



53

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 53, noviembre de 2015

1. Carta del director	5
2. Noticias de ASELE	7
· Informe de la Junta Directiva	7
· Informe de Secretaría-Tesorería	9
· Socios distribuidos por países	9
· Delegaciones de ASELE	10
3. Artículo de fondo: <i>Tratamiento del humor y la ironía en la enseñanza de ELE desde una perspectiva pragmática</i>	13
4. Lecturas complementarias	27
5. Para la clase de Español	29
6. Entrevista a Daniel Hernández Ruiz	37
7. Punto de vista	41
8. Miscelánea	45
9. Congresos, Jornadas y Cursos	47
10. Novedades bibliográficas	51
11. Re(d)señas	61
12. Revista de revistas	63
13. Creación	79
14. Entretenimientos	83
15. Cartas	87
16. Premios de investigación	89

JUNTA DIRECTIVA

Presidenta

Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

Vicepresidente

Javier de Santiago Guervós
Universidad de Salamanca

Secretario-Tesorero

Enrique Balmaseda Maestu
Universidad de La Rioja

Vocal-Director del Boletín

Pablo Domínguez González
Universidad de La Laguna

Vocal

Olga Cruz Moya
Universidad Pablo Olavide, Sevilla

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

Olga Cruz Moya
Universidad Pablo Olavide
ocrumoy@upo.es

Comité editorial

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo
iscasal@uniovi.es

María Prieto Grande
Universidad de Oviedo
prietomaria@uniovi.es

Dolores Soler-Espiauba
doloresolerespiauba@gmail.com

M.ª del Mar Galindo Merino
Universidad de Alicante
mar.galindo@ua.es

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 extraerlas 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.

EDITA



ISSN: 1135-7002

Depósito Legal: M-27.508-1988

Diseño: Sergio Pérez de Heredia Azcona

CORRESPONDENCIA

BOLETÍN DE ASELE

El Greco, 11

38007 Santa Cruz de Tenerife - España

Tel.: (34) 922 22 35 78

pdguez@ull.es

Carta del Director

Estimado socio:

Aunque aquí seguimos manteniendo las mismas secciones que en los cinco últimos números, a partir del próximo, de mayo de 2016, y como ya se anunció en la Asamblea General de Granada, introduciremos una nueva sección en la que se recoge una selección de los trabajos presentados en los congresos que, a juicio de los miembros de la Junta directiva y del Comité editorial del boletín, tengan interés para los socios.

En el presente número, merecen destacarse el artículo de fondo de Sara Nieto García, la entrevista a Daniel Hernández, creador de ProfeDeEle, la contribución de Isaías Lafuente en la sección “Punto de Vista”, así como la reseña de Javier Marías en la sección “Miscelánea”.

Alfonso Pastor gustosamente nos ha cedido las fotos que ilustran este boletín, gentileza que agradecemos desde estas líneas.

Saludos cordiales,
PABLO DOMÍNGUEZ



INFORME DE LA JUNTA DIRECTIVA

I. RENOVACIÓN DE CARGOS

El pasado 17 de septiembre de 2015, en la Asamblea General de socios que tuvo lugar durante el *XXVI Congreso de ASELE* celebrado en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, se procedió, de acuerdo con el artículo sexto de nuestros estatutos, a la renovación de parte de la Junta Directiva. Correspondía renovar los cargos de Vicepresidente, Secretario-Tesorero y Vocal de Sede del Congreso. Para cada uno de los tres cargos hubo una sola candidatura. En el caso del cargo de Vicepresidente y de Secretario-Tesorero, la de quienes lo desempeñan hasta el momento, Javier de Santiago y Enrique Balmaseda. Y en cuanto a la vocalía de sede, viene a coincidir con la de este último, puesto que ha sido la Universidad de La Rioja la que se ha propuesto como organizadora del siguiente congreso. Consecuentemente, la Junta quedó constituida como sigue: Susana Pastor Cesteros (Presidenta); Javier de Santiago Guervós (Vicepresidente); Enrique Balmaseda Maestu (Secretario-Tesorero y Vocal-Sede del Congreso); Pablo Domínguez González (Vocal-Director del Boletín) y Olga Cruz Moya (Vocal). En nombre de todos los socios, se agradeció públicamente la labor del Comité organizador del último congreso, representado por su presidenta, M.^a Ángeles Lamolda, su vicepresidenta, Aurora Biedma y su secretario, Antxon Álvarez. Gracias a todo el equipo responsable que cuidó hasta el último detalle con el fin de que el congreso granadino fuera un éxito. Como viene siendo habitual, su desarrollo pudo seguirse puntualmente a través de las redes sociales de ASELE, gracias a la excelente labor de nuestra administradora de redes, Cristina Fernández Pesquera, y a la de todos los asistentes que interactuaron con los que nos seguían desde fuera, dando minuciosa cuenta de todo lo que iba sucediendo. No cabe duda de que es un modo

de ‘abrir la puertas’ a quienes hubieran querido asistir al congreso, pero no pudieron hacerlo, así como a quienes de este modo se acercan a la asociación por primera vez. Podréis encontrar una detallada reseña del programa y transcurso del congreso en este mismo boletín. Fueron, como suele suceder, unos días intensos y provechosos en lo académico, por supuesto, pero también en lo cultural, con la visita de la Alhambra (maravillosamente guiada por los propios profesores del Centro de Lenguas Modernas) y la comida en el Carmen de la Victoria. Gracias a todos los participantes, que dieron vida a estos tres días de intercambio y desarrollo profesional.

2. CONGRESO ASELE 2016

En la misma Asamblea General, se comunicó oficialmente la sede del próximo *XXVII Congreso de ASELE*, que tendrá lugar en la *Universidad de La Rioja*, organizado por un equipo de profesores dirigido por nuestro secretario, Enrique Balmaseda, quien ya organizó en 2006 nuestro XVII congreso. Diez años después, por tanto, tendremos la oportunidad de reencontrarnos en Logroño. Desde estas líneas animamos al nuevo comité a asumir con ilusión la dirección del próximo encuentro de ASELE en 2016.

Recogiendo las propuestas que debatimos en la asamblea, en la reunión de la Junta directiva que celebramos a finales de octubre para cerrar los trámites del congreso anterior y comenzar a organizar el siguiente, se decidió que el congreso se celebraría del 7 al 10 de septiembre de 2016 y que el tema giraría en torno a las variedades geográficas y sociolingüísticas del español en la enseñanza de ELE, junto con la política lingüística panhispánica y la situación del ELE en los países hispanohablantes. Podréis ver el título exacto y las líneas de trabajo, entre otros aspectos de organización tanto en la primera circular, que difundiremos en breve, como en nuestras web y redes sociales.

3. PREMIOS

El fallo de los dos *Premios de Investigación ASELE 2014*, en la modalidad de tesis doctorales y memorias de máster sobre el español como lengua extranjera, se comunicó también durante la Asamblea General celebrada en Granada. El Jurado expresó su reconocimiento y felicitación a los autores de los 37 trabajos presentados a la convocatoria de 2015, 8 tesis y 29 memorias de máster, tanto por su participación como por su rigor y calidad científica. Especialmente, manifestó su enhorabuena a los ganadores de los premios, concedidos por unanimidad a la tesis doctoral y memoria de máster siguientes, respectivamente:

La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias, de Paula Reyes Álvarez Bernárdez (Universidad de Vigo). Tesis doctoral.

Aprendizaje de la competencia inferencial para la comprensión lectora en nivel superior, de Raquel Lozano Pleguezuelos (Universidad Antonio de Nebrija). Memoria de Máster.

Los criterios que se siguieron fueron el grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de ELE; la actualidad de la propuesta; la precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología; y la relevancia del estudio para futuras investigaciones.

Podremos leer los resultados de ambos trabajos en las correspondientes publicaciones, que serán presentadas en Logroño. La primera constituirá el volumen número 19 de la colección de Monografías asele y la segunda continuará la colección de Premios asele Memorias de Máster en su sexta edición.

Seguimos animando a los que estén elaborando trabajos de investigación de estas características a que se presenten a nuestros Premios (cuyas bases pueden consultarse en este mismo boletín) y al conjunto de socios a que contribuyan a su difusión.

4. PUBLICACIONES

Durante la asamblea de Granada, se presentaron las últimas publicaciones de la Asociación. En primer lugar, las *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE* celebrado en la Universidad Carlos III de Madrid, que llevan por título *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (ISBN 10: 84-617-1475-X, 13: 978-84-617-1475-9, cuya edición ha corrido a cargo de Yuko Morimoto, M.^a Victoria Pavón y Rocío Santamaría. Como viene siendo habitual, han sido publicadas en formato digital y, como haremos de ahora en adelante, enviadas a todos los socios y no solo a los asistentes al congreso.

También se presentó el número 18 de las *Monografías ASELE*, correspondiente al Premio de Investigación 2014, que obtuvo Marta de Vega Díez y que se titula *Las lecturas canónicas adaptadas en la formación literaria en Español como Lengua Extranjera*, un tema que combina la destreza de la comprensión lectora con la competencia literaria e intercultural.

Por último, fue presentado el volumen *El cuento fantástico en el aula de E/LE: un enfoque pragmático*, de María Iglesias Pérez, ganadora del Premio Memorias de Máster 2014.

Ambas serán enviadas electrónicamente a todos los socios, siguiendo las pautas que se están generalizando en la publicación y difusión de libros y estudios académicos. En este sentido, cabe destacar que ya están disponibles en línea en el Centro Virtual Cervantes todos los congresos previos de ASELE hasta 2013 y en breve lo estará también en ese formato el que acabamos de editar de 2014. Son de acceso libre y esperamos de ese modo contribuir a una mayor difusión de los trabajos presentados y a que circule como merece cuanto se escribe acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera.

INFORME DE SECRETARÍA-TESORERÍA

ESTADO DE LA ASOCIACIÓN SOCIOS DISTRIBUIDOS POR PAÍSES

Según el recuento actualizado y depurado con fecha 31/08/2015, el número y la distribución de miembros de ASELE son los que figuran en la siguiente tabla:

SOCIOS DISTRIBUIDOS POR PAÍSES

Alemania	32
Argelia	13
Australia	2
Austria	2
Bélgica	9
Brasil	19
Canadá	8
Chile	1
China	4
Chipre	2
Colombia	1
Costa Rica	1
Dinamarca	4
Ecuador	2
Egipto	5
Eslovenia	3
España	487
Estados Unidos	27
Estonia	1
Finlandia	7
Francia	11
Gabón	4
Grecia	11
Holanda	5
India	1
Irlanda	5
Islandia	1
Israel	7
Italia	31
Japón	37
Jordania	1
Malta	1
México	9
Namibia	1
Noruega	3
Polonia	7

Portugal	16
Reino Unido	22
Rep. Democrática del Congo	5
Rep. Sudafricana	1
Rumanía	2
Rusia	1
Serbia	1
Suecia	5
Suiza	6
Tailandia	1
Trinidad y Tobago	2

Cotejados estos datos con los presentados en el informe anterior (cerrado el 10/04/2014), el número de socios ha aumentado (de 793 a 827), y en 1 el de países representados (de 46 a 47), por la incorporación de Estonia. Ha habido nuevas altas de socios en Alemania (3), China (1), Egipto (1), Italia (1), Japón (1), Reino Unido (1) y Suecia (1). Por el contrario, se ha producido una baja en Grecia. En España, sumadas las nuevas altas y restadas las bajas, se ha pasado de 463 a 487 socios (24 nuevos socios).

Aumenta unas décimas la ratio de mujeres, de 573 a 601 (del 72,30% al 72,70%), en relación con la cifra de varones, 226 (el 27,30%). Y, en una tendencia que se confirma, se sigue reduciendo la distancia porcentual entre los socios residentes en España, del 58,40% al 53%, y el de otros países, que vuelve a aumentar, del 41,60% al 47%.

Asimismo, sin obviar las oscilaciones que producen las altas y bajas a lo largo del año por diversos factores (iniciativa personal, deseo de concurrir a los Premios ASELE, participar en sus congresos, etc., entre las primeras; impagos o solicitud voluntaria –por jubilación u otros motivos–, entre las segundas), se sigue manteniendo un número de socios estable, que supera los 800, con tendencia a un paulatino ascenso, a la vez que se confirman rasgos señalados en informes anteriores (progresiva internacionalización de ASELE y destacada presencia femenina).

El resumen del estado económico general (ingresos y gastos) desde el 1 de septiembre de 2014 al 2 de septiembre de 2015 (el ejercicio anual anterior iba desde el 31 de agosto de 2013 al 1 de septiembre de 2014), presentado en la reciente asamblea de ASELE (Granada, 17/09/2015), es el siguiente.

Por una parte, ingresos (cuotas de los socios, y de los no socios del Congreso de Getafe, y la venta de publicaciones): 20.042,03 €. A estos hay que añadir unos 4.500 € pendientes de computar (traspaso de pagos por Paypal, regularización de gastos de los congresos de Jaén y Getafe, cuotas recientes...). Por otra parte, gastos (asesor fiscal, secretaría técnica, gastos administrativos y bancarios, devoluciones, impuestos (Hacienda), reuniones de la Junta Directiva, Premios ASELE, bolsas de ayuda para el congreso, publicaciones (Boletín, monografías, volumen congreso 2014, mantenimiento de la web, vídeo conmemorativo y material promocional del 2014, etc.): 24.743,54. La diferencia supone un ligero saldo negativo, que se debe a los gastos extraordinarios del 2014, pero que no implica déficit en las cuentas generales de la ASELE, ya que esta, dentro de sus modestos recursos económicos, dispone del fondo imprescindible para hacer frente a este tipo de ciclos administrativos. En conclusión, considerando que en el último ejercicio los gastos han aumentado, al tiempo que los últimos congresos no han supuesto una aportación de remanente, el estado económico de ASELE, dentro de sus discretas posibilidades financieras y como asociación cultural no lucrativa, sigue manteniéndose en términos positivos a pesar de que sus fondos se hayan reducido en el último periodo.

Del 9 al 19 de septiembre tuvo lugar el **15.º Festival de literatura** en Berlín con relevantes autores hispanohablantes como el español Javier Marías, el chileno Jorge Edwards, los colombianos Laura Restrepo y Juan Esteban Constaín así como el hondureño Horacio Castellanos.

Del 6 al 11 de octubre, los amantes del cine pudieron disfrutar del **4.º Festival de cine español** (SFFB) en la capital alemana, cuyo objetivo es mostrar las nuevas tendencias dramáticas, estéticas y narrativas del cine español hasta ahora menos conocidas en Alemania.

El 9 de octubre se celebró la **Jornada de las lenguas** en la localidad de Paderborn con el tema *Nuevas formas y temas de impartir clase en las lenguas modernas* así como el **Encuentro Hispánico 2015** de la Asociación alemana de profesores de español en la localidad de Bremen.

Del 14 al 18 de octubre tuvo lugar la **67.ª Feria del libro** en Fráncfort del Meno, evento editorial más importante a nivel mundial. España estuvo representada con 15 editoriales pequeñas y medianas. Otros países hispanohablantes que participaron en el encuentro fueron México, Argentina y Colombia.

Del 1 al 3 de noviembre se celebró la **10.ª Feria internacional ICEF** en la que se dieron cita agentes educativos de todo el mundo y donde el español obtuvo reconocimiento como una de las lenguas más demandadas tanto en la formación reglada secundaria así como universitaria.

Del 6 al 20 de noviembre, los alumnos de la localidad de Bonn pudieron asistir a la **9.ª edición de Cinescuela**, festival de cine escolar en español que, en esta ocasión, acercó a los más jóvenes a la realidad de los países hispanoamericanos por medio de películas y documentales.

El 14 de noviembre tuvo lugar **IV Encuentro ProFELE** en la ciudad de Göttingen, organizado por la editorial Edinumen en colaboración con otras instituciones.

Del 20 al 21 de noviembre se celebró la **28.ª edición de la Feria Expolingua** en la capital alemana con el tema *Enseñar y aprender lenguas*

extranjeras en la que el español estuvo representado por diversos países hispanohablantes como España, Argentina, Costa Rica y Colombia. Por otro lado, también contó con numerosas actividades para profesores de ELE en los siguientes ámbitos: didáctica, español de los negocios y para la profesión así como la evaluación en línea, entre otros.

Durante el primer trimestre del año académico 2015 hubo **diversas actividades de formación para profesores de ELE** organizadas por los Institutos Cervantes del ámbito germánico en colaboración, principalmente, con otras universidades y editoriales.

ESTHER BARROS DÍEZ
barroresther@hotmail.com



TRATAMIENTO DEL HUMOR Y LA IRONÍA EN LA ENSEÑANZA DE ELE DESDE UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más globalizado, más conectado a otras realidades socioculturales, donde el lenguaje constituye el instrumento de comunicación primordial, la necesidad de enseñanzas/aprendizaje de lenguas extranjeras desempeña un papel protagonista para poder desenvolverse adecuadamente en interacciones y/o transacciones. Pero la lengua va unida a la cultura y esta realidad no siempre presente es la que puede llevar a confusiones en el acto comunicativo. Centrar el interés en la búsqueda de combinaciones y formulas eficaces en el aula de ELE se hace necesario para, por un lado, permitir a los aprendientes ser competentes en la L2 y, por otro lado, progresar en la calidad de la enseñanza. Aprender, reflexionar y tomar conciencia de todos los elementos que intervienen en el acto comunicativo y de una forma divertida, contagiosa y recurrente es lo que ha motivado el objeto de este trabajo: el tratamiento del humor y la ironía mediante una perspectiva pragmática.

Se pretende saber si la mirada pragmática es la herramienta adecuada para que el aprendiente sea competente en sus intercambios comunicativos por un lado, así como saber qué relación comparte con el humor y la ironía en la producción y comprensión de los enunciados lingüísticos y si es la perspectiva más acertada para entender los enunciados humorísticos.

2. INFLUENCIA DEL CONTEXTO DIFERENTE EN CADA CULTURA. CREENCIAS PREESTABLECIDAS E INTERIORIZADAS

En 1991 Kasper y Ahal pusieron nombre a una línea de investigación conocida como PIL (Prag-

mática Intercultural) con el objetivo de estudiar el desarrollo de estrategias para las producciones lingüísticas por parte de los hablantes no nativos, y analizar los problemas resultantes a nivel supra-oracional o discursivo y convencional.

Este planteamiento desencadenó la aparición de un marco teórico donde la competencia pragmática fue la llave de acceso para analizar y entender cómo condicionaba el contexto para el hablante no nativo que se exponía a una lengua extranjera, lo que dio lugar al reconocimiento de la competencia pragmática como destreza que se desarrolla gradualmente en el proceso de aprendizaje y que al igual que otras competencias, necesita abordarse para dotar al aprendiente de las habilidades necesarias que le permitan ser competente en la lengua extranjera.

Se destaca que el aprendiente debe contar con el conocimiento extralingüístico, o al menos, ha de adquirir la conciencia de su existencia así como la capacidad de percibirlos e interpretarlos.

La PIL apoya sus investigaciones en el modelo de la interlengua de Selinker (1972) propuestas a través de las investigaciones anteriormente realizadas por Corder (1971) y Nemser (1971) en las que los autores argumentan que los aprendientes relacionan el input que reciben en la lengua extranjera (LE) con su conocimiento previo de la lengua natal (L1), construyendo por ende su propia LE.

Siguiendo el método de la interlengua, la CP de la L2 es una habilidad que el aprendiente irá adquiriendo y construyendo conforme avance su aprendizaje. Esto demuestra la fuerte influencia que tiene la CP en el sistema de convenciones culturales y socio-pragmáticas de la L1. Por tanto, el aprendiente de una LE va a llevar “en su mochila” un sistema de convenciones que van a diferir en mayor o menor grado con la lengua, y por tanto con la cultura, a la que se expone. En otras palabras, pensar en una lengua y hablar en otra lleva consigo un elevado número de transferen-

cias pragmáticas y errores pragmáticos que van a suponer un obstáculo de entrada por el hecho de interpretar la nueva lengua y la nueva cultura sin haberse alejado de la suya originaria. Como resultado en sus interacciones con la cultura meta la experiencia tanto por parte del aprendiente como del nativo será insatisfactoria, lo que dará lugar a la creación de juicios de valor (prejuicios). Dicho conflicto entre los interlocutores, atenta contra el principio de cooperación, y las malas interpretaciones servirán como base para establecer etiquetas que sintetizen los valores sobre los que se cimenta una cultura.

Es importante no equivocar las transferencias pragmáticas con las transferencias lingüísticas, puesto que en el caso de las segundas el nativo buscará cooperar con su interlocutor y corregirle a fin de establecer el éxito en la interacción comunicativa. Mientras que el error pragmático lo considerará más como una imposición y falta de respeto o adecuación al contexto. Los errores pragmáticos son la consecuencia de la imposición de las normas sociales de uno de los participantes siendo la menos adecuada para ese contexto.

Por ello la pragmática desempeña un papel clave a la hora de limar estas asperezas culturales y ayudar a entender al aprendiente que aprender una lengua va más allá de aprender unas normas lingüísticas. Debe aprender unas pautas de comportamiento de acorde a la cultura meta, y para ello debe apoyarse en los contenidos pragmáticos, puesto que la pragmática se encarga de estudiar el contexto del acto comunicativo. En otras palabras, qué decimos, cómo y en qué contexto todo ello condicionado con las intenciones de los hablantes y las condiciones del acto comunicativo.

Por tanto, la pragmática podría decirse que comprende parte de la gramática y la parte de la semántica, y que constituye el nuevo instrumento para enseñar una lengua viva, que cobra sentido según el uso que sus hablantes hagan de ella, y cuyas intenciones estarán sujetas a un contexto determinado. No se trata por tanto de enseñar todas las posibilidades que ofrece la lengua como puede buscar la competencia lingüística, sino de enseñar al alumno las herramientas

que le van a permitir desenvolverse con éxito en una situación conflictiva.

El comportamiento comunicativo que adquieran los interlocutores en las producciones y las interpretaciones de los enunciados, sumado a la interpretación correcta de la intención será esencial para garantizar el éxito del acto comunicativo.

Para interpretar recurrimos a nuestro conocimiento del mundo (y experiencia), a los comportamientos que observamos en nuestro entorno y a las expectativas creadas por la situación (Escandell Vidal, 2004). De estas fuentes de referencia tanto la experiencia como las expectativas que creamos están sujetas a una fuerte influencia de los sistemas convencionales que hemos heredado de nuestra cultura, y que tiende a manifestarse de forma inconsciente e instintiva tanto a través de nuestro comportamiento como de nuestro uso de la lengua.

Como se ha venido desarrollando, los malentendidos son la consecuencia directa de aplicar unos códigos culturales diferentes, por tanto los requisitos para entender “al otro” implica tanto percibir y entender los principios culturales por los que se rige la L2 que resultan conflictivos, así como aceptar estar abiertos a reestructurar nuestro sistema de representación cultural preestablecido.

Aunque ya se ha mencionado, a modo de síntesis se van a recoger unas ideas que sintetizan los factores que determinan estos choques y diferencias desde una perspectiva sociocultural:

La lengua es inseparable de las intenciones de los usuarios y de la influencia del contexto.

El ser humano experimenta el mundo dentro de un grupo cultural concreto cuyas construcciones simbólicas y culturales determinan su modo de interpretar la realidad. Es decir, adquiere una perspectiva de mundo muy reducida y limitada y se rige por unas normas sociales que afectan al grupo, pero que se transforman y cambian a medida que esa realidad del mundo se amplía. Dicho de otro modo, cuando sales de la burbuja en la que has crecido sales al exterior y te expones a muchas novedades de las que habías estado aislado dentro de tu zona de confort (burbuja).

La lengua es más que un sistema lingüístico,

lo que implica dominar un complejo conjunto de conocimientos de naturaleza extragramatical (Escandell, 2009)

Por tanto, tras la exposición de los factores que argumentan los principales motivos de estos choques culturales, es momento de reconsiderarse el enfoque que predomina en las aulas, y entender el enfoque comunicativo desde la perspectiva de la interculturalidad. Lo que implica entender la enseñanza de ELE como proceso de la comunicación intercultural.

3. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: LA REALIDAD DEL SISTEMA TRADICIONAL Y LA PRÁCTICA IDEAL

El enfoque pragmático atiende a un cambio de conciencia en el modo de entender e impartir la enseñanza, lo cual supone un choque con los sistemas tradicionales vigentes aún, puesto que la mayoría de los programas de los centros educativos sigue estableciendo las mismas pautas a la hora de seleccionar los contenidos y definir el sistema de evaluación. Este último determina y condiciona desde el inicio las fases en la enseñanza y aprendizaje de forma que no da opción al alumno a participar de una forma más activa, con conciencia y responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje, puesto que ya está prefijado. Esta realidad supone la plasmación de concepciones simplistas y erróneas de la comunicación socio-pragmática; la cual es abordada en los manuales muchas veces de forma aislada como un subapartado o anexo, lo que impide la interrelación e integración con el resto de las competencias, además de suponer un recurso de relleno, o información enciclopédica con la que rellenar el manual y ofrecer una serie de datos generalmente relacionados con hechos históricos, comidas, fiestas populares o recorridos turísticos a modo de ofrecer una síntesis inconexa sobre una realidad mucho más amplia y compleja.

No se trata de diseñar un programa que atienda exclusivamente a la pragmática, sino de desarrollar un conjunto de actividades que se aborden en las aulas de forma que converjan y

desarrollen de forma gradual al resto de las destrezas en el proceso de aprendizaje. Como define el PCIC, la idea es integrar los contenidos pragmáticos dentro de la competencia comunicativa de forma que se interrelacione con otras competencias y vaya enfocada a la práctica de las demás destrezas.

Añadir una perspectiva intercultural supone aumentar el valor del aula de enseñanza de la LE convirtiéndolo en un espacio de socialización lingüística donde se va a estudiar tanto la lengua meta, como el uso que hacen de ella los hablantes nativos en contextos específicos, donde se desarrollará un punto de vista diferente al que posee el aprendiente lo que llevará a un enriquecimiento cultural. Y es que la lengua y la cultura son dos conceptos que van de la mano y sin cuyo conocimiento el hablante no nativo podrá producir enunciados correctos, pero no por ello adecuados al contexto, lo que le impedirá interactuar correctamente con el hablante nativo, y, por tanto, le limitará para saber interpretar las intenciones del interlocutor.

Es importante recalcar que no se busca la aculturación del aprendiente, es decir no se busca su conversión, sino su asimilación de los sistemas convenciones que rigen las normas sociales de la cultura meta a la que se enfrenta. Para ello ha de adquirir una perspectiva alejada (un distanciamiento) entre las normas que gobiernan en su cultura y las reinantes en la cultura meta. Lo que le permita entender todo lo que subyace al uso de la lengua que hacen los hablantes nativos, sin que ello conlleve imitar o adoptar su comportamiento o visión del mundo. Ya que el fin último es enseñarle a desenvolverse en la cultura meta, ofreciéndole una mirada diferente, y enseñarle a interactuar de manera fluida y adecuada al contexto.

En esta línea, se debe recurrir a una instrucción directa que implica procesos de resolución consciente de conflictos, donde se incluye: la búsqueda de conocimiento (pragmático) almacenado, reestructuración de creencias y reformulación y comprobación de hipótesis.

La figura del docente va a desempeñar un papel clave puesto que va a servir de modelo cultural y agente de socialización en caso de que sea

un hablante nativo. Si no lo fuese sería también un ejemplo de que es posible alcanzar niveles muy altos de CP en una LE lo que llevará a la motivación del alumno.

Un profesor no puede enseñar la pragmática como competencia, pero sí puede contribuir a dotar al alumno de herramientas para su desarrollo, puesto que enseñar una lengua consiste en dominar ambos sistemas de conocimiento (la lengua y la cultura). El objetivo no es alcanzar el acento de un hablante nativo, pero sí lo es lograr un comportamiento verbal similar (Escandell Vidal, 2004).

Se ha visto la necesidad de incluir la pragmática en la enseñanza puesto que supone la llave de acceso al conocimiento compartido entre interlocutores de culturales diferentes. Permite comprender realidades lejanas y que están dominadas por reglas y normas sociales más allá de nuestro conocimiento del mundo y nuestra experiencia. Entender la intención que los hablantes expresan con sus mensajes permitirá conectarse y entender culturas muy diferentes. Por ello, la pragmática no busca la memorización de unas reglas o estructuras, sino llevar a la reflexión y permitirle al aprendiente entender la lógica que hay detrás de las producciones. Para ello busca por un lado, distanciar al aprendiente de sus patrones y sistemas culturales: permitiéndole una apertura de miras en donde tome conciencia de la influencia que ejerce el contexto en las diferentes culturas, y su fuerte implicación en el desarrollo de creencias establecidas e interiorizadas. Por otro lado, persigue que el aprendiente se desprenda de sus esquemas prefabricados sobre cómo se construyen y cuáles son las normas reinantes, es decir, aceptar que la LE va ligada a una nueva cultura que sigue unos patrones diferentes, y aprender a identificarlos, interpretarlos, aplicarlos y gestionarlos.

4. HUMOR E IRONÍA: SU FUERZA EN EL APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

4.1. Cualidades del humor y su función en la comunicación

Barrio y Fernández Solís (2010: 369- 370) destacan diez cualidades del humor: 1. Motivadora: que se mide en atención continua. 2. Camadería y amistad: lo que se traduce en acercamiento y afectividad al grupo. 3. De distensión: supone una válvula de escape que reduce la tensión en momentos conflictivos. 4. De diversión: el placer por el placer. 5. Agresiva: Evita el humor agresivo e hiriente mediante la ironía. 6. Defensivo: permite reírse de uno mismo. 7. Intelectual: Cuestiona la realidad eliminando lo superfluo o distorsionado. Ayuda a observar desde diferentes puntos de vista el entramado social, así como potenciar la memoria y la creatividad. 8. Creativa: Establece nuevas conexiones, lo que implica el empleo de la imaginación y la originalidad. Provoca el avance en el conocimiento profundo de la realidad mediante el seguimiento continuo del mismo. 9. Pedagógica: Beneficia a los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Prima la buena relación profesor- alumno basándose en la máxima de “la comunicación no puede estar basada en la dominación de unos sobre otros” (Flores, 1997: 3) 10. Transformadora: Sinónimo de valentía para adentrarse en la innovación, actualización y modernización. Estilo proactivo: saber escuchar a la sociedad y sus tiempos y responder en consecuencia.

Numerosas investigaciones refuerzan la idea de que el humor posee la capacidad de reforzar la sensación de relación al grupo, de comunicación e interacción entre los participantes. Por su parte, la ironía también refuerza esta idea en conversaciones de carácter informal “la ironía no se observa como un hecho negativo o descortés, sino que, en situaciones de igualdad social, favorece la solidaridad entre los participantes y, en consecuencia, la coloquialidad” (Ruiz Gurillo 2009: 326).

Una intención primaria del humor, de naturaleza positiva, es la de hacer pasar un rato divertido y agradable a los participantes, lo que despliega un grado importante de confianza y relajación.

El humor se interpreta como diversión y por tanto se percibe como un juego. Y el juego im-

plica un distanciamiento de lo serio, los valores y creencias tanto individuales como sociales. Si el distanciamiento se vincula a una disposición favorable, entonces, el empleo del humor servirá para suavizar situaciones conflictivas, y lo hará mediante la ambigüedad, que sumado al origen juguetón del locutor permitirá aceptar actos de habla sin que se perciba como un ataque a la imagen de los participantes (Hay 2000; Holmes y Marras, 2002; Everts, 2003; Kerbrat-Orecchioni, 2003; Coates, 2006; Grainger, 2006; Hidalgo Downing e Iglesias Recuero; 2006³; Holmes, 2006).

