

JESÚS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN REINO UNIDO
EL CONCEPTO DE NATURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE E/LE

UN CAFÉ

Pedir un café es uno de los actos comunicativos más sencillos en los que uno puede pensar. Sin embargo, cuando uno lo hace en otra lengua puede no serlo tanto. Imaginemos la siguiente situación: un joven estudiante norteamericano entra en una cafetería en Madrid, se acerca a la barra y le dice al camarero *Señor, por favor ¿Puedo tener un café con leche?* Al lado, una joven profesora de español como lengua extranjera le escucha y piensa para sí: *Bueno, la verdad es que desde un punto de vista gramatical nada se le puede objetar. Ha conjugado bien el verbo, no hay ningún error en el género, la sintaxis es impecable, pero..., pero ningún hablante nativo del español pide un café así. Para empezar, el uso de "señor" es más que sospechoso. Nadie llama al camarero "señor". La verdad es que la manera de abordar a alguien requeriría toda una tesis doctoral. "Eh, oiga, oye, por favor...", pero "señor", no, "señor" no suena natural en este contexto. Vamos a dejar pasar el "por favor". No es que se use mucho, pero tampoco vamos a negar que hay españoles educados y usuarios habituales de las fórmulas de cortesía. Además, otros hablantes nativos de español de otros países sí son de hecho más proclives a ellas. Lo que no encaja para nada es "¿Puedo tener un café con leche?" Eso sí que ya no puede ser. Un español habría tenido diferentes opciones: "Un café con leche / Ponme un café con leche / ¿Me pones un café con leche? / ¿Me das un café con leche?" Todas estas opciones pueden ir con o sin favor... Incluso si nuestra profesora está versada en variantes dialectales podría añadir "¿Me regala un café con leche?", que sin duda sorprendería en Madrid, pero no en Bogotá. Lo curioso del caso es que al camarero no parecen importarle todas estas disquisiciones mentales de nuestra docente, porque, en efecto, al poco rato, le sirve a nuestro estudiante, sin mediar palabra, una taza de café con leche.*

ALGUNOS CONCEPTOS

Las dificultades de nuestro estudiante muestran un sencillo ejemplo de lo complejo que resulta dominar una lengua extranjera y de expresarse como un hablante nativo. En este sentido, la poesía, con su gran capacidad de síntesis, de expresividad y de

agudeza, puede ser mucho más elocuente para resumirlo. Valgan los siguientes versos para dar fe de ello¹:

*Asombróse un portugués
de ver que en su tierna infancia
todos los niños en Francia
supiesen hablar francés.
"Arte diabólica es"
dijo, torciendo el mostacho,
"que para hablar el gabacho
un fidalgo en Portugal
llega a viejo y lo habla mal;
y aquí lo parla un muchacho.*

En efecto, cualquier niño de entre tres y cuatro años domina su lengua materna (o lenguas maternas) con una facilidad pasmosa, a una edad en la que cualquier otra actividad mental –realizar operaciones elementales de aritmética– o psicomotriz –atarse los zapatos– resulta difícil o sencillamente imposible. Por supuesto, que según se vaya haciendo mayor adquirirá nuevo vocabulario y nuevas estructuras sintácticas, pero, sin duda, cualquier adulto no hablante nativo de esa lengua se cambiaría por él en lo que a dominio de la misma se refiere. Para los adultos, el aprendizaje resulta laborioso, difícil, generalmente no solo no tan exitoso como el de los niños –los casos de aprendices de lenguas extranjeras que pasan por hablantes nativos son excepcionales- sino muy frecuentemente bastante fallido. A pesar de la instrucción académica, de las explicaciones de los profesores, de la mayor capacidad intelectual, incluso de la práctica de años, los adultos difícilmente alcanzan la competencia de un nativo y presentan en sus producciones errores, algunos de los cuales parecen fosilizados e inmunes a cualquier intento de corrección. Cuántos profesores de español, por ejemplo, no se han desesperado intentando impedir que sus alumnos digan **un otro* o **gracias para todo*. Comúnmente, la explicación que suele escucharse es que los niños lo absorben todo como una esponja; una esponja, presumiblemente mucho menos absorbente con la edad. Desgraciadamente, pese a la consistencia viscosa del cerebro, estamos muy lejos de saber cómo se las arregla para impregnarse de verbos, sustantivos, construcciones de relativo, paradigmas verbales, etc. o por qué esa propiedad para empaparse del lenguaje va decreciendo con los años. Sea como fuere, con objeto de establecer algunas coordenadas que permitan regular el complejo proceso de la adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras, los estudiosos del campo han ido echando mano de algunos conceptos, muchas veces más intuitivos que fáciles de definir. Así por ejemplo, surgió en inglés el término *proficiency*, cuya traducción al español más aproximada es *dominio*, aunque la equivalencia no es exacta. El progreso del alumno puede medirse en niveles o grados de dominio (sean los seis del Marco Europeo de Referencia, los nueve establecidos por el Consejo Americano de Profesores de Lenguas Extranjeras ACTFL o por cualquier otro baremo). El listón más alto se denomina justamente en inglés *proficiency* –véase, por

