¿qué nos queda por hacer en ELE desde la perspectiva de las lenguas de especialidad?

DC.–Es un campo todavía poco desarrollado, como vimos en el último encuentro de ASELE en Comillas, en la mesa redonda sobre español con fines específicos. Creo que existe una oferta editorial más o menos diversa y criticable, que responde a las necesidades dinámicas del mercado –y que irá creciendo y diversificándose a medida que vaya ampliándose el área–; pero la investigación no parece ir a la par. Más allá de los tres congresos de CIEFE y de algunos artículos y propuestas aisladas, creo que padecemos un importante vacío de estudios sobre los discursos de especialidad y su aprendizaje. Existen desarrollos en algunos componentes léxicos y gramaticales (terminología, fórmulas de cortesía, algunos corpus informatizados de textos), pero nos faltan las aplicaciones centradas en el aprendizaje (diccionarios para aprendices de ELE, materiales didácticos basados en documentación real, etc.).

SPC.–Entre 2003 y 2004 fueron validados los modelos españoles del portfolio que tú, junto con otros especialistas, te encargaste de adaptar. Después de todos estos años, ¿crees que el portfolio es lo suficientemente conocido y utilizado? ¿Cuál consideras que es el estado de su aplicación en las aulas y qué puede seguir aportando?

DC.–Mis sensaciones no son optimistas. Pese a que se trata de unos buenos materiales –que fueron elogiados por los especialistas del Consejo de Europa–, creo que las autoridades educativas españolas, en Madrid y en cada comunidad, hicieron muy poco para difundirlos y aprovecharlos. En parte, ello es consecuencia del mapa educativo español, que tiene transferidas las competencias y que provoca que en cada comunidad, según el color político que gobierne y según sus prioridades y presupuestos, se ponga más o menos interés en el mismo. Es lamentable que no se hayan publicado los materiales en papel, que solo se puedan conseguir en PDF en la red, que ninguna editorial haya apostado por usarlos e integrarlos en la educación lingüística reglada, de modo que el profesor que está interesado en aplicar estas propuestas solo puede trabajar con fotocopias cutres.
Pero también es cierto que yo dejé el proyecto poco después de que el Consejo de Europa validara los materiales, en 2005. Estaba cansado de viajar a Madrid tan a menudo y quería iniciar mi actual proyecto sobre literacidad crítica. Por ello, no estoy al día de las iniciativas que se han desarrollado en cada comunidad –y debo decir que en algunos lugares (Navarra, Valencia) han trabajado bien.

SPC.–Cada vez es mayor el colectivo de estudiantes no nativos de español que acuden a nuestras universidades (tanto en Europa como en Hispanoamérica) y para ellos es fundamental todo lo que puedan aportar los estudios sobre español académico, en la línea del proyecto ADIEU de Graciela Vázquez, con la que tú también has trabajado con posterioridad. ¿Hacia dónde debería orientarse, en tu opinión, la investigación sobre español académico? ¿Consideras apropiado que, desde las instancias pertinentes

(Facultades, asociaciones, I. Cervantes...), se exija a tales estudiantes la acreditación oficial de un nivel mínimo de español (un B1, por ejemplo), para poder acceder a nuestra universidad, como sucede en la universidad norteamericana con el uso del inglés?

DC.–Esta es una pregunta complicada... o que tiene muchas perspectivas. Además de mi experiencia como investigador o docente, también soy desde hace más de 6 años vicedecano de ordenación académica de mi universidad, por lo que me resulta difícil deslindar las cuestiones académicas o técnicas de la pregunta, de las administrativas o organizativas.

Sin duda, en el marco de Bolonia y del Espacio Europeo de Educación Superior, son esenciales las investigaciones sobre el discurso académico en español, en contraste con las de otros idiomas. En este sentido, el discurso académico es otro ámbito potente de ELE, como el de la inmigración o el de los discursos de especialidad (español comercial, jurídico, etc.). Las orientaciones que debe tomar esta investigación son muy diversas y se suman entre sí: hay que estudiar las formas de cada género discursivo (artículo de investigación, de revisión, caso clínico, apuntes, resumen, reseña, etc.) y contrastarlas con las de otros idiomas; hay que estudiar las conexiones entre los discursos vernáculos (lo que se hace fuera de la universidad) y lo académico, o las conexiones entre lo académico y lo profesional (o lo que hacen los estudiantes al salir de la universidad), que es un tema actual de investigación (hay un libro al respecto que va a salir ahora editado por Giovanni Parodi con investigadores de diferentes lugares de América y España).

Respecto a la segunda pregunta, la de si conviene exigir un determinado nivel al estudiante extranjero que viene a estudiar a España, la cuestión es complicada, porque a la universidad llegan estudiantes para hacer cosas muy variadas y no siempre es fácil distinguir a cada grupo o individuo. Algunos vienen para cursar una licenciatura completa, algunos solo un máster, otros un curso de intercambio, otros apenas unos meses. Unos vienen a estudiar Filología Española, otros Economía o Comercio o Historia y Literatura... Algunos quieren quedarse luego en España, otros no, otros no lo saben. Sin duda, un aspirante a licenciado en Filología Española debe tener más que un B1, y una prueba podría aclarar las cosas, pero yo también creo que si el profesorado de las universidades tiene claro qué está haciendo y qué debe esperar de sus estudiantes, puede encargarse de "informar" y "evaluar" ese estudiante; o sea, el hecho de poner un B1 como nivel de entrada puede inducir al profesorado a creer que ya no es necesario exigir más a estos estudiantes, lo cual también resulta nocivo.

SPC.–¿Quieres añadir alguna cosa más para los lectores del Boletín de ASELE?

DC.–Ha sido un placer colaborar con esta entrevista y espero que yo también pueda aprender, como socio reciente de ASELE. Saludos a todos mis colegas.

¡¡¡Muchas gracias, Daniel!!!

Boletín ELE Digital de SGEL

Ya está disponible el boletín "ELE Digital" número 13 con toda la información sobre novedades, lugares de encuentro y actividades didácticas. Este boletín nace con la intención de poder hacer llegar de forma más cómoda y completa información de interés sobre el mundo del español como lengua extranjera tanto para alumnos como profesores. El boletín incluye:

1) Nuevos materiales, mejoras, ampliaciones y mucho más.

2) Agenda: todos aquellos lugares en los que podrás encontrar nuestro asesoramiento para tus clases.

3) Actividades didácticas: ejercicios que podrás poner en práctica en tus clases.

4) Actividades culturales: para que disfrutes en tus momentos de ocio.

Más información en:
www.sgel.es/ele/ficha_noticia.asp?id=139.

Proyecto de investigación

Se buscan voluntarios para participar on-line en CEDEL2 (Corpus Escrito del Español L2). CEDEL2 es un corpus que contiene ya más de medio millón de palabras. Estamos investigando el aprendizaje del español por parte de hablantes nativos de inglés. También necesitamos participantes cuya lengua materna sea el español. Si eres profesor/a de español y te interesa colaborar en el proyecto, ponte en contacto con nosotros en www.uam.es/proyectosinv/woslac/cedel2.htm o Cristóbal Lozano (Universidad de Granada): www.ugr.es/~cristoballozano o www.ugr.es/%7Ecristoballozano.

Noticias de prensa

Las noticias de prensa que se relacionan pueden leerse pinchándolas después de entrar en la siguiente página web:
www.lenguayprensa.uma.es.

El castellano representa el 15% del PIB de España - lavanguardia.es (05.10.2009)

El mundo que aprende español - elpais.com (19.10.2006)

Miles de rumanos aprenden español con las telenovelas latinoamericanas - elmundo.es (21.03.2009)

Nace la plataforma Windows Channel para enseñar el español con el apoyo de la Junta - elmundo.es (26.11.2008)

El Congreso presenta la primera plataforma interactiva audiovisual para enseñar español - elmundo.es (25.11.2008)

El Instituto de la Lengua y la Editorial Everest impulsan un método de enseñanza del español - elmundo.es (26.12.2008)

La Fundación de la Lengua logra beneficios y augura un negocio sin explotar - elmundo.es (06.04.2009)

Pugnarán por reflejar en Internet la verdadera fuerza del idioma español - lajornada.unam.mx (30.04.2009)

La Fundéu México lanza su portal en Internet - notimex.com.mx (20.02.2009)

En la red, español se escribe con "ñ" - eluniversal.com.mx (07.11.2007)

Fundéu vigilará el uso del español en México - eluniversal.com.mx (29.11.2007)

México se escribe con x: RAE - eluniversal.com.mx (11.01.2003)

Afirman que Español es lengua global no lenguaje de globalización - informador.com.mx (19.05.2009)

El órgano femenino en el habla popular de Hispanoamérica - elnuevodiario.con.ni (20.03.2009)

Academias alistan Diccionario de Americanismos - eluniversal.com.mx (28.02.2009)

A punto de desaparecer, 30 lenguas en México: ONG - jornada.unam.mx (22.02.2009)

Los mexicanos lideran visitas a la RAE en línea - exonline.com.mx (14.02.2009)

El mexicano y los mexicanismos - oem.com.mx/elsoldemexico/ (31.05.2009)

¿De quién es la lengua? - impre.com/laopinion/ (01.06.2009)

Presentan diccionario usual del hablante paraguayo - elmercuriodigital.es (01.06.2009)

El negocio del idioma - eldia.es (03.05.2009)

Peligro de extinción para la mitad de las 7.000 lenguas en el mundo - elpais.com (19.09.2007)

El "only english" se tambalea - elpais.com (24.03.2007)

El español en las Filipinas - diariojerez.es (13.06.2009)

Instituto Cervantes celebra su "Día del Español" - elcastellano.org (06.06.2009)

Cientos de japoneses celebran en Tokio el Día del Español - elcastellano.org (21.06.2009)

El español está de vuelta en Filipinas - elcastellano.org (19.06.2009)

"Suben" a Internet la polémica del "apodo" - eluniversal.com.mx (16.08.2009)

Las mil maneras de ser llamado "tonto" o "borracho" en Iberoamérica - elperiodicodemexico.com (29.07.2009)

México albergará academia de defensa de la lengua ante el cambio tecnológico - informador.com.mx (25.07.2008)

¿Comprendes, Méndez? - eluniversal.com.mx (24.05.2009)

Advierten que globalización deforma al español - informador.com.mx (31.07.2009)

Colombia, gran abanderado del idioma español - elcastellano.org (17.07.2009)

La rara virtud de Colombia - elpais.com (24.03.07)

El colombiano complicado - elpais.com (24.03.07) Juan Cruz Ruiz

América es lo más atractivo que tiene el español - elpais.com (26.06.2006) Ignacio Vidal-Folch

La extinta lengua de Pocahontas vuelve a ser pronunciada - elpais.com (12.12.2006)

El español de Hispanoamérica: unidad y diversidad - Antología de literatura hispánica contemporánea (1990)

Presentan la "Enciclopedia del Español en los Estados Unidos" - diariodelasamericas.com (28.10.2008)

Niños y jóvenes hispanos, dejar de ser lo que se es o seguir siéndolo - diariodelasamericas.com (14.10.2008)

Pujanza del español en EE.UU. reflejada en la primera Enciclopedia - diariodelasamericas.com (13.10.2008)

Candidatos se hacen bilingües - diariodelasamericas.com (18.07.2008)

La "ñ" llega a Internet - diariodelasamericas.com (14.04.2007)

El español vive su fiesta: Dos citas en Colombia para debatir sobre la lengua - eluniverso.com (22.03.2007)

Falta de respeto por el patrimonio común - elcomercio.com (10.08.2008)

Límites del Lenguaje - eluniverso.com (30.05.2008)

© 2010 Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universidad de Málaga



Próximos Congresos

15, 16 y 17 de abril de 2010
XXVII Congreso Internacional de AESLA
Lugar: Vigo, España
Info: aesla2010@uvigo.es
http://aesla2010.tucongreso.es/es/poster