Sin embargo, los límites entre lo aceptable y lo inaceptable reciben un alto grado de subjetividad en su interpretación además de los marcos contextuales en los que se encuadra. En su faceta agresiva, el humor, solo muestra su cara desagradable cuando la intención humorística no es percibida o estimada por los destinatarios (Schegloff, 1987) o bien cuando estos no consideran adecuado el objeto de humor. La respuesta al grado de humor se juzga insensible y cruel, y el humor pierde su grado de simpatía (Kotthoff, 1996; Kerbrat-Orecchioni, 2003, Priego Valverde 2003 e Hidalgo Downing e Iglesias Recuero, 2006b).

Los aspectos que se presentan como potencialmente agresivos en el humor son dos: por un lado el hecho de que el humor gire en torno a algo o alguien, y por otro que algunos subgéneros del humor se perciban como una especie de test para el destinatario, lo que pone en juego la imagen del individuo cuyo ingenuo es evaluado y debe superar la prueba presentada para poder mantener su posición e imagen en la interacción, lo que otorga un carácter competitivo (Priego Valverde, 2003).

La ironía comparte con el humor ese carácter ambiguo con respecto a la imagen social de sus miembros y sus posibles repercusiones en las relaciones interpersonales de sus miembros. Cuando la ironía presenta un bajo grado de crítica se percibe como humor puesto que busca una reacción agradable y contagiosa entre sus interlocutores.

Esta exposición previa recoge una idea: un

enunciado tendrá una connotación humorística cuando la intención del locutor sea percibida por los receptores y compartida por ellos.

4.2. Teorías sobre el humor y la risa

La risa y el humor han sido objeto de estudio para muchos investigadores y desde diferentes perspectivas, lo que ha llevado a consolidar varias teorías diferenciadas sobre las que justificar este fenómeno tan primitivo, que nace en un primer momento como instinto de supervivencia.

Se pueden distinguir tres teorías fundamentales: La teoría de descarga, la teoría de la superioridad y la teoría de la incongruencia.

La teoría de la descarga defiende que la risa es sinónimo de alivio y se corresponde con el placer de la liberación de la tensión. La risa actúa como mecanismo de defensa para combatir situaciones difíciles. Freud fue el impulsor de esta teoría.

La teoría de la superioridad fija sus bases en la defensa de que la risa es una señal de adaptación superior a determinados contextos. La risa entendida como sinónimo de fortaleza y adaptación frente a otros (rivales) que se encuentran en desventaja.

Bergson (2008) es un defensor de esta teoría y argumenta que la risa se corresponde con un arma que ridiculiza posturas que salen de lo convencional. Es decir, un intento de reestablecer el orden mediante la broma.

Para Bergson, la risa es una especie de correctivo. «En la risa observamos siempre una intención no declarada de humillar». Nos sentimos superiores a las personas de las que nos reímos, porque piensan de forma diferente y toman en serio cosas que nosotros no consideramos (Hernández, 2011).

La teoría de la incongruencia tiene una explicación cognitiva. Define que el humor es una asociación de ideas inconexas a priori, lo que lleva a la incongruencia. Es decir, una visión anormal de la realidad que da lugar a otra nueva realidad (real frente a irreal). Lo absurdo sigue unos patrones de medición racionalistas y eso provoca la risa, que puede asociarse a su vez a

un estado de sorpresa.

Esta teoría tuvo como máximos representantes a Kant y Schopenhauer. Este último expone: «La causa de lo risible está siempre en la subsunción o inclusión paradójica, y por tanto inesperada, de una cosa en un concepto que no le corresponde, y la risa indica que de repente se advierte la incongruencia entre dicho concepto y la cosa pensada, es decir, entre la abstracción y la intuición. Cuanto mayor sea esa incompatibilidad y más inesperada en la concepción de que ríe, tanto más intensa será la risa». También para Schaeffer, «la risa o el placer asociado a la risa es el resultado de la percepción de una incongruencia en un contexto lúdico, esto es, un contexto basado en la ausencia de racionalidad» (Hernández, 2011).

Elsa Punset (2012: 128) defiende que:

Una de las razones por las cuales reímos es cuando el cerebro reconoce un patrón atípico: algo tiene el tamaño equivocado o está en el lugar equivocado, y esta capacidad de reconocer lo inhabitual tiene una recompensa que es la risa. Es un rasgo creativo de la mente humana, porque en el humor jugamos con ideas o conceptos de manera creativa. El humor es irreverente de los procesos lineales, lógicos, tradicionales y habituales, y por tanto fomenta el pensamiento flexible y la creatividad.

El humor y la ironía reportan beneficios tanto en la esfera personal como en la esfera educativa. El humor favorece la motivación y este es un factor prioritario en el proceso de aprendizaje de LE. Permiten también el desarrollo del pensamiento crítico y favorece la integración y la cohesión del grupo así como el trabajo cooperativo y la creación responsable del conocimiento compartido: razones que han motivado a la inclusión del humor y la ironía en el aula como componentes que suponen, por un lado, una mejora en la calidad de la enseñanza y, por otro lado, permiten recibir un tratamiento pragmático lo que favorece la socialización en la clase, la interculturalidad y por tanto el acercamiento a la lengua y la cultura meta.

El humor y la ironía presentan grandes cualidades en su versión positiva, sin embargo tiene

una debilidad: su mayor problema pasa por una dependencia (marcado por unos límites difusos): la intención del emisor se somete a la percepción que los receptores hacen de la misma, y con ello las producciones pueden adquirir interpretaciones desviadas de la intención del locutor, basada en pasar un rato divertido y percibir los intercambios comunicativos como un juego.

5. HUMOR, IRONÍA Y SU RELACIÓN CON LA PRAGMÁTICA

5.1. Relación entre ironía y metapragmática

La ironía es una característica limitada a los seres humanos dentro del contexto extralingüístico, ya que el enunciado ofrece bien por su forma o su contenido una idea diferente a la expresada; razón por la que se encuadra dentro de la reflexividad lingüística.

Lo que hace a las ironías un caso especial dentro de las formas de la reflexividad lingüística es la actitud del hablante hacia la proposición expresada, casi siempre crítica o burlesca, y el contraste contextual o choque de la proposición afirmada con el contexto. (Camargo Fernández 2009: 94).

La teoría metapragmática no parte de la aceptación del principio de Relevancia (Sperber y Wilson, 1986) como axioma para explicar el procesamiento de la información del enunciado irónico, ni de la consideración de aspectos puramente cognitivos, sino que pone el énfasis en que comentarios negativos o burlescos sobre el contenido de la proposición expresada se proyectan implícitamente y de manera pragmática sobre tres aspectos: 1. El lenguaje y la realidad, 2. el lenguaje y los usos del lenguaje, 3. Los acuerdos tácitos con los interlocutores (Reyes, 2002a: 88).

La perspectiva metalingüística es la que le permite a la ironía encontrar su razón de ser. A partir del enunciado expresado en el acto comunicativo el destinatario lo utiliza para evaluar la realidad. Y exige a los interlocutores un esfuerzo para actualizar sus acuerdos sobre los usos, las opiniones y los deseos compartidos en el acto

comunicativo (Camargo Fernández, 2009).

Para que no correr el riesgo de pérdida o confusión con lo enunciado se tiene que hacer una alusión de naturaleza citativa o atributiva que el destinatario pueda percibir. Recientemente, la propia Wilson (2006) ha destacado la estrecha relación que existe entre los ecos irónicos y el estilo indirecto libre (Camargo Fernández, 2009), lo que hace de manifiesto una nueva idea: los enunciados de naturaleza citativa no sólo corresponden al estilo directo como se creía, sino que puede ir más allá de lo meramente expresado y sugerir otra idea a la literalmente enunciada. La idea de vincular el lenguaje a un acuerdo entre los interlocutores es lo que lleva necesariamente a la idea de acuerdo previo entre los interlocutores y pone de manifiesto la teoría de la Cooperación (Grice, 1975), donde la pragmática desempeña un papel clave. Sin embargo, la ironía se aprovecha de la teorización para a su vez manipularla y alejarse de ella, puesto que busca por un lado vincular y por otro desvincular, lo que conlleva también a deducir que la ironía puede alimentarse de un lenguaje “clave” y negociado previamente para poder alejar en una misma conversación a la víctima de la ironía. Varias son los tipos de ironía que pueden darse, y la actitud, entonación y literalidad del enunciado serán claves para involucrar al grupo, o seleccionar sólo algunos cómplices.

Este hecho pone de relieve la necesidad de desarrollar una conciencia metapragmática para que los interlocutores sean capaces de autorregular una situación comunicativa cuando se desarrollan producciones de naturaleza irónica. Y aunque no siempre, “en general los hablantes saben cuándo cuentan con unos mínimos acuerdos entre los participantes en la interacción para ser comprendidos” (Laura 2009: 100).

En relación al contexto se sabe que este forma parte de una realidad metalingüística en la comprensión de los enunciados puesto que el contexto atiende a tres realidades diferentes, Verschueren (2002) alude a tres mundos: el físico, el social y el mental. Y esta clasificación del contexto es de relevada importancia en la producción e interpretación de los enunciados, ya

que es interno al enunciado y a los participantes, pero también se crea en la interacción y deja huellas perceptibles y accesibles. La contextualización parece en suma, uno de los ingredientes primordiales para la interpretación verbal del significado, por lo que debe ser tenida en cuenta para la producción e interpretación de la ironía (Laura 2009: 101).

Retomando la idea de los enunciados literales irónicos puede decirse que no necesariamente tiene que haber un acuerdo entre los interlocutores. Estos pueden ser desconocidos y sin embargo recurrir a la ironía cuando tienen un deseo común. Por ejemplo decir “¡Siempre puntuales!” cuando quieres expresar lo contrario para hacer referencia al tiempo de espera en la parada del autobús.

Las marcas de la ironía junto a los indicadores son aspectos importantes dentro del contexto para orientar al destinatario a extraer la inferencia de los enunciados, pero no son necesarias para poder acceder a la interpretación adecuada del enunciado irónico. Otro punto importante a destacar es que la ironía busca el acuerdo tácito entre los interlocutores, y que la metapragmática juega un papel clave dentro de la negociación que establecen los interlocutores ya que conecta la realidad y el lenguaje por un lado, y el lenguaje con los usos del mismo, por otro. Y es en esta interrelación de lenguaje, usos del lenguaje y realidad exterior en donde se encuadra el proceso del acto comunicativo, y portanto la producción e interpretación de los enunciados irónicos. Lo que permite afirmar la estrecha relación que guardan la ironía y la metapragmática en el desarrollo adecuado del acto comunicativo (Camargo, 2009).

Se puede afirmar que la ironía se ha planteado como implicatura conversacional particularizada desde la perspectiva pragmática y que esta idea introducida por Grice (1975) ha seguido evolucionando en las propuestas neogricenianas. Sin embargo, diversas han sido las perspectivas que han abordado la ironía como la lingüística o la retórica pero, por no ser campos objetos de interés en este estudio, simplemente se hace mención para que el lector tenga en cuenta que son muchas las disciplinas interesadas en la ironía

como objeto de estudio.

Retomando la propuesta neogriceniana es de interés corroborar que la ironía se encuadra dentro de la máxima de cualidad, y que la violación de la misma puede hacerse de manera implícita o explícita. Esta violación de la cualidad puede invertir el funcionamiento del Principio de Cantidad (establecido por Grice), lo que traerá como respuesta un significado contrario a lo que se dice, definición excelente de la ironía. Cuyo rasgo más característico es decir justo lo contrario de lo que se quiere decir (Susana Rodríguez, 2009).

La ironía es una consecuencia de la violación explícita, por parte del hablante, y con el correspondiente reconocimiento de su interlocutor, de la máxima de cualidad. Debido al lugar privilegiado que esta máxima ocupa, su infracción puede provocar la inversión de los principios conversacionales (Susana Rodríguez 2006: 128).

De manera más específica, el significado irónico puede definirse como la negación contextual de una inferencia, lo que ha provocado que la ironía se haya analizado como un procedimiento contrastivo (Colston, 2000), ya que el contraste se explica como habilidad psicológica para percibir la diferencia (Cuenca, 1991; Rudolph, 1996; Lang, 2000). (Susana Rodríguez 2009: 129)

Si se acepta esta definición, los casos irónicos más evidentes son los que se obtienen de invertir el Principio de Cantidad.

La ironía presenta unos límites en ocasiones difusos con otros procedimientos humorísticos, pero se distingue y caracteriza por ser la única que en la inversión de algún principio conversacional incorpora la negación.

5.2. Reconocimiento y manifestación de la ironía

Poyatos (1994) establece la estructura triple básica del discurso que se compone de los siguientes elementos: el lenguaje, el paralinguaje y la kinésica. El autor propone que todo hablante gracias al empleo de estos tres elementos permite conseguir su propósito en la comunicación.

El párrafo previo introductorio permite conocer la triple estructura que sirve de referencia para abordar las marcas de la ironía, desde una perspectiva pragmática, con el objetivo de desarrollar un corpus que pueda incluirse en las clases de ELE en busca de la mejora en la enseñanza. El grupo GRIALE es, junto a otros autores independientes, un claro ejemplo de esta recopilación, búsqueda y trabajo en equipo con el objetivo de poner en valor la calidad de la enseñanza de la lengua española atendiendo al contexto de uso que emplea el hablante nativo.

El tono que se emplea en la producción de un enunciado es una marca fundamental que rebela la intención del hablante. Y es una marca distintiva para reconocer la ironía y el tipo de intención en el uso que el hablante hace de esta, ya que ofrece una y otra imagen a los destinatarios acerca de su personalidad (Elsa Punset, 2012).

El llamado tono irónico es probablemente la marca más repetida a la hora de calificar un enunciado irónico como tal, y en esta descripción coinciden tanto retóricos como pragmáticos. (...) Desde un punto de vista estrictamente prosódico su definición tradicional es estrictamente equívoca (...) proponemos que sería más preciso utilizar el término entonación irónica (...) La entonación realiza la calificación irónica del enunciado, y que, aunque no se trate de una condición necesaria, sí es un factor importante para descubrir la ironía en este tipo de enunciados. (Padilla 2008: 285).

Todo el mundo puede detenerse un momento y pensar en alguna persona de sus círculos cercano que con frecuencia recurre el tono irónico en sus intervenciones. En realidad la ironía es un recurso muy socorrido por la forma con que transmite sus enunciados. Puede servir de apoyo tanto para hacer una risa como para decir con ligereza o sutileza temas que pueden resultar más espinosos. Y en toda producción recurrir al carácter irónico con una u otra entonación será determinante a la hora de extraer el significado de la intención del hablante, y la imagen que le acompaña en función del tono, la entonación y melodía, la duración y la velocidad en la pronun-

ciación de las palabras, etc.

Los enunciados irónicos propiamente dichos son los más jocosos y atractivos. “Son los que se denominan en el habla coloquial español como hablar de forma socarrona, hablar con retintín o hablar con segundas” (Padilla 2006: 153). Hay personas que componen la mayoría de sus producciones bajo una entonación irónica y para los desconocidos puede resultar difícil de percibir y se ven “obligados” a familiarizarse para estar en sintonía con el grupo y/o persona irónica, que normalmente suele mantener y continuar ese tipo de producción para reforzar su estilo al tiempo que le da la oportunidad al destinatario de sintonizar con él. Más aún si el tipo de enunciación de sus producciones es neutra o aparentemente plano, lo que complica la interpretación y requiere el estado de alerta continuo del destinatario. Los enunciados irónicos se asocian a un carácter más sutil e inteligente (ironía ambigua).

Además de la entonación, el silabeo también es una marca que permite reconocer la ironía y ambos constituyen lo que se viene a denominar indicadores fónicos (Padilla, 2008).

Siguiendo a Padilla (2008) existen algunos indicadores lingüísticos que pueden resultar útiles para su explotación didáctica en el aula y como recurso que le sirva al alumno de apoyo para el reconocimiento de textos irónicos. La clasificación que establece es la siguiente: el uso de superlativos, la posición del adjetivo, sustantivos marcados, unidades fraseológicas, la reformulación, las repeticiones, la hipérbole, palabras de alerta (tales como *¿lo pillas?*, *¿lo coges?*).

Otro elemento que acompaña a la producción del enunciado irónico y sirve de pista para su reconocimiento son las marcas no verbales. Un simple silencio, una risilla, o un gesto pueden ayudar a entender la intención y el significado del enunciado. Por ello, es importante tener en cuenta todos los elementos que apoyan el acto comunicativo y se enmarcan en un contexto concreto, que le permite al destinatario acceder a la intención del hablante gracias al análisis metapragmático que subyace en el proceso comunicativo y permite establecer relaciones y conexiones a priori inconexas.

Dentro de las marcas no verbales que acompañan a la ironía verbal, se puede hacer una clasificación de los distintos signos que pueden de manera aislada o conjunta intervenir para completar o acompañar el enunciado irónico. Ana Cesteros (2009) establece la siguiente distinción:

Dentro del sistema paralingüístico se incluyen: a) las cualidades físicas del sonido tales como la frecuencia fundamental, el timbre, la cantidad e intensidad y los modificadores fónicos o tipo de voz; b) algunas reacciones fisiológicas o emocionales, como la risa, el suspiro, el grito, la tos, el carraspeo, el llanto, el sollozo, el bostezo, el jadeo, el escupir, el eructo, el hipo, el estornudo o el castañeteo de dientes entre otros; c) los elementos cuasi-léxicos. Estos son las vocalizaciones o consonantizaciones convencionales (aunque no necesariamente su producción tiene que tener un significado convencional, ya que en un grupo de amigos igual que se pueden establecer ciertas expresiones o palabras cuya connotación difiera de lo convencional, también puede originarse una marca o identidad de grupo en donde interviene tanto el lenguaje verbal como el no verbal. En otras palabras, pueden crear “su propio idioma” compuesto de expresiones, palabras, sonidos, etc. reconocidos por todos los integrantes del grupo pero desconocidos fuera de él; d) la ausencia de sonido como las pausas o los silencios también comunican y ayudan a inferir el contenido.

Dentro del sistema kinésico se encuentran los elementos relacionados con las posturas corporales u los movimientos como: a) los gestos faciales o corporales y b) las maneras o formas de hacer movimientos. Padilla (2008) incluye los gestos con las manos (gesto irónico), guiños, la mirada, la sonrisa y las risas como indicadores kinésicos para el reconocimiento de la ironía.

Por otro lado, la variación sintáctica también es un elemento que puede constituir una marca de ironía, así los prefijos y los sufijos contextualizados pueden inducir a una violación en la máxima de cantidad y conformar por tanto parte del enunciado irónico ya que tanto su posición como el tipo de indicador empleado, apoyado en el contexto, confluyen para producir ironía

con algún efecto (Elisa Barrajón, 2009).

Además de la máxima de cantidad la de cualidad, con la pregunta retórica y la de modo con el empleo, por ejemplo, de determinados sufijos, cuya función añade un valor negativo al término base, y lo marca formalmente, por lo que se forman expresiones que redundan en la inversión del principio de manera, que es de donde surge el significado irónico (Herminia Provencio Garridos, 2009).

Uno de los rasgos más reconocidos de la ironía es el carácter negativo de sus enunciados y requiere, para su correcta interpretación, apoyarse en la implicatura ofrecida en el enunciado. Debido a todos los pasos en los que se subdivide un enunciado irónico durante el proceso: desde que se emite hasta que se interpreta y comprende correctamente, la definición que ha venido a caracterizar a la ironía es “la expresión intencional de la insinceridad” (Francisco Reus Boyd-Swan, 2006: 296). Tomando la idea de esta definición Haverkate desarrolla una propuesta sobre el uso que de la ironía se hace en España y lo cataloga como mecanismo de cortesía positiva. Como la violación de la primera submáxima de manera lleva al hablante a ser insincero, esta insinceridad tiene dos campos de actuación posibles: si oculta una idea o un pensamiento emitido por el hablante, supone una mentira, mientras que si lo hace abiertamente y de forma transparente se trata de una ironía (Francisco Reus Boyd-Swan, 2006).

¿Cómo se manifiesta la ironía? El grupo GRIALE y otros estudios realizados hacen una doble distinción de los enunciados irónicos. Por un lado está la ironía focalizada que es la que responde a un contexto situacional y lingüístico concreto y suele ir acompañado de indicadores lingüísticos específicos. El enunciado ecoizado se expresa antes, por lo que es fácil su reconocimiento. Este tipo de ironía es frecuente en la comunicación oral. Por otro lado se encuentra la ironía continuada, la cual no aparece contextualizada ni su enunciado aparece inmediatamente antes, sino que su origen responde a un conocimiento compartido por parte de los interlocutores, es el llamado conocimiento enciclopédico.

Este tipo de ironía no suele contener indicadores lingüísticos ya que se vincula al contexto situacional y sociocultural y su aparición es más frecuente en textos escritos.

Para reconocer un texto irónico hay que atender a una serie de indicadores lingüísticos que se encuentran sistematizados y son pautas o marcadores de ironía. Se expresa la idea de que la ironía tiene en la práctica dos destinatarios diferentes: el que acepta literalmente el enunciado y el que supera ese nivel para acceder a la interpretación de una idea o un pensamiento condicionada por la ironía. Y son estos segundos a los que se dirigen las señales de la ironía, mientras que los primeros, ingenuos, pasan a convertirse en víctimas de la misma. (M.^a Ángeles Torres, 1999).

La naturaleza material de estas señales no es una respuesta de carácter lingüístico, sino pragmático. La identificación de estos códigos parte de unas presuposiciones previas al acto del habla y deben manifestarse como presentes en el receptor para que este pueda llevar a cabo la adecuada interpretación. Este hecho implica que el receptor debe estar familiarizado con el sistema de valores que emplea el autor para poder reconstruir la idea expresada del autor con la mayor precisión y fidelidad posible y poder así llegar a afirmar la enunciación irónica.

Sin embargo, el texto escrito presenta un vacío físico importante entre el emisor y el receptor por lo que algunos autores defienden la necesaria familiaridad del lector con las técnicas irónicas propias del autor y con las reglas vigentes en su comunidad de hablantes.

En suma, y pese al necesario conocimiento de reglas, sistemas y técnicas que el lector debe compartir con el autor para acercarse y limitar las posibles interpretaciones, la ironía no deja de ser una entre un millón de posibles interpretaciones que se extrae de un enunciado, por lo que la idea generada y extraída por parte del lector se encuadra en un contexto situacional que es percibido y observado desde la realidad subjetiva del lector, cuya mirada podrá coincidir en mayor o menor medida con la expresada por el autor del texto irónico.

5.3. La relación compleja del humor y la ironía

Se hace necesario un distanciamiento por parte del receptor para adquirir una mirada alejada que le permita barajar simultáneamente entre un gran número de posibilidades para atender un enunciado concreto y contextualizado. Una vez alcanzado ese distanciamiento necesario se hace inevitable encontrar señales que destaquen rutas/atajos que se muestren como caminos secundarios que se conectan con el epicentro de la idea enunciada, y permiten la adecuada interpretación por parte del receptor. Lo que refleja nuevamente la presencia de la pragmática que actúa como pegamento en el proceso de interpretación de las intenciones del hablante, vinculando lo dicho con lo expresado, para un contexto determinado.

Sin embargo, ese distanciamiento ha sido evaluado de manera positiva y negativa desde sus inicios. Encontrando posiciones como las de Schlegel para quien el humor era la única actitud posible para reflexionar sobre la vida, o como posteriormente defiende Kiekegaard expresando que el humor era un imperativo intelectual. En el lado opuesto se encuentran autores como Maurras o Dostoievski que demostraron un rechazo directo al humor y a algunas de sus manifestaciones, y lo juzgaron como expresión de inmadurez, de indiferencia o de crueldad como rescata Schoentjes (2003).

Con independencia de las posturas contrapuestas y desarrolladas a lo largo de la historia, todas ellas reconocen que tanto el sentido del humor como el espíritu irónico comparten la capacidad de una mirada reflexiva e intelectual que basa su análisis desde la observación y con lejanía al objeto.

Una de las razones por las que se ha asociado el humor y la ironía al discurso crítico es precisamente la distancia con la que se evalúa el objeto tratado. Y es que todas las acciones humanas son susceptibles de convertirse en humor al ser observadas con lejanía lo que hace que el objeto quede descontextualizado y por tanto sea extraño y vulnerable a ser ridiculizado.

La ironía puede ser una forma de humor puesto que comparte con este algunas propiedades universales: en cómo se produce, en con qué y en para qué se sirven los hablantes del humor y su actuación humorística. Como se ha expuesto previamente ambos se distancian de la realidad para hacer una crítica mediante un contraste entre lo dicho y las expectativas del receptor.

Sin embargo, la ironía no resulta siempre humorística puesto que depende de la acogida que tenga en la recepción y la interpretación que se da de esta. Por lo que la ironía podría encuadrarse como un mecanismo más de humor. Ruiz (2009: 329) expone lo siguiente:

Si bien es cierto que ironía y humor están estrechamente relacionados, se trata de fenómenos diferentes. El humor puede emplear entre sus recursos la ironía. La ironía por su parte, puede ser humorística o no. Hay humor sin ironía y hay ironía sin humor. Para Attardo (2001: 169), la ironía es un fenómeno exclusivamente pragmático, en el que funciona la activación de inferencias, mientras que el humor es un fenómeno semántico (en el que se produce una incongruencia entre dos marcos) y pragmático (que supone la violación del principio de cooperación de Grice). Tanto la ironía como los juegos (humorísticos) pueden emplear las incongruencias, aunque en el caso de la ironía no se encuentran presentes los dos sentidos en el texto. Por lo tanto, es una cuestión de grado aunque, en cualquier caso, las incongruencias de la ironía funcionan por activación de inferencias. Véanse también las reflexiones de Rossen-Knill y Henry (1997, 747-749) e Hidalgo e Iglesias (2008).

5.4. El humor y la ironía en la conversación y en la traducción: revelación de algunos mitos

La información que se expone a continuación ha sido la recopilación de los datos obtenidos en dos trabajos interesantes que se muestran con el propósito de desmentir, clarificar, o reafirmar algunas de las ideas o hipótesis que giran en torno a estos dos conceptos:

Leonor Ruiz Gurillo (2009) en su trabajo ti-

tulado “¿Cómo se gestiona la ironía?” Ofrece las siguientes conclusiones:

- Tras el análisis de 51 secuencias irónicas pertenecientes a conversaciones privadas y 24 secuencias irónicas que provenían de debates de televisión, la respuesta más habitual era a lo dicho (50.9%), mientras que en los debates se respondía preferentemente a lo implicado (58.3%). Esta idea se encuentra respaldada en la hipótesis de la prominencia (*Salience Hypothesis*) de Giora y Gur (2003), quienes consideran que en entornos espontáneos se responde con mayor frecuencia a la interpretación literal o prominente de la ironía. Lo que demuestra que el significado literal no se suprime en la recepción, sino que se tiene en cuenta en la información contextual.
- La colaboración irónica de más de dos participantes determina la valoración conjunta de la respuesta, a lo dicho o a lo implicado.
- Los experimentos elaborados por Jorgensen (1996) demuestran que en la interacción conversacional no resulta extraño el empleo de ironía sarcástica. Antes al contrario, se puede usar como elemento de cortesía que cumple una función de protección de la imagen, ya que el hablante aparece como menos grosero e injusto, sobre todo cuando expresa una crítica trivial. Todo ello contradice la postura defendida por Brown y Levinson (1987).

En los intercambios coloquiales irónicos no se respeta en un alto porcentaje el PIM (51.5%).

- La ironía se negocia a lo largo de varios turnos de habla. Se responde a lo dicho, pero también a lo implicado. Por ello, la ironía no se circunscribe a la unidad estructural de intervención, sino que se asocia a las unidades de la dimensión social, el turno y la alternancia de turnos.
- La ironía en la conversación coloquial no es de carácter estructural, sino social y se relaciona

con la llamada ironía continuada: colabora en la progresión conversacional.

- La ironía continuada no es exclusiva del texto escrito, ya que también es frecuente en textos orales donde funcionan, no obstante, otros parámetros.

Por su parte, Martínez Sierra (2008) en su trabajo *La traducción del humor en los medios audiovisuales desde una perspectiva transcultural*. El caso de *The Simpsons* llegó a las siguientes conclusiones:

- Casi el 50 por ciento de los enunciados humorísticos sufrió modificaciones.
- El tipo de humor empleado condiciona su tipo de audiencia puesto que el humor a mayor complejidad requiere un conocimiento mayor del mundo.
- El humor no puede detectarse si no se posee una competencia completa: lingüística y cultural.
- La solución de recurrir a una traducción literal (tinte extranjerizante)- aunque esté marcada por una intención de mantener los referentes de la cultura de origen, provoca una pérdida de efecto humorístico importante.

No todo lo que se traduce y fracasa en su toque de humor es sinónimo de mal trabajo, quizá el trabajo en la traducción haya sido bueno pero el público receptor no se encuentra al nivel por una falta de conocimiento previo.

CONCLUSIONES

En busca de alcanzar el progreso en la enseñanza de ELE el humor y la ironía tratados en su faceta positiva establecen un ambiente agradable en el aula, favorecen la integración y la cohesión, el trabajo cooperativo, la imaginación y el aprendizaje eficaz mediante la reflexión del pensamiento crítico. Además estudios realizados muestran que cada vez más el cuerpo docente defiende y apoya la inclusión de estos componentes en el aula y le reconocen una tripe función: como elemento que: ayuda a reducir barreras afectivas en el aprendizaje, beneficia el aprendizaje de la lengua y beneficia el aprendizaje de la propia cultura.

Por otro lado, el humor y la ironía tienen un carácter figurativo cuya interpretación exige un distanciamiento de las creencias y valores preestablecidos y cierto conocimiento del mundo en general y de la cultura meta en particular, para poder acceder al significado del hablante mediante el uso que este hace del lenguaje para un contexto específico.

Alcanzar cierta perspectiva, para poder reflexionar sobre las circunstancias concretas que se dan para un determinado acto de habla, requiere ir más allá de lo meramente dicho. El lenguaje es el instrumento que permite la comunicación verbal, pero adquiere valor con el uso que el hablante hace de ella. Y este crea un gran número de enunciados figurativos, donde la intención no puede ser interpretada apoyada sólo en la información verbal.

La comunicación no verbal ofrece muchas pistas y conforma un porcentaje elevadísimo en la interpretación de los mensajes. La comunicación no verbal se encuadra dentro de las referencias metalingüísticas y es junto a otros elementos los que permiten acceder a la intención del hablante y por tanto a la adecuada interpretación de los mensajes y responder en consecuencia. Precisamente este es el objeto de estudio de la pragmática, y la requerida a su vez para acceder a la intención que esconden o envuelven los mensajes humorísticos o irónicos tras un enunciado literal, con cuyo significado no se corres-

ponde nunca, sino que más bien conforma parte de la información contextual y conforma la fase uno de un juego de despiste.

El objetivo es permitir que los estudiantes de ELE alcancen la competencia comunicativa, lo que exige la fluidez lingüística y cultural y requiere un comportamiento verbal similar al del hablante nativo. Los hablantes recurren mucho al humor y la ironía en la producción de sus enunciados, y estos a su vez exigen de un conocimiento metalingüístico por parte del interlocutor. Por ello, mediante el acercamiento a la pragmática el alumno estará accediendo a la información que le permita ser competente comunicativamente, y casualmente ese camino que sigue la pragmática coincide con los mecanismos que debe activar el aprendiente para acceder al análisis de un enunciado humorístico o irónico, puesto que la ironía encuentra su razón de ser en la perspectiva metapragmática.