¹ El autor, quien escribió estos versos en la segunda mitad del XVIII, es Nicolás Fernández de Moratín, padre del famoso dramaturgo Leandro Fernández de Moratín.

ejemplo, el famoso *Cambridge Certificate of Proficiency in English*. La calibración de este nivel de dominio se hace actualmente con base en los llamados *can-do statements*, esto es, lo que el aprendiz es capaz de hacer lingüísticamente. Con todo, no está claro hasta qué punto este nivel debe ser equivalente al de un nativo. La percepción es –como en los límites matemáticos– que debe aproximarse, aunque raramente se alcance ese punto de destino. Se habla también de fluidez, generalmente referida a la producción oral espontánea, y entendida como la capacidad de que el flujo de habla sea constante e ininterrumpido. Intuitivamente, no resulta difícil distinguir entre la falta de fluidez de un aprendiz de lenguas extranjeras, y el ritmo premioso de algunos hablantes nativos. Sistematizar esta distinción, sin embargo, dista de estar establecido. Otros conceptos como el de gramaticalidad y adecuación parecen, al menos en principio, más claros. La distinción entre secuencias gramaticales y agramaticales es parte de la competencia del hablante nativo, y la labor del profesor de lenguas extranjeras es muy frecuentemente la de corregir los errores derivados de no respetar paradigmas, estructuras o diferencias semánticas con incidencia gramatical. En el caso del español como lengua extranjera, hay todo un repertorio de zona minada que incluye, entre otros, el género de las palabras, la conjugación verbal, el uso de los tiempos y los modos verbales, la diferencia entre *ser* y *estar*, los distintos usos de las preposiciones, etc. Por lo que se refiere a la adecuación, el desarrollo de la pragmática lingüística y su subsiguiente traslación a la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras con el desarrollo de repertorios de funciones comunicativas, puso de manifiesto cómo una determinada estructura puede ser perfectamente gramatical, y, sin embargo, inapropiada para realizar una función comunicativa determinada en un contexto dado. El ejemplo con el que iniciábamos este trabajo es una muestra de ello. Nada hay de agramatical en *¿Puedo tener un café con leche?*, pero, como apuntábamos, ningún hablante nativo pide cafés de esta manera. Las peticiones en español –a diferencia de lo que sucede en inglés, no en vano es este un caso de transferencia negativa– no se hacen nunca con esta estructura. Los exponentes varían en función del objeto de la petición: si es una bebida o una tapa en un bar, como señalábamos antes, basta con enunciar lo que se desea sin más o utilizar una interrogativa o un imperativo con *poner*; si se trata de una comida el exponente anterior no es descartable, pero es también posible utilizar el verbo *querer* bien en presente, bien en imperfecto si se quiere añadir cortesía *Quiero / quería unos macarrones de primero y una chuleta de ternera de segundo*; si lo que se desea es comprar, pongamos por caso, una camisa, el exponente anterior con *querer* es más que aceptable, aunque hay otras opciones como interrogativas con *tener*, afirmativas con *buscar*, etc. *Quería una camisa azul / ¿Tienes camisas de cuadros? / Estoy buscando una camisa que vaya bien con este traje*.