26, 27 y 28 de mayo de 2010
International Symposium on Conversation & LL/LT
Lugar: Granada, España
Info: María Moreno & Nobuo Ignacio López
symposiumconversation@ugr.es
www.ugr.es/local/symposiumconversation

14, 15 y 16 de junio de 2010
I Congreso Internacional sobre Bilingüismo en Centros Educativos
Lugar: Madrid, Universidad Rey Juan Carlos (Campus de Vicálvaro)
Info: congreso.urjc@cieb.es
www.cieb.es

17, 18 y 19 de junio de 2010
Plurilingualism and Pluriculturalism in a Globalised World
Lugar: París, Francia
Info: Geneviève Zárate
colloque-plidam-2010@yahoogroupes.fr
www.plidam.fr

24 y 25 de junio de 2010
XIV Forum for Iberian Studies: "The Limits of Literary Translation"
Lugar: Oxford, Reino Unido
Info: Javier Muñoz
javier.munoz-basols@mod-langs.ox.ac.uk
www.mod-langs.ox.ac.uk/spanish/FIS

30 de junio, 1 y 2 de julio de 2010
5th International Symposium on Politeness
Lugar: Basilea, Suiza
Info: Miriam Locher
miriam.locher@unibas.ch
http://sympol.unibas.ch

1, 2 y 3 de julio de 2010
10th ACBLPE Annual Conference
Lugar: Villejuif, Francia
Info: Nicolas Quint
acblpe2010@vjf.cnrs.fr
http://llacan.vjf.cnrs.fr/fichiers/acblpe

8, 9 y 10 de julio
5th International Conference of Hispanic Linguistics
Lugar: Limerick, Irlanda
Info: David Atkinson
david.atkinson@ul.ie
www.sis.soton.ac.uk/conference.html

8, 9 y 10 de septiembre de 2010
6th International Conference on Language Acquisition
Lugar: Barcelona, España
Info: Aurora Bel & Liliana Tolchinski
cial2010@ub.edu
http://stel.ub.edu/cial2010





Fuentes Rodríguez, Catalina
Diccionario de conectores y operadores del español

Arco/Libros, S.L., 2009.

Es bien sabido que el estudio de unidades lingüísticas supraoracionales surge a partir de la idea de que el lenguaje es inseparable del conocimiento y de la acción. Desde este punto de vista, cobra interés entre los especialistas el uso que se hace del lenguaje más que el estudio del lenguaje *per se*, lo cual ha dado lugar a la aparición de nuevas disciplinas tales como la pragmática, la lingüística textual, la lingüística funcional, la etnografía de la comunicación o el análisis del discurso, ámbito este último en el que se enmarca el presente diccionario.

Como ya indica el título, se trata de un diccionario de palabras ("partículas") que sirven para unir de un modo coherente las diversas partes de un discurso y para las cuales la autora propone una doble denominación: conectores, que "actúan como enlaces entre enunciados" y operadores "cuyo ámbito se reduce a un solo enunciado", sin que tengan función sintáctica alguna con respecto al verbo de la oración. Son lo que en inglés se conoce con el nombre de "disjuncts" o también "comment clauses", que guían la interpretación del discurso señalando distintas dimensiones del acto de hablar, entre ellas la enunciación o forma de hablar (*operador enunciativo*), la modalidad o actitud subjetiva del hablante (*operador modal*), la información (*operador informativo*) o la argumentación (*operador argumentativo*).

Para que la comunicación tenga lugar de manera eficaz, es fundamental la presencia en el mensaje de estas partículas, por lo que para su descripción se ha adoptado una nueva metodología basada en una sintaxis del texto que integra la información sintáctica con otras dimensiones propias del acto de hablar que no suelen figurar en los diccionarios, como son las señaladas en el párrafo anterior.

La ficha lexicográfica del diccionario contiene los puntos siguientes, aunque no siempre estén cubiertas todas las casillas en todos los elementos: Lema, Origen, Categorización (operador/conector), Valor básico en lengua, Valores contextuales, Combinatoria, Posición en la oración, Entonación, Comportamiento en el plano modal y enunciativo, Comportamiento en el plano informativo, Comportamiento en el plano argumentativo, Tipo de texto, Lengua: oral/escrita, Registro: coloquial/culto, Variantes.

Teniendo en cuenta que el discurso como hecho social se da en un contexto determinado, es preciso operar con datos empíricos para llevar a cabo un trabajo de esta naturaleza, por lo que los anteriores apartados se ilustran con ejemplos extraídos del CREA.

Aunque el total de las 648 entradas figuran por orden alfabético en el cuerpo del diccionario, al final se incluyen tres Apéndices: el primero es un listado de 229 conectores agrupados por tipos y el segundo un listado de 419 operadores, de los cuales 118 son argumentativos, 105 enunciativos, 29 informativos y 167 modales. El Apéndice 3 tiene por objeto permitir "a cualquier usuario de la lengua y en concreto a los alumnos extranjeros, encontrar los elementos de que dispone el español organizado por funciones discursivas".

Completa esta obra una extensa sección de referencias bibliográficas.

Hasta aquí la descripción del contenido. Pa-

semos ahora a hacer algunas observaciones personales.

Estaría fuera de lugar examinar en esta ocasión todas y cada una de las entradas y por eso me limitaré a hacer solo unos breves comentarios acerca de algunas elegidas al azar. Afortunadamente para el usuario no especialista, las explicaciones que se dan acerca del empleo de las partículas no son excesivamente técnicas y van seguidas de ejemplos que ilustran con toda claridad el uso de las partículas en cuestión. Así puede comprobarse en las que se dan para **EN UNA PALABRA**: *Por "maneras", por gracia por vitalidad, la Alejandro parece un cóctel alquímico de lo mejor de la Montes, de la Rivelles, de la Espert, de Julia Gutiérrez Caba, de Ana Lizarán. Un monstruo,* **en una palabra***, desbordante de talento...* (*El País, Babelia, 4-10-2003*) // *Poco a poco fue aclimatándose esta afición, a pesar de que parientes y amigos de esos muchachos tomaban a broma y a chacota todo lo que fuera molestarse, salir de sus viciadas costumbres, trabajar,* **en una palabra**. (*A. Bahamonde: El Real Madrid en la historia de España, Madrid, Taurus, 2002*.) En los ejemplos anteriores el conector no ofrece dudas en cuanto a su significado pues prácticamente se desprende del contexto sin necesidad de explicación alguna. Pero antes ha habido una labor de criba para elegir este ejemplo entre muchísimos otros que figuran en el **CREA**. Y ese es uno de los grandes méritos de este diccionario, que la selección de ejemplos se haya hecho con el rigor necesario para ilustrar lo más adecuadamente posible los distintos valores de la mayor parte de las entradas. En algunos casos, sin embargo, como en el del operador **JUSTAMENTE**, hubiera sido preferible este otro ejemplo que habla por sí solo: *El último ejemplar salvaje de la que otrora fue la especie de ave más abundante del mundo fue cazado en Ohio, el estado del senador confiado y escéptico, el 24 de marzo del año 1900, hace* **justamente** *un siglo*. (*Miguel Delibes de Castro: Vida. La naturaleza en peligro, Temas de hoy, 2001*.) Incluso en **POR SI ACASO**, los ejemplos que siguen harían aún más explícito el significado: *Ésa fue la primera vez que vi a Escobar. Antes de retirarse, Federico recomendó a mis vecinos que no me dejaran sola y que me acompañara alguien* **por si acaso** *yo me ponía mal.* (*Moema Libera Viezzer: Si me permiten hablar, Siglo XXI, México, 1980*.) // *Cuando habían transcurrido unos quince minutos de su intervención, el comisario de policía encargado del acto me dijo que había un aviso de bomba, que probablemente fuera falso, pero que era conveniente desalojar* **por si acaso**. (*Julio Feo: Aquellos años, Ediciones B, Barcelona, 1993*.)

A veces, la explicación que se da es quizás demasiado subjetiva y no parece que se corresponda enteramente con la realidad de los hechos. Así en **A BUEN SEGURO**: "Indica la seguridad del hablante en lo transmitido. Es una variante poco frecuente y enfática de seguro". Choca esta última afirmación cuando, contrariamente a lo que ocurre con otras entradas, en el **CREA** se registran 283 casos. En el propio **DRAE** figura como locución adverbial, sin referencia alguna a su frecuencia.

Con respecto al conector **PUES NADA 2,** podría decirse también que, en un intercambio oral, funciona como aviso de cierre, aunque esta señal no siempre la percibe el interlocutor, quien continúa hablando sin que finalice en ese momento la conversación: Pues nada, *que tengas suerte y nos vemos el martes, ¿de acuerdo?* Y como uso curioso, cabría añadir el de **EN FIN** en posición final absoluta, para expresar no solo el cierre del discurso sino también la idea de que "esto es lo que hay" o, incluso, para mostrar indignación (¿?) contenida ante un estado de cosas que previamente se han enumerado y que son objeto de censura por el hablante (muy utilizado en este sentido por un célebre ex locutor de la Cadena COPE).

Dada la finalidad eminentemente práctica de este diccionario, en muchas entradas resultan superfluos, a mi juicio, gran parte de los campos que se incluyen en la ficha lexicográfica. Así, del operador modal **EN ABSOLUTO** probablemente no le interese al usuario saber cuál es el origen, la combinatoria, el comportamiento en el plano modal y enunciativo, el plano informativo ni el plano argumentativo. Y si bien es útil saber en qué posición aparece, la información es en algunos casos redundante,

como en el del conector concesivo **DE CUALQUIER FORMA**: "**3.** Relaciona enunciados u oraciones. Generalmente aparece al inicio o intercalado, entre pausas". Y un poco más adelante, "**POSICIÓN. ENTONACIÓN**. Aparece en inicial de oración o intercalada, entre pausas". En cuanto a la entonación, decir que "forma grupo entonativo independiente" de poco le sirve al usuario que desconozca cómo o cuál es la curva melódica.

Por lo que se refiere a los Apéndices 1 y 2, pienso que un único listado por orden alfabético y con indicación de la página en la que se encuentra cada entrada, facilitaría su búsqueda. Es más, ni siquiera sería necesario mencionar el tipo de partícula de que se trata, ya que esa información aparece junto con la entrada correspondiente

Hay que destacar finalmente la novedad que supone la publicación de este diccionario, ya que los operadores no habían sido estudiados hasta la fecha en el ámbito del español: "Abrimos brecha en esto", dice la autora, y como ella misma reconoce, seguramente hay bastantes más (faltan, por ejemplo, **BUENAMENTE**: *Deme lo que* buenamente *pueda*; **HUELGA DECIR, NO SÉ SI ME EXPLICO**. Pero los aquí recogidos son sin duda más que suficientes para expresar lo que deseamos. En palabras de la profesora Fuentes, "nos abren los ojos ante todo lo que decimos y hacemos al hablar, ante todo lo que precisamos para construir coherentemente un discurso".

No cabe duda de que, aun cuando las partículas han sido objeto de atención por parte de muchos autores, –como se puede comprobar en las 32 páginas de referencias bibliográficas que se incluyen y cuya utilidad para la gran mayoría de los usuarios es, en mi opinión, escasa por tratarse de un diccionario–, las aquí descritas son, según la autora, "el mejor ejemplo para poder empezar a andar en una Gramática discursiva del español".

El libro que aquí se reseña, en fin, constituye una aportación muy valiosa para quienes se interesan por saber cómo, cuándo y por qué se usan dichas partículas. En especial, para el lexicógrafo, el profesor de L2 y, sobre todo para los extranjeros, como se dice en el Prólogo. En este sentido, quizás fuese más pedagógico que el Apéndice 3, FUNCIONES DISCURSIVAS, figurase inmediatamente después de la INTRODUCCIÓN.

Pablo Domínguez
Universidad de La Laguna



Mott, Brian & Marta Mateo
Diccionario-guía de traducción Español-Inglés/Inglés-Español

Publicacions i Edicions,
Universitat de Barcelona, 2009.