La valoración del enunciado humorístico/irónico depende del acuerdo de los interlocutores y encuentra su sentido en la dimensión social, el turno y la alternancia de turnos; donde el lenguaje, los usos del lenguaje y la realidad exterior se encuentran en un contexto concreto pero al mismo tiempo cambiante, por lo que es necesario compartir un mismo sistema de códigos, lo que requiere un esfuerzo por parte de los interlocutores: su aculturación. Esta va a permitir conectar a personas diferentes mediante sus interacciones porque tienen algo que aprender, y por tanto que ganar: conocimiento del mundo. Y este va a transferirse de una manera natural; como la que emplean de forma cotidiana los hablantes nativos, mediante el humor y la ironía, tanto para suavizar temas espinosos como para provocar una risa compartida y contagiosa.

Se puede concluir afirmando que la pragmática es la perspectiva acertada para acceder a toda la información que se manifiesta en un enunciado irónico y que le permite a sus interlocutores alcanzar con éxito sus intercambios comunicativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATTARDO, S. (2001). *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Berlín y Nueva York. Mouton de Gruyter.

BARRIO PUENTE, J.L. y FERNÁNDEZ SOLÍS, J.D. (2010). "Educación y Humor: Una experiencia pedagógica en la Educación de Adultos", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 21, n.º 2, pp. 365-385. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED1010220365A.PDF>

BERGSON, H. (2008). *La risa*. Madrid. Alianza Editorial.

CAMARGO FERNÁNDEZ, L. (2007-2008). "La cita como turno: el diálogo reconstruido en español oral desde la pragmática de corpus". *Pragmalingüística*, n.º 15-16, pp. 49-70.

CAMARGO FERNÁNDEZ, L. (2010). "Dialogues within oral narratives: functions and forms", en D. A. KOIKE y L. RODRÍGUEZ ALFARO (eds.), *Dialogue in Spanish: studies in functions and contexts*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.

CORDER, S. P. (1971). "Idiosyncratic dialects and error analysis", *International Review of Applied Linguistics*, n.º 9, pp. 149-59.

ESCANDELL VIDAL, M.^a V. (2009). *El lenguaje humano*. Madrid. Ramón Areces.

ESCANDELL VIDAL, M.^a V. (2005). *La comunicación*, Madrid, Gredos.

ESCANDELL VIDAL, M.^a V. (2004). "Aportaciones de la pragmática". En *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL. Disponible en: <http://www.textosenlinea.com.ar/textos/Aportaciones%20de%20la%20pragmatica.pdf>

FLORES, P. (1997). "Chistes para facilitar la comunicación entre educadores matemáticos". Granada. Universidad. Disponible en: <http://www.ugr.es/~pflores/textos/articulos/Propuestas/CHISTES.pdf>

GRICE, H. P. (1975). *La lógica y la conversación*. Lenguaje y Sociedad. Cali. Traducciones. Univalle.

HAVERKATE, H. (1985). "La ironía verbal. Un análisis pragmalingüístico". *Revista Española de Lingüística*, n.º 15 (2), pp. 343-392. Disponible en: <http://www.sel.edu.es/pdf/jul-dic-85/4%202%20Haverkate.pdf>

MARTÍNEZ SIERRA, J. J. (2008). La traducción del humor en los medios audiovisuales desde una perspectiva transcultural. El caso de "The Simpson" *Interlingüística*, 14, pp. 743-750.

NEMSER, W. (1971). "Approximative systems of foreign language learners", en *IRAL IX* (2), pp. 115-123.

PADILLA GARCÍA, X. (2008). "Claves para abordar la ironía en los programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural". *Verba*, n.º 35, pp. 275-303. Disponible en: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/3496/1/pg_275-304_verba35.pdf

POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Itsmo.

PUNSET, E. (2012). *Una mochila para el universo*. Madrid. Destino.

REYES, G. (2002). *Metapragmática, lenguaje sobre lenguaje. Ficciones, figuras*. Valladolid. Universidad de Valladolid.

RODRÍGUEZ ROSIQUE, S. (2009). "Una propuesta neogriceana" en L. RUIZ GURILLO y X. A. PADILLA (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt am Main. Peter Lang.

RUIZ GURILLO, L. (2009). "¿Cómo se gestiona la ironía en la conversación?". *RILCE*, 23.2, pp. 363-377.

RUIZ GURILLO L. y X. A. PADILLA (eds.) (2009). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt, Peter Lang.

SELINKER, L. (1972). "Interlanguage", *IRAL*, vol. X, 3, pp. 209-231. Traducido en J. MUÑOZ LICERAS, (1991). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid. Visor, pp. 79-101.

TORRES, M.^a Á. (1999). *Estudio pragmático del humor verbal*. Cádiz. Universidad. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=53791>

TORRES, M.^a Á. (1999). *Aproximación pragmática a la ironía verbal*. Cádiz. Universidad. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=109017>

EL ABECÉ DE LA PRAGMÁTICA

GRACIELA REYES**Madrid, Arco/Libros, 1995**

Tras haber abordado el tratamiento del humor y la ironía como artículo de fondo, le propongo al lector interesado hacer algunas lecturas complementarias que puedan o bien reforzar algunas de las ideas que ya tuviese previamente, o bien, adquirir un conocimiento más profundo sobre a) el papel que juegan el humor y la ironía en el acto comunicativo, y más concretamente en la lengua española y b) la evolución en los actos de habla comunicativos y la influencia del contexto.

La primera lectura que propongo, como punto de partida, en torno a la pragmática es *El abecé de la pragmática*, de Graciela Reyes. Se plantean y resuelven todas las dudas acerca de qué es pragmática, y cuál es su importancia tanto en el acto comunicativo como en el aprendizaje de una lengua extranjera. Un libro de fácil lectura e imprescindible para entender las intenciones de los hablantes muchas veces ocultas.

El abecé de la pragmática es un libro que estudia no el significado etimológico de la palabra, sino el significado que el hablante pretende dar a la palabra. Estudia esta segunda dimensión mediante el análisis del lenguaje en uso y más concretamente mediante el análisis de los procesos por medio de los cuales el ser humano produce e interpreta significados cuando usa el lenguaje.

Para la pragmática, el estudio de uso del lenguaje es el primer intento de hacer, dentro de la lingüística, una teoría del significado de las palabras en su relación con hablantes y contexto: se trata de explicar, entre otras cosas, en qué consiste la interpretación de lo enunciado, cuál es la función del contexto, qué relación hay entre el significado literal y el significado comunicado, por qué hablamos con figuras, cómo afecta la función comunicativa a la gramática de las lenguas, etc.

Grupo GRIALE

La segunda lectura está orientada al uso que los hablantes hacen del humor y la ironía. Para ello, le propongo al lector interesarse por el Grupo GRIALE, cuyos autores centran su estudio de investigación en el funcionamiento de la ironía en español. Algunos artículos de fondo como *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía* o ¿Cómo se gestiona la ironía en la conversación? permitirán al lector tomar conciencia de la intención que muestra el hablante en el acto comunicativo. Y como la ironía está ligada a la inteligencia o al menos a una mente despierta y deseosa de jugar.

RIENDO SE ENTIENDE LA GENTE: EL HUMOR EN LA CLASE DE ELE

PEDRO J. ALONSO GARCÍA

En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, 2006, Oviedo, Universidad y Asociación para la Enseñanza de Español para Extranjeros, pp. 124-132

Una tercera lectura, para aquellos curiosos e interesados en el tratamiento que recibe el humor en el aula de ELE, les propongo el artículo *Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE* de Pedro. J Alonso García. En él se condesan algunos puntos importantes tales como los beneficios y aspectos polémicos del humor, las orientaciones didácticas del humor, y algunas ideas prácticas tanto para facilitar la comprensión de los alumnos como para la selección de material humorístico que realiza el docente.

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LA MODERNIDAD LÍQUIDA

ZYGMUNT BAUMAN

Barcelona, Gedisa, 2009

Como cuarta y última lectura de cierre, me parece interesante incluir al sociólogo Zygmunt Bauman y la propuesta que nos hace en su libro titulado *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. De una manera más general, y mirando con cierta distancia, el autor nos propone reflexionar sobre la sociedad del siglo XXI, el papel del individuo y la institución educativa.

Hay pocos textos que sintetizen con mayor lucidez la condición del individuo en la sociedad de consumo del siglo XXI. Es un libro que invita a la toma de conciencia sobre la manera de relacionarnos con el saber, el trabajo y la vida en general.

El apartado centrado en la educación, aborda, cómo se ha abandonado la noción de conocimiento de la verdad útil para toda la vida y la ha sustituido por la del conocimiento «de usar y tirar», válido mientras no se diga lo contrario y de utilidad pasajera. Sin embargo, para Bauman, la formación continuada no debería dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas y a la educación centrada en el trabajo, sino, sobre todo, a formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante de las circunstancias políticas y sociales en las que vive será totalmente incapaz de controlar el futuro de éstas y el suyo propio.

sara.nieto.90@gmail.com

TRATAMIENTO DEL HUMOR Y
LA IRONÍA EN LA ENSEÑANZA DE ELE
DESDE UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

INTRODUCCIÓN

Se va a introducir el humor y la ironía en la clase de ELE, y para que los alumnos alcancen un alto grado de competencia comunicativa han de incidir en la competencia intercultural, donde el humor y la ironía juegan un papel crucial para acercar al aprendiente a la realidad social y cultural de la lengua meta. Esta competencia generalmente es la que más tarde llega a consolidarse en el estudiante de lenguas extranjeras debido a que exige un cierto grado de madurez y de aculturación a la lengua y a la cultura meta, y ello implica un distanciamiento de los esquemas y las creencias preestablecidas ligadas a la cultura propia.

El grupo para el que ha sido pensada y creada esta unidad requiere de un nivel intermedio-alto / avanzado de español (B2, C1), así como contar con un conocimiento del mundo y una experiencia previa, por lo que va dirigido a un público maduro. En este caso el grupo está compuesto por ocho alumnos de nacionalidades diferentes en edades comprendidas entre los 25 y 30 años, pero los contenidos podrían ajustarse a otra modalidad de grupo que difiera tanto en número como en edad.

El enfoque que se va a seguir pretende combinar lo mejor de cada método y volcarlo en sus procedimientos de clase, tratando de adaptarse de la mejor forma posible a los propósitos que se persiguen en cada momento, por lo que respondería a un modelo ecléctico.

El hecho de que exista una tarea final que incorpore los conocimientos aprendidos a lo largo de las sesiones hace entrever la predisposición de seguir un método de enfoque por tareas (EpT), pero cuyas tareas posibilitadoras o

intermedias han sido tratadas también desde un enfoque comunicativo (EC).

Se pretende que el alumno sea consciente de su proceso de aprendizaje y tome responsabilidad en su papel como aprendiente, así como que sea capaz de evaluarse objetivamente. Se busca la participación y autonomía del alumno, y por ello y para alcanzar estos objetivos se va a recurrir mucho al trabajo en grupos mediante la técnica de cooperación, de forma que el alumno mejora la interacción, la motivación, las estrategias de procesamiento de la información, las relaciones interpersonales y la integración. El aprendizaje cooperativo es una técnica que ha demostrado un alto grado de efectividad debido a que el alumno aprende más y mejor. Como apunta Elsa Punset, somos más receptivos al aprendizaje cuando somos colaborativos (2012: 101) y es que, si se le da responsabilidad al alumno, este se comporta responsablemente. Por ello, el interés de abarcar en la unidad didáctica presente el método y la técnica presentada por el objetivo de ofrecer al alumno los instrumentos necesarios que le sirvan de ayuda para alcanzar una competencia comunicativa plena en la enseñanza del español como lengua extranjera, y cumplir así con el objetivo final que se persigue en esta memoria: progresar en la enseñanza de ELE mediante la adopción de una perspectiva pragmática para tratar el humor y la ironía en el aula.

Por su parte, el profesor va a ceder el protagonismo a sus alumnos. Su labor se centra en orientar al grupo así como poder observar la evolución tanto grupal como individual con mayor claridad y atender eficazmente las necesidades de sus alumnos. Su papel en el aula sirve como apoyo en el proceso de aprendizaje en el que pretende guiar a sus alumnos, puesto que es un referente social de la lengua y la cultura meta.

En busca de un acercamiento real a la cultura meta, esta unidad pretende ofrecer al estudiante los temas que predominan en la sociedad espa-

ñola, por ello el humor y la ironía van a representarse tanto en los problemas actuales como los aspectos propios y recurrentes que conforman la identidad sociocultural española.

Pese a la imagen que proyectan los españoles en el extranjero asociada a un tono directo por el empleo del imperativo tan frecuente, es importante mostrarles a los estudiantes cómo el uso de la ironía es un elemento muy recurrente en el día a día, y como los españoles hacemos uso del mismo y en qué situaciones.

Para ello, van a trabajarse los contenidos de forma organizada y gradual, donde cada una de las sesiones va a explotar los contenidos incidiendo más sobre una destreza, pero siempre permitiendo que el alumno note su evolución y progreso y salga del aula satisfecho y con la sensación de haber aprendido, haber reflexionado y haber sido capaz de responder (producir) ante el contenido que se le ha presentado. Cada clase va a estructurarse de forma que los contenidos puedan trabajarse atendiendo a más de una destreza y siempre envuelto en un aprendizaje colaborativo y de trabajo con el grupo.

ACTIVIDAD 1: ¡SOS!

Objetivos: acercar a los alumnos a la ironía verbal en español. Que sepan identificar la temática y contextualizarla.

Material: fotocopia con quince viñetas que incorporan algunos de los problemas actuales más presentes en la sociedad española, todos ellos vinculados a las causas y consecuencias de la crisis.

Duración: 45 minutos

Procedimiento:

1. Individualmente: el alumno ha de identificar y escribir la temática asociada a cada una de las viñetas.
2. En parejas comprueban sus respuestas y justifican su respuesta por escrito.
3. Se comparten con el grupo los argumentos y el profesor aclara dudas de léxico o identifica posibles signos que muestran el punto cómico y que pueden no haber entendido los alumnos.

tifica posibles signos que muestran el punto cómico y que pueden no haber entendido los alumnos.

Lee atentamente las siguientes viñetas y extrae:

- La temática central objeto de humor o ironía.
- Compara con tu compañero y juntos tratar de contextualizar esa situación atendiendo al perfil de los personajes, a sus intenciones, sus gestos... todo aquello que pueda darte ideas para razonar esa situación y vincularlo con su lado cómico.
- Se comentan las ideas con el resto del grupo y el profesor hace aclaraciones de léxico y de comunicación no verbal centrada en algunos gestos que puedan no haber identificado)







ACTIVIDAD 2: FRASES QUE NO FALLAN

Objetivos: acercar al alumno a expresiones frecuentes y útiles para contextos concretos. Mejorar la expresión oral del alumno. Integrar al alumno a conversaciones nativas con cierto grado de fluidez y confianza así como recortar el distanciamiento entre sus producciones y las realizadas por un hablante nativo.

Duración: 1 hora

Material: se les reparte un sobre a cada grupo. El sobre contiene todas las frases a continuación expuestas en tiras recortadas, por un lado, y los contextos de uso, por otro.

Se ha recurrido a un *hashtag* que tuvo una gran viralidad y que en cinco horas desde el primer tuit, que supuso el pistoletazo de salida al *hashtag* #frases tipicas de viajes, se habían generado 639 tuits, con una audiencia de 204.966 seguidores y más de 4 millones de impresiones. Este hecho permite acercar un material de calidad al alumno, puesto que son interacciones reales realizadas por los mismos hablantes nativos.

Procedimiento:

Primera parte

1. En grupo (de cuatro personas), tienen que relacionar las frases y los contextos de uso, así como asociar a determinadas expresiones verbales su correspondiente signo no verbal en caso de que lo lleve.

-
2. Se corrige con el resto del grupo. La profesora
 3. resuelve aclaraciones en caso de que las haya.

Segunda parte

1. Se sigue con la relación de frases y contextos de usos como en la primera parte, pero ahora el alumno ha de escribir frases y expresiones adecuadas para cada contexto concreto que se plantean.
2. Se trabaja en pequeño grupo, se divide la clase en dos grupos de cuatro personas y desarrollan una lluvia de ideas y sus correspondientes frases para los contextos planteados. Se trata de que refresquen su memoria y pasen a activo su conocimiento pasivo así como visualizar la escena que pueden o no haber vivido previamente y recordar cómo actuaba el hablante nativo, qué decía y cómo lo decía.
3. Se exponen las respuestas al resto del grupo, la profesora corrige posibles errores lingüísticos y expresiones adecuadas que puedan resultar útiles y que desconozcan. No se busca que expongan el vocabulario que ya conocen y que no es relevante, sino que el conocimiento previo que poseen les sirva para acceder a nuevo conocimiento que comparten a través del conocimiento colectivo y que el profesor le facilitará posteriormente (por ejemplo: estar en el supermercado y “dar la vez”, y el signo no verbal que acompaña a la respuesta: levantar la mano o el dedo para indicar que eres el último; mirar a la persona y acompañarlo con un “yo”, etc.)

Temáticas:

- Viajes
- Tópicos Típicos
- Nos vamos a regatear al bazar
- Frases del que no ha viajado nunca
- Nuestras españoladas
- Esos largos viajes en coche...
- Aviones, aeropuertos y maletas
- Gastronomía viajera
- Madres no hay más que una
- Ya estamos exagerando...
- Las frases de viajes más hermosas

+ Es un chollo, además allí no nos vamos a gastar nada... anda, vente (@canalviajes)

+ Pues a un amigo en Marruecos le intentaron comprar a su mujer por 50 camellos (@zumito)

+ Venecia se ve en una mañana (@albertovb88)

+ Mira, esos se están poniendo como una gamba de rojos (@_Babyboom_)

+ Lo importante no es el destino, es simplemente ir (@ivanmarcos)

+ El mundo es un libro, y el que no viaja sólo lee una página (@cataplínes)

+ Viajar es invertir en vida (@elrincondesele)

+ Yo voy de empalme y me duermo en el avión (@muchoviaje)

+ Yo para quince días no me tiro tantas horas de avión (@octamontse)

+ El típico que cuando reparten los formularios migratorios pregunta “¿Me dejas el boli?”

+ Cómo me hayan perdido la maleta... (al bajar del avión) (@enovellon)

+ Tú quédate aquí con las maletas, que yo voy a preguntar (@analeonrubio)

+ El bolso tiene que ir DENTRO del equipaje de mano... glups (Ryanair dixit) (@taritamalula)

+ Marido: Esa pedazo maleta para 4 díasssssss? (@analaureaBF)

+ ¿Cuánto queda? (paulrubio)

+ Conduce con cuidado (@gemmademarzo)

+ No corras mucho! (@iromob)

+ Mierda de copiloto... no sabes mirar un mapaaa? (@Amparocollado)

+ Hay mucho atasco, mejor salir de madrugada (@_Babyboom_)

+ Por aquí, no por aquí, por aquí... Este mapa está mal! (@TapiasMarinhan)

+ Que sí, verás cómo hay muchos sitios para aparcar (@Marta_Kent)

+ En Europa las estrellas de los hoteles no son como en España (@vvanvan24)

+ Como en España no se come en ningún sitio (@BLorrio)

+ Pregúntale a esa señora, que tiene pinta de ser de aquí (@Misviajesporahi)

+ ¿Y si hacemos un sinpa? Total, no vamos a volver... (@iko_aguero)

+ Viendo a la gente gorronear en el buffet del hotel y decir: “Mirad, esos son españoles” (@el-

rincondesele.com)

+ Prohibido hacer fotos. – Ptsé, como todo el mundo las está haciendo... (@Legatraveler)

+ ¿No tienen uifi? – Recepcionista: “Doy you mean uaifai? (@carloselviajero)

+ Qué se os ha perdido tan lejos? (@oscarmdiez)

+ Ese viaja como un vagabundo (@ivanmarcos)

+ ¿Qué hay ahí para visitar? Para ver pobreza... (@pescute29)

+ Pero allí sólo se comen bichos, ¿no? (@mis-viajesporahi)

+ Madre mía, tú estarás forraopa viajar tanto! (@straysayu)

+ Ya te vas a comer mal por ahí... Al menos tendrán McDonalds, ¿no? (@elrincondesele)

+ Ay, y no pasaste miedo? (Referido cuando mencionas cualquier país islámico) (@straysayu)

+ A ver si te van a vender por dos camellos (@hntoplaneta)

+ Me voy a XXXXXstán – Pero allí no están en guerra? (@SltCnmg)

+ Ten cuidado, que los italianos son unos picha brava (@jmbalseiro)

+ Vista una piedra vistas todas (@analeonrubio)

+ ¿De dónde eres? – De España – Ah, España, olé, flamenco, toros (@sercavi)

+ Estuviste en China? Buah, te traerías un montón de cosas falsas (@fernandez_23rds)

+ ¿A Japón? Ah, pues tráeme un ordenador o algo, que allí la tecnología está tirada, ¿no? (@zumito)

+ Anda, pues la piscina parecía más grande en las fotos (@MilaReixach)

+ Marido en Portugal: No nos cabe en el coche ni una toalla más (@mariantxe)

+ En el pueblo: ¿Y tú de quién eres? (@ParamioConde)

+ Os tengo que enseñar el vídeo de las vacaciones (@Infoviajero)

+ En India: Tuk tuk sir/madam? (@moonflower_blog)

+ Vamos a salir del centro, que seguro encontramos algo más barato (@albertovb88)

+ Esperar un segundo a..... que está meando (@iko_aguero)

+ Poneos, que os hago una foto. – No hombre, díselo a alguien y ponte tú también (@albertovb88)

+ Seguro que me he olvidado algo (@canpereibiza)

+ Tráeme algo bonito (@BoletinViajes)

+ ¿Qué hora es ahora en España? (@lorenablazquez)

+ ¡Se le ha terminado la batería a la cámara! Menos mal que llevo otra (@andres87lgr)

+ Me he dejado la cámara en el hotel (@gabriel_nv)

+ Desayunando: — Bueno, y hoy qué hacemos (@marcoscastro198)

ACTIVIDAD 3: CÓMO SE DESENVOLVERÍA UN ESPAÑOL

Objetivos: capacitar al alumno para saber resolver una situación conflictiva.

Duración: 45 minutos.

Material: fotocopias.

Procedimiento:

1. Se trabajan en grupos de cuatro las situaciones que se plantean y han de buscar una decisión conjunta, la más adecuada para la situación planteada. Deben crear los diálogos escritos e ir teñidos de humor o ironía.
2. Se exponen al grupo las reflexiones a las que han llegado y el camino más acertado.
3. La profesora corrige errores.

SITUACIÓN 1

– Estas en una tienda de ultramarinos y...:

1. el vendedor no te hace caso
2. no entiendes lo que te está diciendo
3. te desespera por su lentitud
4. te lo quiere vender todo

SITUACIÓN 2

– Estás de compras con una amiga y...

1. Te atiende el dependiente. Se le ve nuevo y desorientado, te conoces la tienda mejor que él.
2. Buscas un vestido para la boda de tu prima, y tu amiga no hace más que decirte que todo te va bien.
3. Hay una cola interminable para pagar.

TAREA FINAL: IMPROVISAR COMO LO HARÍA UN ESPAÑOL

Objetivos: demostrar los conocimientos adquirido a lo largo de las tareas posibilitadoras desarrolladas en las sesiones previas, y ser capaces de desenvolverse con fluidez y soltura en cada una de las situaciones a las que se exponen.

Duración: 1 hora.

Material: lo crean los propios alumnos.

Procedimiento:

1. Cada alumno ha de plantear una situación a la que se haya enfrentado que le haya resultado problemática o una posible situación que se le puede plantear y para las que les gustaría estar preparados. Son ocho alumnos, por tanto, se recogerán ocho situaciones diferentes.

El profesor escribe y mezcla todas las situaciones en una bolsa, y una mano inocente de cada grupo extrae 4 situaciones diferentes.

2. Cada grupo de cuatro miembros puede descartar una de las situaciones que les ha tocado. De las tres restantes, dos las trabajaran en parejas y una todo el grupo.

3. Cada situación estará conformada por un diálogo, donde todos los participantes tiene que trabajar e involucrarse.

4. Se les da cinco minutos por cada situación para que:

- Planteen una introducción, un nudo y un desenlace.
- Cada personaje tiene que adoptar un rol que el resto de sus compañeros han de adivinar
- Pueden y deben incorporar todo lo aprendido y demostrar la adquisición del dominio y fluidez de la lengua adecuada al contexto con coherencia y cohesión.
- No deben aprender el diálogo de memoria pero sí desarrollar unos puntos que quieran tratar y que les sirvan de pautas para improvisar.

5. Cada diálogo debe tener una duración de 3 minutos.

EVALUACIÓN

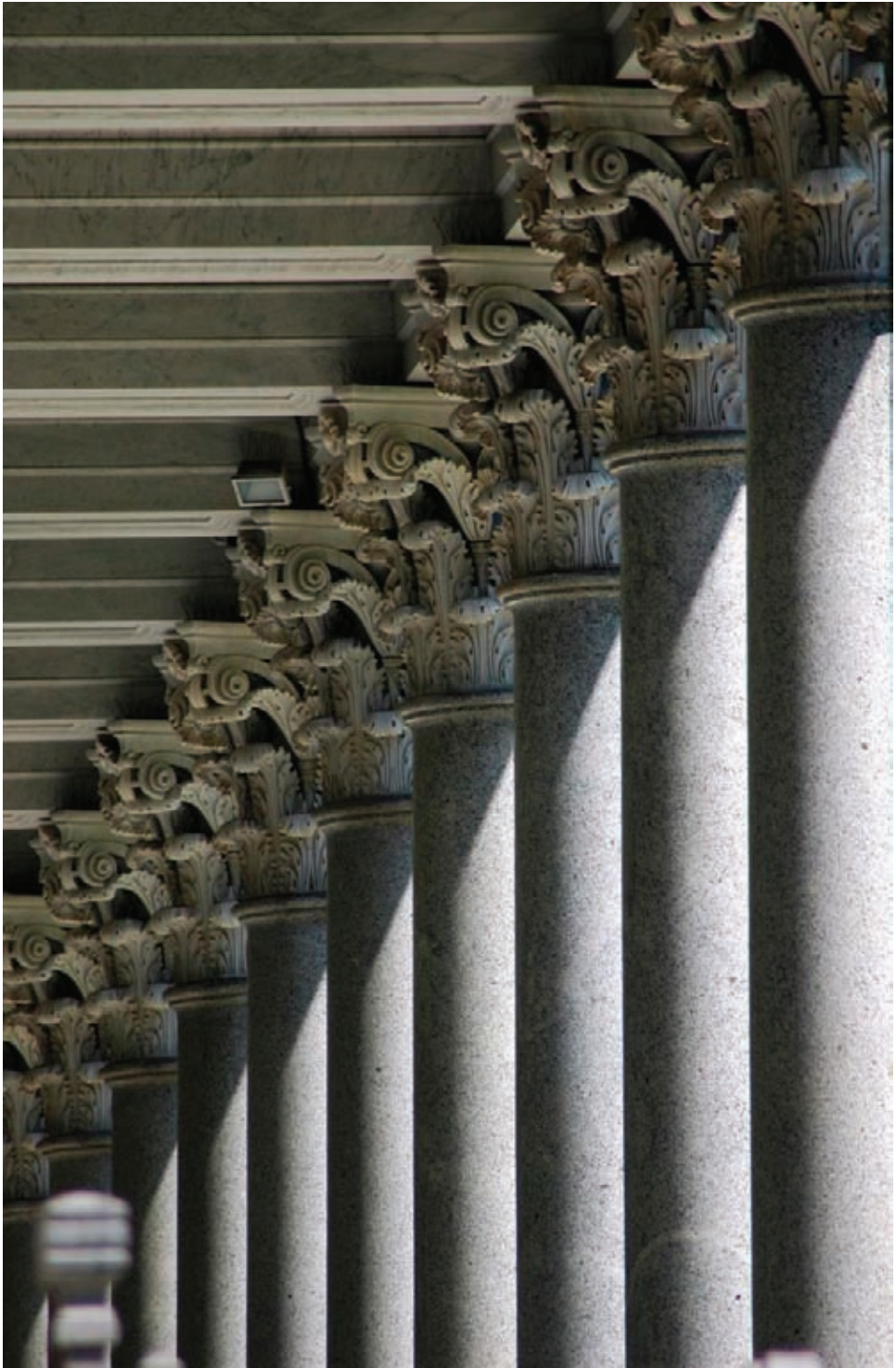
La tarea final tiene una triple valoración:

- Autoevaluación: 33%
- Evaluación de los compañeros: 33%
- Evaluación del profesor: 33%

Aspectos que se evaluarán:

1. Haber sabido interpretar el papel del personaje. Si los compañeros y el profesor adivinan cuál era entonces se da por válido
2. Empleo de un léxico adecuado a la situación
3. Correcto empleo de la competencia lingüística
4. Apoyo de gestos no verbales
5. Fluidez y soltura
6. Coherencia y cohesión
7. Entonación y pronunciación
8. Porcentaje de los recursos tratados en las sesiones previas
9. Compenetración de la pareja

sara.nieto.90@gmail.com



Alfonso Pastor Juan / <https://es.pinterest.com/alfonsopastorju>

Entrevista a Daniel Hernández Ruiz



DANIEL HERNÁNDEZ RUIZ es Licenciado en Filología Hispánica y Filología Italiana por la Universidad de Valencia, y en la actualidad trabaja como profesor de español en un instituto de enseñanza secundaria de Italia. Ha sido profesor en varios centros privados en España y ha impartido cursos de formación para docentes en la Universidad de Pisa, la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes de Milán.

MM. — Daniel Hernández Ruiz es conocido por ser el creador de ProfeDeELE, un blog para estudiantes y profesores de español que alberga una gran variedad de ideas, recursos y actividades prácticas publicadas de forma libre y gratuita. El blog cumple tres años en funcionamiento ¿Con qué función nació? ¿Qué expectativas personales tenías?

DH. — Es increíble darte la vuelta y ver todo el camino recorrido, ¡tres años! Recuerdo perfectamente el momento en el que decidí abrir el blog. Era septiembre de 2012. Había terminado un máster, mi segunda licenciatura y estaba a punto de inscribirme de nuevo en la universidad; y, de pronto, me asaltaron todas las dudas: ¿dónde estoy?, ¿a dónde voy? Estaba cansado ya de estudiar. La universidad en lugar de formarme para dar el salto al vacío y volar, se había convertido en un lugar donde dar vueltas como un ratón en una

jaula. Estaba cansado de trabajar de forma temporal y por un sueldo miserable. Entonces, comprendí que tenía que hacer algo diferente con mi vida o perdería toda mi vocación por la enseñanza. Decidí tomarme un año sabático y crear un blog para no morirme de aburrimiento, para innovar, para demostrar de lo que era capaz de hacer, para crecer como persona, en definitiva, para mantenerme activo. El resultado, a la vista está, ha sido realmente positivo, no solo porque en tres años ProfeDeELE se ha convertido en uno de los blogs referentes del español como lengua extranjera, sino también porque ha sido la mejor formación y experiencia que he podido tener.

MM. — En 2014, el Instituto Cervantes, la Universidad Alcalá de Henares, Google, entre otros otorgaron a ProfeDeELE el premio al mejor blog de enseñanza del español. ¿Qué significó para ti?

DH. — Un importante reconocimiento que me dio mucha visibilidad y fuerza para seguir. Desde aquí quiero agradecer por la convocatoria de este concurso al Instituto Cervantes, a la Universidad Alcalá de Henares, a Google, a la Fundación Gabriel García Márquez y a todos los que lo hicieron posible, pero, sobre todo, a la profesora Marta Baralo por las palabras que tuvo para mí durante la ceremonia de entrega del premio en la sede del Instituto Cervantes de Madrid.

MM. — ¿Cómo ha cambiado tu vida de ser Daniel Hernández, un profesor cualquiera de español lengua extranjera, a ser ProfeDeELE?

DH. — Ahora se reconoce mi labor. Cuando trabajaba en escuelas de español por menos de lo que cobra una persona del servicio de limpieza, claramente no. Esto conlleva un sentido de la responsabilidad muy elevado por lo que publico que acepto con agradecimiento.

MM. — Antes has mencionado la palabra vocación. ¿Crees que para ser buen profesor es

necesario tener vocación por la enseñanza? O dicho de otra manera, ¿el profesor nace o se hace? Te lo pregunto porque, como sabes, hay magníficos profesionales en otros ámbitos, administrativos, empleados de banca, etc., sin que por ello pueda decirse que estén enamorados de su trabajo o que sientan verdadera vocación por lo que hacen.

DH. — *La vocación es un billete de tren donde está escrito el destino de tu vida. Es fácil. Tú ya sabes dónde está la estación, tienes que buscar el andén, esperar tu tren, subirte, realizar el trayecto y bajar. En cambio, hay personas que no tienen ese billete y se suben a cualquier tren. ¿Quién tiene más asegurado el éxito? Claramente nadie lo tiene. Habrá personas que descubran que tenían un talento que no creían tener y habrá otras personas que comprueben que no estaban hechos para ese trabajo.*

Por otro lado, me has mencionado el tema de estar enamorado o no del trabajo. Yo soy de la idea de Steve Jobs: «Tu trabajo va a llenar gran parte de tu vida y la única forma de estar realmente satisfecho es hacer lo que consideras que es un gran trabajo. La única forma de hacer un gran trabajo es amar lo que haces» y más un trabajo como el de profesor donde es tan importante conectar con nuestros alumnos a través de la parte afectiva. Para mí un profesor que no ama su trabajo, es como un cura sin fe. Así de claro.

MM. — Tu blog contiene una variedad de ideas y actividades. Si solo dispusieras de un libro de texto, una pizarra y una tiza ¿qué harías en la clase para enseñar a tus alumnos?

DH. — *Si mis estudiantes pudieran trabajar fuera de clase, intentaría dejar la teoría para casa junto a actividades de distintos sitios de internet y de mi blog para reforzar y en clase resolveríamos dudas y haríamos actividades de lengua. Lo importante es que el aula sea un lugar práctico y entretenido, un laboratorio del español donde tocar, analizar y producir muestras de habla y donde empaparse de la cultura del mundo hispano. Todo ello no con el propósito de que salgan de clase con una sonrisa, que también, sino para crear un*

estudiante autónomo, que sea capaz de aprender por sí mismo y que cuando salga de clase quiera seguir leyendo, escuchando, escribiendo o hablando en español y sepa encontrar las estrategias necesarias para entender y hacerse entender.

MM. — ¿Crees que la formación que proporciona un Máster para enseñar ELE es apropiada? ¿Cómo podría mejorarse?

DH. — *Yo nunca he hecho un Máster de ELE, he hecho un Máster de Educación y tuve la suerte de aprender bastante sobre didáctica. Sí que he hecho cursos de formación específicos de ELE de larga duración y también quedé muy satisfecho. Soy de la idea de que la formación para profesores de ELE tiene muy buen nivel.*

Si tuviera que dar alguna idea, además de lo que ya se hace, y que ya funciona, me gustaría ver más módulos prácticos. Por ejemplo: cómo potenciar nuestra creatividad, enseñar cómo organizar materiales y recursos de la red, aprender a usar herramientas digitales concretas, saber cómo trabajar la pronunciación, trabajar la diversidad de aprendizajes y adaptar, por ejemplo, materiales para disléxicos, etc.

MM. — Muchos profesores de lenguas extranjeras han tenido gran éxito como tales sin haber seguido previamente ningún curso de formación. ¿Cómo te lo explicas?

DH. — *Los cursos de formación nos preparan, pero no son la panacea. Ni siquiera una persona con mil títulos tiene garantizado que vaya a ser un buen profesor. Creo que la gente que no tiene ningún certificado en ELE y da clases con éxito, en realidad es muy observadora e inteligente. ¡Cuidado! Eso no quiere decir que no tengan formación. Puede que hayan aprendido mucho de forma inconsciente, por ejemplo de sus profesores, o que hayan volcado su formación en otras áreas. En mi opinión, lo importante es que sepan detectar sus límites y sepan cómo superarlos. Yo, por ejemplo, al principio no sabía prácticamente nada de blogs. Fue meterme, empezar a trastear, buscar información por mi cuenta y ahora mismo, me sorprendo, leo y escribo códigos que antes eran chino para mí. ¿Hubiera tardado menos con un curso de*

formación oficial?, ¿hubiera aprendido lo mismo? No es fácil la respuesta.

MM. — Eres también Licenciado en Filología Italiana, vives en Italia y hablas italiano perfectamente. ¿Crees que la persona que quiera dedicarse a enseñar español a extranjeros debería conocer al menos una segunda lengua? ¿De qué modo le beneficiaría?

DH. — No creo que sea un requisito imprescindible, pero la verdad es que sí que ayuda y bastante. Primero, porque nos hace más comprensivos, ya que hemos recorrido el mismo camino que ellos, pero al contrario; y segundo, porque podemos hacer uso de un análisis contrastivo y entender mejor su proceso de adquisición de lengua para ofrecerles una explicación más razonada, sencilla y clara.

MM. — Volviendo a tu blog, podrías darnos, por favor, una visión panorámica de lo que se hace en ProfeDeELE y de sus proyectos en datos cuantitativos.

DH. — Por supuesto. ProfeDeELE tiene varios proyectos. En el lugar central está el blog www.profedeele.es, que sería el punto de referencia. El blog, a día de hoy, tiene más de 100.000 visitas directas y más de 200.000 páginas vistas cada mes y una tendencia de crecimiento constante. Después están por una parte, proyectos para profesores, como el Diario ProfeDeELE 2.0 que tiene casi 2.000 suscriptores y el grupo de Facebook «Red de profesores de español» con más de 20.000 miembros; proyectos para estudiantes como la página Practicamos español con más de 43.000 “me gusta”; y proyectos para ambos grupos, como la tele de ProfeDeELE, que están en fase beta, aunque ya es conocida por las entrevistas que, sobre todo tú, has realizado con éxito.

MM. — ¿Recuerdas el momento en que hace dos años abriste ProfeDeELE a la colaboración y empezamos a trabajar como un grupo colaborativo? ¿Cómo y por qué elegiste a los miembros? ¿Quiénes forman ProfeDeELE? ¿Qué aportamos cada uno?

DH. — Claro que sí, María. ProfeDeELE era, en aquel momento, un proyecto que estaba creciendo demasiado rápido para lo que yo era capaz de gestionar. Había conseguido crear una marca, ProfeDeELE, que se asociaba a una forma de hacer y a mi persona. Todo esto está muy bien para cuando estás empezando, pero llega un momento en el que comprendes que la clave del éxito está en saber gestionar diferentes espacios: unos, en los que puedas trabajar solo, otros, en los que compartas el protagonismo con otras personas, y otros, que los puedas dejar abiertos para que nuevas personas con nuevas perspectivas no te permitan estancarte nunca.

Por eso, hace 2 años empecé con un pequeño equipo que estaba formado por ti, Lucía Martínez, Mar Galindo, Tatiana Gunko, pero también mi compañera Pilar Carilla, que dejó de estar al poco tiempo para centrarse en su blog «De amor y pedagogía». Este equipo empezó a colaborar en la edición del Diario ProfeDeELE 2.0 y pronto se convirtió en mi grupo de confianza más cercano para casi todo; hasta el punto de que creamos un grupo de WhatsApp donde nos seguimos manteniendo en contacto de manera directa. Yo pido opinión, ellas hacen sugerencias, pensamos nuevas propuestas y salen siempre muy buenas ideas. Estoy muy contento, porque se crea una sinergia muy positiva, no solo sobre temas de ProfeDeELE.

Hoy el grupo de personas que colaboran en ProfeDeELE, de un modo u otro, ha ido creciendo como una gran red: Fran Balsera con los podcast de ProfeDeELE, Matías Hidalgo con las propuestas para profesores con material audiovisual para trabajar la expresión escrita u oral y Murta Blasco con la página de Practicamos Español. Después, colaboraciones puntuales, como los materiales para trabajar los verbos de manera lúdica que he realizado con Ana Gómez del blog Lápiz de ELE. Y por último, y no menos importante, toda la gente que de manera espontánea te hace comentarios, sugerencias o se ofrece para echarte una mano ya sea por los comentarios del blog, por el grupo de profesores en Facebook, por otras redes sociales o por mail, también a ellos los considero una parte fundamental del equipo de ProfeDeELE.

MM.— ProfeDeELE es independiente de cualquier institución, ¿por qué? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene esto?

DH.— No veo la necesidad de estar atado a alguna institución o empresa en concreto. ProfeDeELE ya es un proyecto con éxito gracias a su neutralidad que le permite poder relacionarse de tú a tú con los diferentes agentes y a la vez tener libertad de movimiento.

¿Inconvenientes? Pues no sé. Lo que sí que sé es que estoy muy bien como estoy. Soy profesor, que es lo que me llena, y lo compagino con la creación de materiales. Dos actividades que se retroalimentan.

Dicho esto. Espero no obsesionarme nunca con el dinero, ni con la productividad. Lo que tenga que llegar, llegará a su tiempo.

MM.— ¿Qué es lo que hace diferente a ProfeDeELE? ¿Qué caracteriza sus trabajos? El trabajo de ProfeDeELE se difunde con *Creative Commons*, explícanos qué es y por qué utilizas esta licencia.

DH.— Creo que lo que hace diferente a ProfeDeELE es que es un proyecto que ha sabido dirigirse tanto a estudiantes como a profesores ofreciendo unos espacios muy útiles para la enseñanza y el aprendizaje del español. Por ejemplo, del blog me gusta que es muy intuitivo, muy agradable visualmente y ante todo, práctico. El estudiante o profesor que entra en el blog sabe que no va a perderse y que va a encontrar algo útil y divertido. Además, todo lo que publico se comparte de manera gratuita y libre, distribuyéndose con la licencia Creative Commons más abierta de todas, en la que solo pido dos cosas para utilizar los materiales: que se cite la fuente y que si se adapta o se usa el trabajo, se comparta con la misma licencia.

MM.— La nueva versión del blog ha sido publicada recientemente, ¿qué novedades trae?

DH.— El principal cambio es que he pasado de Blogger a Wordpress. El servidor de blogs de Google me limitaba para alguna de las funcionalidades que tenía en mente y quería incorporar. Ahora la web

tiene un diseño mucho más atractivo, se estructura de manera más clara, es más rápida, las actividades online han mejorado bastante y toda la web presenta un diseño responsable con los dispositivos móviles.

MM.— ¿Cómo se presenta el futuro? ¿Te gustaría poder dedicarte exclusivamente a ProfeDeELE?

DH.— Espero seguir disfrutando con mi trabajo. Quiero seguir enseñando, crear materiales y colaborar con profesores. Como he dicho antes, lo que tenga que venir, vendrá. De momento, tengo pensado trabajar en la tele, un proyecto al que le tengo mucho cariño, y que espero que siga creciendo para convertirse en un espacio de contenido audiovisual de referencia para profesores y estudiantes de ELE. Y, además de esto, algunas ideas bullen en mi cabeza, pero no puedo decir nada más. Espero dar dentro de poco alguna sorpresa.

MARÍA MÉNDEZ
Universidade de Vigo

LA LENGUA ENREDADA

Cada vez que alguien lanza un tuit con una falta de ortografía, con la sintaxis dislocada, con un “ola ke ase”, con alguna abreviatura de la nueva jerga digital o con un emoticono, hay personas que hacen resonar las trompetas del Apocalipsis. Consideran que los cimientos de nuestra lengua comienzan a temblar y que si alguien no pone diques el español acabará desparramándose por los desagües de la historia.

Es una mirada miope que sólo llora por el agua derramada y no por el caudal inmenso de agua producida. Porque las redes sociales son un inmenso espejo en el que poder contemplar la evolución de nuestra lengua. Allí encontramos sus miserias, pero también su excelencia. Igual que sucedió con los medios de comunicación tradicional y, antes, con los libros. No todo lo que se escribía allí era precisamente excelente, pero allí también estaba la excelencia. Las redes son también un banco de pruebas en el que nuestra lengua se expresa de manera natural y libre. Y en ellas podemos encontrar desviaciones que deben ser corregidas, pero también evoluciones que quizás un día encuentren acomodo en los diccionarios y en futuras reformas gramaticales y ortográficas.

Tenemos una flaca memoria. Quizás los egipcios, hace cinco mil años, mantuvieran vivos debates sobre el daño que podría ocasionar al jeroglífico el tránsito de la piedra al papiro, y siglos más tarde alguien pensaría que la evolución del rollo al libro acabaría con la palabra. Imagino que los pregoneros habrían matado, de estar en su mano, a escribas y amanuenses, y estos habrían quemado con gusto la imprenta y llevado al patíbulo a Gutenberg, presuntos asesinos de su oficio. Seguramente en el siglo pasado algunos escritores abominarían del teclado que desplazó a las nobles plumas y los populares bolígrafos. Y muchos de los que se desarrollaron con las

innovadoras máquinas de escribir se pondrían a temblar cuando fueron desapareciendo arrastradas por los más modernos ordenadores personales. Ninguna catástrofe.

Tampoco se produjo en el siglo XIX, cuando el código Morse aplicado a la radiotelegrafía permitió enviar mensajes cortos de una a otra punta del mundo. También entonces los puristas consideraron que aquella extraña sintaxis contenida en los telegramas acabaría destruyendo la norma. Sin embargo, durante más de un siglo circularon por el planeta, como después lo hicieron los SMS, sin que hayan desaparecido el sujeto, el verbo y el predicado, ni las conjunciones y preposiciones de las que se prescindía en aquellos mensajes hiperbreves. Como las letras no desaparecieron cuando la taquigrafía pasó del secretariado a las aulas universitarias.

En realidad, cada una de esas evoluciones contribuyó a facilitar el trabajo de quienes escribían y a extender la difusión de lo escrito. En definitiva, hicieron crecer la palabra, la fortalecieron y la democratizaron. Como en estos momentos hacen las redes sociales.

Si la lengua no hubiera evolucionado, hoy seguiríamos hablando latín. Nuestra lengua, sacralizada por los mismos que advierten sobre su destrucción, se ha ido construyendo gracias a personas malhabladas. Individuos que se rebelaron contra la norma para dejar constancia por escrito de que la lengua que se hablaba en las calles, en las casas, en los monasterios y en las tabernas se iba apartando de la norma del latín. Así lo hicieron dos monjes, en el monasterio leonés de La Rozuela o en el riojano de San Millán de la Cogolla. Sus anotaciones, fueran el registro de los quesos que se comían en el convento o anotaciones a un códice latino, se consideran los primeros balbuceos del castellano.

Y esa evolución se produjo no sólo durante los siglos que transcurrieron desde esos primeros pasos de nuestro idioma hasta la creación de la

Real Academia Española, que decidió fijar nuestra lengua con el Diccionario, la Ortografía y la Gramática hace trescientos años. Sino que se ha mantenido incesante hasta nuestros días.

Si un estudiante de hoy escribiese en un examen de Lengua palabras como *language*, *pays*, *ejército*, *magestad*, *reyno*, *muger*, *heroyca*, *relox*, *ayre*, *quatro*, *tixera*, *qualquiera*, *cabizbaxo* y *quarteto*; usara diéresis extravagantes como las de *frequência* y *eloqüencia*; le diese por acentuar preposiciones como á, pronombres como tí, y conjunciones como ó; si conjugase los verbos *haver*, *traber* y *volver*; escribiese *balija* por valija, *zelo* por celo, *babo* por vaho, *oy* sin hache y *necesario* por necesario, necesariamente recibiría un monumental suspenso.

Sin embargo, todas estas formas que hoy consideraríamos auténticas barbaridades están registradas en la primera obra de la RAE, el *Diccionario de Autoridades*, o en los ejemplos con los que ilustraron los académicos su primera Gramática. Y no digamos en la *Orthographía*, cuyo tratado se tituló así en su primera entrega porque los académicos consideraban que aquellos dígrafos *th* y *ph* debían mantenerse en castellano porque contenían el ADN etimológico que permitía identificar la estirpe de la que procedían. Como el *ch* la *Christo* o *christianismo*, cuya supresión se produjo después de encendidas discusiones en las que hubo académicos que amenazaban con que una reforma así sólo se haría por encima de sus cadáveres.

Las sucesivas ediciones de esas primeras obras académicas son la radiografía elocuente de un idioma que estaba asentándose y dudaba. Un tiempo de turbulencias en el que nuestra lengua, no sin dudas, va simplificándose y despojándose de elementos que la embarraban. Aunque en opinión de algunos contemporáneos el esfuerzo para conseguir el ideal de acuñar un idioma que se escribiese como se hablaba no fue suficiente. Y hubo quien alzó la voz e hizo propuestas arriesgadas.

Andrés Bello, por ejemplo, filólogo y escritor nacido en Venezuela diez años después de que la academia publicase su *Gramática*, lanzó en 1823 una propuesta ortográfica que buscaba sim-

plificar las reglas de nuestro idioma. Pretendía Bello dar un valor supremo a la pronunciación fonética por encima de las raíces etimológicas de las palabras porque pensaba, con aplastante lógica, que “no hay cosa más contraria a la razón que establecer como regla de la escritura de los pueblos que hoy existen la pronunciación de los pueblos que existieron hace dos o tres mil años”. Bello no pretendía dinamitar la ortografía. Valoraba el trabajo realizado por los académicos para adecuarla y simplificarla en la media docena de ediciones que en pocos años habían hecho de su *Ortografía*. Lo que les reclamaba era que tuvieran la valentía suficiente para rematar la tarea, eliminando, en nombre de la razón, “esa superflua multiplicidad de signos, dejando de todos ellos aquél solo que por su unidad de valor merezca la preferencia”.

El castellano, recordaba Bello, consta un corto número de sonidos elementales y es quizá el único idioma de Europa que no tiene más fonemas que letras. Así que el camino que proponía para profundizar en su reforma era simple: si un sonido es representado por dos o más letras, había que elegir solo una, la que represente mejor aquel sonido. En definitiva, evitar que un mismo sonido tuviera diferentes grafías o que una grafía estuviera asociada a diferentes fonemas, desechando finalmente aquellas letras que, sencillamente, no servían para nada. Así, proponía suprimir la hache muda (*ombre*, *ueso*), eliminar la *u* muda tras *g* o *q* (*gerra*, *ginda*, *qeso*, *qienes*), sustituir la *g* fuerte por *j* (*general*, *jinebra*), hacer desaparecer del alfabeto la *c* y cambiarla en unos casos por *z* (*zisma*, *zerdo*) y en otros por *q* (*qasa*, *quanto*), y sustituir la *y* con valor vocálico por *i* (*rei*, *boi*).

Andrés Bello ni fue el primero ni sería el último en proponer reformas semejante. Antonio de Nebrija, siguiendo la senda de Quintiliano, ya sentó el principio de que “no debe haber letra que no tenga su distinto sonido, ni sonido que no tenga su distinta letra”. Mateo Alemán y Juan López de Velasco defendieron también que la lengua debía escribirse sencilla y naturalmente, como se habla. Y el gramático Gonzalo Correas publicó, dos siglos antes de la rompedora propuesta or-

tográfica de Andrés Bello, un par de obras cuyos títulos no ofrecen dudas sobre el propósito que le movía: *Nueva i zierta ortografía kastellana* (1624) y *Ortografía kastellana nueva y perfeta* (1630). En ellas defendía “ke se a de eskriver, komo se pronunzia i pronunziar komo se eskrive”.

Es cierto que leer con nuestra mirada actual estas propuestas ortográficas planteadas hace daño a la vista. Pero hay que tener en cuenta el momento en que fueron formuladas: en un país en el que el analfabetismo estaba extendido. Y por eso escribía Bello: “Para los ignorantes, lo mismo es escribir genio que jenio. Sólo los doctos extrañarán la novedad”.

La propuesta de reforma ortográfica de Bello tuvo sus seguidores en España. La autodenominada Academia Literaria y Científica de Madrid se propuso abrir las ventanas de nuestra lengua y airear la ortografía de manera radical y la aplicó en algunas escuelas de la ciudad. La acción provocó un pequeño terremoto en un país que aún estaba sedimentando su idioma y tuvo una inmediata reacción oficial cuando la reina Isabel II decretó, en 1844, el uso obligatorio del *Prontuario de Ortografía de la lengua castellana* en todas las escuelas públicas, con lo que la iniciativa quedó neutralizada para siempre sin ser siquiera debatida.

Un siglo y medio después, en el prólogo a la Ortografía de 1999, la Academia reconoce que quizás se perdió entonces una oportunidad definitiva para aceptar esos cambios y simplificar nuestra lengua. Allí podemos leer: “Parece obvio suponer que la Real Academia Española, sin la obligada intervención gubernamental, o sea, sin la descabellada actuación de los maestros madrileños, hubiera terminado aceptándolos, puesto que era proclive a ello, y la ortografía del español sería hoy, quizá, muy semejante a la que se empenó en utilizar uno de nuestros mayores poetas, Juan Ramón Jiménez. Pero no fue así y tal vez la Academia fuera la primera en lamentarlo”.

¿Se podría volver a plantear? De hecho se ha planteado. En 1997, en un discurso que hizo temblar los cimientos de las academias, Gabriel García Márquez reavivó la cuestión y lanzó al mundo su provocadora petición: “Simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por

simplificarnos a nosotros. Humanicemos sus leyes, *jubilemos la ortografía*, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos. Y en nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una.

La mayoría de quienes se expresan hoy en las redes como propusieron estos personajes seguramente ignoran su existencia. Es más, quizás muchos escriban de esa manera por ignorancia de la norma y no por un deseo de modificarla. Pero resulta curioso observar cómo se expresan de una manera que se consideró el ideal de la lengua por muchos: escribir como se habla, hablar como se escribe. Seguramente nuestra lengua aún sufrirá transformaciones, pero un cambio tan radical quizás sea ya imposible porque las pequeñas complicaciones de nuestro idioma ya las hemos hecho propias en un colectivo que no sólo habla, sino lee y escribe en nuestra lengua.

El español ha sobrevivido a siglos de historia, ha sufrido constantes transformaciones y superó su prueba fundamental a comienzos del siglo XIX cuando la independencia de las repúblicas hispanoamericanas amenazó su unidad. No fue así. Superado ese escollo, el siglo XX fue el de la universalización de la alfabetización y la democratización de la lengua. Nuestro idioma ya no sólo lo hablaban sino que lo escribían y leían cientos de millones de personas.

Si uno de los parámetros válidos para medir la fortaleza de un idioma es el de su expansión, es fácil concluir que nuestro idioma ha entrado en este tercer milenio vigoroso. De las 7000 lenguas registradas en el mundo, el español es en la actualidad una de las tres más difundidas: la segunda en número de hablantes que la tienen como lengua nativa, tras el chino; la segunda en la comunicación internacional y la tercera usada en internet. Quinientos millones de personas la hablan como lengua materna en más de veinte países, mientras otra quincena la enseñan como segundo idioma a casi veinte millones de personas. Su extensión en Estados

Unidos es de tal magnitud que no es impensable imaginar que dentro de unas décadas tenga en aquel país carácter oficial. La cuarta población hispanohablante en América ya está en EE. UU., un país en el que nuestro idioma se extiende de manera imparable.

Se calcula que un 15% del PIB de un país está vinculado a su lengua: por el propio mercado que genera su enseñanza, por lo que representa como soporte de comunicación, creación y cultura, y por lo que supone como instrumento esencial para las relaciones internacionales y los intercambios económico y mercantil. Por eso, al margen de su extensión gracias a los crecimientos demográficos, nuestro idioma ganará peso específico en el mundo en la medida en que los países en los que se expande crezcan también económicamente. Antonio Muñoz Molina lo expresó gráficamente en el IV Congreso Internacional de la Lengua Española cuando afirmó que “el principal enemigo del español no es el inglés sino la pobreza”.

A la luz de estos datos, parece imposible pensar que una lengua como la nuestra desaparezca por inanición. Sobre los otros riesgos, quienes, como Dámaso Alonso en 1964, advirtieron sobre los peligros de fragmentación, de momento se han equivocado. Paradójicamente los soportes e instrumentos de la comunicación global, considerados con frecuencia fuente de peligro, han servido precisamente para consolidar el idioma y para enriquecerlo.

Y quienes pronosticaron, como lo hizo Ramón Menéndez Pidal en los años 30 del siglo pasado, deslumbrado por los avances de la telefonía y la radio, que la comunicación hablada iría escorando a la palabra escrita, también. Al menos en parte. Se fascinaría el académico al bucear hoy en los millones de textos escritos que cada día circulan a través de un soporte que él nunca llegó a imaginar. Los buzones son ahora virtuales, las palabras se escriben sobre cristal y los soportes han cambiado. Pero la comunicación escrita se ha extendido, no se ha constreñido, y ha logrado romper seculares monopolios y oligopolios de élites que la tenían secuestrada en beneficio propio. Quizás esa sea la preocu-

pación real que hace temblar a las minorías que antes la controlaban.

La realidad incontestable es que nunca tantos han escrito ni han leído tanto en la historia de la humanidad como en nuestros días. También en español, uno de los pocos idiomas que sigue expandiéndose en el mundo. Ésa es la buena noticia. Y frente a esta certeza, el resto de las preocupaciones –algunas ciertas y fundamentadas– y de los problemas planteados –que habrá que resolver con más y mejor educación, como siempre–, parecerían tener un carácter secundario. Y ahí es donde radica un reto de gran magnitud. Por primera vez en la historia quienes enseñan la lengua, maestros y padres, saben menos sobre los nuevos soportes que quienes deben aprender. Eso exige un esfuerzo de adaptación que ha de pasar por intentar comprender y no sólo menospreciar los nuevos foros digitales en los que se desenvuelve nuestro idioma. Si somos capaces de hacerlo, después podremos transmitir el placer por hablar y escribir bien, aunque sea en 140 caracteres. Algo que, por cierto, llevan haciendo filósofos, profetas, poetas, científicos, políticos y anónimos padres y madres autores de refranes y aforismos desde que un ser remotamente parecido a nosotros decidió erguirse y pulir sus gruñidos para comunicarse.

ilafuente@prisaradio.com

LA INVASIÓN DEL NEOESPAÑOL

En pocos días he oído o leído, en prensa o en libros, las siguientes expresiones inexistentes y por tanto difícilmente comprensibles: “Le echaron el pato encima”; “Se desvivía en elogios de ella”; “Le dio a la sin lengua”; “Es una mujer-bandera”. Uno trata de “traducir”, y supone que en la primera hay una mezcla de “pagar el pato” y “cargarle el muerto”; en la segunda, de “desvivirse por ella” y “deshacerse en elogios”; en la tercera, una metamorfosis (a la lengua se la llama castizamente “la sin hueso”); en la cuarta, lo que siempre se dijo “una mujer de bandera” ha quedado comprimido en una extraña figura: mujeres que se llevan en un asta, para dolor de ellas. Escribí bastantes artículos comentando estas corrupciones y absurdos, hasta que di la batalla por clamorosamente perdida. Alertar de los imparables maltrato y deterioro del castellano, en España como en Latinoamérica (hay la fama de que allí se habla mejor que aquí, pero es falsa: cada lado del Atlántico, simplemente, destruye a su manera), carecía de sentido cuando los embates son constantes y sañudos y además contradictorios entre sí, no obedecen a un plan ni a un esquema. Los anglicismos superfluos, por supuesto, campan a sus anchas (hoy muchos dicen “campean”). Las concordancias han saltado por los aires: “Quiero decirle a los españoles”, se oye en boca del Presidente del Gobierno y también del último mono, ya que a nadie le importa que el plural “españoles” exija “les” en esa frase. Los modismos son “creativos” y no hay dos personas que coincidan en ellos: el antiguo e invariable “poner la carne de gallina” admite todas las variantes, desde “la piel” hasta “los vellos” hasta “la carne de punta”.

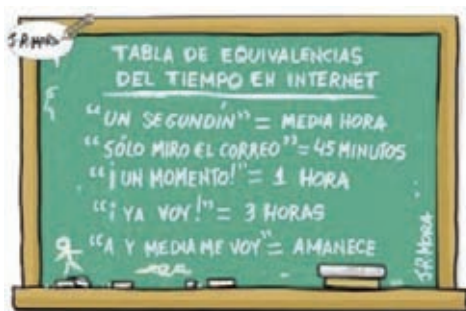
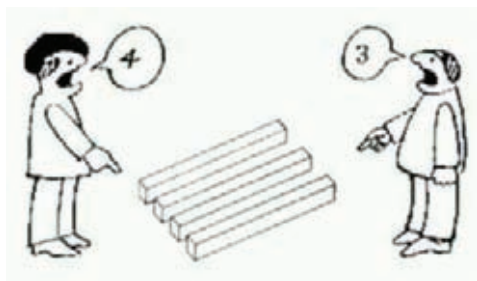
Hice bien en abandonar la lucha, porque la magnitud del desastre es aún mayor de lo que creía, según compruebo en un libro que me llega, *Guía práctica de neoespañol*, de Ana Durante, veterana profesional de la edición que se ha pa-

sado años observando anomalías, analizándolas y recopilándolas, para llegar a la conclusión de que, sin que nos percatemos mucho, hay una “neolengua” o “Idioma Aproximado” (de ambas formas lo llama) que está suplantando al español tradicional que todavía muchos hablamos y escribimos. Esto no sería demasiado grave si no fuera porque este “neoespañol” no está organizado ni hay acuerdo alguno entre sus usuarios: cada cual dice o escribe lo que le parece; todo vale con tal de que sea incorrecto o inexistente o inventado; cada uno se expresa –en solitario– como le viene en gana. Y aunque la autora se abstiene de identificar sus ejemplos con títulos, nombres y apellidos, para no perjudicar a nadie, tiene razón cuando señala que “bajo ninguna circunstancia tendría imaginación suficiente como para inventar algo ni remotamente parecido” a dichos ejemplos. (Nadie la tendría, en efecto.) Al recorrerlos uno, además, a menudo los reconoce: los ha visto u oído antes, o cosas muy similares. Pero probablemente los ha visto u oído sueltos, sin calibrar la dimensión del destrozo. Al encontrárselos agrupados en los diferentes capítulos de esta *Guía de neoespañol*, la carcajada es casi continua (para los que aún empleamos el idioma “no aproximado”) y también la desolación (de nuevo para los que preferimos que la lengua sea algo sólido y firme y comprensible para todos, y no una especie de papilla que salpica de diversas maneras a cuantos meten la cuchara en ella).

Sus delirantes, tronchantes y a la vez tristísimos ejemplos están sacados de prensa escrita y hablada, pero también de obras literarias, tanto originales como traducidas. Uno va leyendo, y casi a cada página le da la risa y se lleva las manos a la cabeza, desesperado: “Esa camisa le profería un aire chulesco”, o “Dijo el rey propiciándole un beso en la frente”, o “El religioso ahorcó los hábitos”, o “Habían fletado todo el hotel” son muestras de cómo los verbos se permutan alegremente y de que cualquiera les sirve hoy a muchos

hablantes y escritores. Claro que esto no es nada al lado de las “creaciones” enigmáticas: “Su trato a veces puede aminorarse difícil”, o “Lo miró atusando las pestañas”, o “La oyó desertar hondos suspiros”, o “Pifió ella, mirándolo a los ojos”. Hay que ser muy sagaz para traducir todo eso. La autora no pretende serlo. Trata de descifrar lo indescifrable, y reconoce a veces su fracaso, es incapaz de “traducir” de una neolengua cuyos códigos desconocemos, seguramente porque se caracteriza por no tenerlos. Tampoco se rasga las vestiduras, no dice que esta extraña suplantación del español sea en sí buena ni mala, tan sólo da cuenta de ella. Lo hace con resignación y humor: ante la frase “Tan pronto le quitó el ojo, la joven salió corriendo”, se limita a apostillar: “Lo que no es de extrañar, cualquiera de nosotros habría hecho lo mismo”. Apenas se inmuta al leer: “El viento cambió de dirección sin cita previa” o “Intentó besarle los labios de él con los suyos”. Yo maldije, en cambio. Para mí el conjunto es aterrador, pese a lo mucho que me he divertido. Es demasiada la gente (incluidos renombrados autores y traductores) que ya no domina la lengua, sino que la zarandea y avanza por ella a tientas y es zarandeada por ella. Hubo un tiempo en el que podía uno fiarse de lo que alcanzaba la imprenta. Ya no: es tan inseguro y deleznable como lo que se oye en la calle. El problema de esta *Guía de neoespañol* es que sólo puede ser descriptiva, porque ¿cómo puede aprenderse a manejar lo que en modo alguno es manejable?