El hecho de que este diccionario sea fruto de la colaboración de dos profesores universitarios, un inglés nativo y una española, ambos bien asesorados además por colegas expertos en las respectivas lenguas, ya da pie para pensar que el resultado final ha de ser cuando menos satisfactorio, como en efecto así ocurre.

Hacen muy bien los autores en señalar que el suyo no es un diccionario al uso, sino un complemento del diccionario bilingüe en donde se muestran los problemas más frecuentes a los que se enfrentan los "hablantes de español o inglés cuando se plantean trasladar un texto de una lengua a otra".

Dividido en dos partes, la sección Español-Inglés es la más amplia y, como es lógico, está orientada a estudiantes españoles de inglés, aunque, como reza el título, el manual en cuestión es en realidad un diccionario de ayuda para traductores en el que las entradas, tanto de tipo léxico como gramaticales o incluso de contenido más general, se ilustran con abundantes ejemplos sacados de diversas fuentes, libros y periódicos principalmente, así como de distintos corpus y bases de datos.

Cuando las entradas comparten la misma etimología, suelen figurar en ambas secciones, siendo su estudio muy pertinente porque en la mayoría de los casos se trata de "falsos amigos" que discrepan, si no en todos, en algunos de sus significados. Así, aspecto, respeto / aspect, respect; colapsar, colapso / collapse (verb); estimar / esteem, estimate (verb), etc. Como se sabe, los falsos amigos también han sido objeto de atención por parte de diversos investigadores, aunque partiendo generalmente del inglés. Así, Marcial Prado (Diccionario de Falsos amigos inglés-español, Gredos, 2003), Encarnación Postigo Pinazo (Diccionario de Falsos amigos: inglés-español, Ediciones Verba, 2007). Incluso en la red se encuentran listas de falsos amigos que pueden ser útiles para traductores: http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Falsos_amigos#Ingl.C3.A9s.

En cuanto a la extensión de las entradas, ya advierten los autores que algunas son de una longitud considerable, lo cual resta "agilidad" al diccionario, sobre todo porque quizás no es ese el lugar donde el usuario deba buscar la información. Es el caso, por ejemplo, de la entrada número **16 artículo determinado**, a la que se dedican más de ocho páginas, cuando en realidad el mismo contenido puede encontrarse en cualquier manual de gramática. O por lo que se refiere al inglés, la número **268 *be***, en donde se describen con todo detalle los usos de *ser* y *estar*, o la número **279 connectors** donde se relacionan, igual que en la número **43 conectores**, los distintos tipos de conectores (additive, adversative, causal, continuative, concessive, etc.) seguidos del equivalente en español y, ocasionalmente, algunos ejemplos de uso.

Aunque extensas también, resultan muy interesantes, sin embargo, las entradas número **205 sexismo**, **213 sonidos**, **214 sonidos de animales**, la **133** para expresar **metáforas**, **136** y **341 movimiento/movement**, **166 posturas**, **187 cohesión textual**, **187 referencia y sustitución**, **376 *shine* & verbs in the same lexical field**, etc. Y por lo que se refiere a posibilidades combinatorias (lo que yo llamo "parejas estables") la número **322 *heavy*** o la **328 *inner, inside, interior, internal*** entre otras muchas.

Abundan en el diccionario las referencias cruzadas, lo cual es de gran utilidad para el lector interesado en aclarar las dudas que se le presenten ante el uso de una palabra o frase deter-

minada. Se echa de menos, en este sentido, que no existan más entradas que remitan al lugar donde se analiza el problema en detalle. Así, en la entrada **4 adjetivos cultos y de registro formal** se dan ejemplos de adjetivos donde el inglés emplea una frase preposicional: caos circulatorio / *the chaos on the roads*, un descenso térmico / *a drop in temperature*. Solo un aprendiz evitaría el uso de *circulatory* o *thermal* para traducir los anteriores ejemplos si "circulatorio" y "térmico" figurasen en el índice de entradas seguidos de una referencia a la entrada número 4, anteriormente citada. Asimismo, para saber cuándo usar los pronombres sujeto o demostrativos en inglés debería figurar esta entrada en el índice con una referencia a la número **187 referencia y sustitución**.

El lector o, en su caso, el traductor agradecerá también que se haya incluido al final del libro un apéndice acerca de la puntuación en inglés y en español, así como un índice temático en el que figuran la totalidad de las entradas.

Hay en este diccionario mucha información que a veces no resulta fácil de encontrar, pero que es de gran interés. Por eso, estoy seguro de que será muy bien acogido por todas aquellas personas que tengan que operar con las dos lenguas, en especial los traductores. No en vano, como se dice en la cubierta, este es "el primer diccionario y manual de referencia que contextualiza los problemas de traducción entre el inglés y el español".

Pablo Domínguez
Universidad de La Laguna



Porroche Ballesteros, Margarita
Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2

Col. Manuales de formación de profesores de español/L2. Arco/Libros S.L., Madrid, 2009.

Si el objetivo de la enseñanza es que los alumnos aprendan, no a comunicar, sino a comunicarse eficazmente, una instrucción sistemática del español coloquial, sobre todo en los niveles avanzados, mejorará su competencia comunicativa en sus vertientes gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, ya que les mostrará cómo la lengua transmite la subjetividad del hablante, la organización del discurso y la presencia de un contexto, además de incluir rasgos culturales y variaciones lingüísticas. El español coloquial se convertirá, por lo tanto, en un nexo entre distintas áreas que facilitará la comprensión de la lengua en toda su profundidad. Por otra parte, si los intercambios comunicativos coloquiales más frecuentes siempre han sido orales, ahora este registro se ha extendido al lenguaje escrito gracias a las nuevas tecnologías (chats, *blogs*, SMS). Por estas razones, y muchas más que iremos desgranando, este manual de gramática del español coloquial resulta un texto fundamental para los profesores de ELE ya que resalta los usos generales de las *palabras discursivas,* brinda explicaciones sistemáticas y reglas gramaticales combinadas con estrategias de uso y ofrece propuestas prácticas para elaborar materiales para la clase.

El libro está organizado a partir de categorías gramaticales, por lo que, como estos contenidos

aparecen en las programaciones de ELE, será fácil insertar el español coloquial, guiados por las actividades, y practicarlo también desde distintos puntos de vista (la entonación, que cambia el significado de las palabras, la intención comunicativa, etc.). En la Introducción explica qué tipo de libro es y los objetivos que persigue así como también ofrece una pequeña bibliografía de la enseñanza del español coloquial en L2. El primer capítulo aborda cuestiones preliminares, el concepto de español coloquial, el español desde el punto de vista gramatical, pragmático y discursivo, el español coloquial en la enseñanza y la clase de E/L2. Que esté organizado de esta forma no debe hacernos pensar en una concepción conservadora de la lengua. Bien al contrario, la profesora Porroche ha elaborado una gramática del español coloquial ambiciosa y arriesgada uniendo lo que, en principio, parece contradictorio: coloquialidad y gramática.

El segundo capítulo trata de los aspectos generales de la sintaxis coloquial que desarrolla detalladamente los tres capítulos siguientes: los marcadores discursivos y las interjecciones. El resto de los capítulos se ocupan de las siguientes categorías gramaticales: los sustantivos y los adjetivos, que le llevan a trabajar la expresividad, el énfasis y la intensificación; los pronombres y los determinantes, y el verbo, con interesantes reflexiones sobre la intención comunicativa del hablante, que utiliza el tiempo y el modo según sus intenciones. Dos factores han guiado la selección de los aspectos tratados: su frecuencia de aparición en el registro coloquial y el conocimiento que ya se tiene de los mismos.

Como todos los libros de esta joven pero ya indispensable colección, cada capítulo finaliza con actividades y temas para reflexionar. Culminan el texto las soluciones y una completísima bibliografía. Los ejercicios propuestos completan el vacío que todavía encontramos en los manuales de ELE en relación con la enseñanza/aprendizaje del español coloquial. El valor de este libro, por lo tanto, resulta doble; en primer lugar por sistematizar algunos aspectos de la lengua coloquial, pero también por las sugerencias de actividades prácticas para enseñar/aprender este registro del español. Las actividades que propone incrementan la expresividad de nuestros alumnos por su originalidad y fomento de la participación al promover que se impliquen en el análisis del entorno comunicativo a través de aspectos gramaticales, pragmáticos y discursivos, ya que en su intersección es donde se encuentra el sentido de la lengua.

Su finura interpretativa y la claridad de estilo nos conducen a explicaciones muy precisas, tanto de los enunciados como de la enunciación, y consiguen hacernos captar la inmensidad del español coloquial, distinguir la intención del hablante, su deseo de controlar con su comentario el discurso, el contexto y al otro. Todo ello se logra gracias a la gran colección de ejemplos que ilustran los aspectos reseñados en el libro y que, sistematizados a la manera de las gramáticas clásicas, describen la lengua. Desplazar el eje de la interpretación de la palabra, al emisor y su contexto, exige una sensibilidad que posee la profesora Porroche para interpretar la enunciación, la diferencia entre el decir y lo dicho y para captar la polifonía coloquial del español.

María Prieto Grande
La Casa de las Lenguas
Universidad de Oviedo



Sánchez Lobato, Jesús, Vidal Alba de Diego y Raquel Pinilla
Aspectos del español actual. Descripción, enseñanza y aprendizaje (Li y L2). Acercamiento a la cortesía verbal, la creación neológica y la enseñanza del español

Ed. SGEL, Madrid, 2010.

En el subtítulo de esta compilación de artículos que los autores habían publicado en diferentes medios científicos se señalan las tres partes que constituyen este trabajo: los siete primeros capítulos, desde una perspectiva sociolingüística, describen la influencia de la sociedad en el habla al estudiar la cortesía verbal. El siguiente bloque de seis capítulos presenta los trabajos descriptivos de procedimientos de creación léxica. Y los seis últimos tratan de didáctica de la enseñanza/aprendizaje del español como L2/LE. Abre el libro un prólogo de Isabel Santos Gargallo que reseña la gran categoría científica de los investigadores y destaca la utilidad de esta publicación al reunir importantes trabajos de investigación de lingüística teórica y lingüística aplicada enriquecidos con las aportaciones de la Pragmática que incorpora factores extralingüísticos y fomenta el estudio de la capacidad comunicativa de la lengua y permite desarrollarla en las clases a partir de usos lingüísticos personales y variados. La tensión se empieza a desplazar hacia el contexto y la contribución de la Sociolingüística da cabida y permite la investigación de la diversidad lingüística de una comunidad. Un paso más es el que se da de la mano de la etnografía de la comunicación para llegar a identificar lo que se debe enseñar/aprender en una L2/LE.

El primer capítulo, publicado por primera vez en 1980 en el Boletín de la RAE y desde entonces un referente científico sobre las formas de tratamiento verbal y no verbal del español peninsular, aborda el tratamiento y juventud de la lengua hablada. Define *tratamiento* como un sistema de significados que contempla las diferentes modalidades de dirigirse una persona a otra; es decir, un código social. Resulta muy interesante de leer en este momento, cuando ya han pasado veinte años desde su publicación, y así poder contrastar la cantidad de cambios que, operados en la sociedad española al ir profundizando en la democracia estos últimos veinte años, han ido mudando todo.

Como continuación se plantea la primera parte del capítulo 2, que trata de los aspectos sociolingüísticos de la cortesía en la lengua hablada, los saludos de encuentro, de paso y de despedida. La segunda parte aporta los datos de las encuestas hechas a estudiantes universitarios en el año 2003/2004 para estudiar la "cortesía periférica" que enmarca el acto comunicativo concreto. Su objetivo es poner de relieve el comportamiento lingüístico de unos hablantes en el uso que hacen de fórmulas rutinarias de cortesía.

El objeto de estudio del capítulo 3 se concentra en los aspectos de la cortesía verbal en la prosa de Alonso Zamora Vicente, escritor que concibe la lengua siempre en el sentido de habla y cuyos personajes conversan para reflejar su comportamiento y nos brindan una síntesis del español coloquial conversacional, sobre el que se comentan las estrategias, las fórmulas de tratamiento, el saludo, la despedida, las presentaciones, la felicitación, la petición, etc.