JAVIER MARÍAS
El País Semanal, 18/10/2015



CONGRESOS CELEBRADOS

Entre el 16 y el 19 de septiembre de 2015 se ha celebrado en XXVI Congreso de ASELE en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada (CLM). El tema elegido este año ha sido: “La Formación y competencias del profesorado de ELE”. Las sesiones del Congreso se han desarrollado entre la sede de la Placeta del Hospicio Viejo del CLM y la Escuela Técnica Superior de Arquitectura (ETSA) de la Universidad de Granada (UGR), situada en el Campo del Príncipe, que nos cedió su Aula Magna para las sesiones plenarias.

Este año la participación ha sido muy importante: 253 inscritos, 140 comunicaciones, 39 talleres y 3 pósteres.

Al acto inaugural asistieron la Vicerrectora de Internacionalización de la UGR, Dra. Dorothy Kelly, el Director de la ETSA, D. Emilio Herrera Cardenete, y el Subdirector de Relaciones externas de dicha escuela, D. Luis Javier Martín Martín. El excelentísimo señor alcalde de Granada, D. José Torres Hurtado, excusó por correo su ausencia, debido a una reunión ineludible en el consistorio.

Tras las palabras de introducción de la presidenta del Comité Organizador local, D.^a M.^a Ángeles Lamolda, y de la presidenta de ASELE, Dra. Susana Pastor Cesteros, llegó el turno de los invitados. D. Emilio Herrera nos dio la bienvenida a las instalaciones de la ETSA, y queremos agradecerle la generosidad que desde un primer momento mostró a la hora de poner a nuestra disposición unas instalaciones recién inauguradas después de una larga restauración, que ha recibido varios premios. Por su parte la Dra. Dorothy Kelly hizo lo propio en su nombre y en el de la Rectora de la UGR (Dra. Pilar Aranda) al acoger a los participantes en la Universidad y la ciudad de Granada.

A continuación se dio paso a la conferencia

inaugural a cargo de la profesora Elena Verdía, jefa del departamento de formación de profesores del Instituto Cervantes quien nos habló sobre: *¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español?*, uno de los temas centrales del congreso.

A partir de este momento se dio comienzo a las sesiones de presentación de comunicaciones y talleres. La primera mañana se cerró con una visita a los lugares más emblemáticos de la ciudad, cercanos a la sede del congreso: barrio del Realejo, plaza de Isabel la Católica, Gran Vía, Catedral y alrededores y Plaza Nueva.

En el horario de tarde, además de continuar con las ponencias se realizaron tres presentaciones editoriales por parte de Edelsa, Difusión y Edinumen. Para terminar la parte académica del día asistimos a una mesa redonda sobre: *Cualificación del profesorado de ELE*. Los profesores Javier Muñoz-Bassols de la Universidad de Oxford, Susana Martín Leralta de la Universidad Antonio de Lebrija y Jenaro Ortega Olivares de la Universidad de Granada debatieron desde diferentes perspectivas sobre la cuestión moderados por la profesora Pilar López García (Universidad de Granada).

Para terminar el día el rectorado de la Universidad de Granada nos recibió en el Hospital Real dándonos la bienvenida con una copa en el patio de los Mármoles. Agradecemos a la Rectora, Dra. Pilar Aranda, su acogida y el gesto de que, después de una maratónica reunión de trabajo, se quedara a saludarnos y compartiera con nosotros el primer brindis. El acto fue amenizado por la tuna de la Universidad de Granada.

El jueves las sesiones de ponencias se desarrollaron con normalidad. El final de la mañana asistimos a la conferencia plenaria *La formación del profesorado de ELE: nuevas exigencias, conocimientos y actitudes*, a cargo de Pedro Barros, profesor de la Universidad de Granada y director

del Máster de Enseñanza del español como lengua extranjera de dicha institución.

En la sesión de tarde cabe destacar dos momentos: las presentaciones editoriales a cargo de la editoriales EnClave ELE, SGEL y SM y la Asamblea de ASELE. Durante la asamblea se presentaron las Actas del XXV Congreso, el estado de la asociación y por supuesto, la sede del próximo congreso en 2016: la Universidad de la Rioja. Nuestro secretario-tesorero, Enrique Balmaseda, toma el relevo arropado por su equipo. Sabemos que será un éxito.

Uno de los momentos más esperados de la asamblea fue la presentación de los premios de investigación 2015. En la categoría de tesis doctoral el trabajo premiado fue *La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias*, de Paula Reyes Álvarez Bernárdez. Y la memoria fin de master que obtuvo el galardón fue *Aprendizaje de la competencia inferencial para la comprensión lectora en nivel superior*, de Raquel Lozano Pleguezuelos. Enhorabuena a las dos.

Y llegamos al viernes, último día de actividad académica. Después de las ponencias de la mañana se cerró la sesión con una presentación de la Universidad de Granada, su política de internacionalización y el papel del Centro de Lenguas Modernas dentro de la institución y su dimensión internacional. La presentación estuvo a cargo de D.^a Leonor Moral, Directora de Secretariado de Estrategia de Internacionalización del Vicerrectorado de Internacionalización de la UGR y de las subdirectoras del CLM, Aurora Biedma y M.^a Ángeles Lamolda.

Después de comer seguimos con las últimas ponencias y las presentaciones editoriales de Anaya y la Editorial de la Universidad de Salamanca. La actividad académica se cerró el viernes por la tarde con la conferencia de clausura impartida por el profesor de la UGR Alejandro Castañeda, *Competencia metalingüística en la enseñanza de la gramática. El modelo de la Gramática cognitiva*. Pero el día no había terminado, nos quedaba la copa de despedida ofrecida en el patio del edificio de la Placeta del Hospicio Viejo del CLM.

La jornada del sábado estuvo dedicada a actividades culturales y sociales. Primero los asistentes pudieron disfrutar de una visita al monumento más conocido de la ciudad: la Alhambra. Los congresistas fueron acompañados por los profesores del CLM Aurelio Ríos, M.^a Ángeles Martínez y Ana Rocío Ortiz. Y como despedida final disfrutamos de un almuerzo en los jardines del Carmen de la Victoria (Residencia de invitados de la UGR) situado en el barrio del Albaicín y frente a la Alhambra.

Desde el Comité Organizador local os damos las gracias por compartir estos días con nosotros y nos despedimos hasta el año que viene en La Rioja.

PRÓXIMOS CONGRESOS

10 al 12 de diciembre de 2015

XVI Congreso de la Sociedad Española
de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Alicante - España

22 al 24 de enero de 2016

IX Congreso Internacional
de la Asociación Asiática de Hispanistas
Bangkok - Tailandia

27 al 29 de enero de 2016

II Congreso Internacional
sobre Enseñanza de la Gramática
Valencia - España

14 al 16 de abril de 2016

XXXIV Congreso Internacional
de la Asociación Española
de Lingüística Aplicada (AESLA 2016)
Alicante - España

21 al 23 de abril de 2016

Second Conference on Telecollaboration
in University Education
Dublín - Irlanda

16 al 18 de junio de 2016

XIV Encuentro Internacional del GERES
Poitiers - Francia

(Tomado de *Boletín TodoEle*, 6-12 de julio, 2015)



Alfonso Pastor Juan / <https://es.pinterest.com/alfonsopastorju>

Novedades bibliográficas

CELAYETA GIL, NEKANE,
LUCAS VICENTE DE, ALBERTO,
IRACEBURU JIMÉNEZ, MAITE,
JIMÉNEZ BERRIO, FELIPE (COORDS.)
ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN
DE LENGUAS EN EL CONTEXTO
EDUCATIVO ESPAÑOL

**Anejos *Analecta Malacitana*,
Universidad de Málaga, 2014**

En este nuevo monográfico que nos brinda la revista *Analecta Malacitana* se presenta, desde un punto de vista teórico-didáctico muy sugerente, una serie de principios para aprender y adquirir una lengua extranjera. El contenido viene distribuido en dos grandes bloques: el primero que se centra en la adquisición y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y lo forma cuatro artículos redactados en inglés; el segundo, por su parte, se centra en el aprendizaje y adquisición del español en el contexto de las aulas de secundaria, y está compuesto por tres trabajos escritos en español.

El volumen se abre con una presentación breve en la que se exponen las claves del tema central del libro, con el fin de arrojar algo de luz a la cuestión, que no es otra que la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera, concretamente el dominio del inglés, teniendo bien presente que se trata de un idioma ampliamente demandado y objeto de estudio global, insustituible en el mundo de las transacciones comerciales; por otro lado, el inglés también está en plena vigencia, pues existe una avalancha de centros que en su oferta educativa tornan sus colegios en centros bilingües, en aras de una mayor y mejor formación, con planes de calidad, tanto para el estudiante, como para sus familias.

En el primer trabajo, Rachel Lofft Basse, profesora de la Universidad Autónoma de Madrid, atiende a las técnicas empleadas, métodos y sistemas de evaluación, en las aulas de Educación Primaria y analiza el aspecto motivacional como

base en la adquisición. Para que el proceso de aprendizaje culmine con éxito, según los datos aportados por Lofft Basse, el niño necesita tener una retroalimentación constante y trabajar en su zona de desarrollo próximo (ZDP). Será por tanto interesante la aportación que los alumnos puedan llegar a realizar con la guía o el seguimiento adicional a través de las propuestas del tutor y con la inestimable colaboración de compañeros de clase más aventajados.

El artículo de Vicente Beltrán-Palanques aborda la necesidad de implementar los niveles de competencia comunicativa para que el niño pueda desarrollar estrategias adaptadas a diferentes contextos. Beltrán-Palanques plantea una visión de conjunto sobre algunos conceptos claves como el de 'competencia comunicativa' acuñado por Hymes y desarrollado por Bachman. Según el autor de este trabajo, es fundamental proyectar los resultados basándose en un procedimiento de estudio sobre la escritura en lengua extranjera, usando para tales fines un proceso de enseñanza colaborativo, en grupos, aplicando diferentes herramientas, como por ejemplo el uso de *wikis* o las nuevas tecnologías, que contribuirán a formar alumnos más independientes a la hora de trabajar y poder alcanzar así una mayor autonomía.

Nekane Celayeta Gil y Nerea Ugalde Ustárriz han trabajado en colaboración para mostrar en un estudio conciso una visión retrospectiva de los métodos principales de enseñanza del inglés como lengua extranjera y la aplicación del estilo indirecto llevado al aula de manera simultánea en inglés y en español. El planteamiento es para un grupo de sexto de Educación Primaria, y han seguido un modelo de aproximación integrada de la lengua a través de tareas comunicativas e interactivas. Los resultados de este artículo muestran la importancia de utilizar un método de acercamiento integrado, que despierte en los alumnos una conciencia lingüística y metalingüística, a la vez que les ayude a enfrentarse al lenguaje empleando diferentes contextos comunicativos.

El siguiente artículo que acoge el volumen estudia la influencia y la pertinencia del trabajo en grupos o en parejas, el producto de dicha interacción y la optimización a la hora de incrementar los resultados. Para ello su autora, Maite Iraceburu Jiménez, ha optado por sentar las bases bajo un manto teórico fundamentado sobre las teorías del aprendizaje de la lengua. A partir de ahí se ha propuesto como objetivo estudiar el efecto que el trabajo en parejas tendría sobre el alumnado de segunda lengua. De este modo se han planteado en total cuatro ejercicios que debían hacer de manera individual y en equipo. Pese a que los resultados no arrojaron grandes diferencias, sí se ha podido determinar la importancia del trabajo en equipo a nivel de complementar y contrastar la información, la salida o recogida de información y andamiaje, dicha interacción se antojó por tanto como esencial.

Si nos adentramos en el segundo bloque de este volumen, aparece el artículo de la profesora María Heredia Mantis, de la Universidad de Huelva, en el que se concretan algunas claves para la enseñanza de la gramática centrados en el análisis de la oración compuesta en base a su teoría y práctica desde tercero de la ESO a segundo de Bachiller. La autora concluye que es importante entender la gramática no de forma mecánica, sino reflexiva.

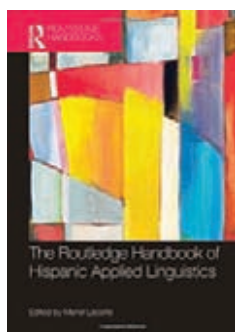
Sigue a este trabajo otro escrito al alimón por Laura Morgado Nadal y Esther Moruno López, que se centra en el estudio de los verbos por parte de alumnos con implante coclear a partir de los treinta y seis meses de edad auditiva, partiendo de datos cuantificables como la edad y sexo.

Este anejo se cierra con una nueva colaboración de Ugalde Ustárriz en el que aborda el tratamiento integrado de las lenguas en una sociedad como la actual, no solamente bilingüe sino en algunos casos plurilingüe, pues se da la circunstancia de que en determinadas zonas existen idiomas cooficiales.

Tras desgranar con trazos la esencia de este volumen, se percibe con mayor nitidez la importancia de fijar un planteamiento que permita el aprendizaje integrado del alumno según sus capacidades y atendiendo a las individualidades de

cada uno en un contexto multidisciplinar, como se plantea en este volumen. Para ello a nuestro juicio es importante la apuesta por un modelo de enseñanza fundamentado en la taxonomía de dominios del aprendizaje de Bloom y sus tres ámbitos de enseñanza: cognitivo, afectivo y psicomotor, además de ahondar en el campo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Necesitamos que el alumno se cuestione, evalúe y reflexione acerca de sus procesos de aprendizaje, valorando el hecho bien sabido de que no son iguales a sus compañeros y por tanto no adquieren los conocimientos de la misma manera. Si lo que intentamos por tanto es crear un número indeterminado de alumnos que adquieran sus competencias de manera seriada, estaríamos condenando al ostracismo a muchos de ellos, además de no obtener resultados y fracasar en nuestra intención última de formar individuos con espíritu crítico que se desenvuelvan productivamente en nuestra sociedad. Todo ello, según la propuesta que se nos hace con este anejo, enfocado hacia las nuevas tecnologías, ya que su manejo y multifuncionalidad nos invita a emplearlas como una valiosa herramienta.

DANIEL ABAD RUIZ
Universidad de Málaga



MANEL LACORTE (ED.)
The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics

Nueva York y Londres, Routledge, 2015

Dentro de la colección 'Routledge Handbooks in Applied Linguistics', este libro ofrece una visión global de los aspectos más importantes de la lingüística aplicada e integra todas las disciplinas relacionadas con la lengua de los países de habla hispana. Dividido en 5 partes, la primera se dedica al aprendizaje desde diferentes perspectivas (sociocultural, pragmática, cognitiva, generativa o sociolingüística); la segunda a los métodos y técnicas de enseñanza, formación del profesorado, diseño de programas, gestión, literatura hispánica y cultura, cursos online, evaluación y enseñanza de ELE; la tercera, a la traducción, la interpretación, la lexicografía, la lingüística computacional, la lingüística de corpus, la edición, la lingüística forense, la profesión médica y la educación especial; la cuarta, a los diferentes tipos de discurso (académico, institucional, de los medios de comunicación, comercial intercultural y político); finalmente la quinta, incluye cinco capítulos sobre la política del español en el mundo, la política lingüística y el español en los Estados Unidos, Europa y América latina, así como los problemas relacionados con la inmigración y el bilingüismo

Los 36 capítulos de que consta el manual siguen el mismo patrón: Introducción, Cuestiones esenciales, Mirando al futuro, Conclusiones, Temas relacionados, Lecturas complementarias, Referencias.

Manel Lacorte es profesor asociado de Lingüística aplicada española en la School of Languages, Literatures and Cultures de la University of Maryland, College Park, EE. UU. Como él mismo señala en la Introducción, esta es «la primera obra de referencia publicada en inglés que trata de temas fundamentales de la lingüística aplicada del español». En ella participan, invitados por el editor, 52 destacados especialistas de distintas nacionalidades que ofrecen una gran variedad de perspectivas, frente a obras con menor número de autores o de un mismo contexto.

Al final del libro, la lista de colaboradores incluye una breve biodata de cada uno de ellos y, en el Índice de palabras y materias, los números se corresponden con la página donde figuran citadas, lo cual, dada la extensión de la obra, es de gran ayuda a la hora de contrastar datos.

Ni que decir tiene que se trata de una publicación extraordinaria, de un rigor académico poco común, muy bien documentada y de enorme interés para profesores, investigadores y en general, para quienes quieran profundizar en el estudio y potencialidad de la lengua española. Si hace años, algunos se referían al libro de W. F. Mackey *Language Teaching Analysis* (1965) como la “biblia” de la lingüística aplicada, hoy hay que decir que *The Handbook of Hispanic Applied Linguistics* es la “biblia” de la lingüística aplicada del español.

PABLO DOMÍNGUEZ
Universidad de La Laguna



DOLORS SOLER-ESPIAUBA
***Contenidos culturales
en la enseñanza del español
como segunda lengua***

Madrid, Arco/Libros, 2015

La editorial Arco/Libros acaba de publicar una nueva edición actualizada del libro de Dolores Soler-Espiauba *Contenidos culturales en la enseñanza del español como segunda lengua*, que forma parte de la colección *Manuales de formación de profesores*, dirigida por M.^a Luz Gutiérrez Araus. En el Boletín de ASELE n.º 35 publicamos una reseña de la primera edición (2006), pero creemos que la inclusión de nuevos contenidos -pasa de 478 a 620 páginas- justifica sobradamente que le dediquemos de nuevo nuestra atención, destacando especialmente los temas recientes incorporados.

El CAPÍTULO PRIMERO se titula “La sociedad española hoy” y está articulado en torno a tres ámbitos: *La familia, la mujer en la sociedad española actual y la vida cotidiana de los españoles*. En el primero de ellos se abordan los temas de la modificación de la estructura familiar tradicional, los jóvenes, la crisis de la vivienda y del trabajo, la educación, el curso escolar, ¿educación separada?, el sedentarismo escolar y el sobrepeso, los jóvenes emigrantes, y *graffitis* y pintadas. Se cierra este ámbito con un apartado sobre la tercera edad y la longevidad, en el que se tratan aspectos como las pensiones, las residencias y los mayores que sostienen económicamente a hijos y a nietos.

En el segundo ámbito, *La mujer en la sociedad española actual*, la autora se centra en la maternidad y el trabajo, abordando el reto al que deben enfrentarse las mujeres para abarcar esa multiplicidad de roles y los cambios operados en el modelo productivo. Dolores Soler aporta interesantes datos sobre los resultados de estudios sobre la rentabilidad de empresas en cuyas cúpulas existe un mayor equilibrio entre géneros. Asimismo, reflexiona sobre la obsesión -siempre actual y creciente en nuestra sociedad- por parecer más joven y más guapo. Este segundo ámbito se cierra con datos sobre el machismo, el acoso sexual, la violencia de género, el descenso de la natalidad, las madres inmigrantes, las adopciones y una interesante reflexión sobre la prostitución, las mafias y la normativa sobre la publicación de anuncios de este tipo de servicios en la prensa escrita.

En el ámbito *La vida cotidiana de los españoles* se analizan la casa y la calle, los horarios, las normas de cortesía, la siempre difícil elección entre *tú* o *usted*. También se abordan el consumismo y las nuevas tendencias a la sobriedad en el consumo, obligadas por la crisis, las maneras de invitar, quién paga y cuándo, los códigos sociales y los ritos vinculados a comer, beber y fumar. En relación al tema de la gastronomía se abordan la alimentación en los foros y en el cine, el fenómeno *Master chef*, la alimentación en el ámbito escolar, la dieta mediterránea junto a los nuevos hábitos alimenticios: *fast food*, bollería, palomitas y chuches, espetos y montaditos frente a pizzas y sushi. También se trata la alimentación en tiempos de crisis y los vínculos entre alimentación y religión. El ámbito sobre la vida cotidiana de los españoles termina con un apartado dedicado a las supersticiones, en el que se ofrece un breve listado de las más ancladas en nuestra cultura.

Un aspecto especialmente destacable del libro es que la autora facilita un nutrido y flexible conjunto de tareas, incluidas al final de cada capítulo, en forma de ejercicios, temas de debate y de redacción, que pueden ser adaptadas a cada grupo concreto atendiendo a sus características, necesidades e intereses particulares.

El CAPÍTULO SEGUNDO, bastante actualizado, se dedica a la relación de los españoles con el mundo exterior y se articula en torno a siete ámbitos de los que la autora nos ofrece una amplísima información que puede constituir, sin duda, el punto de partida para interesantísimas reflexiones: 2.1. *El sistema educativo en España*. 2.2. *Prensa y medios de comunicación*. 2.3. *La publicidad en la vida de los españoles*. 2.4. *Deportes*. 2.5. *El mundo del arte y del espectáculo*. 2.6. *El teatro en España, hoy*. 2.7. *El cine español*.

Dentro del ámbito *Sistema educativo en España* se abordan diversos temas de la *escolaridad* (enseñanzas primaria y media; la religión y la ética en la escuela; enseñanza pública y enseñanza privada; coeducación e igualdad en el ámbito escolar; la enseñanza de lenguas extranjeras). En el mismo ámbito se trata *la inmigración en la escuela* (¿integración absoluta o doble identidad?; la inmigración en los centros públicos y en centros concertados) y, finalmente, *la Universidad* (problemas de la Universidad; reforma de la Ley Orgánica de las Universidades; universidades de verano).

En el ámbito *Prensa y medios de comunicación* se trata el tema de la *televisión en la vida de los españoles*: La “telebasura”; Nuevos enfoques previstos; Los intelectuales opinan; El telediarario en clase de ELE; Las telenovelas. También se aborda *la prensa escrita* haciendo especial hincapié en su importancia en el aula de ELE y aportando interesantes propuestas didácticas. Por último, cierra este ámbito el tema de *la radio española*.

El tratamiento de la mujer en la publicidad y los casos de discriminación, machismo y sexismo se abordan en el ámbito *La publicidad en la vida de los españoles*, ámbito en el que también se ofrecen ejemplos de explotación didáctica de la presencia de la publicidad en televisión e Internet y se trata el tema de las redes sociales

En el cuarto ámbito se abordan los *deportes*, con sus luces y sus sombras. Desde el ciclismo al pádel y al tenis pasando por otros deportes destacados en el ámbito español (motociclismo, automovilismo, atletismo, natación, deportes de montaña, baloncesto y bádminton). El *fútbol* ocupa un lugar destacado y se abordan aspectos

sociológicos, la tolerancia fiscal, sus mitos y su relación con la literatura. Un apartado que, aunque muy breve, resulta muy interesante es el que trata sobre *Deporte y género gramatical*, en el que se recoge el caso del entrenador de un equipo femenino de waterpolo que utiliza el género femenino para referirse al conjunto de sus jugadoras y en el que él mismo se incluye.

En el quinto ámbito, *El mundo del arte y del espectáculo*, se ofrece información sobre algunos centros artísticos españoles emblemáticos, festivales, conciertos, flamenco, música clásica y ópera.

El ámbito sexto se dedica al *teatro en España, hoy*, y el séptimo, al *cine español*, a sus problemas actuales y se esboza una breve historia del cine español desde la posguerra, pasando por Bardem, Saura y Víctor Erice, sin olvidar nombres emblemáticos como Buñuel, García Berlanga o Pedro Almodóvar. Dolores Soler ofrece también un apartado con criterios de selección de largometrajes con fines didácticos, tratamiento de la lengua coloquial, del lenguaje no verbal y el trabajo sobre el cine en la Red. Ofrece también orientación sobre revistas especializadas donde se pueden encontrar fichas y consejos que orientan sobre posibles tareas realizables en el aula a partir de elementos cinematográficos.

En el CAPÍTULO TERCERO, “Del pasado al presente”, se recoge un documentadísimo recorrido social e histórico desde la España de los años 60 y 70, emisora de emigrantes, a la España receptora de inmigrantes de estas últimas décadas. Se abordan seis ámbitos: 3.1. *De la emigración a la inmigración en solo cincuenta años*; 3.2. *La Transición y la inserción en la Europa democrática*; 3.3. *La España de las Autonomías. Estructura del Estado español*; 3.4. *Fiscalidad. Estatutos autonómicos y reivindicaciones de soberanía*; 3.5. *España hoy*; 3.6. *Los indignados del 15-M*.

Los dos últimos ámbitos añadidos en esta segunda edición incorporan información muy actualizada sobre la Ley de Sucesión, la evolución de la estima y confianza en la Monarquía, la desafección política de los españoles, los cambios originados por la crisis: desahucios o desalojos y escraches, y los cambios observados

en las actitudes de los españoles ante la religión o ante la diversidad sexual. El capítulo tercero se cierra con un apartado dedicado al movimiento de *los indignados del 15-M*, a sus orígenes y a recoger opiniones de políticos, escritores o de los propios indignados.

El CAPÍTULO CUARTO está dedicado a cinco ámbitos de contenido: 4.1. *El ocio*; 4.2. *La comunicación no verbal. Organización del espacio y tiempo personal. La gestualidad. Kinésica, Proxémica y Cronémica*; 4.3. *Relación con el entorno. Ecología y medio ambiente. La ciudad. El turismo y su impacto. El cambio climático. Su impacto económico y político*; 4.4. *La canción española. Su historia y su utilización en el aula de ELE*; 4.5. *La canción en el momento actual*; 4.6. *La canción en clase de ELE*.

En el ámbito del ocio se tratan los vínculos entre religión y fiesta, los rituales navideños, las “Inocentadas”, la Semana Santa, las procesiones y algunas fiestas religiosas emblemáticas (La Romería del Rocío, El “Misteri” de Elche, El Día de Difuntos). También se recogen fiestas como Moros y cristianos, el carnaval, las Fallas, Los Sanfermines y la Tomatina de Buñol. La fiesta taurina, con sus detractores y defensores cierra el capítulo.

Otro interesantísimo ámbito de reflexión en este trabajo lo constituye la comunicación no verbal (proxémica, kinésica y cronémica). En este apartado se abordan las diferencias entre culturas de contacto y culturas de no-contacto o la organización del espacio personal. En cuanto al lenguaje gestual se analiza la diferencia entre gestos innatos y gestos adquiridos, las manos, la mirada y la sonrisa, la cara, los gestos políticos, religiosos y mágicos. Por último, el uso y manejo de los patrones informales del tiempo constituye un aspecto de la cultura oculta que es difícil de comprender entre personas de diferentes culturas, porque el tiempo habla, es un lenguaje que organiza toda actividad, establece prioridades y categoriza experiencias.

En el ámbito sobre *ecología y medio ambiente* se trata el tema del reciclaje y el ahorro, los nuevos modelos de consumo, la ecología, el automóvil, el consumo en época de crisis y, finalmente, la

ciudad y sus problemas o la Ecología y el turismo.

El capítulo cuarto se cierra con una breve historia de la canción española a partir de la Guerra Civil, la canción protesta, los cantautores, la aparición de la Movida, el desencanto y los nuevos cantautores.

Finalmente, el CAPÍTULO QUINTO, titulado “Desde otros horizontes: América Latina en la clase de ELE”, está organizado en dos partes. La primera aborda las raíces prehispánicas y el encuentro entre dos culturas. Se analizan en primer lugar las raíces propias de este continente, desde la América precolombina, hasta los móviles de la conquista, aspectos positivos y negativos de la colonización, lo material y lo espiritual en la filosofía del Descubrimiento y la Leyenda Negra. La segunda parte del capítulo (“América Latina hoy”) incorpora nuevos contenidos que incluyen aspectos culturales como la música, la gastronomía, el cine y la pintura moderna en Latinoamérica. Cierra el capítulo una serie de propuestas didácticas, actividades y tareas para llevar al aula de ELE.

El libro, que parte del concepto *cultura* en su significado antropológico, logra alcanzar, sin duda alguna, los dos objetivos fundamentales que la propia autora declara en el capítulo de Introducción: el primero, aportar al profesor de ELE conocimientos culturales y didácticos que estimulen en sus alumnos el deseo de incrementar las experiencias plurilingües e interculturales mediante un aprendizaje intercultural. El segundo de los objetivos es el de provocar en el grupo un *choque cultural* que favorezca una mayor comprensión de la alteridad, tratando de evitar la trampa que nos tienden los estereotipos, los tópicos y los clichés, que tan a menudo dificultan una percepción real de las culturas ajenas.

La autora, además, ofrece al lector una perspectiva amplia, abarcadora y con los matices múltiples que añaden “otras voces” -de fuentes muy variadas-, que incorpora a través de una cuidadosa selección de textos. Tarea muy meritoria y exigente, pues, la emprendida por Dolores Soler, que sin duda supera con éxito el reto de sintetizar en 620 páginas buena parte de la com-

plejidad de la cultura, del mundo de los comportamientos y de la historia pasada y presente de España y de Hispanoamérica.

ISABEL IGLESIAS CASAL
Universidad de Oviedo



JUANA GIL (ED.)
**APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA
DE LA PRONUNCIACIÓN EN EL AULA
DE ESPAÑOL**

Madrid, Edinumen, 2012

“¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad de pronunciar una lengua?” es lo que se pregunta el MCER (2002: 152) en su apartado sobre la pronunciación como competencia lingüística, donde esboza propuestas de cara a lo que puede necesitar un profesor de idiomas, pero —por su propia naturaleza— no trata especificidades sobre ninguna lengua en particular. Hasta Gil (2007) no se había publicado una obra magna sobre la enseñanza de la pronunciación española que abarcara todos los aspectos relacionados con la teoría y la práctica de la pronunciación en el aula. Aunque este es un magnífico manual para el profesor de ELE, se vuelve inaccesible para el día a día y para la planificación de las clases.

La obra que aquí reseñamos consigue aunar dos aspectos requeridos en las publicaciones dirigidas a la formación de profesores de español: que sea rigurosa, amplia y explicativa al mismo tiempo que sintética, condensada y cargada de ejemplos prácticos. Para tal fin, Juana Gil (ed.) consideró que era preciso reunir a una serie de expertos en materia fónica: Alicia Mellado, Soledad Luque, Jorge Rico y José María Lahoz. Puesto que los profesores se encuentran con un amplísimo catálogo de materiales de ELE que, sin remediarlo todavía, desatiende el aspecto

fónico de la enseñanza del español, los docentes se ven obligados a 1) no enseñar los aspectos fonético-fonológicos de la lengua meta; o 2) enseñar intuitivamente la pronunciación mediante técnicas que, por otro lado, suelen desatender el plano suprasegmental (entonación, ritmo, etc.).

¿Cómo conseguir, entonces, una formación adecuada en Fonética que le permita al docente implementar este componente en su día a día? *La Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* pretende, de un modo sucinto, como explicita el título, abarcar los grandes aspectos teóricos y prácticos que pueden facilitar la tarea docente. Estos vienen determinados por el papel que juega la pronunciación en la competencia comunicativa: es tanto la parte física del lenguaje —de la que podemos extraer los elementos, significados e intenciones del interlocutor— como la parte de la lengua más ligada a nuestra identidad.