Los capítulos 4 y 5 abordan una de las estrategias conversacionales más estudiadas en los últimos años: la cortesía en las peticiones como formas de comportamiento tanto público como privado, en situaciones cotidianas, de interac-

ción normal y señalan los procedimientos lingüísticos para realizar una petición cortés.

Los capítulos 6 y 7 echan una mirada al habla en el español actual, a la nivelación del idioma. Tratan estos capítulos de los conceptos de sociedad, lengua y cultura referidas al español y defiende el Prof. Sánchez Lobato la unidad del español, resaltando el magnífico trabajo de la Academia, institución que unifica y cohesiona al tiempo que generaliza el español, *lengua supranacional de intercomunicación real*, a pesar de que es una lengua viva que crece y se expande tanto por el aumento demográfico de los países hispanohablantes, como por el considerable e imparable aumento de estudiantes que desean aprenderlo. Entra en el debate sobre el neologismo en el español y reseña las últimas tendencias de la lengua española, con un abundante componente de oralidad y los cambios relacionados con los que se han producido en la sociedad.

El estudio de algunos procedimientos de creación léxica en el español actual que inciden en la vitalidad del español hablado se halla en el capítulo 8. Se explican con claridad los casos de derivación, la abundante derivación sufijal que refleja la tendencia expresiva de la expresión oral familiar y juvenil y aparecen palabras de todos ya bien conocidas: *bocatería, yanquilandia, mujerío, rojeras, zapear, tunear,* etc.

El capítulo 9 se dedica a los problemas de morfología causados por el número de extranjerismos. Se pretende describir la situación actual de la realización del morfema de número en los extranjerismos más frecuentes del español peninsular.

El siguiente capítulo trata de las marcas, abreviaciones y siglas en el lenguaje publicitario, fuente de creación léxica y de vulgarización de términos especializados.

Este conjunto de capítulos resultan de gran interés, pues, aunque no están directamente relacionados con la didáctica del español, ilustran variados aspectos de la lengua y, en definitiva, son útiles en la formación de los profesores. Los siguientes tratan de las siglas, acrónimos, compuestos sincopados, elementos prefijales y sufijales, la derivación, el neologismo y el problema del préstamo y su adaptación y los mensajes de texto en el teléfono móvil, haciendo un recorrido por este recientísimo tipo de texto que ejercita la supereconomía del lenguaje.

El siguiente capítulo trata sobre la creación neológica del estudiante de ELE, una estrategia de comunicación que consiste en la creación de una palabra nueva en su interlengua, denominada *acuñación léxica* y que refleja una gran creatividad léxica.

Al análisis de algunas de las creaciones neológicas más extendidas en el ámbito de los procesos comunicativos que se dan en las grandes compañías multinacionales de la informática se dedica el capítulo 17, un exhaustivo estudio que ofrece una taxonomía del corpus de datos.

El capítulo 18 trata de la imaginación y lenguaje juvenil y nos encontramos con palabras de uso corriente como *buen rollo*, *dar la brasa*, etc. El siguiente nos da pautas sobre cómo facilitar el aprendizaje del léxico a través de las características gramaticales de las palabras, es decir, que se debe resaltar la relación entre los componentes léxico y gramatical y enseñar palabras en contexto, siguiendo criterios de selección de palabras.

Las posibilidades del periodismo digital se tratan en el siguiente capítulo, donde se estudian sus características, las ventajas de su uso didáctico, entre las que destacamos la actualidad, la variedad de contenidos, la autenticidad, la fácil accesibilidad, la hipercontextualización, la velocidad de transmisión, el rápido acceso, la personalización de contenidos, etc.

El último capítulo, el 21, trata de los tipos de expresión e interacción orales, su importancia y de la comunicación oral en el aula. Tras una aproximación teórica, este capítulo nos brinda una propuesta práctica para llevar a clase los distintos tipos de interacción oral (diálogo, entrevista, monólogo, conversación telefónica, debate, pregunta, etc.) y desdobla los cuatro *Ámbitos* del Instituto Cervantes en cinco *Entornos situacionales*.

Hemos leído, pues, un interesante, denso y

muy variado conjunto de estudios sobre el español actual que será útil para los profesores que deseen seguir formándose.

María Prieto Grande
La Casa de las Lenguas
Universidad de Oviedo



Martín Leralta, Susana
Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera
ASELE, Col. Monografías, n. 12

Ministerio de Educación, Madrid, 2009.

Esta monografía recoge la investigación de acción en el aula y el marco teórico que sustentan la tesis doctoral, reconocida con el Premio Investigación ASELE 2008, de Susana Martín Leralta, coordinadora y profesora del Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de E/LE de la Universidad Antonio de Nebrija. Nos encontramos aquí con un denso trabajo teórico sobre estrategias para desarrollar la comprensión auditiva que parte de la observación, estudio, experimentación y reflexión en el aula. Susana Martín Leralta, apoyándose en los avances de la psicología cognitiva, nos muestra cómo aprenden los estudiantes, convenciéndonos de que la enseñanza favorece el aprendizaje a través de la descripción del estudio empírico realizado y las conclusiones obtenidas.

Tras la Introducción, el capítulo 2 traza una revisión muy precisa y argumentada del concepto de competencia estratégica, resaltando la importancia del proceso que subyace a la forma de actuar del alumno. La profesora Martín Leralta defiende la instrucción explícita de las estrategias dado que se pueden demostrar los efectos de su aplicación invisible en la realización de tareas lingüísticas y, centrando la atención del estudiante en el proceso, es posible practicarlas en el aula, haciendo hincapié en que así se siguen firmemente las recomendaciones del *Marco común*

europeo. Enumera, además, las muchas ventajas de su estudio, entre las que destacamos la mejora de la capacidad metacognitiva del estudiante, su contribución a la monitorización de la realización lingüística, al fortalecimiento del aprendizaje autónomo y la indudable reducción del estrés. En este estudio se defiende la inclusión del entrenamiento de estrategias en el currículo para conseguir que el estudiante vaya construyendo su propio "andamiaje" y se vaya entrenando en distintas situaciones. Tímidamente empezamos a ver en los manuales de español un aumento del interés por este componente estratégico, por eso este libro avanza en este campo y describe las pautas para elaborar un modelo de entrenamiento apto para ELE ofreciendo las pautas para el desarrollo equilibrado de la competencia estratégica junto a las otras competencias, proponiendo las bases del diseño curricular y un enfoque metodológico. Describe un nuevo papel para el profesor y el alumno, resaltando su carácter complementario y la necesidad de que a lo largo del curso cada uno de ellos adopte distintos roles.

El capítulo 3 está dedicado a demostrar que hay que aprender/enseñar a escuchar ya que la comprensión es un proceso activo y complejo de construcción del significado en que se encuentran el *input*, el conocimiento y el proceso estratégico de aumentar la comprensión, es decir que la didáctica debe incidir más en el proceso que en el resultado y, por lo tanto, aborda e indaga en el procesamiento de información durante la escucha y en el componente estratégico en la didáctica de la comprensión auditiva, nos aconseja cómo seleccionar el *input* con finalidades didácticas y muestra la relación entre comprensión auditiva y aprendizaje lingüístico. Enfatiza la idea de que la tarea del estudiante debe ser *no* la reproducción textual, sino la reconstrucción del significado del contenido y de que se debe intervenir en los diferentes estadios de procesamiento de la información (recepción e identificación lingüística selección del , relevante, análisis y elaboración del significado, retención y recuperación de la intervención) mediante diferentes estrategias.

Frente a los consejos de los investigadores de los años ochenta que postulaban la autonomía del aprendiz, objetivo que creían conseguir sacrificando el apoyo del profesor, Susana Martín Leralta revela en su investigación que dicho soporte favorece la capacidad de decisión del estudiante durante el entrenamiento y desarrollo de su competencia estratégica. En el capítulo 4 nos recuerda que este trabajo nace de la detección de problemas de comprensión auditiva entre los estudiantes y se plantea cómo integrar las estrategias de comprensión auditiva en el currículo de ELE y cubre los dos objetivos planteados: cómo incluir la competencia estratégica al nivel de las otras competencias y analizar los efectos de dicha inclusión en el desarrollo de la comprensión auditiva. Esta parte resulta también muy interesante ya que, por una parte, explica claramente el tratamiento didáctico, el desarrollo de la acción en todos sus pasos y los comentarios sobre la experiencia, además de aconsejarnos en el diseño de tareas.

El último capítulo está dedicado a confirmar las conclusiones y resumir los importantes hallazgos de su investigación y mostrar la rentabilidad de trabajar de manera consistente la competencia estratégica.

Ofrece este trabajo para finalizar, tres anexos que recogen los pasos del camino seguido en esta interesante y exhaustiva investigación que resultará de gran ayuda a los profesores. En el primero, cómo llevar a cabo un entrenamiento de las estrategias integrado en el curso de ELE a través de todas las fases de preparación, introducción, práctica y evaluación. El segundo presenta una taxonomía de estrategias que facilitan el aprendizaje lingüístico, la reflexión sobre el aprendizaje, la reflexión y experimentación y la actividad académica. El tercero, por último, ofrece una completa tipología de estrategias de comprensión auditiva.

María Prieto Grande
La Casa de las Lenguas
Universidad de Oviedo



Moreno Fernández, Francisco
La lengua española en su geografía

Madrid, Arco/Libros, 2009, pp. 506.

Muchas veces los profesores de español contamos con alumnos que piensan que el español de España es el más auténtico, el más puro, el más correcto, o que en las zonas bilingües se habla mal, o incluso que un andaluz o un argentino no pueden enseñar bien el idioma. No faltan tampoco aquellos estudiantes que se muestran orgullosos porque tuvieron un profesor de Madrid y están también los que corrigen el yeísmo del profesor o se preocupan por la pronunciación del presidente del Gobierno. Para resolver muchas dudas y desmontar tópicos hoy contamos con *La lengua española en su geografía* de Francisco Moreno, una obra indispensable por ofrecer una imagen global del mundo hispanohablante y centrarse en el panorama contemporáneo de la diversidad hispánica y por hacerlo de forma clara, sencilla y amena. Por ello, el gran acierto de este tratado es haber logrado un equilibrio entre erudición y pedagogía, rasgo que lo abre a un lector amplio y variado: profesores, especialistas, historiadores, geógrafos, periodistas, estudiantes o simplemente curiosos.

Como el propio Francisco Moreno comenta en el **Epílogo** (pp. 451-453), esta vasta obra ha sido elaborada a partir de la información que la dialectología hispánica ha ido acumulando y enriqueciendo a lo largo de los últimos ciento cincuenta años. Lejos de elaborar un mero informe dialectal, su autor ha aprovechado de forma sistemática los datos aportados por la geografía lingüística y por los atlas lingüísticos, así como la información sociológica, demográfica e histórica y todo lo que da sentido a los usos actuales del español hablado. Asimismo, muchos de los procesos dialectales tratados se abordan desde la teoría de la acomodación comunicativa. Pero en ningún momento se pierde de vista el propósito de acercar la materia a la vida cotidiana y de hacerla accesible. Una prueba de ello es el gran esmero a la hora de ilustrar la información dialectal con un centenar de mapas, numerosos gráficos, cuadros sinópticos o esquemas.