Por ello, los aspectos que se consideran relevantes en la enseñanza de la pronunciación en el aula de lenguas extranjeras son fundamentalmente la corrección y la fluidez. La corrección de errores, por un lado, pertenece al ámbito de los elementos fonológicos, tanto segmentales o de articulación (fonemas distintivos) —serán tratados en el capítulo II (Soledad Luque)— como suprasegmentales (acento) —que tendrán su explicación en el capítulo III (Jorge Rico)—. Por otro lado, la fluidez se vincula al ámbito fonético suprasegmental, y está relacionada con la sílaba, la entonación, el ritmo y el tempo (velocidad de habla) —elementos que Jorge Rico desarrolla en el capítulo III, pero sobre todo José María Lahoz en el capítulo IV—.

Alicia Mellado (capítulo I) es autora de la parte que condensa toda la información técnica sobre los documentos oficiales de enseñanza de idiomas, centrándose en el papel que tiene la pronunciación, cómo se enfoca y con qué medios se aplica en el aula de español. Con el objetivo puesto en la didáctica, que se contempla al final de este capítulo, los apuntes teóricos que se aportan sirven al profesor como guía ante la planificación de sus clases. Desde el principio se plantea la autocritica a la enseñanza de la

pronunciación, dado que el carácter reflexivo y práctico de la obra requiere de una construcción del asunto desde los inicios: desde por qué debemos enseñar a pronunciar hasta cómo lo haremos.

Soledad Luque (capítulo II) introduce su sección con reflexiones críticas acerca de la posibilidad de corregir errores segmentales; y, finalmente, no solo demuestra que es posible, sino que ofrece un catálogo variado de técnicas provenientes de la logopedia que permiten construir todo un “taller de pronunciación”, lo cual es compatible con la corrección fonética desde la situación comunicativa. Es decir, en esencia, Luque nos confirma la idea de que se puede corregir el error de pronunciación a un extranjero con técnicas que se aplican a nativos, siempre que se contemple el factor tiempo: mejorar o adquirir cierta pronunciación no se lleva a cabo exitosamente en unas pocas sesiones.

Jorge Rico (capítulo III), por su parte, centra su desarrollo en el acento y la sílaba, de los elementos de más importancia en la pronunciación, más aún si consideramos estos aspectos como pertenecientes a los campos de la corrección (por la función distintiva del acento) y de la fluidez (por la prosodia vinculada a los golpes de voz en la sílaba). Este capítulo consigue sectionar por categorías gramaticales las diferentes especificidades del acento y la sílaba en español, algo que adquiere más valor cuando advertimos que no se suele encontrar en los manuales de formación de profesores de español.

José María Lahoz (capítulo IV), por último, dedica sus páginas al desarrollo teórico de la entonación, el ritmo y el tempo, con un claro objetivo de mejora de la fluidez y, más que nada, de la naturalidad del estudiante cuando habla español. Se plantea, desde el método verboton, la posibilidad de planificar un curso que incorpore el componente fónico en el que se comience la enseñanza de este a partir de los elementos suprasegmentales (prosódicos). Esta premisa, que muchos profesores de formación filológica conocen, no se encuentra debidamente argumentada y desarrollada en la mayoría de obras dirigidas a profesores. Resulta, así, espe-

cialmente interesante el final del capítulo, en el que se recopilan 19 ejercicios inéditos sobre la enseñanza del español desde la sensibilización hasta el control de estos elementos prosódicos.

Para el profesor interesado y con formación filológica que desee llevar a la práctica del aula las técnicas más efectivas de enseñanza y corrección de la pronunciación, esta obra es de obligada posesión. Además, es altamente valorable que se le haga reflexionar al docente desde las preguntas: “¿estamos cumpliendo con la pronunciación en el aula?”, “¿qué nos falla y qué nos funciona?”, y trata de proponer soluciones desde un enfoque pragmático-comunicativo de la enseñanza de la pronunciación (enseñar lo relevante para la comunicación) en consonancia con un enfoque verbo-tonal. Lo más interesante, sin duda, es que pone en juego la multivariedad (distintos acentos) en la enseñanza de la pronunciación y cuestiona al hablante nativo como modelo. Se pone de relieve, sin duda, la “inteligibilidad” del hablante como clave de enseñanza.

En definitiva, estamos ante una obra formativa, reflexiva y expositiva, pues da cuenta de los elementos teóricos necesarios para la comprensión y la puesta en práctica de aspectos que suelen ser ajenos a profesores de español, aun estando formados en Lingüística o Filología. Por consiguiente, los autores recuerdan siempre que la clave de la enseñanza de este componente es el objetivo, que conlleva tres posibles velocidades: preventiva, inmediata o a largo plazo. A partir de aquí, el docente que decide formarse con la *Aproximación* dispone de diversas actividades online y recursos, además de notas reflexivas (“Recuerde”) con información importante destacada y un índice muy seccionado que permite encontrar lo que se busca o hacer una lectura global de la obra. En cualquier caso, es muy recomendable para la puesta en marcha de una mejora en la labor del docente en el aula de ELE.

Referencias bibliográficas

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.

GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.

AARÓN PÉREZ
Inlingua Barcelona



REFRANES ILUSTRADOS

<http://refranesilustrados.com>

En esta página web encontramos una serie de refranes españoles representados por medio de ilustraciones. Como se explica en la propia web, “el objetivo es que imagen y texto se complementen de tal manera que el refrán *entre por ojos y se quede en la memoria* de los lectores, sin la necesidad de traducción o explicación textual”.

Los refranes no solo nos permiten presentar contenidos lingüísticos y culturales sino que también fomentan la interculturalidad. Las imágenes que encontramos en esta página web nos ayudan a innovar en la forma trabajar con este tipo de expresiones en el aula y pueden ser un recurso interesante a la hora de preparar nuestras clases.

La presentación de contenidos en *Refranes Ilustrados* es atractiva y sencilla. Se puede navegar por la web descubriendo las distintas ilustraciones o realizar una búsqueda de un refrán en concreto. Para ello, los refranes están divididos en distintas categorías (*Animados, Animales, Comida, Educación e Historia*) que nos pueden ayudar en esta tarea. Además, existe un listado, ordenado por orden alfabético, de todos los refranes que están recogidos en esta página web.

Por otra parte, si no encontramos el refrán que nos interesa, podemos enviarle nuestras sugerencias a su autor Javier Muniain a través de su correo electrónico (javi.muniain@gmail.com) o su cuenta de *Twitter* ([@refranesilus](https://twitter.com/refranesilus)).

Finalmente, *Refranes ilustrados* es un recurso interesante tanto para profesores como para estudiantes de ELE. Como docentes, podemos utilizar esta página web para presentar este contenido de forma visual en nuestras clases. También podemos recomendársela a nuestros estudiantes para que la descubran a su ritmo y aprendan nuevos refranes en espa-

ñol de una forma más autónoma, fomentando así su autoaprendizaje.

CRISTINA FERNÁNDEZ PESQUERA
cristina.fernandez.pesquera@gmail.com
Accem Asturias

<http://www.hblacultura.com>

Hace un tiempo que hemos dejado atrás modelos de enseñanza que aislaban a la lengua de elementos a los que está estrechamente relacionados, como la cultura. Si se afirma que aprender lenguas nos ayuda a comprender mejor el mundo, a verlo con otros ojos. La riqueza o pobreza léxica en un determinado campo semántico o la existencia de expresiones idiomáticas son solo dos ejemplos que nos demuestran la importancia de la historia y la cultura y su influencia en el lenguaje. Combinándolas no únicamente hacemos que nuestras clases sean más enriquecedoras, sino que motivamos a los alumnos, despertando su curiosidad y su interés.

La página *Hblacultura* nos acerca la cultura hispana ya desde el título, pero sobre todo en la sección *cultura*. Aquí nos encontramos textos extraídos de la revista *Hbla con eñe*, patrocinadora de la página que nos ocupa. Los artículos se agrupan por temática en secciones tan variadas como *cine*, *literatura*, *cultura*, *artes escénicas*, *política* y *sociedad*, *debates*, *curiosidades*, *ciencia* o *nuevas tecnologías*, y dentro de cada una de ellas por niveles. Esto facilita, sin duda, la labor del docente que busca un fragmento que llegar al aula, o al alumno que decide practicar por su cuenta. Se echan en falta, no obstante, textos para el nivel inicial (Nivel A del MCER), así como explotaciones didácticas de los que ya están disponibles. En la misma línea, y desde mi punto de vista un poco desubicados, nos encontramos con *Viajeros* y *Costumbres*, dentro de *Turismo idiomático*.

Además de eso, la última sección comentada también facilita información sobre escuelas en 8 comunidades autónomas distribuidas por toda la geografía española, lo que permitirá a los alumnos mejorar su conocimiento lingüístico en un contexto de inmersión, lo que les permitirá conocer la riqueza cultural de nuestro país desde dentro. Para aquellos que quieran viajar y visitar exposi-

ciones, festivales de música o cine u otros eventos similares, la *agenda* puede ser de gran utilidad.

A pesar del gran peso de la cultura, los autores tampoco olvidan por completo el elemento lingüístico. Así, en el blog se presentan recetas o se explica el origen de ciertas frases hechas, pero también se desarrolla la problemática diferencia entre *ser* y *estar* y se presentan sugerencias didácticas como el *vocabulario ilustrado del verano*.

Por último, no se puede ignorar la posibilidad de aprender a distancia y de manera interactiva usando el método habla, que en el nivel inicial incluye *Spanish Sitcom*, serie diseñada para la enseñanza de ELE.

ANA SANMIGUEL MARIÑO
anasanmiguel86@gmail.com
Anglo European School
(Essex, Reino Unido)

DANIELA GUTIÉRREZ BARRAZA
LA CONCORDANCIA DE LA FRASE
NOMINAL POR LOS SINO HABLANTES
APRENDICES DE ESPAÑOL
COMO SEGUNDA LENGUA

Colombian Applied Linguistics Journal,
15(1), 2013, 76-84.

Tipológicamente el chino mandarín es una lengua aislante en la que no hay morfemas que marquen relaciones gramaticales ni morfemas que correspondan a tipos de palabras. Por el contrario, el español es una lengua fusional en la que los morfemas gramaticales añaden información del tipo número, género, tiempo, etc., implican cambios gramaticales y establecen relaciones sintácticas entre palabras como es el caso de la concordancia. Dentro del sintagma nominal en español, la concordancia es la relación interna que se establece entre el nombre y los elementos que lo acompañan por medio de los morfemas de género y número. Esta concordancia es una de las dificultades a la que se tienen que enfrentar los aprendices de español.

El presente trabajo ofrece un análisis de los datos de dos hablantes de chino que aprenden español como segunda lengua (SL) en México. Específicamente, se presenta un análisis de la estructura de los sintagmas nominales que presentan errores de concordancia de género y número entre los elementos que lo componen. El objetivo de este estudio es identificar los problemas de concordancia con el fin de comprender cómo las diferencias que hay entre ambas lenguas en cuanto a las construcciones nominales afectan a la producción de los hablantes de chino. Además, los resultados de este trabajo, según apunta la autora, pueden ser útiles a la hora de diseñar materiales didácticos para la enseñanza del español como SL o como lengua extranjera (ELE) a hablantes de otras lenguas tipológicamente diferentes al español.

Los datos del presente estudio son 40 producciones escritas obtenidas de la manera lo más espontáneamente posible de dos hablantes chinos que tomaban un curso de español de nivel intermedio en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora en Hermosillo, Sonora, México. La extensión de las producciones es variada y se compone desde un conjunto pequeño de oraciones aisladas hasta textos que van de dos a cuatro párrafos.

En dichas producciones se encuentran sintagmas nominales en donde no se daban las relaciones de concordancia de género y número entre el núcleo nominal (N) y los artículos (ART), y entre el N y sus modificadores. En total se recogieron 523 sintagmas nominales cuya estructura no difiere mucho de la del patrón típico del español. Los más frecuentes fueron los del tipo ART+N (199 casos) seguidos de los de N (102 casos), N+adjetivo calificativo (ADJ.CAL) (19 casos), ART+N+ADJ. CAL (18 casos), ADJ.CAL+N (5 casos), y finalmente ART+N+N+ADJ.CAL (3 casos). Algunas de estas estructuras nominales presentaron problemas de concordancia que son las que se han analizado en este trabajo (un total de 346 casos).

Los resultados sobre falta de concordancia demuestran una menor incidencia de la ausencia de concordancia de número (7 casos) que de la de concordancia de género (20 casos). La autora explica que este fenómeno puede ser causado por el hecho de que en los sintagmas nominales en chino mandarín se marca la pluralidad en los pronombres y pueden aparecer elementos como sintagmas clasificadores o de medida en los que la pluralidad está indicada. Por esta razón, estos aprendices de español pueden mostrar más sensibilidad a la concordancia de número. De hecho, en los datos la ausencia de este tipo de concordancia se encontró únicamente en los casos en donde existe diferencia en cuanto al uso de pluralidad entre el chino mandarín y el español.

Por otro lado, la ausencia de concordancia de género se presentó entre el ART, el demostrativo, el cuantificador y el N, así como con algunos ADJ.CAL que le seguían, ya que en chino mandarín no aparecen elementos como los ART o los sufijos del español que reflejan la concordancia de género entre el N y el resto de los elementos que componen el sintagma.

La autora concluye que los resultados del presente estudio ayudarán, por un lado, a los profesores de español a la hora de diseñar un método más adecuado de aprendizaje y, por otro lado, a los alumnos para que sean conscientes de las particularidades de la lengua meta en comparación con las de sus respectivas lenguas maternas.

QIANTING YUAN
Universidad de Valladolid, España

SILVINA MONTRUL
IS THE HERITAGE LANGUAGE
LIKE A SECOND LANGUAGE?

Eurosla Yearbook, 12, pp. 1-29 (2012).

Muchos hablantes de herencia asisten a cursos de español como lengua segunda (L2) con la intención de mejorar su dominio en dicha lengua. Esto supone la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que tengan en cuenta sus necesidades específicas. Para ello, un paso importante es identificar cómo este grupo de hablantes difiere de los aprendientes de L2 en cuanto a sus competencias lingüísticas y habilidades de procesamiento. En este artículo Montrul se enfoca en ciertas áreas de la gramática que resultan complejas en la adquisición del español como lengua segunda (L2) y como lengua de herencia, e investiga si el hecho de haber adquirido la lengua desde el nacimiento supone algunas ventajas para los hablantes de herencia sobre los aprendientes de L2, quienes adquieren la lengua más tarde.

A partir de una revisión de investigaciones recientes sobre la adquisición de lenguas de herencia y su relación con la adquisición de L2, la autora destaca tres temas que han recibido una especial atención. Ellos son: la capacidad de resistencia frente a la vulnerabilidad de diferentes aspectos del conocimiento gramatical en función de la edad de adquisición; cómo el input y la experiencia pueden moldear la gramática de los hablantes de herencia; y la re-adquisición potencial de la lengua de herencia en el aula.

En cuanto a cuáles áreas específicas del conocimiento gramatical son fuertes y cuáles son débiles bajo condiciones de input reducido, se considera que, debido a la integración de diferentes niveles del conocimiento lingüístico, las propiedades de las interfaces son inherentemente más complejas que las propiedades internas de un dominio. Entre los fenómenos que suponen mayor dificultad se pueden citar los morfosintácticos, los sintáctico-semánticos y los sintáctico-discursivos.

Una cuestión relacionada con la anterior, es

si la edad de adquisición les brinda una ventaja a los hablantes de herencia en aquellos aspectos del lenguaje que se adquieren temprano, de acuerdo con las predicciones de los efectos de la maduración en la adquisición de una L2. Se ha observado que, tal y como lo predice la hipótesis del período crítico, una exposición temprana a la lengua les brinda claras ventajas a los hablantes de herencia en la fonología y en los aspectos básicos de la sintaxis pero no en la morfosintaxis.

Otra conclusión a la que se ha llegado, es que se debe tener en cuenta el tipo de prueba a la hora de comparar el conocimiento de ambos grupos. Así, los aprendientes de L2, quienes han recibido más instrucción en español que los hablantes de herencia, obtienen mejores resultados en las pruebas que maximizan el conocimiento explícito, como la prueba de juicio de gramaticalidad no cronometrada y la prueba de conocimiento metalingüístico. Por su parte, los hablantes de herencia, quienes han adquirido la lengua de modo más natural, se desarrollan mejor en las pruebas que miden conocimiento implícito, como la prueba de narración oral y la prueba de juicio de gramaticalidad cronometrada.

En concordancia con lo anterior, se señala que, aunque ambos grupos se benefician de una instrucción formal en el aula, hay diferencias relacionadas con el tipo de tarea. Así, gracias a la instrucción, los hablantes de herencia muestran mejorías más significativas en las tareas escritas y los aprendientes de L2 en las orales.

Por último, Montrul plantea la importancia de realizar nuevas investigaciones que combinen enfoques tanto sociolingüísticos como psicolingüísticos, con el objetivo de comprender mejor el proceso de adquisición de las lenguas de herencia.

MAURA CRUZ ENRÍQUEZ
Université de Montréal (Canadá)

GARCÍA, MARIPAZ
“PRONOUNS: STUDENTS’
WORST ENEMY IN THE FOREIGN
LANGUAGE CLASSROOM”

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,
16, pp. 28-40 (2014).

Lograr una visión global de los tipos de errores que cometen los estudiantes que comparten la misma lengua dominante en la clase de español como lengua segunda o extranjera le permite al docente predecir y comprender mejor el tipo de dificultades que estos aprendices deben afrontar durante su proceso de aprendizaje. En su artículo, García presenta el reporte de un interesante estudio, en el cual se buscaban las categorías léxico-gramaticales que más dificultades les ocasionaban a estudiantes anglófonos en tres diferentes niveles de aprendizaje.

El objetivo del estudio era analizar los errores en las producciones escritas de los estudiantes con el fin de identificar las áreas léxico-gramaticales problemáticas, de tal forma que los docentes aborden dichos aspectos. La investigación se enmarcó en el enfoque del análisis de errores (AE) propuesta por Corder (1967) y se circunscribió al concepto de error como una falla sistemática y recurrente. La autora retoma el concepto de AE propuesto por Gass & Selinker (2001) según el cual, dicho análisis consiste en realizar una comparación entre los errores cometidos por el aprendiz al expresarse en la lengua meta y la lengua meta en sí. A este proceso de identificación de errores sigue la determinación de sus causas. Con el fin de establecer que era considerado como un error, la autora se basó en la gramática descriptiva de la Real Academia de la Lengua Española.

El estudio realizado siguió un diseño pseudo-longitudinal. Se considera longitudinal en la medida que abarca diferentes niveles de aprendizaje de la lengua; no obstante, al no examinar la evolución de la interlengua del mismo grupo de estudiantes a lo largo de los tres niveles analizados, se dice que es pseudo-longitudinal. El corpus fue recolectado a

partir de producciones escritas de 90 estudiantes anglófonos escogidos al azar de varios cursos de 2.º, 3.º y 4.º semestre de español como lengua extranjera, los cuales a su vez corresponden a tres niveles de manejo de la lengua. Por cada grupo se escogieron 30 estudiantes, con un número equilibrado de hombres y mujeres. La modalidad de producción escrita utilizada para recolectar los datos fue una composición, elaborada sin la ayuda de ningún tipo de material, la cual hacía parte del examen final de cada semestre. Para determinar las categorías léxico-gramaticales más problemáticas se utilizaron dos conceptos: tasa de error global y tasa de error interno. El primer concepto se refiere al porcentaje de errores en contraste con el número total de palabras escritas. La tasa de error interno representa el número de errores en contraste con el número de formas correctas en una misma categoría.

A continuación resumiré algunos resultados del estudio. En segundo semestre, las categorías con una mayor tasa de error global en orden de ocurrencia incluyen los verbos y las preposiciones. Por otro lado, al analizar la tasa de error interno, la autora encontró que la categoría que mayor número de errores presentó fue la de los pronombres, seguida por las categorías de los verbos en segundo lugar y la de las preposiciones en tercer lugar. En tercer semestre, las tasas de error global e interno coinciden en que el mayor número de errores se presenta en la categoría de los verbos. La tasa de error interno demuestra que en segundo lugar aparecen los pronombres y en tercer lugar las preposiciones. En el cuarto semestre, la tasa de error global sugiere que los verbos y preposiciones constituyen las áreas que ocasionan más problemas a los aprendices; en contraste, la tasa de error interno arroja que nuevamente los pronombres constituyen el área que mayor dificultad causa en los estudiantes, seguida por la categoría de los verbos en segundo lugar y la de las preposiciones en tercer lugar. La autora concluye que los pronombres constituyen la categoría léxico-gramatical que mayor número de errores genera en estudiantes anglófonos.

El principal aporte de este estudio se relaciona a la identificación, de manera general, de los aspectos que mayor dificultad les causan a estudiantes de habla nativa inglesa en tres momentos de su proceso de aprendizaje y en particular, la identificación del uso de los pronombres como el área en la cual se producen el mayor número de errores; aunque es necesario tener un poco de cautela al afirmar que este es el aspecto más problemático, la contribución radica en la elaboración de una descripción detallada de los tipos de errores frecuentes cometidos por los estudiantes en el uso de los pronombres. Examinemos ahora brevemente algunos aspectos que merecen aclaraciones adicionales. La autora afirma que para calcular la tasa de errores se tuvieron en cuenta categorías de palabras: "...errors were counted in absolute numbers for each category (e.g., Composition 1: 6 errors in verbs, 7 errors in prepositions, etc.)"; si bien me parece interesante y pertinente a nivel metodológico obtener estos datos estadísticos, la técnica utilizada por la investigadora parece haber excluido de este cálculo errores en la organización de las palabras, los cuales constituyen una fuente frecuente de errores por parte de los aprendices. De igual manera, en el estudio se excluyeron los errores considerados de ortografía debido a que no arrojaron datos importantes en un estudio piloto; este punto amerita una explicación adicional en cuanto al tipo de errores que se excluyeron, ya que algunos errores que aparentan ser de carácter ortográfico pueden ser de tipo morfológico (acentuación de verbos o palabras cuyo significado varía según la presencia de una tilde, etc.). En cuanto a la evolución de errores, hay que ser prudente en un estudio pseudo-longitudinal al concluir que se presenta un mejoramiento en la recurrencia de errores. La autora afirma, por ejemplo, que "Failing to write the relative pronoun 'que' was an error that improved completely... However, students did not improve in the area of failing to write other pronouns different than 'que'". En este tipo de estudio resulta más conveniente resaltar las tendencias encontradas en cada nivel, en

lugar de generalizar conclusiones acerca del mejoramiento, el cual sería evidente si se tratara del mismo grupo de estudiantes. Por último, el número limitado de participantes que intervino en este estudio y los datos obtenidos acerca de las tasas de errores resultan insuficientes para concluir que los pronombres constituyen el peor enemigo de los estudiantes en la clase de ELE. Resulta, sin embargo completamente válido afirmar que es una de las áreas que genera mayor dificultad, la cual requiere la atención de investigadores, manuales, estudiantes y profesores de ELE.

CÉSAR MALOOF AVENDAÑO
Université de Montréal, Canadá

JEAN-MARC DEWAELE Y SEIJI NAKANO
MULTILINGUALS' PERCEPTIONS
OF FEELING DIFFERENT WHEN
SWITCHING LANGUAGES

Journal of Multilingual and Multicultural Development 34, n.o 2 (2013): 107-20.

Varios estudios en el campo del multilingüismo versan sobre los cambios de personalidad que los multilingües sienten al pasar de una lengua a otra. Este estudio se centra en los cambios que pueden percibir los hablantes conforme a cinco sentimientos (sentirse lógico, serio, emotivo, falso y diferente) en una comparación por parejas de las lenguas según su orden de adquisición (L1/L2, L2/L3 y L3/L4).

A partir de reflexiones sobre varios estudios llevados a cabo acerca del mismo tema, los autores afirman que existe la necesidad de evaluar esos cambios sobre una escala de cinco niveles (escala de Likert) para poder comparar los resultados de manera más objetiva. Las tres preguntas que plantean los autores para su estudio son 1) ¿Hay un cambio sistemático en los sentimientos al pasar de una lengua a otra? 2) ¿Hasta qué punto se pueden predecir esos cambios con variables como la auto-percepción de dominio, la frecuencia de uso y la edad de adquisición de las diferentes lenguas, y 3) ¿Están vinculados los resultados al género, la edad o el nivel de educación?

En la investigación participaron 106 personas (75 mujeres, 31 hombres) de edades comprendidas entre los 18 y los 58 años. La mayoría de los participantes estudiaban en el Birkbeck College de la University of London y más de la mitad afirmaba estudiar o trabajar en el campo de la lingüística. De todos los participantes, 29 eran bilingües, 34 trilingües, 25 cuatrilingües y 18 pentalingües. De las 56 lenguas habladas por los participantes (L1, L2, L3, L4 o L5), las L1 más frecuentes eran el alemán (16), el inglés (16), el japonés (15) y el español (7).

Para la investigación, los participantes tuvieron que completar en internet un cuestionario enfocado hacia los antecedentes socio-biográfi-

cos, la educación y el perfil lingüístico. Además, para cada pareja de lenguas habladas, tenían que responder (sobre una escala de cinco puntos) a preguntas tales como “¿Qué tan lógico te sientes en esta lengua?”, “¿Qué tan serio te sientes en esta lengua?” y así sucesivamente con los demás sentimientos estudiados (sentirse emotivo, falso y diferente).

Los resultados del estudio muestran que los participantes se sentían significativamente menos lógicos y emotivos, algo menos serios y considerablemente más falsos y diferentes con las lenguas adquiridas más tarde en su vida. Los autores atribuyen esa observación al nivel de competencia y a la frecuencia de uso de las lenguas. Las respuestas a preguntas abiertas permitieron confirmar este vínculo entre la edad de adquisición y los sentimientos del hablante.

Sin embargo, en los análisis estadísticos del perfil lingüístico de los hablantes, el factor que aparece como más determinante para predecir cambios en los sentimientos es la auto-percepción del dominio de la lengua. La edad de adquisición sólo influye de manera significativa en el hecho de “sentirse diferente” mientras que la frecuencia de uso no influye considerablemente. En cuanto al género, el nivel de educación y la edad, los análisis no indican correlación entre estos factores y los cambios en la personalidad del hablante.

En resumen, el factor que aparece como más influyente en los cambios de sentimientos es la auto-percepción de dominio de la lengua, sobre todo en la L3. Los autores agregan que, en los casos de muy alto nivel de dominio de las lenguas (típicamente la L1 y la L2), los cambios en la personalidad son menos perceptibles.

HUGUES LACROIX
Université de Montréal

ADRIANA MARTINS SIMÕES
LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL POR
APRENDICES BRASILEÑOS: EVIDENCIAS
ACERCA DE LA GRAMÁTICA NO NATIVA

Signo y Seña, número 22, diciembre de 2012,
pp. 87-104.

En este artículo la autora presenta un estudio sobre la gramática no nativa del español y la adquisición/aprendizaje del objeto pronominal acusativo de 3.^a persona por aprendices brasileños.

El objeto pronominal acusativo de 3.^a persona es una marca de diferencia sintáctica entre el PB (portugués brasileño) y el E (español), con origen en un cambio lingüístico en el PB en el siglo XIX. Este cambio lingüístico, según muchas investigaciones tanto del ámbito sociolingüístico como del ámbito generativo, entre otros fenómenos, llevó a la pérdida del clítico acusativo de 3.^a persona, a la expansión de la posibilidad de ocurrencia de objeto nulo, al surgimiento del pronombre tónico en función acusativa y a alteraciones en la colocación pronominal. Como consecuencia de la pérdida del clítico acusativo de 3.^a persona, este ya no formaría parte de la gramática que se adquiere naturalmente en el PB contemporáneo sino que se relacionaría al aprendizaje formal de la escuela. Por lo tanto el clítico en español se aprendería de forma natural, en oposición al PB, que se aprende en la enseñanza escolar. En cuanto al pronombre tónico en función acusativa, en E aparece en correferencia con el clítico para establecer contraste a diferencia del PB que no tiene este tipo de exigencia.

Con este estudio, la autora pudo observar, a partir de pruebas de aceptabilidad, que la coexistencia de gramáticas del PB, la adquirida y la aprendida en la escuela, se reflejaría en la gramática no nativa, lo que le permitió constatar su hipótesis de que la gramática no nativa de los aprendices más jóvenes sería más permeable a la gramática adquirida del PB y verificar que parte de lo que parecía ser el reflejo de la gramática del español en la gramática no nativa de los aprendi-

ces mayores sería, en realidad, el reflejo del PB aprendido en la escuela.

En el estudio se encontraron también evidencias de reestructuración de la gramática no nativa en función del aumento del tiempo de exposición del aprendiz al *input* y a las reglas formales del español. Sin embargo, había indicios de que la reestructuración sería sólo parcial y de que los aprendices no serían sensibles a las propiedades abstractas del E, lo que mostraría que la representación mental que los aprendices brasileños tienen del E no correspondería a la de un hablante nativo, dado que muchas veces no se dan cuenta de los contextos en que el uso y la realización del clítico es categórica, así como de los contextos en que el español no permite la ocurrencia de la categoría vacía. Es decir, los rasgos abstractos de las lenguas y las diferencias relacionadas con el área de la sintaxis y que son diferencias paramétricas, no son perceptibles por los que adquieren/aprenden una lengua extranjera.

Para finalizar, basándose en la propuesta de Kato (2005) y en los resultados que obtuvo, la autora plantea que el estatuto de la gramática no nativa sería el de *gramática periférica* y la permeabilidad, además de ocurrir debido a la no (re) fijación de parámetros (Liceras 1996, 1997, 2002, 2003), podría aparecer también por el hecho de que la gramática no nativa se mantendría ligada a la(s) gramática(s) de la lengua materna.

ISABEL CONTRO CASTALDO
Language Acquisition Research Laboratory,
University of Ottawa, Canadá
y Universidad de Sao Paolo, Brasil

XIAOFEI F. LU Y HAIYANG Y. AI
SYNTACTIC COMPLEXITY IN
COLLEGE-LEVEL ENGLISH WRITING:
DIFFERENCES AMONG WRITERS
WITH DIVERSE LI BACKGROUNDS

Journal of Second Language Writing,
29, 2015, pp. 16-27.

En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE), la complejidad se ha considerado como una de las tres dimensiones de la producción: la fluidez, la complejidad y la precisión (Skehan, 1998). Concretamente, la importancia de la complejidad sintáctica en la producción escrita se ha vinculado generalmente con el nivel de competencia del alumnado en la L2 (Lu, 2011; Norrby & Hakansson, 2007; Ortega, 2003). El trabajo de Lu & Ai (2015) ha cuestionado dicha posición confirmando que la L1 de los hablantes también influye su composición escrita, sobre todo, en el uso de los patrones sintácticos más o menos complejos.

Para confirmar su hipótesis, los autores utilizan los textos argumentativos producidos por hablantes nativos y no nativos de inglés en el corpus LOCNESS (*Louvain Corpus of Native English Essays*, Granger, 1996) y el ICLE 2.0 (*International Corpus of Learner English Version 2.0*, Granger et al., 2009) como muestras de análisis. Asimismo, con la intención de testar la influencia de la L1 en la complejidad sintáctica, primero se han considerado todos los grupos no nativos (n= 1400) como un conjunto y comparan la producción nativa (n= 200) y no nativa; luego se dividen los no nativos en siete subgrupos según sus procedencias lingüísticas (n= 200, cada grupo). Los siete subgrupos abarcan las lenguas de la familia sinotibetana (chino), japónica (japonés), nigerocongolesa (tswana) e indoeuropea (alemán, búlgaro, francés, ruso). Además, de acuerdo con lo que indica el corpus, los textos de inglés producidos por parte de los hablantes de alemán, búlgaro, francés y ruso pertenecen al nivel avanzado según el MCER, mientras que

los textos de tswana, japonés y chino constituyen en el nivel intermedio.

Los resultados del estudio demuestran, contrariamente a lo que podría esperarse, que solo tres de los 14 índices de complejidad sintáctica difieren cuando todos los no nativos se agrupan como un grupo en comparación con el de los nativos. Sin embargo, si el grupo no nativo se divide en subgrupos según las diferentes L1, la diferencia entre las producciones nativas y no nativas es significativa en todos los 14 índices.

Además, el análisis también parece indicar que el uso de estructuras sintácticamente complejas como, por ejemplo, las oraciones subordinadas, viene motivado por la L1 de los hablantes y no por el nivel de competencia en la L2. Así pues, los textos escritos por los hablantes de tswana contienen muchas más oraciones subordinadas que los de los propios hablantes nativos de inglés, a pesar de que el nivel del dominio de la lengua es relativamente bajo entre todos los grupos. En cambio, los hablantes rusos producen menos estructuras subordinadas aunque pertenecen al nivel avanzado.

De esa manera, los autores concluyen su artículo afirmando que aprendices de diferentes procedencias lingüísticas pueden presentar diferentes patrones de desarrollo sintáctico, incluso si muestran niveles de competencia similares. Desde un punto de vista pedagógico, estos resultados nos llevan a reconsiderar cómo evaluar la relación entre el uso de los patrones sintácticos complejos en la producción escrita y la competencia de la L2 sin tener en cuenta la L1 de los hablantes. Los profesores de LE deben ser, pues, conscientes de que la producción de estructuras sintácticamente complejas entendidas como índices del dominio de la lengua no funciona del igual modo con alumnos de diferentes procedencias lingüísticas.

JINGTAO ZHU

Institut de Ciències de l'Educació (ICE)

Universitat de Barcelona

JASON ROTHMAN

LINGUISTIC AND COGNITIVE
MOTIVATIONS FOR THE TYPOLOGICAL
PRIMACY MODEL (TPM) OF THIRD
LANGUAGE (L3) TRANSFER:
TIMING OF ACQUISITION AND
PROFICIENCY CONSIDERED

Bilingualism: Language and Cognition
18(2), 2015, pp. 179-190.

El objetivo principal de este artículo es aclarar y desarrollar el *Typological Primacy Model* (TPM), un modelo que Rothman ha presentado en una serie de artículos anteriores (2010, 2011, 2013). El TPM se presenta como un modelo de adquisición L3 que predice una transferencia total (*Full transfer*) desde la L1 o L2 – según la proximidad tipológica percibida inconscientemente por el hablante – hacia la L3.

Su modelo se centra principalmente en las transferencias morfosintácticas y su definición de la morfosintaxis se basa en la concepción del lenguaje según el programa minimalista de Chomsky (1995), es decir que las lenguas tienen una serie de rasgos funcionales (*functional features*) configurados de una manera u otra según el idioma. Lo que se puede transferir de una lengua a otra es una copia de la configuración de este conjunto de rasgos (el léxico gramatical) que formará la base de la L3. A partir de allí, si es necesario, el aprendiente puede rectificar sus hipótesis y corregir un rasgo que se aplicaba a su L1 o L2 pero que no se aplica a su L3. Tales rectificaciones son necesarias porque el TPM predice la transferencia completa, y no una transferencia a nivel de parámetros, por cuestiones de economía cognitiva. Este concepto de economía cognitiva se fundamenta en la necesaria inhibición parcial de los idiomas que no están en uso en un momento dado para lograr una mayor eficacia en el uso del idioma que sí está siendo utilizado. Considerando eso, resulta más “económico” cognitivamente transferir el idioma más relevante cuanto antes, en vez de mantener activadas la L1 y la L2 para extraer

cada parámetro que resulte útil, como sugiere otro modelo de transferencia conocido con el nombre de *Cumulative-Enhancement Model* (CEM; Flynn et al. 2004). En su artículo, el autor enumera también las demás posibilidades de transferencia hacia la L3: 1) la no transferencia, 2) la transferencia absoluta a partir de la L1, 3) la transferencia absoluta a partir de la L2 y 4) la transferencia a partir de la L1 y/o L2. La cuarta opción abarca en sí varias posibilidades, como la transferencia total o parcial, a partir de una lengua o de ambas, según una serie de factores. Los modelos presentados en el artículo corresponden o bien con la tercera opción (*L2 status factor*; Bardel & Falk, 2007) o bien con la cuarta (CEM y TPM). El *L2 status factor* predice una transferencia siempre a partir de la L2 dado que, según ese modelo, la L2 actúa como un filtro que bloquea el acceso a la L1. El CEM, como se ha mencionado antes, predice una transferencia “por parámetro” a partir de la L1, de la L2 o de ambas, siempre cuando esas transferencias resulten positiva para el aprendiente.

El TPM predice que, tras un periodo inicial relativamente breve (etapas iniciales o *initial stages*; no confundir con estado inicial o *initial state*) de accesibilidad a ambas lenguas, el analizador (*parser*) elige la lengua más similar, la transfiere completamente y esa copia constituye el sistema lingüístico de la L3 en el aprendiente. Como la transferencia se hace de manera holística, resulta en algunos casos positiva y en otros negativa. Por ejemplo, en un estudio de Rothman & Cabrelli Amaro (2010) sobre la transferencia del parámetro del sujeto nulo a partir del español (L2) hacia la L3 (italiano en un grupo, francés en el otro), los dos grupos transfirieron a partir de la L2 – la lengua más cercana –, aun cuando significaba una transferencia negativa (L3 francés).

Ahora, ¿cómo procede el analizador para determinar la lengua más similar? Por orden jerárquico, el analizador considera, primero, el léxico, después las señales fonológicas y fonotácticas, en tercer lugar la morfología funcional y, por último, la estructura sintáctica. Según

Rothman, los factores más importantes son los que el analizador puede percibir muy temprano en su exposición a la lengua meta. Por ejemplo, la similitud entre unas palabras de la L1 o L2 y otras de la L3 son más fáciles de percibir que el orden de los componentes en una oración, por lo tanto, el léxico aparece antes que la estructura sintáctica en el orden de importancia del analizador. El autor agrega que no todos los factores son aplicables a todas las combinaciones de lenguas, pero si el analizador no encuentra comparaciones, o si hay empate (lenguas demasiado similares) en el primer nivel jerárquico, éste continúa su búsqueda en el segundo nivel y así sucesivamente con los demás factores. La combinación de lenguas es la que determina cuales de estos factores se aplican. De este modo, se pretende dar al presente modelo un carácter universal y aplicable a todas las combinaciones de lenguas. En resumen, el papel del analizador es establecer un máximo de comparaciones entre todas las lenguas implicadas –según los factores antes mencionados– y, en base a esas comparaciones, determinar lo más temprano posible qué lengua resulta más cercana estructuralmente.

A continuación, el autor ofrece una respuesta parcial a quienes se preguntan si el tipo de bilingüismo influencia las predicciones de su modelo. Por una parte, se ha demostrado en varios estudios (Bialystok & Shapero 2005; Bialystok, Craik & Ryan 2006; Bialystok 2009, entre otros) que los bilingües tempranos tienen un control inhibitorio más desarrollado y, sobre esa base, se podría argumentar que estos bilingües utilizan su control inhibitoria para transferir hacia la L3 más tarde, cuando tienen más conocimiento sobre la lengua, con el fin de evitar los efectos negativos del TPM (transferencia no facilitadora). Por otra parte, según los datos empíricos de los estudios de Iverson (2009, 2010), no parece haber diferencia significativa en la adquisición de una L3 entre los diferentes tipos de bilingües. Con todo y eso, Rothman afirma que el TPM se mantiene neutro en cuanto a ese factor. A pesar de la inclinación del autor hacia lo presentado por Iverson,

no adelanta más predicciones dada la ausencia de más evidencia empírica.

Para terminar, se plantea la cuestión del impacto del nivel de dominio de la L2 en las predicciones del TPM. Considerando que la L2 –independientemente del nivel de competencia– tiene su sistema propio, Rothman afirma que el TPM se aplica de la misma manera. Lo que cambia realmente es lo que el analizador puede comparar, es decir, si la L2 no está muy desarrollada, el analizador no tiene tantos puntos de comparación como cuando se trata de un caso de bilingüismo equilibrado. Sin embargo, en un caso de transferencia en el que la interlengua L2 del aprendiente no corresponde exactamente a la versión nativa de la misma lengua, hay que considerar que la gramática de la L3 tendrá los parámetros de la interlengua del aprendiente. Por eso, Rothman afirma que, en los estudios sobre la AL3, resulta importante evaluar a los aprendientes en sus tres lenguas para poder confirmar si lo que se transfiere procede realmente de su L2 o de su L1, y no de una versión hipotética de la lengua.

A modo de conclusión, Rothman presenta algunos obstáculos metodológicos relacionados con el campo de investigación de la AL3 –por ejemplo, la dificultad de encontrar un número suficiente de participantes que tengan una combinación específica de lenguas–, pero reafirma la relevancia de estos estudios en un mundo donde el número de multilingües supera el de los monolingües e insiste en la importancia de establecer un marco dentro de la lingüística generativa que incluya la realidad de los multilingües.

HUGUES LACROIX
Université de Montréal

MIRTA GROPPI

NOS GUSTA...

PERO PUEDE SORPRENDERNOS

Intersecciones – Número 1,
2.º semestre de 2013, pp. 88-99.

En este estudio la autora da cuenta de la dificultad que presentan los sistemas pronominales relacionados con el contraste entre el verbo *gustar*, en español, y *gostar*, en portugués, en la enseñanza y adquisición del español por estudiantes brasileños.

En primer lugar, la autora observa que el significado que adquiere un pronombre es diferente del que adquiere otros elementos de la gramática como los verbos, los sustantivos o los adjetivos, porque los considera como elementos ligados al procesamiento del lenguaje, es decir, elementos de deixis, de anáfora y de catáfora.

En segundo lugar, nos muestra las posibles formas en que se presentan los pronombres. Añade que en las lenguas románicas la evolución de los sistemas de los pronombres personales ha tenido un desarrollo diferente de otros componentes de la gramática, lo que hace que la relación entre la función sintáctica y la morfología sea distinta de lo que ocurre con otros elementos. Por ejemplo, el sustantivo *libro* no cambiará su forma si en una construcción sintáctica su función es de objeto directo o de sujeto. Sin embargo, un pronombre sí lo hará, por ejemplo el de 1.^a persona con función de sujeto aparece como *yo* y con función de objeto del verbo como *me*, entre otras posibilidades.

En tercer lugar, la autora recuerda que en latín, así como hoy ocurre con los pronombres, los nombres también presentaban casos, es decir, cambios de forma según su función. Las formas que funcionaban como sujeto eran los nominativos, las que funcionaban como objeto directo eran los acusativos y como objeto indirecto los dativos. En este estudio interesa especialmente la forma del pronombre personal con función de dativo, pues el verbo *gustar* en español se usa con esa forma de pronombre y con esa función.

Tras presentar esta parte de la teoría gramatical, la autora analiza el verbo *gustar* en español y *gostar* en portugués y explica que en ambas lenguas los verbos presentan la misma estructura de papeles semánticos, sin embargo, estructuras sintácticas diferentes, es decir, el verbo *gustar* exige un complemento con la preposición *de* y el verbo *gostar* exige un dativo. El verbo *gustar* tiene un sujeto con el papel semántico de experimentador y el verbo *gostar* tiene un sujeto con el papel de *tema*. Por último, nos muestra diversas construcciones con el verbo *gustar*, las que son más frecuentes como: *Me gusta el cine brasileño*; la posibilidad del uso de *gustar* sin el dativo siempre que se quiera obtener una interpretación genérica, como en: *Los brócolis, en general, no gustan*; construcciones sin dativo y con objeto directo en fórmulas de cortesía, como en: *¿Gusta usted una cerveza?* (Victoria Casta [Méx. 1995]) y otras posibilidades de construcciones con determinadas restricciones.

Para finalizar el resumen, vale mencionar que la idea principal del artículo, según la autora, es acercarse a las peculiaridades de la lengua para reconocer su identidad, aunque las clases de español como lengua extranjera muchas veces no abarquen estos detalles, lo cual causa la sensación en muchos alumnos, en un primer momento, de que determinados tipos de estructura con el verbo *gustar* están equivocadas. Termina su artículo mencionando que las estructuras sobre las que reflexiona no representan piezas sueltas, pues es importante que el profesor conozca de las mismas, es decir, el profesor de español debe de tener conocimiento claro de los conceptos y los ejemplos que se discuten para trabajar de manera adecuada y para sensibilizar al alumno por lo que se refiere a la habilidad comunicativa.

ISABEL CONTRO CASTALDO
Language Acquisition Research Laboratory,
University of Ottawa, Canadá
y Universidad de Sao Paulo, BrasilSYLVIANE

GRANGER E YVES BESTGEN
THE USE OF COLLOCATIONS BY
INTERMEDIATE VS. ADVANCED
NON-NATIVE WRITERS:
A BIGRAM-BASED STUDY

*International Review of Applied Linguistics in
Language Teaching*, 52:3, septiembre de 2014,
pp. 229-252.

Granger y Bestgen presentan en este artículo un estudio cuantitativo y cualitativo basado en bigramas (pares de palabras adyacentes) para medir el uso de colocaciones por parte de aprendientes de inglés de nivel intermedio y avanzado de L2 con objeto de comprobar la propuesta de Durrant y Schmitt (2009) quienes, al extrapolar los resultados de un estudio comparativo entre hablantes nativos y estudiantes de L2, afirman que las combinaciones de palabras formadas por palabras de baja frecuencia –indicadas por la medida estadística *Mutual Information (MI)*– tardan más en adquirirse que las combinaciones formadas por palabras de alta frecuencia, obtenidas por medio de la medida *t-score*.

Las hipótesis de los autores predicen que la proporción de combinaciones de palabras de baja frecuencia (identificadas por el *MI*) será menor en la producción de los aprendientes de nivel intermedio que en la de los aprendientes de nivel avanzado; del mismo modo, la proporción de las colocaciones de alta frecuencia (identificadas por el *t-score*) será mayor en la producción de los aprendientes de nivel intermedio que en la de los aprendientes de nivel avanzado.

La investigación se enmarca en el campo de la competencia fraseológica y parte de la importancia que ésta tiene en la adquisición de una L2 y se basa en cuantiosos estudios previos comparativos del uso de bloques léxicos entre hablantes nativos y estudiantes de L2. Siguiendo la misma metodología utilizada por Durrant y Schmitt (2009), se mide la frecuencia de aparición, se analiza el uso excesivo, la infrautilización y el uso erróneo de bigramas y se tiene en cuenta la frecuencia de coocurrencia de las palabras que

conforman el bigrama al incluir las medidas de asociación léxica MI y *t-score*. La escasez de trabajos comparativos del uso de bloques léxicos entre hablantes de diferentes niveles de L2 impulsa a los investigadores a realizar un estudio que permita analizar el desarrollo de la competencia fraseológica en L2.

El estudio se basó en una muestra de 223 textos argumentativos de aprendientes de inglés como LE obtenidos del corpus internacional de estudiantes de inglés (ICLE), de los cuales 74 tenían como L1 el francés, 71 el alemán y 78 el español. Siguiendo los criterios establecidos en el MCERL, dos jueces expertos llevaron a cabo una evaluación holística de los escritos y se determinó que 128 textos eran de nivel intermedio (B) y 95 de nivel avanzado (C).

La extracción y anotación categorial de los bigramas se llevó a cabo mediante CLAWN 7, un programa de etiquetado automático. Se emplearon 4 categorías sintácticas: sintagmas nominales pre-modificados (MN), sintagmas nominales pre-modificados por un sustantivo (NN), sintagmas nominales pre-modificados por un adjetivo (JN) y adjetivos pre-modificados por un adverbio (AJ); se investigó también el papel desempeñado por todos los bigramas (All). Para cada categoría se tuvo en cuenta tanto la frecuencia bruta de los bigramas como la frecuencia de coocurrencia de las palabras que los componen: MI y *t-score*; medidas subdivididas a su vez en 4 categorías de asociación colocacional: alta (H), media (M), baja (L) y no colocacional (NC). Asimismo, los valores se calcularon sobre la base de todos los bigramas presentes en los textos de los alumnos (*tokens*) y los diferentes bigramas presentes en cada texto (*types*).

Los resultados confirman la hipótesis principal: la producción de los aprendientes de nivel intermedio presenta una mayor proporción de colocaciones de alta frecuencia y una menor proporción de colocaciones de menor frecuencia que la de los aprendientes de nivel avanzado. Además, se desprende de los resultados del estudio que la competencia fraseológica en L2 se caracteriza por una combinación de coloca-

ciones de alta y baja frecuencia y que a medida que se incrementa el nivel de competencia en L2, a pesar de que ambas colocaciones coexistan en la lengua, la proporción de secuencias de alta frecuencia tiende a disminuir mientras se incrementa las de baja frecuencia.

Los investigadores son conscientes de que la clasificación de los bigramas es necesariamente imperfecta debido a los límites inherentes de cualquier corpus de referencia y que el tamaño del efecto de los índices reportados no es muy grande debido a que la competencia fraseológica no es el único indicador de calidad textual. No obstante, y a la luz de los datos, los investigadores afirman que se debe conceder mayor importancia a la fraseología en la enseñanza de L2 y sostienen además que las colocaciones son indicadores del nivel de los estudiantes, por lo que la aplicación principal del estudio recae en el avance de la evaluación automatizada.

Se trata, eso sí, de un estudio preliminar en el que los propios autores identifican una gran cantidad de vías para futuras investigaciones, entre las que destacan la inclusión de más niveles para determinar cuando se incorporan las colocaciones en L2 y la necesidad de dirigir la atención a otras muestras de población.

M.^a DEL ROCÍO CUBEROS VICENTE
Institut de Ciències de l'Educació (ICE)
Universitat de Barcelona

Theory and Practice in Language Studies,
4:12, diciembre de 2014, pp. 2640-2645

En este estudio se mide la relación entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento metalingüístico de estudiantes universitarios aprendientes de segundas lenguas (L2). La investigación se enmarca en el campo de la competencia metalingüística y parte de la importancia que ésta tiene en el desarrollo del lenguaje en L2 y de su relación con la comprensión lectora. Del mismo modo, se basa en estudios previos que corroboran que la conciencia metalingüística implica un uso creativo y único del lenguaje y que está más desarrollada tanto en hablantes bilingües como multilingües.

En el estudio se formulan dos preguntas de investigación que se concretan en la relación que hay entre el nivel de competencia en la L2 de estudiantes universitarios y su conocimiento metalingüístico en L2, así como en las diferencias entre la actuación en la prueba metalingüística y su actuación en la prueba lingüística. Del mismo modo, se plantean dos hipótesis que predicen que (1) no hay relación entre la actuación de los estudiantes en la prueba metalingüística y su actuación en la prueba lingüística y que (2) las actuaciones de los estudiantes en ambas pruebas presentan ciertas similitudes.

En el estudio participaron un total de 40 estudiantes universitarios aprendientes de inglés como L2 repartidos equitativamente en el primer y segundo año de sus estudios. El nivel de competencia en L2 se determinó mediante una prueba gramatical de tipo *cloze* con un total de 22 ítems. Paralelamente, para establecer el conocimiento metalingüístico en L2 se diseñó una prueba compuesta por 30 frases que incluían un error marcado para medir la habilidad para corregir, describir y explicar determinadas características en la L2. Con el objetivo de com-

probar la relación entre ambas pruebas, se hizo coincidir los ítems de la prueba lingüística y las características que se medían en la prueba metalingüística; las pruebas se administraron en un intervalo de tres semanas, primero la metalingüística y después la lingüística. Los participantes contaron con 45 minutos para la realización de cada tarea.

Se llevaron a cabo análisis de correlación bivariable y pruebas *t* de Student en los resultados obtenidos en ambas pruebas para medir la relación entre el conocimiento metalingüístico y el lingüístico. Los resultados determinaron una correlación significativa ($\text{sig}=.001$) y moderada (.534), de forma que se rechaza la hipótesis nula y se corrobora que existe relación entre el conocimiento lingüístico y el metalingüístico. Por su parte, los análisis estadísticos descriptivos ponen de manifiesto que el test lingüístico resulta más complejo que el metalingüístico. Además, la prueba gramatical de tipo *cloze* muestra una desviación estándar superior a la presente en la metalingüística. No obstante, considerando que la prueba *t* de Student es significativa ($\text{sig}=.557$), la segunda hipótesis no se rechaza y se confirma así que las actuaciones de los estudiantes en ambas pruebas presentan ciertas similitudes.

Alipour concluye que el motivo por el que la actuación en las pruebas metalingüísticas es superior a la realizada en las pruebas lingüísticas es que la habilidad para retener estructuras gramaticales decrece con la edad, mientras que la habilidad para corregir, describir y explicar errores en la L2 no se ve afectada por este factor. Se sostiene también que la correlación positiva entre ambos tipos de conocimiento puede deberse al propio diseño del estudio, dado que los ítems en cada una de las pruebas eran equivalentes. En este mismo sentido, reconoce que la correlación tan sólo presenta covarianza y no demuestra ninguna relación de causa-efecto, por lo que no se pueden establecer conclusiones firmes sobre la contribución del conocimiento metalingüístico al nivel de competencia lingüística en L2 o viceversa.

No obstante, y a la luz de los datos, la investigadora afirma que propiciar la reflexión me-

talingüística en el aula de L2 permite a los estudiantes conectar el conocimiento gramatical con la producción lingüística, permitiendo así un aprendizaje más efectivo de estructuras gramaticales. Del mismo modo, recomienda que los docentes de L2 hagan uso del metalenguaje para ayudar a los estudiantes a conectar nuevos conocimientos de la lengua con aspectos lingüísticos ya adquiridos.

M.^a DEL ROCÍO CUBEROS VICENTE
Institut de Ciències de l'Educació (ICE)
Universitat de Barcelona

MARTÍNEZ LAGARES, MARÍA DOLORES
DE LA COMUNICACIÓN
INTERCULTURAL AL APRENDIZAJE
INTERCULTURAL EN LA CLASE
DE ESPAÑOL

*MarcoELE. Revista electrónica de didáctica
del español como lengua extranjera (2015) 21: 1-1.*

El presente artículo aborda la noción de comunicación intercultural dentro de las aulas de español como lengua extranjera y, por extensión, de otras lenguas extranjeras. Ofrece una revisión de estudios previos de corte más teórico y otros más prácticos en los que se plantea el tema de la inclusión de la competencia intercultural en el aula de idiomas. Tomando como punto de partida estos trabajos, Martínez Lagares propone un nuevo rol del profesor de lenguas extranjeras.

Antes de centrarse en el concepto de didáctica intercultural en las aulas, se hace especial hincapié en la relevancia del contexto social y de la cultura en que se aprende el idioma; en otras palabras, aprender una lengua es también adquirir una competencia sociolingüística con el fin de hacer un uso correcto de ésta acorde a la situación lingüística y en relación a la cultura de los hablantes. De ahí que el desarrollo de la competencia intercultural sea crucial en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del español u otra lengua (Rodrigo Alsina, 1999; Vacas Hermida y Benavente, 2002).

La competencia intercultural es clave para fomentar la comunicación, la empatía y el conocimiento entre diversas culturas y, de este modo, poder evitar el choque y la creación de prejuicios entre sus hablantes. Por tanto, Martínez Lagares insiste en que aquellos hablantes que no tengan presente la competencia intercultural encontrarán obstáculos en la comunicación, pudiendo llevar a situaciones de exclusión social.

La formación del alumnado de idiomas en competencia intercultural es una tarea de asimilación tardía y para la que, en muchos casos, el profesor tan sólo puede ofrecer consejos que el alumno pueda aplicar en diferentes contextos.

Análisis llevados a cabo por Zorzi (1992), Balboni (1999) y Boylan (2000) postulan que el alumno debe adoptar una postura de observación de modelos culturales (p.ej., viendo una película) y de toma de conciencia de las diferencias con su propia cultura para así llegar al proceso denominado “asimilación cultural”.

Desde un punto de vista más práctico, Martínez Lagares vincula las consideraciones teóricas mencionadas anteriormente a la didáctica intercultural. Para ello, se basa en estrategias dentro del aula que lleven al alumno a comprender, percibir, comparar y empatizar con situaciones interculturales de una forma consciente (Tardo Fernández, 2006; Wessling, 2009; Kaloyanova, 2010). Un ejemplo son los ejercicios de tipo *feedback* para que el alumno evite malinterpretaciones y otras actividades de búsqueda de valores interculturales donde el profesor juega el papel de gestor de las diversas culturas presentes en el aula.

Martínez Lagares se centra en las dificultades interculturales en el ámbito español ya que el número de inmigrantes que no dominan el español está creciendo cada vez más. Partiendo del trabajo de Villalba Martínez y Hernández García (2004), la autora incide además en la importancia de proporcionar a los alumnos extranjeros los recursos lingüísticos necesarios para que puedan seguir el currículo en la lengua de acogida.

Este artículo establece, a través de estudios previos, una serie de premisas a tener en cuenta por el profesor de idiomas dentro de situaciones de pluralidad de culturas y lenguas en el aula. Por ello, Martínez Lagares defiende la inclusión de la competencia interlingüística dentro del currículo con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, además de la importancia de la formación del profesorado desde un punto de vista intercultural.

SILVIA SÁNCHEZ CALDERÓN
Universidad de Valladolid



Alfonso Pastor Juan / <https://es.pinterest.com/alfonsopastorju>

DESENCUENTRO

El periódico del domingo es más ligero que de costumbre: empieza agosto. María se sienta en la mesa de la cocina y comienza a hojearlo con desgana. No tiene mucho tiempo, pasarán a recogerla sobre las diez. Mientras, la cafetera alcanza la temperatura necesaria para murmurar: “ya casi está”. La primera página regional del diario queda adherida a sus dedos... ¿Es él? ¡!!!Es él!!!!

“La policía busca al autor de múltiples robos de obras de arte. El último atraco lo llevó a cabo en la galería Espejos, a primeras horas de la mañana del sábado. El importe de las obras sustraídas en dicha galería asciende a unos tres millones de euros. El presunto ladrón, buscado desde hace meses por la policía europea, es de nacionalidad española pero, según parece, cambiaba de domicilio con frecuencia, y habría sido visto en las últimas semanas por la costa sur francesa. El propietario del bar “Caminito”, situado enfrente de la galería, fue quien dio la voz de alarma al 091, al observar movimientos extraños cuando se disponía a abrir su establecimiento”.

- Buenos días, Luis, ponme el café menos cargado que de costumbre, por favor, y baja un pelín a Troilo, que se oye desde la esquina.

Alguien interviene desde el fondo:

- ¿Y cómo? ¿No le gusta Troilo?

- Huum, sí, pero con ese volumen me entran ganas de milonguear y he de trabajar dentro de cinco minutos.

- Perdón, soy Jorge Baeza, argentino -dice el desconocido, acercándose- Es la primera vez que visito este bar, un amigo recién me comentó que valía la pena.

- María Sáinz, trabajo en la galería de enfrente, y soy asidua de “Caminito” y otras milongas. Adoro el tango.

- ¿Otras milongas? ¿Hay otras milongas por acá? ¿Dónde? ¿Cuándo?

- Hay varios sitios

- ¿De veras? ¿Podría indicarme las direcciones?

- Pues no las llevo encima, pero puedo dejárselas a Luis y usted las recoge cuando quiera.

- Perfecto, muy agradecido

- He de irme, hasta luego. Ya nos veremos en algún sitio de esos.

- Así lo espero, no se olvide.

María pasa toda la mañana enviando catálogos, ordenando correspondencia, telefoneando a coleccionistas, concretando algunos detalles con el autor de la exposición actual, atendiendo con un punto de desdén a los visitantes desconocidos, dialogando con los habituales. La venta está asegurada por el prestigio de las firmas. Lleva tres años a cargo de *Espejos*. Su empleo no corre el menor riesgo y eso le hace contemplar el futuro con optimismo. Le gusta su trabajo y se ocupa de estar al día, cuidar cada insignificancia y mantener la calidad. A las doce pide por teléfono un segundo café a “Caminito”, y entrega al camarero la lista de locales de tango, para el argentino. A las dos come en el sitio de costumbre, un restaurante de categoría media, con una buena relación calidad-precio y un servicio impecable. Allí suele compartir mesa y comida con algún amigo o amiga del barrio. Vuelve a la galería sobre las cuatro. Abre a las cuatro y media, fresca y lozana tras los diez minutos de relajación, el retoque de la imagen y la revisión del programa de la tarde. A las ocho cierra y conduce media hora hasta su casa. Durante el trayecto suele hacer balance del día. Hoy no ha ido mal: tres reservas serias, dos confirmaciones de transferencias bancarias, la próxima exposición colectiva casi ultimada y ningún contratiempo importante. Buen final de semana para gozar del tiempo libre sin preocupaciones. Y este domingo irá por fin a respirar aire puro lejos de Madrid.

El ático de María la recibe a esta hora de agosto con una panorámica rosácea de la Casa de Campo. El run-run familiar de presencia urbana pasa de golpe a último plano ante la irrupción quejumbrosa de un bandoneón. En este momen-

to María piensa que es afortunada. La salud va bien; el trabajo sin problemas a la vista; un grupo de amigos esperándola para bailar, como cada viernes, y dos horas por delante para oír su música favorita. Después de *Quejas* vendrá *Recuerdo*; mientras cena reanalizará *La Yumba*, a ver si deja de estar de acuerdo en que Pugliese olvidó escribir la melodía. Su amigo Horacio opina que es un sonido muy porteño, yummmm.... bá, que hay que ser de Buenos Aires para sentirlo, que es una manera de caminar, de hablar, de sentir, que es una intención, un arrastre, un movimiento que se insinúa para terminar abruptamente, que es como un esfuerzo constante en ilusionarse para no concretar, y que a él ese tango le recuerda la frase de Ortega “argentinos, a las cosas”. En fin. A continuación se dará una ducha y regresará al centro.

Sí, es afortunada. Por fin. Se movió bastante hasta encontrar el trabajo que le gustaba. Después de acabar Historia del Arte, constató que apenas había ofertas de trabajo para una formación tan “inútil”, tan “de minorías”. La mayor parte de sus compañeros habían optado por la enseñanza, y el resto se dedicaba a actividades de lo más variopinto, ninguna relacionada con el arte. No le había resultado fácil. Se conocía el plano de Madrid de memoria a fuerza de patearse la ciudad. Había trabajado de camarera, cajera, guía ocasional... y cuando ya desesperaba de encontrar algo interesante, la llamaron de la Fundación Europart. Necesitaban una sustituta para dos meses, y según el currículo, ella podría reunir las condiciones. Nunca olvidaría aquella entrevista en la que su ángel guardián se ocupó de poner una brillantez inusual en las respuestas. Tampoco olvidaría fácilmente la segunda entrevista, dos meses más tarde, cuando le comunicaron que la persona a la que sustituía acababa de fallecer en accidente de tráfico. Que si le interesaba seguir en el puesto y acceder más tarde a la prueba para el nombramiento definitivo. Tampoco resultó fácil acostumbrarse a Madrid. A su muchedumbre y su aislamiento. A la dificultad de encontrar personas con las que compartir su amor al baile y a la montaña. Madrid, que no es ni deja de ser. Que no es norte ni sur. Donde

todo está tan lejos y tan al alcance de la mano. Madrid, que puede matarte de soledad o de multitud. Pero lo había logrado. Había logrado las cosas que siempre considerara suficientes para sentirse bien. Las pequeñas cosas que, cuando nos faltan, parecen enormes. Sí, realmente se podía considerar afortunada.