Asimismo ha sabido ofrecernos una visión perceptiva de la lengua y sus variedades geolectales, mediante argumentos relacionados con creencias, actitudes y opiniones. Por ello, es de agradecer que se haya elegido el diálogo como forma de expresión. Por medio de la conversación entre el dialectólogo (el autor) y la interlocutora (una bibliotecaria andaluza), no solo se logra una mayor implicación del lector, sino que se establece un contraste permanente entre los hechos lingüísticos y la realidad y el modo en como estos se perciben desde fuera del estudio y la investigación especializada. A fin de cuentas, como Francisco Moreno aclara en la **Introducción** (pp. 9-12), "el número de variedades de una lengua es un misterio; como lo es el número de lenguas que se hablan en el mundo. El problema está en el criterio que se adopte de partida" (p. 9). En este sentido, una dialectología basada en la lengua y en los hablantes, junto a las variedades descritas a partir de los rasgos lingüísticos, no ha de olvidar que esos rasgos son percibidos de modo diverso por los hablantes. Y aquí cobra pleno sentido el uso de la perspectiva dialógica para abordar el estudio de las distintas áreas dialectales y explicar con claridad cuestiones teóricas fundamentales mediante muchos ejemplos sobre pronunciación, entonación, gramática y léxico, o recurrir para esclarecer contenidos a la literatura o a la música, como sucede con los versos de Martín Fierro o el tango "Cambalache" en el apartado dedicado a "El gaucho y el lunfardo".

El libro se estructura en tres partes con un total de quince capítulos. En primer lugar, a modo de marco para centrar el estudio y como paso

previo para pasar a comentar cada una de las grandes áreas dialectales, se nos ofrece toda una serie de consideraciones sobre el mundo hispanohablante en su conjunto y sobre los conceptos teóricos más elementales. En segundo lugar, se ocupa de España e Hispanoamérica y, en tercer lugar, de Estados Unidos, África y Asia.

La primera parte, "Del origen y las formas de la diversidad lingüística hispánica" (pp. 15-104), consta de cuatro capítulos. En el primero, "El español en su historia y geografía", se hace un repaso a aspectos como continuidad, contacto entre lenguas, el carácter de koiné, el español como lengua nacional y el castellano como variedad de referencia (circunstancias políticas, administrativas y económicas) o los procesos de estandarización (la labor de Alfonso X, Nebrija, la Real Academia o la Asociación de Academias). Asimismo, se tratan aspectos relativos a extensión y continuidad geográfica con información sobre el peso de la lengua española en el mundo.

En el segundo capítulo, "La diversidad geolingüística y su percepción", se explica el concepto de dialecto a partir de veinte definiciones centradas en términos como variedad de una lengua o modalidad (subordinada a otra; relegada, desviada o desprestigiada; usada en un territorio más limitado o con nivel restringido de implantación geográfica y social). A ello se añade el estudio de las fronteras dialectales, la heterogeneidad o la existencia de los dialectos definidos según cuestiones ideológicas, políticas, históricas, sociales, etc. Tras un apartado dedicado a "Lengua y dialecto cara a cara", en el que se comenta la preferencia por utilizar, frente al término viciado de dialecto, el de "geolecto", se analizan criterios de gran tradición como "intercomprensión", "cultivo literario" y "estandarización", que ocupan un lugar destacado en el imaginario lingüístico popular.

El tercer capítulo, "La vida social de las variedades del español", se centra, como su propio título indica, en la importancia de lo social. Por ello, se traza una historia social de las variedades del español en España (la España del Siglo de Oro, el proceso centralizador, etc.) y en América (las nuevas repúblicas, la esclavitud y los movimientos migratorios, la urbanización, etc.), se comenta el presente y el futuro del idioma, atendiendo a su diversidad y homogeneidad por intercambio cultural, inter-hispánico, gracias por ejemplo a la música, las telenovelas o el mundo editorial. De hecho para Francisco Moreno, "en el futuro hispánico, los contactos entre modalidades geolingüísticas serán más intensos y decisivos que en épocas anteriores" (pp. 76-77).

En el cuarto capítulo, "Tendencias internas y factores externos en el uso del español", se describen las zonas lingüísticas conservadoras (Castilla, interior de Colombia, etc.), que mantienen sobre todo elementos fonéticos, y las zonas innovadoras (Andalucía, las costas de Sudamérica, etc.), que los simplifican, debilitan o pierden. Se dedica un apartado al seseo y el yeísmo, se analizan los factores de distancia, demografía y comunicaciones o se abordan cuestiones de demodialectología. Asimismo, no falta un espacio dedicado a lo dialectal y lo vulgar en el que se aclara la confusión de lo dialectal con lo socio-estilístico y la identificación de lo dialectal con lo vulgar, como sucede en los diccionarios dialectales no redactados por expertos en lengua. Por último, se pasa revista a una serie de hechos fónicos y gramaticales (la posición de los sonidos en la sílaba, las relaciones entre sonidos, la variación vocálica, la analogía, etc.) cuya aparición responde más a razones sociales y estilísticas que geográficas.

En cuanto al estudio dialectológico propiamente dicho, se abre con una segunda parte, "De las áreas geográficas de la lengua española" (pp. 107-387), que cuenta con nueve capítulos y se subdivide en las *áreas de España* [castellano (capítulo 5), andaluz (capítulo 6) y canario (capítulo 7)] y las de *Hispanoamérica*, "una especie de paraíso para los estudiosos de la lingüística" (p. 203), [consideraciones generales (capítulo 8), caribeño (capítulo 9), mexicano y centroamericano (capítulo 10), andino (capítulo 11), austral (capítulo12) y chileno (capítulo 13)]. En todas estas páginas, además de tratar distintos aspectos (el nombre de la lengua, su origen, elemen-

tos comunes, modalidades, etc.) y establecer los rasgos caracterizadores de cada modalidad mediante cuadros explicativos centrados en el plano fónico, gramatical y léxico, se desmontan toda una serie de imágenes falsas asentadas sobre ideas como descuido, autenticidad o uniformidad, entre otras.

La tercera parte, "De la periferia del mundo hispánico" (pp. 391-450), cuenta con dos capítulos. En "El español de los Estados Unidos de América" (capítulo 14) se ocupa del novomexicano, el adaeseño, el isleño y el bruli. No se pasa por alto el judeo-español, ni las variedades más recientes (chicana, puertorriqueña, cubana y centroamericana), tampoco el *espanglish* o una explicación sobre dialectos caducos, emergentes y consecuentes.

Por último, "El español de África y Asia" (capítulo 15) nos permite conocer la historia y peculiaridades del español de Ceuta, Melilla, de las ciudades magrebíes, la jaquetía, el guineano, el español de Filipinas, el chabacano y el chamorro. Merece destacarse la amplitud de miras mostrada ante las llamadas "medias lenguas" (p. 449). Para Francisco Moreno, es importante que los hablantes "se sientan miembros de la gran comunidad hispanohablante, por muy particulares, especiales o periféricos que se vean" (pp. 449-50). Por ello, también es clave qué idea se tiene de centro y periferia. De este modo, como afirma el dialectólogo, "es vital que los que ocupan las áreas centrales del sistema sean conscientes de que el concepto de centro exige el de periferia y que, prescindiendo de ella o ignorándola, se le está dando la espalda a una de las principales fuentes de innovación, originalidad y, en definitiva, de desarrollo sociolingüístico" (p. 450).

Una obra tan extensa como *La lengua española en su geografía*, gracias al hilo conductor del diálogo a dos voces y de la capacidad de recapitulación de su autor, supera el peligro de caer en la dispersión. En este sentido, leída en su conjunto constituye un ameno tratado de dialectología. Pero también, por la disposición y ordenación de la materia constituye un manejable manual de consulta. No en vano, el estudio se completa con un **Índice de ilustraciones** (pp. 455-460), un práctico **Alfabeto fónico** (pp. 461-462), una vasta y actualizada **Bibliografía** (pp. 463-488) y un útil **Índice onomástico y de materias** (pp. 489-506). Gracias a esta obra monumental, los profesores de español podemos no solo mejorar nuestras explicaciones lingüísticas, sino, por ejemplo, convencernos, como le sucede a la interlocutora del libro, de que el seseo de sus paisanos sevillanos "es tan bueno como la distinción de los castellanos" (p. 85), o percibir frente a lo real que los americanos se sientan desconcertados cuando oyen a un español andaluz, o que haya castellanos que confundan la forma andaluza de hablar con la americana. Y sobre todo superar tópicos, despejar las mentes y ver el idioma como algo mucho más fluido y vital, algo, en fin, ajeno a la imagen preconcebida de todos esos estudiantes amantes de normas y centros.

Begoña Sáez Martínez
Universitat de València
y EOI Sagunt



Fontanella, Paula y Fabiana Sandmann "Incidencia de la L1 y L2 en el aprendizaje de una L3".

Lenguas modernas, 32, 25-34, 2007-2008.

Este artículo trata de la influencia del inglés como segunda lengua (L2) en el aprendizaje del italiano como tercera lengua (L3) en lo que concierne a la producción sintáctica de la categoría gramatical sujeto.

Para los fines de este trabajo, las autoras definen el sujeto como el argumento del que se habla, o sea, el sujeto "cumple", "recibe", "se halla en una condición" o bien "en un cierto modo".

Por una parte, en italiano el sujeto es el elemento de la oración que, en la mayoría de los casos, precede al predicado. Sin embargo, bajo ciertas condiciones, también se puede colocar después del predicado para resaltar ciertos elementos o para interrogar o exclamar. Por otra parte, en esta lengua el sujeto se puede omitir cuando: surge claramente del contexto que precede; es la respuesta de una oración que ya tiene sujeto; hay una serie de oraciones que comparten el mismo sujeto; y en oraciones constituidas por un solo verbo.

Fontanella y Sandmann llevaron a cabo un estudio en el que compararon la producción de 46 estudiantes del Profesorado y Traductorado de Inglés cuya L1 era el español (*lengua con sujeto nulo*) y cuya L2 era el inglés (*lengua con sujeto sintáctico*) y que en el momento de realizar la investigación estudiaban italiano como L3 (*lengua con sujeto nulo*).

El estudio consistió en contestar de forma escrita a un cuestionario relativo a información personal.

Al analizar los datos, las autoras observaron que los aprendientes de italiano (L3) producían los sujetos cuando estos podían omitirse, como en español (su lengua materna), y además tendían a la superproducción de los mismos, lo que resultaba en un discurso poco natural. Por ejemplo, a la pregunta *¿lavori o studi?*, casi la totalidad de los alumnos recurrió al sobreuso del sujeto y contestó: *Io lavoro e io studio*. Es decir, los estudiantes se acercaron más al parámetro de la segunda lengua, inglés, y no al de su lengua materna, el español.

Las autoras infieren que los aprendientes tardan más en obviar el sujeto en los casos en que pueden hacerlo, porque: a) el *input* del sujeto viene tanto de la L1 como de la L2, b) si bien hay una morfología rica en italiano, los estudiantes no necesariamente van a asociar la flexión con los diferentes sujetos, y c) los alumnos del Profesorado y Traductorado de Inglés, hasta no tener un muy buen dominio del inglés, producen el sujeto porque están sometidos en forma intensiva a la morfosintaxis inglesa y, por lo tanto, los aprendientes analizan partiendo de la lengua inglesa y no de la española.

Para concluir, las autoras señalan que saber el porqué de las conductas de los alumnos en cuanto a la sistematización de los conocimientos que se transmiten en lenguas extranjeras ayudará a mejorar el aprendizaje de dichas lenguas. Además, el anticipar las posibles conductas de los aprendientes actúa como facilitador en el camino de la transmisión-recepción.

Elisa Acevedo
Language Acquisition Research Laboratory
University of Ottawa
Ottawa, Ontario, Canadá

Domínguez, Laura y María J. Arche "Optionality in L2 Grammars: the Acquisition of SV / VS Contrast in Spanish"

***Proceedings of BUCLD 32*, H. Chan, H. Jacob y E. Kapia (eds.), Somerville, MA: Cascadilla Press, 96-107, 2008.**

En una serie de trabajos recientes se ha propuesto que la presencia de formas opcionales es propia de las gramáticas en desarrollo de L2. Algunos investigadores (Lardiere 1998, 2006) argumentan que esta opcionalidad proviene de los problemas que tienen los adultos con la correspondencia entre los rasgos sintácticos abstractos y las manifestaciones morfológicas en la superficie (esto es, forma fonética). Otros, como Haznedar & Schwarz (1997) o Prévost & White (2000), postulan que el problema surge a partir de la realización morfológica específica de los rasgos de la L2. Sorace (2000, 2004) observa que las formas opcionales en las gramáticas de la L2 están sujetas tanto a adecuación sintáctica como pragmática, proponiendo que las estructuras gramaticales que forman parte de la interfaz entre la sintaxis y los sistemas periféricos (por ejemplo, pragmática discursiva) son más vulnerables que la sintaxis en sentido restringido (*narrow syntax*).

El orden de palabras en español es relativamente flexible, es decir, permite más de una configuración (por ejemplo, SV, VS), mientras que en inglés el orden es más rígido. Sin embargo, la flexibilidad del orden de palabras en español tampoco es totalmente libre, ya que dicho orden está restringido por reglas sintácticas (tipo de verbo) y pragmáticas (tipo de información), como postulan Contreras (1976), Torrego (1989) o Zubizarreta (1998).

Para dar cuenta del tipo de flexibilidad que es propia del español se han propuesto dos operaciones: una relacionada con el foco y motivada por condiciones prosódicas (Zubizarreta 1998, Domínguez 2004) y otra relacionada con propiedades sintácticas del verbo. En el primer caso se espera que el elemento focalizado aparezca en posición final en la oración, ya que los elementos focalizados deben estar acentuados (*stress assignment rule*, Chomsky & Halle (1968), Cinque (1993)). Por el contrario, con verbos inacusativos (Perlmutter 1978), los sujetos pueden aparecer en posición postverbal, así que los efectos pragmáticos del foco no se observan en este tipo de verbos. También sirven para marcar foco (contrastivo) las dislocaciones a la izquierda con clítico (Cinque 1990, Zubizarreta 1998).

Con objeto de examinar la combinación de las restricciones sintácticas y pragmáticas en el orden de palabras, se aplicó un test de preferencia según contexto [*context dependent preference test* - Hertel (2003)]. En el test había veintiocho contextos seguidos por una pregunta, bien de foco amplio (ejemplo, "¿Qué pasó?") o bien de foco contrastivo (ejemplo, "¿Quién lo hizo?"). Para examinar la combinación de las restricciones sintácticas y pragmáticas, se incluyeron cuatro ítems para cada tipo de verbo (transitivo, inergativo e inacusativo) en ambas situaciones discursivas (foco amplio y contrastivo). Además, se incluyeron cuatro ítems que presentaban dislocaciones a la izquierda con clítico ya que en estas construcciones VS es la única posibilidad. Para cada situación, se les presentaron a los participantes tres opciones: una oración que contenía el orden no invertido (SV), una oración con el orden invertido (VS), o las dos opciones a la vez. Esta última opción permite ver si el aprendiz acepta la forma invertida (no disponible en su lengua materna) pero no puede discriminar entre las diferentes propiedades pragmáticas asociadas con los diferentes órdenes de palabras.

Los participantes eran sesenta hablantes nativos de inglés, aprendices de español como segunda lengua. Fueron divididos en tres grupos según el nivel de competencia (principiante, intermedio, avanzado). Se incluyó también un grupo de control de veinte hablantes nativos de español.

En el estudio se formularon las siguientes hipótesis: 1) si nos encontramos ante un déficit sintáctico, habrá una aceptación similar

de la inversión con los verbos inergativos que con los inacusativos; 2) si se trata de un déficit pragmático, entonces se aceptarán más inversiones con los verbos inacusativos que con los inergativos; y 3) si los problemas tienen un origen pragmático ligado a la adquisición de las construcciones de foco, entonces no se espera que se acepte el orden VS en las dislocaciones a la izquierda con clítico.

Los resultados muestran que, en general, la aceptabilidad de la inversión (el orden VS) por parte de los participantes está estrictamente correlacionada con el nivel de competencia. El grupo avanzado despliega el nivel más alto de aceptabilidad de estructuras invertidas y tiene un comportamiento casi nativo. Sin embargo, los grupos de estudiantes principiantes e intermedios tienen un comportamiento opuesto ya que prefirieron la no inversión (el orden SV) para todos los tipos de verbo. En el caso de las dislocaciones a la izquierda con clítico se encontraron resultados semejantes. El grupo avanzado se comportó de una manera casi nativa mientras que los aprendices principiantes e intermedios prefirieron de nuevo la no inversión.

En resumen, los resultados del estudio apoyan la primera hipótesis pero no la segunda. El que no se aceptara la opción del orden invertido por los grupos de principiantes e intermedios no dependía de las restricciones pragmáticas. Estos participantes rechazaron la opción del orden invertido sin importarles el tipo de verbo ni el contexto, lo cual confirma la hipótesis de que el origen del problema no proviene de condiciones pragmáticas sino de un déficit sintáctico. Los hallazgos del estudio también apoyan la tercera hipótesis, dado que el grupo avanzado aceptó la opción del orden invertido en las estructuras de dislocaciones a la izquierda con clítico, las cuales están sujetas a restricciones pragmáticas.

Este estudio no solo no apoya la hipótesis de Sorace (2005), sino que además apoya la contraria, es decir, muestra que las interfaces internas son más problemáticas que las interfaces externas. Las implicaciones del estudio podrían discutirse de forma más detallada. Por ejemplo, y dado que el foco se marca prosódicamente, sería interesante hacer un estudio semejante de forma oral para ver el efecto de la prosodia.

Diana M. Carter
y María del Carmen Parafita Couto
ESRC (Centre for Research on Bilingualism in Theory and Practice)
Bangor University College Rd Bangor, UK

Montrul, Silvina
"¿Cuán similares son los adultos que aprenden una segunda lengua y los hispanohablantes de "herencia" (heritage speakers)? Los clíticos del español y el orden de las palabras"

***Applied Linguistics* 31, 167-207, 2010.**

Las aulas tradicionales de segunda lengua (L2) en los colegios y universidades de América del Norte han ido cambiado. Además de la enseñanza típica de L2, estas clases han sido cada vez más complacientes con los hablantes de lenguas de "herencia" o, en este caso concreto, con los angloparlantes con algunos conocimientos previos del idioma meta, adquirido en el hogar como una lengua familiar (Valdés, 2000). Frente a esta creciente tendencia, los profesionales de L2 reconocen que los estudiantes tienen como antecedentes diferentes idiomas en las mismas clases. Esto les plantea desafíos pedagógicos, ya que son evidentes las diferencias culturales entre estudiantes de L2 y los hablantes de "herencia" y son diferentes también las motivaciones para el aprendizaje de la lengua meta (Carreira, 2002; Kagan & Dillon, 2003; Lynch, 2003; Potowski, 2002).

En este estudio, Silvina Montrul compara las habilidades lingüísticas de los estudiantes de L2 y de los hablantes de "herencia" en un ambiente formal, en pruebas de competencia en la lengua meta y reexamina el hecho de si el *input* recibido a temprana edad (Hipótesis de la Exposición Temprana) y el uso del lenguaje confieren ventaja a los estudiantes de lenguas de "herencia". Para responder a esta pregunta, investiga el conocimiento de los clíticos objeto y del orden de las palabras en español L2 de los alumnos y hablantes de "herencia" con bajo y mediano dominio del español.

Se llevaron a cabo tres pruebas, a saber, una tarea de producción oral, una prueba escrita de juicios de gramaticalidad y una tarea de comprensión de los clíticos objeto en posición preverbal y postverbal con construcciones tematizadas y no topicalizadas. Estas pruebas se les administraron a 24 estudiantes de nivel 2, a 24 hispanohablantes de "herencia" y a un grupo de control formado por 24 hablantes de español como lengua materna (L1) nacidos y criados en sus respectivos países de habla española, todos ellos alumnos de la Universidad de Illinois en Urbana- Champaign. Montrul se propone constatar la veracidad y aplicabilidad de tres hipótesis. Primeramente, busca comprobar si la edad de adquisición juega un papel en la adquisición de la morfosintaxis y si el conocimiento de los clíticos, que es regularmente adquirido antes de la edad de 3 años por los niños hispanoparlantes con desarrollo normal del lenguaje, es el mismo por parte de los adultos de "herencia" y de los hablantes nativos y distinto del de los estudiantes de L2 en general, dado que los hablantes de "herencia" reciben supuestamente el *input* necesario en la primera etapa de la infancia. Desde el punto de vista estructural, la segunda hipótesis la enfoca hacia los clíticos objeto y su colocación en oraciones simples en el nivel del sintagma flexión (SF) frente a la de los clíticos dislocados a la izquierda se sitúan en una proyección funcional superior, el sintagma complementante (SC). Estos últimos se sitúan en la interfaz del discurso sintáctico, y se trata de constatar si tanto los hablantes de "herencia" como los de español L2 controlan el uso de los clíticos y su colocación tanto en oraciones simples como en oraciones complejas con clíticos dislocados a la izquierda. Con la tercera hipótesis, Montrul busca constatar si las dislocaciones a la izquierda de los clíticos es más frecuente y productiva en el habla que en la escritura porque los hablantes de "herencia" han sido expuestos al *input* oral desde temprana edad y, por lo tanto, de ellos se espera que sean más como nativos en la producción, en la comprensión y en la aceptación de estas construcciones, y que se diferencien de los estudiantes de español L2.

Los resultados de las pruebas demostraron que, en la tarea de producción oral, los dos grupos experimentales y el grupo de control nativo producen los clíticos del acusativo y del dativo

en español, lo que sugiere que los estudiantes de L2 y los hablantes de "herencia" dominan el uso de clíticos, ya que los errores en la colocación de los clíticos en función de la finitud fue mínima. Sin embargo, la tasa de producción de clíticos estuvo más cerca de los niveles de producción de los nativos en los hablantes de "herencia" que en los estudiantes de L2, ya que estos últimos produjeron clíticos con menos frecuencia y las tasas de duplicación y ascenso de clíticos mostraron pautas diferentes. En la segunda prueba, la tarea de juicios de gramaticalidad amplió y confirmó las tendencias observadas en la primera tarea, la de producción oral. Tanto los alumnos de L2 como los hablantes de "herencia" tienen conocimiento de las limitaciones y posibilidades sintácticas de los clíticos objeto del español. Los dos grupos fueron similares en la producción de los clíticos de acusativo en posición de sujeto y en la posición de los clíticos con verbos finitos y no finitos, así como en la agramaticalidad del clítico modal infinitivo en contextos de restructuración y en la duplicación opcional de los clíticos con objetos indirectos. Los resultados de la tercera prueba, la de la comprensión e interpretación de las frases con clíticos, posición de objetos y sujetos preverbales y postverbales en una tarea visual de emparejamiento oracional, mostraron diferencias entre los estudiantes de L2 y los hablantes de "herencia" tanto en la precisión de los objetos iniciales como con los clíticos de las oraciones. Por lo tanto, como predecía la hipótesis 1, los hablantes de "herencia" son más parecidos a los nativos que a los estudiantes de L2. Aunque los resultados de las frases con oraciones simples (Cl-V-S) pueden deberse a un efecto de edad, los resultados de las dislocaciones de los clíticos a la izquierda con los clíticos de acusativo pueden deberse a un efecto de frecuencia, tal como predecía la hipótesis 3. Por otro lado, no fue el caso que las oraciones simples con objetos preverbales se comprendieran mejor que las oraciones con clítico dislocado a la izquierda, tal como predecía la hipótesis 2. En algunas frases con clíticos, el análisis de la Velocidad de Respuesta (RTs) mostró ventajas de velocidad por parte de los hablantes de "herencia" y en relación con los estudiantes de L2, es decir, los hablantes de "herencia" se acercan más a los hablantes nativos, por lo cual este hallazgo también apoya la hipótesis 1.