“Palacio Mayo” está en una plaza de principios de siglo XX, restaurada hace tres años. Cien metros de pista de baile delimitada por diez columnas que la separan de las mesitas, algo más en penumbra. Seis enormes lámparas *art-déco* dan a la sala un calor y un color especiales. La clientela es asidua, todos se conocen y se prodigan saludos más o menos efusivos. Todos pasan por el ritual de cambiarse los zapatos en torno a las mesas antes de entrar en la pista. El grupo de María es entusiasta, apenas descansan, y si lo hacen es para cambiar de pareja. Un grupo variopinto. Durante el día les separan actividades tan diversas como la cirugía, los seguros, la docencia, la banca, la administración de empresas, la peluquería o la medicina. Por la noche les aproximan medias con costura, tacones de aguja, camisas negras, zapatos de charol y coreografías practicadas durante seis horas semanales de cursos de baile. María, recuperada por fin de un pleito postdivorcio de cinco años, anda medio colgada de Pedro, el cirujano. Pedro dice hallar el contrapunto necesario en la danza y anda esperando lograr el afecto de Rosa, la profesora de inglés. Rosa huye por el momento de cualquier variedad de romance, tras la desesperanza afectiva en que la hundió su segundo divorcio hace seis meses. Javier, el abogado, y Elena, la peluquera, forman una pareja envidiada por el personal, no se acaba de entender el secreto de su bienestar y bienvivir, después de quince años de matrimonio y cuatro hijos de problemática diversa.

En mitad de un vals, María observa que alguien sigue sus movimientos, apoyado en una columna. Es el argentino. Qué pronto ha encontrado el Mayo. Al acabar se dirige a saludarlo:

- ¡Hola! Me alegra ver que iba en serio su interés por el baile.

- Y sí, gracias por la información, lo que pasa es que yo sólo bailo tango.

- Paciencia, de doce a una sólo ponen tango, pero veinte a la mesa, te presentaré a los amigos a medida que vayan acercándose. Y dime, ¿vives en Madrid desde hace mucho tiempo?

- No, recién llegué, y no sé si me quedará un mes, un año o toda la vida. Depende del trabajo. Soy arquitecto, y vine a Madrid por un proyecto para adecuar del entorno urbano a la población discapacitada. Yo soy de los nostálgicos de lo lejano, de los que a veces piensan que el Universo está en Europa, de modo que, si lo encuentro, igual se me pasa la querencia de lo arrabalero y me quedo. ¿En qué trabajás vos?

- Me ocupo de una galería...

- Ah, sí, me lo dijiste en el café. Y, ¿qué tal?, ¿interesante, el mundo del arte?

- Sí, a mí me interesa mucho, ¿te gusta la pintura?

- Y... bueno, no soy un experto, pero de vez en cuando camineo por algunas exposiciones. En realidad, desde que me recibí anduve trabajando en temas urbanísticos bastante alejados de lo que se considera Bellas Artes. Y el tiempo libre se lo dedico al tango: *En el tango soy tan taura / que cuando hago un doble corte / corre la voz por el norte / si es que me encuentro en el sur...*

- ¡Qué bonito! Observo algo que me desconcierta en tu acento. No hablas como los argentinos que conozco, y son muchos; tu modo de hablar me recuerda a un bonaerense que vive aquí desde hace diez años, a una amiga tucumana que pinta criollos, a un primo de Valladolid, a mi bisabuela uruguaya... no sé, es una mezcla extraña, pero me encanta.

- Y sí, mi vieja dice que soy un universitario arrabalero, palmeador del vivir, romancón y díscolo. Viví de aquí para allá, y retomé de mi abuelo gallego todo lo que pude. Ahora no sé si amilloné el idioma o lo transformé en una jerga incomprensible. ¿Escuchá! *Babía Blanca*, ¿Bailamos?

- Intentémoslo, ya sabes que hasta el segundo tango no comienzas a sintonizar, si es que lo consigues.

- Veamos

(Huum, que manera de enlazarte, se nota que es porteño, y cómo camina... bueeeno, este voleo le salió algo brusco, da gusto cómo gira y te conduce sin rebasar el imaginario espacio que

nos envuelve... y evitando que invadan nuestro espacio... con la cantidad de gente que hay en la pista... sin duda lleva toda la vida milongueando. A saber cuánto tiempo le costó a éste acabar Arquitectura... Muy buen final).

- Nos queda una hora para mejorarlo, ¿no es eso? ¿Hasta la una?

- Sí, por mí encantada, no se encuentra a menudo un tanguero así en Madrid.

A las cuatro de la mañana son desalojados del cuarto café escenario de sus confidencias. Han descubierto insospechadas afinidades. Se han descrito con detalles sus entornos laborales, sus quimeras, sus Piazzollas, sus Puglieses y sus Surres preferidos. Camino a recuperar los coches, María cuenta a Jorge cómo escuchaba de pequeña los discos de Gardel que su padre tarareaba sin cansarse. Cómo vinieron después varios años sin poder oír un tango porque las lágrimas fluían sin motivo alguno. Nunca supo explicar qué sueño negro aparecía enredado en un bandoneón. Y de pronto un día, en una fiesta, vio a dos parejas bailar *El amanecer*. Al día siguiente, en una escuela de baile, inició una historia de amor con el tango, que duraba ya cuatro años. Había ido reuniendo un poco de todo: discos, libros, fotos antiguas, revistas, fileteados, artículos de prensa, amistades relacionadas con el tema... en fin, a la espera de poder visitar Buenos Aires los amigos la habían ido abasteciendo de "provisiones imprescindibles".

- Ustedes los europeos nos recuperaron el tango, pero están por entender la reciedumbre de los malevos, el carrieguismo, el repertorio de tragedias de los viejos tangos, ¿conocés *El flete*, *Viento del Norte*, *El caburé*? Eso es literatura porteña nacida de la siesta del conventillo, de las mateadas de los compadres. El tango no es sólo un baile, es una cultura que va y viene... ustedes tienen el flamenco, que es bastante parecido en algunos aspectos....

Jorge había dicho esto recreándose en cada palabra y disminuyendo la intensidad de su voz para acabar casi en un susurro, justo ante la puerta del coche de María. Esperó a que entrara, y a continuación la besó en los labios a través de

la ventanilla. Fue un beso con sabor agradecido. María no dijo nada. Ni adiós. Arrancó saboreando la miel rioplatense en sus labios y en sus oídos, mientras el porteño quebraba el andar en dirección a su coche, un poco más lejos.

El periódico sigue abierto por la misma página. El café decide abandonar la cafetera y se desborda por el fuego, que protesta a su vez ante la inundación. El timbre de la puerta suena. María ni se inmuta. Seguro que es la policía -piensa-, ahora tendré que dar todo tipo de explicaciones, me harán firmar mil papeles, iré y vendré cincuenta veces a declarar y deberé reflexionar durante horas acerca de la manera de explicar a la Fundación el incidente. A la sexta llamada decide levantarse y, como una autómatas, se dirige a la puerta después de apagar el fuego. Jorge está desconocido. La miel ha desaparecido de su voz. La empuja con brusquedad hacia dentro, amenazándola con una pistola.

¡Coge en seguida tus papeles y ven conmigo! —le dice—, y ni se te ocurra oponerte si valoras en algo tu vida. No voy a hacerte daño, pero tendrás que volar conmigo a Buenos Aires. Nos están esperando, ya volverás dentro de algún tiempo.

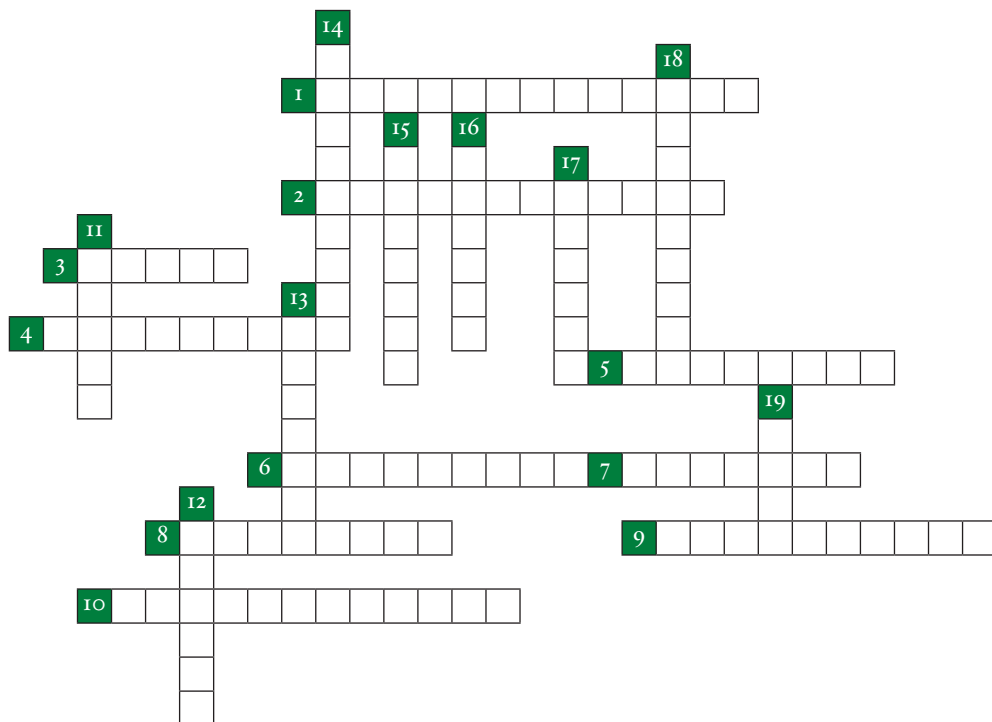
María comprende de golpe los sueños negros detrás del bandoneón y obedece sin abrir la boca. Toda su vida deseando pasear por San Telmo, milonguear en Grícel, ojear libros en Corrientes, perderse por el Palermo de Borges, desayunar con vigilantes, reflexionar por Recoleta, poner, en Chacarita, un pitillo en la mano de Gardel de parte de su padre, fotografiar las glicinas, comprar artesanía en Mataderos, toparse con el Darín de “¿Y qué pasó, abrieron el cielo y escaparon los ángeles?”, subir a la terraza del Barolo, hablar con alguna abuela de mayo, comer en el Tortoni... y, ahora, así... de esta manera...

En el barrio todo está desierto. Es domingo y agosto. En el interior del coche que los espera es invierno, como en Buenos Aires.

amparog.nievas@gmail.com

HISPANIGRAMA I

MARÍA PRIETO GRANDE

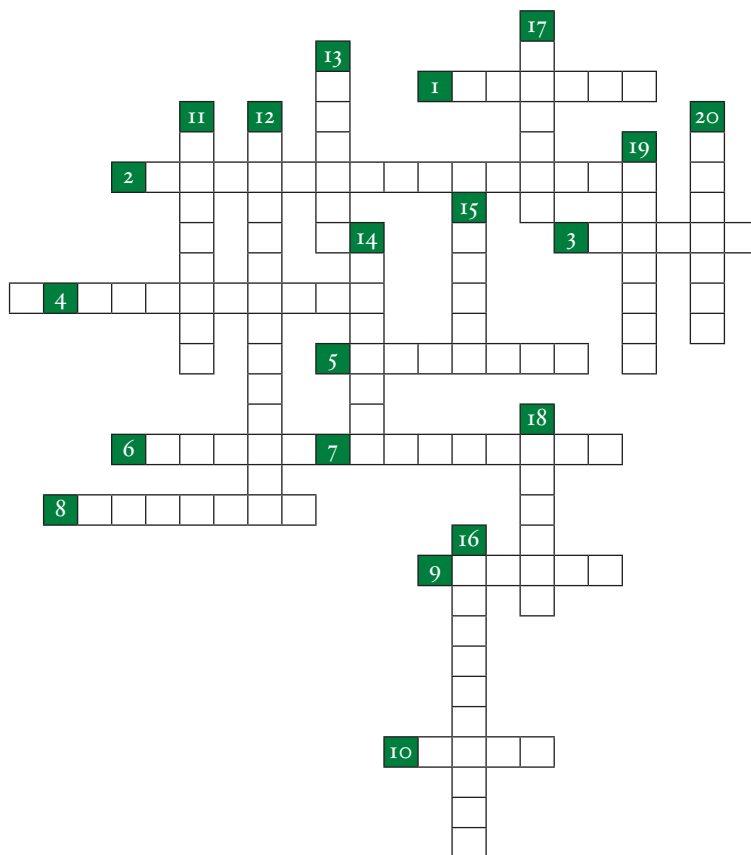


Horizontales

1. El del venezolano río Churún, con 978 m., es el más alto del mundo.
2. Este río argentino es también el más ancho del mundo.
3. Este producto era utilizado por los aztecas como moneda de cambio.
4. El nombre de este país viene del náhuatl, "nic-atl-nahuac", "aquí junto al agua".
5. Darwin, tras un viaje a estas islas ecuatorianas, desarrolló la teoría de la evolución de las especies.
6. El punto más alto de América es este volcán argentino de 6959 m.
7. Este país tomó su nombre de un río.
8. El mayor exportador de energía eléctrica del mundo es...
9. Prudencia Ayala fue la primera mujer presidenta de Hispanoamérica, en este país.
10. Es la isla más poblada de América.

Verticales

11. Es uno de los únicos países suramericanos que no tiene frontera con Brasil.
12. La única capital del mundo con una selva metropolitana.
13. La ciudad más austral del planeta, con la mayor colonia de pingüinos del mundo.
14. En Colombia se extrae el 95% de la producción mundial de esta preciosa piedra.
15. En este país está el Uyuni, el desierto de sal más grande del mundo con 12.000 km².
16. Tiene 62 idiomas indígenas.
17. Cuando algo vale mucho, se dice que cuesta como esta ciudad boliviana.
18. En este país centroamericano hay 27 volcanes activos.
19. Tuvo el primer ferrocarril hispanoamericano, 11 años antes que España, en 1837.



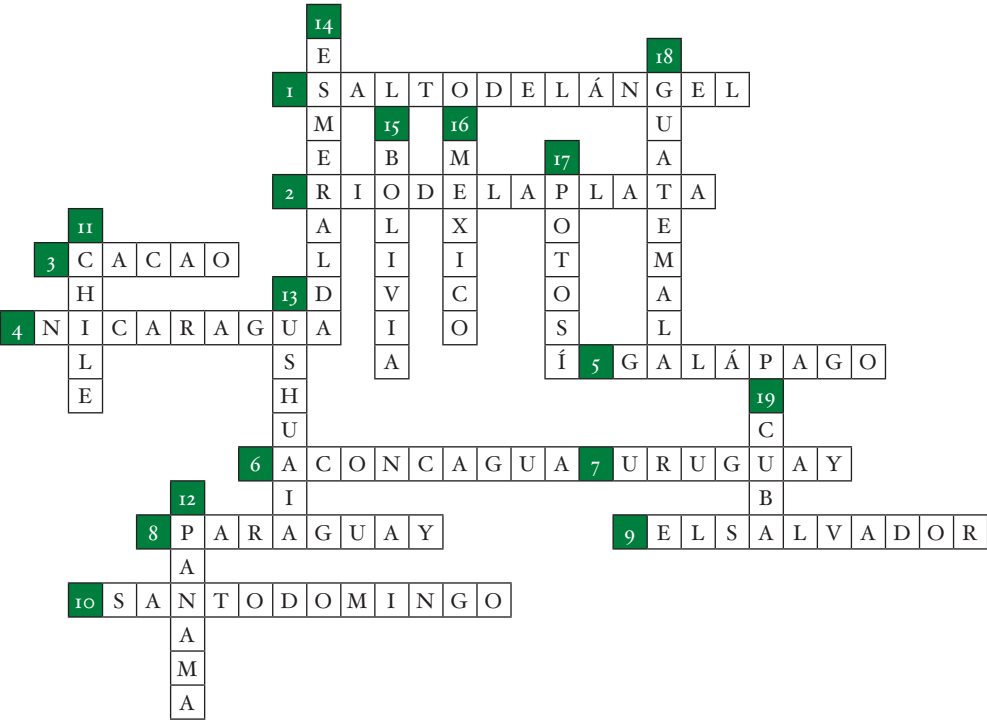
Horizontales

1. España cuenta con 8000 km. de...
2. Sigue siendo navegable este inconcluso intento de comunicar Castilla con el Cantábrico.
3. Es la ciudad más antigua de Europa.
4. La calle más larga de España, con 13 km., está en esta ciudad.
5. Se denomina así al habla la zona de la huerta de Murcia
6. España es el país del mundo con mayor número de...
7. El baile más conocido del País Vasco es el....
8. Es el único país de Europa que produce esta fruta.
9. La de Málaga se celebra desde el 19 de agosto de 1487.
10. Fue la primera moneda de curso legal en EE. UU. conocida como el *Spanish Dollar*.

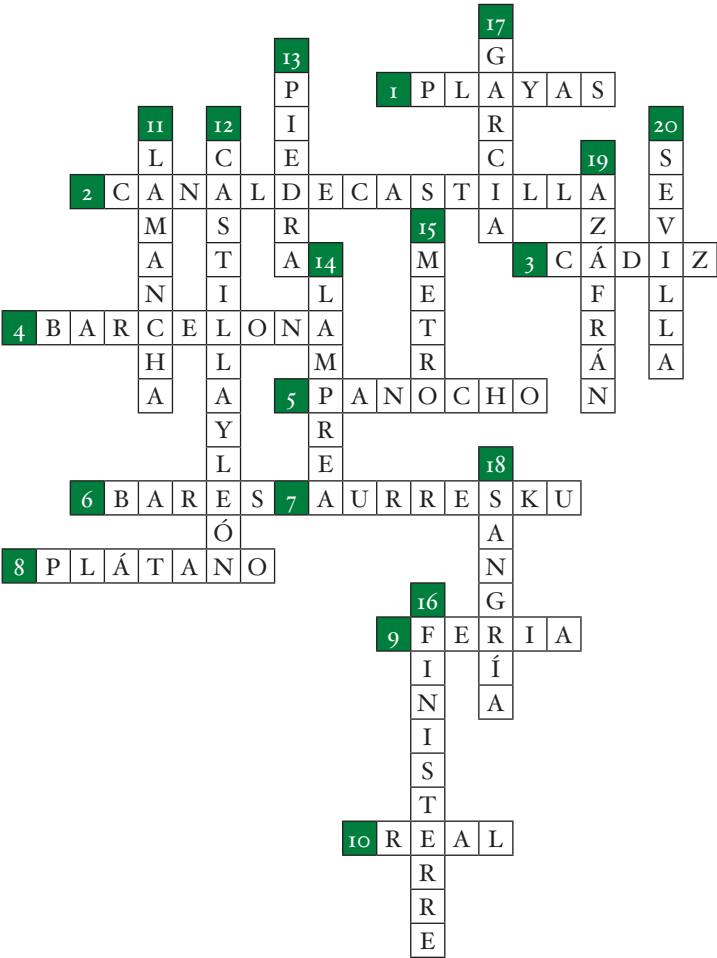
Verticales

11. La planta de energía solar más grande del mundo está allí (dos palabras)
12. En esta comunidad autónoma está el 60% del patrimonio cultural de España.
13. El primer chocolate de Europa se elaboró en este monasterio aragonés.
14. En Galicia se comen estos peces chupasangre.
15. En Madrid, es el cuarto más largo del mundo.
16. Considerado por los romanos el fin del mundo.
17. Es el apellido más común en España.
18. Es una técnica médica y ahora nuestra bebida más famosa.
19. España es uno de los más importantes productores mundiales de este condimento de color naranja.
20. Después de San Pedro del Vaticano, en esta ciudad está la catedral más grande de Europa.

HISPANIGRAMA I (SOLUCIÓN)



HISPAGRAMA 2 (SOLUCIÓN)



CARTA DESDE NUEVA YORK



*Hoy en mi ventana brilla el sol
y un corazón
se pone triste contemplando la ciudad
¿Por qué te vas?*

Yo soy de Granada, como Miguel Ríos, allí estudié y me doctoré. Me fui hace casi diez años, pero no me vine a la aventura, solicité un puesto de lectora y no tuve ni que buscar apartamento.

Columbia está en Manhattan. Al norte, tiene Manhattanville. Al este, Harlem. Al sur, Manhattan Valley. Al oeste, el río Hudson. Con el río Hudson es con el que más cosas en común tiene. Manhattan Valley y Harlem tienen mucha variedad social y cultural, Columbia no. El Hudson es enorme y poderoso, Columbia también. Manhattanville es un barrio que Columbia se ha comprado para extenderse y en el proceso resulta fantasmal; contiene un supermercado como único elemento vivo y el Cotton Club como símbolo de sus muchos elementos muertos.

La lengua está por todas partes, no hay que irse a Perú para hacer inmersión y mi variedad de Andalucía Oriental es pequeña, peluda y no muy suave. Una más, y más bien rara.

*Como cada noche desperté
pensando en ti
y en mi reloj todas las horas vi pasar
¿Por qué te vas?*

Al llegar a Estados Unidos, el mayor choque fue darme cuenta de que a pesar de todas las Teresa Pica y los Michael Long, las programaciones, los currículos y los libros de texto se habían quedado en el pleistoceno del método audio lingual y que buena parte de los profesores siguen enganchados a Stephen Krashen como Homer a las rosquillas. Lo cual no es malo, pero sí un poco solo limitado.

Al año siguiente me hice cargo de la dirección del programa de lenguas de mi departamento, que es un cargo para que los catedráticos de los departamentos de lenguas y literaturas puedan dedicarse a los estudios culturales sin que les molesten los cursos de primero y segundo. No todas las universidades pueden permitírselo.

El segundo choque cultural fue que me dejaron hacer prácticamente todo lo que quise. Después de años de universidad pública en los que cada mejora, desde cambiar la marca de la tinta de las impresoras a cambiar el nombre de un curso, pasa por una maraña de burocracia disuasoria muy eficaz, cambiar las programaciones, libros de texto y contratar profesores nuevos con solo un par de despachos de consulta, me hizo frotarme los ojos de incredulidad. Pedí y se me dio.

*Todas las promesas de mi amor se irán contigo
me olvidarás, me olvidarás
junto a la estación yo llorare igual que un niño
¿Por qué te vas?*

Otros choques fueron: el sueldo se negocia, mucha gente en puestos de responsabilidad se equivoca muchísimo, la investigación generalmente es súper seria pero conlleva mucha buro-

cracia para la que nadie te ayuda, se improvisa sin parar, se gasta en cosas diferentes que percibo como accesorias (comidas para eventos) y se ahorra en otras que percibo como esenciales (eventos). Porqué lo dejé -un par de minutos antes de que “me dejaran”- es una historia poco interesante para el lector de este texto y no entra en la categoría de choque cultural.

Después he seguido enseñando, en las mejores condiciones en las que he enseñado jamás. Y, aunque mi puesto no implica investigación, también he investigado y también en las mejores condiciones en las que he investigado jamás.

*Bajo la penumbra de un farol
se dormirán
todas las cosas que quedaron por decir
se dormirán.*

Cosas buenas de la universidad americana (muchas coincidencias con otros países): solo 24 o 25 semanas de clase, buen sueldo, muchos comités, mucho rigor en la investigación y en la enseñanza, te ayudan con la vivienda y con la mudanza. Los estudiantes. Con los estudiantes la relación es más cercana, y es tu responsabilidad ayudarlos a superar el curso con buena nota, y si no lo van a conseguir es tu responsabilidad avisarlos para que se vaya antes del desastre. Muchos medios para enseñar.

Cosas malas de la universidad americana (algunas coincidencias con otros países): poco trabajo en grupo, poca variedad en los estudiantes, pocos puestos decentes (*tenure track*) en mi área, muchos profesores que han terminado enseñando lengua porque no los dejaron enseñar literatura, mucha improvisación administrativa, pensar que crear un comité para hacer algo equivale a hacerlo. No hay baja por maternidad con sueldo en casi ningún sitio. Mucho gasto suentario. La administración te ayuda poco con la burocracia, te tienes que buscar la vida, y si te ayudan se equivocan mucho, nadie reconoce que no sabe hacer algo, o que se ha equivocado. No hay tiempo para casi nada más.

No debería haber dicho universidad americana en general, porque no es verdad. Mi univer-

sidad es privada y de élite. Esas listas de antes, hay que rebajarlas para lo bueno y aumentarlas para lo malo si trabajas en una universidad que no sea de élite.

*Junto a las manillas de un reloj
esperaran,
todas las horas que quedaron por vivir,
esperarán*

No echo de menos España aunque las llaves se cierren al revés. Me da igual que la gente no dé los buenos días en el ascensor, y que haya mucha basura. Hace mucho calor en verano y mucho frío en invierno y, eso, que para unos es como debe ser, para otros es una lata que genera aires acondicionados polares y calefacciones tropicales. Comer sentado y con mantel es un lujo. Esto tiene que ver con la basura. También con el tamaño de la ciudad y con la manera en que se entienden los servicios: en esta ciudad puedes encontrar quien venga a tu casa todos los días a pasarte el papel higiénico después de obrar. Es ponerse a buscar.

Como dice un anuncio de una inmobiliaria, la ventana de tu apartamento da a una pared, pero detrás de esa pared está Nueva York.

GUADALUPE RUIZ FAJARDO
(con la ayuda de Jeanette y José Luis Perales)
Columbia University
gr2250@columbia.edu

Premios de investigación Asele 2016

PARA TESIS DOCTORALES

OBJETIVOS Y DOTACIÓN

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el español como lengua extranjera o lengua segunda y en cumplimiento de uno de sus fines estatutarios, convoca el presente PREMIO DE INVESTIGACIÓN para tesis doctorales, dotado con 1.600 euros y su publicación electrónica en la colección *Monografías de ASELE*.

BASES DE LA CONVOCATORIA

1. Podrán concurrir los autores de **tesis doctorales** relacionadas con el español como lengua extranjera o segunda lengua, **defendidas en el año 2015** en cualquier universidad nacional o extranjera.
2. Para optar al premio es condición obligatoria **pertenecer a ASELE o hacerse miembro de esta** antes 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 jurídicamente contra el autor si, después de la concesión del premio, se comprueba que el trabajo ya había sido publicado en cualquier soporte (con ISBN o ISSN).
4. El trabajo premiado será publicado en la web de la Asociación: www.aselered.org, con todos los protocolos de edición oficial (ISBN, DL, etc.), en la colección *Monografías de ASELE*.
5. Los aspirantes **deberán enviar a gestion@aselered.org**, de la Secretaría de ASELE, los siguientes documentos como adjuntos y en formato Word o Pdf:

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

b) **Copia compulsada de certificación académica** de la fecha oficial de lectura o del expediente académico y con la calificación obtenida.

c) Trabajo completo (tesis o memoria de máster).

6. Plazo de presentación: desde el 1 de enero al 30 de junio del año 2016. La documentación enviada deberá llegar al correo de gestion@aselered.org dentro de este plazo (hasta las 24:00 h del 30 junio).

7. El **jurado** estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta serán:

- Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de español LE-L2
- Actualidad del tema
- Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología
- Relevancia del trabajo para futuras investigaciones

8. La **resolución del premio** se hará pública el 17/09/2015 durante la Asamblea de socios en el Congreso anual de la Asociación (Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, 16-19/09/2015); asimismo, lo antes posible se comunicará el fallo por correo electrónico a la persona ganadora y al resto de participantes y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org

9. Las **consultas** al respecto serán atendidas en el **correo electrónico de la Secretaría de ASELE: gestion@aselered.org**

OBJETIVOS Y DOTACIÓN

ASELE, con el fin de fomentar la investigación sobre el español como lengua extranjera o lengua segunda y en cumplimiento de uno de sus fines estatutarios, convoca el presente PREMIO DE INVESTIGACIÓN para memorias de máster, dotado con 600 euros y su publicación electrónica.

BASES DE LA CONVOCATORIA

1. Podrán concurrir los autores de **Memorias de Máster** relacionadas con el español como lengua extranjera o segunda lengua, **defendidas en el año 2014** en cualquier universidad nacional o extranjera.

2. Para optar al premio es condición obligatoria **pertenecer a ASELE o hacerse miembro de la esta** antes de presentar la solicitud y documentación correspondiente.

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

4. El trabajo premiado será **publicado en línea** en la web de la Asociación: www.aselered.org, con todos los protocolos de edición oficial (ISBN, DL, etc.), en la colección *Memorias de Máster*.

5. Los aspirantes deberán enviar a la dirección gestion@aselered.org, de la Secretaría de ASELE, los siguientes documentos como adjuntos y en formato Word o Pdf:

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

b) **Copia compulsada de certificación académica** de la fecha oficial de lectura o del expediente académico y con la calificación obtenida.

c) Trabajo completo (tesis o memoria de máster).

6. **Plazo de presentación: desde el 1 de enero al 30 de junio del año 2015**. La documentación enviada deberá llegar al correo de [ASELE gestion@aselered.org](mailto:gestion@aselered.org) dentro de este plazo (hasta las 24:00 h del 30 junio).

7. El **jurado** estará constituido por la Junta Directiva y su fallo será inapelable. Los criterios que se tendrán en cuenta serán:

- Grado de originalidad e interés del trabajo para el profesor de español LE-L2

- Actualidad del tema

- Precisión en el uso de conceptos, métodos y terminología

- Relevancia del trabajo para futuras investigaciones

8. La **resolución del premio** se hará pública el 17/09/2015 durante la Asamblea de socios en el Congreso anual de la Asociación (Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, 16-19/09/2015); asimismo, lo antes posible se comunicará el fallo por correo electrónico a la persona ganadora y al resto de participantes y se difundirá en la página web de ASELE: www.aselered.org.

9. Las consultas al respecto serán atendidas mediante el correo electrónico de la Secretaría de ASELE: gestion@aselered.org.

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

Asunto: Orden de domiciliación bancaria

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)

a _____ de _____ de 20____

Atentamente,

(Firma del titular de la cuenta)

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

Entidad	Oficina	DC	Número de cuenta
---------	---------	----	------------------



PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (TESIS DOCTORALES)

- 18 **Lecturas canónicas adaptadas y formación literaria en español (LE)**
Marta de Vega Díez
- 17 **El juego dramático en la práctica de las destrezas orales**
Gabino Boquete Martín
- 16 **Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE**
Isabel Sánchez López
- 15 **La lengua materna en el aula de ELE**
M.ª Mar Galindo Merino
- 14 **Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera**
Reyes Llopis García
- 13 **La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE:
Una propuesta didáctica**
Rocío Santamaría Martínez
- 12 **Competencia estratégica para la comprensión auditiva del español como lengua extranjera**
Susana Martín Leralta
- 11 **La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares**
María Jesús Cabañas Martínez
- 10 **El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales**
Carmen Ramos Méndez
- 9 **Las colocaciones: fundamentos teóricos y metodológicos**
Marta Higuera
- 8 **La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera**
María del Carmen Izquierdo Gil
- 7 **La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas**
Marta Seseña Gómez
- 6 **Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español**
María Lourdes Otero Brabo Cruz
- 5 **Lecturas graduadas hipertextuales**
Bárbara Moreno Martínez
- 4 **Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera**
Marta Samper Hernández
- 3 **La cortesía verbal en la expresión de discrepancias en español**
Francisco Javier Domínguez Calvo
- 2 **La adquisición infantil del español. Una aproximación gramatical**
Elisa Rosado Villegas
- 1 **Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera**
María Begoña Arbulu Barturre



PREMIOS ASELE DE INVESTIGACIÓN (MEMORIAS DE MÁSTER)

- 5 **El cuento fantástico en el aula de E/LE: un enfoque pragmático**
María Iglesias Pérez
- 4 **La aparente descortesía del lenguaje coloquial**
Luisa María Armenta Moreno
- 3 **La flexibilización de estilos de aprendizaje: intervención en el aula de ELE**
Sara Gómez Villa
- 2 **Situaciones e interacción oral en el español del turismo**
M.ª Ángeles Vergara Padilla
- 1 **El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE**
María Santaellas Esquinas