Para concluir, como se pudo apreciar con anterioridad, el contexto de la adquisición y el tipo de *input*, es decir, la edad y la experiencia, aportan a los hablantes de "herencia" no solamente ventajas en algunos aspectos de la morfosintaxis sino también en la pronunciación y en la fonología. Los resultados del estudio apoyan la idea inicial de Montrul, la cual se pronuncia por la superioridad en el conocimiento del lenguaje por parte de los hablantes de "herencia" con respecto a los estudiantes de nivel 2, es decir, mantiene que estos dos grupos son diferentes. En los ámbitos gramaticales investigados en el estudio, los hablantes de "herencia", debido a su pasado lingüístico, tienen un conocimiento implícito casi como los nativos en el uso del español. Cabe resaltar que, aunque en este estudio la incidencia en alcanzar el nivel casi nativo es mayor en los hablantes de "herencia" que en los estudiantes de L2 (Montrul *et al*. 2008), otros estudios han demostrado que los hablantes de "herencia" son propensos a la fosilización en áreas específicas de la gramática, como por ejemplo, en el uso de los clíticos, los cuales se adquieren tempranamente en L1 (Montrul & Bowles, 2009, en prensa; Polinsky, 2008a, 2008b). Es posible que exista un acceso diferente al español en la comprensión y en la producción, pero así y todo no queda claro por qué este acceso tendría ventajas para los hablantes de "herencia" y no para los estudiantes de L2 en la expresión del objeto pero no en la morfología (Potowsky *et al.* 2009) o en las oraciones de relativo (O'Grady *et al*. 2001).

Yanela Guzmán Corona
Language Acquisition Research Laboratory
University of Ottawa, Ottawa, Ontario, Canadá
http://aix1.uottawa.ca/-lalab



El ascenso

Cerró la puerta tras de sí, se quitó los tacones y pegó un brinco a la vez que lanzaba un entusiasta «¡Sí!». Ninguno de sus conocidos, gente medianamente bien posicionada, la reconocería si la viera actuar de aquella manera: Cecilia era, antes que nada, una mujer seria. En todos los sentidos. Seria en sus relaciones sociales: había unos pocos amigos del colegio, varios del Club de Tenis y algunos de su época de casada, escasos supervivientes al naufragio matrimonial que prefirieron posicionarse a su favor; todos ellos estaban convenientemente ordenados en su agenda y ponía toda su atención en dedicarle tiempo a todos por igual (había llegado incluso a establecer un eficaz *sistema rotativo de citas* para asegurarse de ello). Seria también en el deporte: jugaba al *paddle* dos veces por semana y su comportamiento siempre era impecable, tanto cuando ganaba como en las pocas ocasiones en que no era así. Seria, inalterablemente seria, en el trabajo. Y muy eficiente. Sin un error en su historial: la base de datos, siempre perfecta; jamás olvidó una llamada a un cliente ni metió la pata en una cena de negocios. Ese "sí" era su primera concesión a la naturalidad en los diez años que llevaba trabajando en Divansa S.A. De hecho se sintió ruborizarse cuando le cruzó la cabeza que quizás alguien la hubiera oído. *Al diablo*, pensó, y se dio cuenta enseguida de que nunca pronunciaría esas palabras en voz alta. Se puso entonces a canturrear y fue subiendo el volumen paulatinamente hasta que consideró que llegaba al límite a partir del cual alguien la podría oír, y que en realidad estaba muy por debajo del mínimo perceptible. Comenzó a bailar por el despacho. Llevaba años sin hacerlo y se notaba: zarandeaba brazos y piernas sin atisbo de ritmo. «¡Sí! ¡Sí! ¡Síííí...!», se aventuró a repetir después de pensárselo un poco. Cuando se cansó de hacer el primate por la sala se situó frente al espejo que colgaba de la pared y, mirándose las arrugas que le afeaban el contorno de los ojos, la frente y la periferia de la boca, pronunció: «me lo merezco». Finalmente sonrió (las condenadas arrugas multiplicadas exponencialmente de súbito) y tras dejar escapar un suspiro volvió a la silla que la esperaba junto al escritorio que muy pronto dejaría de ser el suyo.

Sus celebraciones eran lógicas: era la primera mujer en ascender de aquella manera en la empresa en donde se dejaba el pellejo en jornadas largas como verano de colegial. No es que no tuviera compañeras: las había, pero por alguna razón se quedaban todas en los puestos que requerían menos capacitación, independientemente de su formación. Cuando la ocasión surgía, Cecilia, medio en broma medio en serio, culpaba de ello a las propias mujeres; les faltaba un poquito de *espabilina*, no sabían *venderse* cuando surgían las oportunidades de promoción, les faltaba ese punto de agresividad que marca la diferencia llegado el momento de competir por algo. En cualquier caso, ella podía considerarse una triunfadora: había luchado por ese puesto y lo había conseguido por mérito propio, no había nada que echarle en cara. Cecilia Ruipérez, primera mujer en el órgano directivo de Divansa S.A.

Aquel día salió temprano del trabajo y se dirigió a casa con los ojos encendidos, deseando contarle la noticia a Marta, ese huracán de 16 años que no siempre encauzaba su torrente de energía en las direcciones más productivas.

Al llegar a su apartamento abrió la puerta nerviosa, entró en silencio para darle una sorpresa. Atravesó el pasillo y se acercó lentamente al salón: la puerta estaba entreabierta, no llegaba a ver gran cosa. Solamente el suelo, invadido de trastos. Conforme se iba acercando más y más la media sonrisa con que había metido la llave en la cerradura se fue desfigurando en una mueca de difícil lectura: en el suelo, entre el mare-

mágnum de residuos que no se tomó la molestia de identificar, yacía despreocupada la ropa interior de su hija, junto a varias latas de cerveza presumiblemente vacías. Parecía que un *tsunami* hubiera pasado por el salón. Cuando finalmente empujó la puerta con la mano, se enfrentó con lo inesperado. Realmente había un *tsunami* en la sala: su hija Marta se había transformado en una enrabiada ola que se entremezclaba sobre el sillón con un joven de cara picada por el acné.

–¡Marta! –La presión de los labios al dibujar la «m» expresó incredulidad que, a la fracción de segundo siguiente, mientras duraban la «a» y la «r», se convirtió en decepción antes de acabar en la ira de la última sílaba: «ta», pronunciada a unos cuantos decibelios más de potencia.

La chica se separó del amante, asustada, agarró de un manotazo la camisa que colgaba del brazo del sofá y se envolvió en ella como pudo.

–¡Mamá...! ¡Es mi novio!

Aquella noche Cecilia no pudo dormir. Se preguntaba lo que casi todos los padres al llegar la adolescencia de sus hijos: ¿qué había hecho mal? No era la primera vez que Marta hacía algo así; ya era costumbre recibirla los domingos por la mañana a la hora del café después de una noche de fiesta (aun cuando la noche anterior hubieran pactado una hora de vuelta bastante más razonable). La madre sin embargo seguía esperando ingenuamente que Marta asumiera unos límites, que al llegar por las noches del trabajo el piso estuviera decente, que la chica hiciera el esfuerzo de comer los platos que le cocinaba y que siempre terminaban en la basura, incapaces de competir con las *pizzas* congeladas y las hamburguesas del restaurante de comida rápida de debajo de casa. Repasó mentalmente la jornada en el trabajo: su vida estaba descompensada. Laboralmente no podía ir mejor, pero en el hogar se sentía incapaz de hacer que nada funcionara de forma mínimamente razonable. ¿Por qué Marta no quería entender que lo hacía por ella? A la madre tampoco le gustaba pasar tres cuartas partes de su vida en aquella oficina, pero quería lo mejor para su hija: seguridad económica, una buena educación que costaba dinero. Aquella noche, después de mucho meditar, sacó solo una idea en claro: necesitaba que le echaran una mano, una presencia en el hogar que contribuyera a implantar el orden en la vida de la chica.

Lucía fue la primera en presentarse, recomendada por un compañero de la empresa que ya la había tenido en casa por horas. Licenciada en sociología, según las referencias la joven era trabajadora, sabía imponerse a los chavales y no daba problemas. En la entrevista que tuvo lugar en el salón, la muchacha apenas pronunció palabra: solo escuchó atenta las indicaciones que le daba la dueña, que incluían qué se esperaba de ella, qué no se esperaba en ningún caso y cuáles eran las obligaciones de la parte contratante («contratante» aquí era una manera de hablar porque, como decía Cecilia, «no merecía la pena meterse a hacer un contrato para aquello»). A saber, un salario por horas que avergonzaba oír y el compromiso de avisar con un par de días de antelación de posibles cambios sobre el horario pactado, dependiendo de reuniones de empresa u otras necesidades que pudiera tener *la señora Cecilia*.

Efectivamente la muchacha tenía todas las virtudes que señalaban las referencias: hacía las labores de la casa sin descansar y con eficacia, pese a que Cecilia insistía en que hiciera algún descanso para tomar aire y fuerzas. Jamás probaba nada de lo que le ofrecía la señora cuando se cruzaban en la casa (Cecilia que marchaba hacia el trabajo, Lucía que entraba): «Toma zumo de la nevera» o «Hay magdalenas frescas en el armario, come las que quieras». Para Marta sin embargo la llegada de Lucía fue, de primeras, una ofensa que vulneraba su independencia. En cualquier caso la muchacha no tardó en ganársela: si con la mandamás de la casa se mostraba mansa, obediente y poco dispuesta a acortar distancias, con la hija era todo lo contrario: se convirtió rápidamente en confidente y aliada sabiendo, cuando lo consideraba oportuno, hacer valer la autoridad que la madre le había transmitido.

Así fueron pasando las semanas: Cecilia podía por fin disfrutar sin preocupaciones de sus

éxitos laborales encontrando una casa limpia y en perfecto orden al llegar del trabajo, y Lucía conseguía un dinero que, añadiéndolo a lo que ganaba por acompañar al mercado a una anciana llena de hijos que nunca la visitaban, le daba para pagar una habitación en un piso compartido. Marta por su lado había encontrado algo que, sin saberlo, había echado en falta rabiosamente: alguien que le dedicara tiempo, atención y que le diera una voz cuando se la ganaba.

Cierto día *la señora Cecilia* volvió de la oficina con los ojos enrojecidos y húmedos: nadie dijo nada. En un puesto de responsabilidad como el de Cecilia muchas cosas podían ir mal, nada de qué sorprenderse. Fue al ver que a ese día le sucedía otro y otro cuando Marta supo que su madre tenía problemas serios. Preguntó: una decisión equivocada y consecuencias que no parecían tener fin. El director había advertido a Cecilia de que, si no conseguía controlar la situación pronto, su permanencia en la empresa sería cuestionada. Marta la consoló, pero experimentaba un acuciante deseo de ser cruel. Ya hacía mucho tiempo que la distancia había hecho mella entre ellas y la chica sentía que no compartían ni valores ni prioridades. Para Marta la de su madre había sido una fuga hacia adelante, una carrera vertiginosa hacia el éxito laboral con tal de olvidar todos los demás fracasos. Pero no dijo nada.

Los días siguientes Cecilia apenas fue vista en casa: llegaba todavía más tarde de lo habitual, rota de cansancio y sin ánimo siquiera para intercambiar dos palabras con la hija o con la mujer, casi invisible pero de efectos tan evidentes en el apartamento, que acababa su jornada laboral con la llegada de *la señora*. Al cuarto día, Cecilia, quizá sintiendo los reproches no formulados de su hija o por una vaga sensación de culpabilidad, decidió que merecía la pena quedarse a desayunar en casa y pasar algo de tiempo en familia. Mientras desayunaban en la cocina en una mesa grande de banco corrido a un lado y banquetas al otro Lucía revoloteaba a su alrededor limpiando, cargando ropa para meterla en la lavadora y pasándole esto o aquello a Marta cuando se lo pedía. Aparte de las peticiones de la chica, el tintineo de las cucharillas y el trasiego de la asistenta, no se oía nada. Cecilia, bienintencionada, hizo por comenzar una conversación.

–Qué guapa estás con el pelo así, ¿cuándo te lo has hecho?

–¿Hacerme qué?

–Rizártelo de esa manera.

–Mamá, *este* es mi pelo –respondió la hija con tono de fastidio.

–Ah... Pues estás muy guapa.

En ese momento la hasta entonces mansa Lucía, sin dejar su tarea (era una auténtica máquina de movimiento perpetuo), resolló de manera perfectamente audible, poniendo un gigantesco acento sobre el patetismo del intento materno. Fue como si rodeara con rotulador fosforescente el vacío entre la madre y la hija, como si colocara una señal luminosa sobre el puente derrumbado entre las dos generaciones. Cecilia, sin dar crédito, preguntó:

–¿Puede saberse que significa eso, Lucía?

La asistenta miró hacia ella y respondió:

–Creo que la señora sabe perfectamente.

Cecilia volvió su atención hacia la mesa, donde la hija la observaba con el mentón ligeramente alzado en una actitud desafiante.

–¿Cuánto le pagas? –disparó a espetaperro.

–Eso no es asunto tuyo.

Llegó finalmente el día en que el director la llamó a su despacho. La cadena de inconvenientes desatada por su desafortunada decisión estaba lejos de solucionarse y, en consecuencia, se esperaba lo peor. No fue así: al entrar, el jefe acomodado en una poltrona de cuero rojo le dijo con tono serio que, pese al enorme desastre que había causado, tenía confianza en ella y remató la fugaz reunión ofreciéndole una segunda oportunidad de demostrar su valía. «Soy un hombre justo: tiene una semana más para solucionarlo», dijo. «Convénzame de que merece este trabajo». Mientras la mujer abandonaba cabizbaja el despacho el director pensó: *este sí que es un buen fichaje: nunca hemos tenido a nadie tan productivo: a ésta no la dejo escapar ni por todo el oro del mundo.*

Sentía el cansancio de la semana de esfuerzo y solo pensar que había de repetirla le provocaba ganas de llorar. En cuanto acabó la jornada (y las horas extras no pagadas que le parecieron necesarias) tomó las llaves del coche y, empapada de pesadumbre, se dirigió a casa despacio. Ahí se sorprendió de encontrar todavía a la asistenta, leyendo una revista en el salón. Cecilia, exhausta, se sentó a su lado sin preguntarle por qué todavía no se había marchado.

–¿Cómo fue?

–Prefiero no hablar de ello –respondió la señora. Pensativa, miró a la chica y añadió–: Tómate la semana que viene libre, te la pagaré como si vinieras. Te lo has ganado. El próximo viernes hablamos.

Con un breve «sí», la Lucía recogió sus cosas y se marchó sin prisa.

Pasaron los días. Cecilia y su hija prácticamente no se vieron en toda la semana, pero los pocos ratos que compartieron fueron gratos: a la joven le pareció fantástico que su madre le diera unos días libres a su confidente y, aunque no le importaba lo más mínimo que su madre perdiera aquel puesto (más bien al contrario) había decidido establecer una tregua hasta el viernes, cuando la mujer se reuniría nuevamente con el superior. A Cecilia la semana se le pasó volando: contratos, horas extras, clientes, producto... Cuando finalmente llegó el viernes y recibió la llamada del superior, la pilló de sorpresa. No le dio tiempo de temer nada: entrar en la oficina y salir de ella fue, en total, cosa de treinta segundos. Una vez fuera tomó una determinación que llevaba tiempo rumiando.

La puerta del ascensor de su casa se cerró a sus espaldas, se detuvo un instante. Lentamente sacó el móvil del bolso. Mordisqueándose el labio inferior buscó en la agenda y finalmente marcó. Después de varios pitidos saltó el buzón de voz.

–Hola, Lucía, soy yo, Cecilia. Te llamaba para hablar de asuntos de trabajo; ya te explicaré. Te espero el lunes a las nueve en mi despacho en Divansa. Hasta luego. –Presionó el botón que cerraba la llamada, guardó el móvil en el bolso y abrió la puerta. Ahí estaba Marta, esperando noticias.

–Hija, ¡dale un abrazo a la primera directiva de la empresa!

El lunes a las nueve menos diez Lucía se presentó en el despacho bien arreglada y sin saber qué se esperaba de ella. La recibió una atareada Cecilia, que rebuscaba por entre cimas de papeles que se elevaban sobre su nuevo escritorio.

–Aquí estoy, señora.

–No hace falta que me llames así, Lucía. Seré directa: aquí tengo mucho que hacer y necesito ayuda. Si te interesa el puesto de secretaria, es tuyo: en este papel tienes apuntado el sueldo, el horario y las demás condiciones. Serías una trabajadora más de la compañía y como tal podrías participar en las oportunidades de promoción interna. ¿Te interesa? ¿Sí? Bien, esta semana arreglamos el contrato. Esta es tu mesa. Y ahora ayúdame, que tenemos trabajo en cantidad. Toma nota de tu trabajo para esta semana: ¿estás? Vas a empezar por estudiar los horarios de nuestros empleados y preparar un estudio sobre la viabilidad de una modernización de las jornadas. Considera todas las posibilidades: flexibilidad de horarios, opción a la reducción voluntaria de jornada, teletrabajo... lo que te parezca. También quiero que te encargues de mejorar la comunicación con los trabajadores: habla con los sindicatos y a ver qué te dicen, y con lo que sea ven a hablar conmigo. De aquí a dos semanas hay junta directiva y quiero tenerlo todo listo para entonces. Cualquier cosa me avisas, ¿entendido?

–Entendido, señora.

–Vale ya, Lucía; no me llames señora, que me vas a hacer enfadar.

Lucía dio media vuelta, se sentó a la mesa que le había indicado Cecilia y pensó dos cosas: primero, que cuando Marta se enterara estaría muy orgullosa de su madre, y segundo, que por fin Cecilia era, de verdad, toda una señora.

danielestrada@yahoo.es

Premios de investigación Asele 2010

Para tesis doctorales

Objetivos y dotación económica

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el Español como Lengua Extranjera y en cumplimiento de uno de sus fines estatutarios, convoca anualmente un PREMIO DE INVESTIGACIÓN para Tesis Doctorales, dotado con 1.300 euros y su publicación en *Monografías ASELE*.

Bases de la Convocatoria

1. Podrán concurrir a él los autores de **Tesis Doctorales** relacionadas con el español como lengua extranjera, **defendidas en el año 2009** en cualquier universidad nacional o extranjera.

2. Para optar al premio es condición indispensable **pertenecer a ASELE** o hacerse miembro en el momento de presentar la documentación correspondiente.

3. Los **trabajos** deberán estar escritos **en español** y ser totalmente **inéditos**. La Junta Directiva se reserva el derecho de proceder contra el autor si, después de la concesión del premio, se comprueba que el trabajo ya había sido publicado con anterioridad en cualquier soporte.

4. La **publicación** del trabajo premiado deberá adaptarse al formato establecido para la colección *Monografías de ASELE*.

5. Los aspirantes enviarán por correo postal certificado al Secretario de ASELE,
   Enrique Balmaseda Maestu
   Dpto. Filología Hispánica
   Universidad de La Rioja
   c/ San José de Calasanz, s/n
   26004 Logroño (ESPAÑA),
   los siguientes documentos:

   a) Escrito formal solicitando concurrir al Premio ASELE de Investigación, según el modelo que se encuentra en http://www.aselered.org (Premio de Investigación).

   b) Una certificación académica de la fecha de lectura y calificación obtenida.

   c) Un resumen (de unas 500 palabras) en el que se expliquen los objetivos, metodología y conclusiones principales.

   d) Cinco ejemplares de la tesis en versión PDF en CD-ROM.

6. El **plazo de presentación** es del 1 de enero al 31 de mayo del año 2010. Los ejemplares enviados por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 31 de mayo o anterior, se aceptarán hasta el 15 de junio siguiente.

7. El jurado estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. La resolución del premio se dará a conocer durante la Asamblea de socios del Congreso anual de la Asociación (próximo congreso: Universidad de Salamanca, 29 de septiembre-2 de octubre de 2010) y se difundirá a través de la página web de ASELE: http://www.aselered.org.

8. Cualquier consulta será atendida a través de la dirección de correo electrónico de la secretaría de ASELE: gestion@aselered.org.

Para memorias de máster

Objetivos y dotación económica

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el Español como Lengua Extranjera y en cumplimiento de uno de sus fines estatutarios, convoca el presente PREMIO DE INVESTIGACIÓN para Memorias de Máster, dotado con 350 euros y su publicación en versión electrónica.

Bases de la Convocatoria

1. Podrán concurrir a él los autores de **Memorias de Máster o de Licenciatura** relacionadas con el español como lengua extranjera, **defendidas en el año 2009** en cualquier universidad nacional o extranjera.

2. Para optar al premio es condición indispensable **pertenecer a ASELE** o hacerse miembro en el momento de presentar la documentación correspondiente.

3. Los **trabajos** deberán estar escritos **en español** y ser totalmente **inéditos**. La Junta Directiva se reserva el derecho de proceder contra el autor si, después de la concesión del premio, se comprueba que el trabajo ya había sido publicado con anterioridad en cualquier soporte.

4. El trabajo premiado será publicado en versión electrónica en la página web de la asociación: http://www.aselered.org, en la colección "Premios de Investigación ASELE para Memorias de Máster".

5. Los aspirantes enviarán por correo postal certificado al Secretario de ASELE,
   Enrique Balmaseda Maestu
   Dpto. Filología Hispánica
   Universidad de La Rioja
   c/ San José de Calasanz s/n
   26004 Logroño (ESPAÑA),
   los siguientes documentos:

   a) Escrito formal solicitando concurrir al Premio ASELE de Investigación, según el modelo que se encuentra en http://www.aselered.org (Premio de Investigación).

   b) Una certificación académica de la fecha de lectura y calificación obtenida.

   c) Un resumen (de unas 500 palabras) en el que se expliquen los objetivos, metodología y conclusiones principales.

   d) Cinco ejemplares de la tesis en versión PDF en CD-ROM.

6. El **plazo de presentación** es del 1 de enero al 31 de mayo del año 2010. Los ejemplares enviados por correo u otros medios que lleven fecha oficial de salida de 31 de mayo o anterior, se aceptarán hasta el 15 de junio siguiente.

7. El jurado estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. La resolución del premio se dará a conocer durante la Asamblea de socios del Congreso anual de la Asociación (próximo congreso: Universidad de Salamanca, 29 de septiembre-2 de octubre de 2010) y se difundirá a través de la página web de ASELE: http://www.aselered.org.

8. Cualquier consulta será atendida a través de la dirección de correo electrónico de la secretaría de ASELE: gestion@aselered.org.

Boletín de inscripción o de cambio de domicilio

Remitir a Enrique Balmaseda Maestu (ASELE).
Dpto. de Filología Hipánica. Universidad de La Rioja. c/ San José de Calasanz s/n. 26004 Logroño - España

Apellidos	Nombre
Dirección	
Código Postal y Ciudad	País
Teléfono	Fax
Correo electrónico	
Actividad relacionada con la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Profesor, investigador, estudiante, interesado...)	
Centro de trabajo (si lo hay)	
Dirección	
Código Postal y Ciudad	País

Cuota anual: 30 euros

- ☐ Recibo domiciliado en Banco o Caja de Ahorros (de España) (Rellene y envíenos la parte inferior.)
- ☐ Giro postal
- ☐ Ingreso directamente en la cuenta de ASELE
- ☐ Mediante tarjeta de crédito a través de la Web

Asunto: Orden de domiciliación bancaria

Sr. Director
Banco o Caja de Ahorros (solo con sede en España)
Calle
Código Postal y Ciudad

Muy Sr. mío:
Le agradeceré que a partir de la fecha y hasta nueva orden se sirva atender con cargo a mi cuenta los recibos que a nombre de:

(Nombre del socio)

le sean presentados por la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)

a de de 20

Atentamente,

(Firma del titular de la cuenta)

Titular de la cuenta
Domicilio
Ciudad

Código Cuenta Cliente (Cópielo de su talonario o libreta.)

Entidad	Oficina	DC	Número de cuenta