Al igual que en el nivel gramatical, el nivel pragmático es muy susceptible a las transferencias negativas de la lengua materna. Si antes veíamos un caso del inglés, podemos referirnos ahora a un ejemplo en alemán. Supongamos que a un estudiante alemán, que vive con una familia española, le preocupa el mal aspecto, la mala cara, de uno de los hijos de esta familia y le dice *¿Qué te falta?* Es probable que esta pregunta suscite unos momentos de duda y que, quizá finalmente, reciba una contestación del

tipo *Tengo gripe, me duele la cabeza, no me encuentro bien...* La razón por la que la pregunta ha sido formulada de esta manera es porque en alemán, en un contexto equivalente, el estudiante hubiera dicho *Was fehlt dir?* Literalmente *¿Qué te falta?* En español, obviamente, no utilizamos este verbo. Lo normal, lo natural hubiera sido decir *¿Qué te pasa? ¿Te encuentras bien?*

Y no solo se trata de ajustar los exponentes a las funciones. En otros casos, otros factores pragmáticos como el grado de lo que en inglés se conoce como *indirectness*, esto es, de lo directo o indirecto que se es en la formulación de una función comunicativa incide igualmente en la mayor o menor naturalidad de una expresión. Una estudiante norteamericana me contaba en cierta ocasión una anécdota que le había llamado muchísimo la atención a este propósito. Un conferenciante había empezado su charla sin que al parecer el micrófono estuviera encendido o funcionase. Alguien en la parte de atrás de la sala gritó con voz potente y exigente *No se oye*. A ella le pareció una falta de educación mayúscula. No se hubiera imaginado un equivalente tal en su lengua. En efecto, formulaciones tan directas como esta, o como, por ejemplo, responder a la pregunta *¿Quién?* enunciada a través de un portero automático con un sonoro *Abre* o utilizar de manera constante el imperativo para llevar a cabo peticiones *Mamá, hazme un bocata, Dame un boli, Trae eso*, etc. llaman poderosamente la atención de los anglohablantes. La relación entre solidaridad y respeto cae del lado de la solidaridad en español y permite un acceso más directo; en inglés, en cambio, tiende a inclinarse más del lado del respeto, de la cortesía, y exige una aproximación más indirecta. Ni que decir tiene que, por esta razón, los españoles damos una impresión de brusquedad al hablar inglés, y los anglohablantes pueden resultar empalagosos al expresarse en español.

A veces, incluso, las diferencias pueden ser aún más sutiles. Como ha señalado D. Koike (1994) en relación con las sugerencias y peticiones en español y en inglés, la aparente correspondencia

<i>¿Por qué no...?</i>	<i>Why don't you...? / Why not...?</i>
<i>¿No deberías...?</i>	<i>Shouldn't you...?</i>
<i>¿No has pensado en...?</i>	<i>Haven't you thought about... / considered...?</i>

no lo es tal, ya que mientras que en español las interrogativas negativas pueden ser interpretadas como sugerencias, en inglés la misma estructura tiene una fuerza mayor que va más allá de una sugerencia cortés y que puede implicar incluso una cierta crítica. Por tanto, el equivalente en inglés de las interrogativas negativas sería las meras interrogativas. *¿No has pensado leer ese libro* equivaldría a *Have you thought about reading this book?* y no a *Haven't you thought about reading this book?*

NATURALIDAD POR EXCESO

En el proceso de inmersión en la nueva lengua, los aprendices suelen prestar especial atención a aquellos elementos sobresalientes o destacados en lo que ellos entienden que es la parte más idiomática de la misma. A su juicio, sazonar su producción de estos elementos dará un toque de naturalidad a su producción. Al fin y al cabo solo están imitando, aunque, habría que decir que con desigual fortuna muchas veces. Suele ponerse como ejemplo en este sentido la falta de naturalidad en el uso de tacos o expresiones malsonantes. Es cierto que en el registro coloquial los españoles somos muy dados a espolvorear nuestro discurso con este tipo de palabras. Y no lo es menos que, por lo general, suenan muy poco naturales en la boca de los hablantes no nativos de español. Las razones para esta percepción son diversas. En primer lugar, si el acento extranjero supone ya de por sí un extrañamiento respecto de la naturalidad, en el caso de los tacos, al alterar su forma fónica, desdibuja completamente su intención expresiva y acaba convirtiéndolos en cómicos. En segundo lugar, tanto los tacos como las expresiones coloquiales exigen una relación especialmente próxima entre los interlocutores, lo cual no siempre es la norma en el caso de estudiantes extranjeros. En tercer lugar, palabras tan idiosincrásicas de la lengua resultan especialmente chocantes combinadas con una producción con errores o no natural en otros niveles del lenguaje, como cuando un alumno mío, molesto porque la venida de su novia le dificultaba otras aventuras, me dijo *No quiero que mi novia viene, coño*.

Pero no hay que ir a los extremos para encontrar estas distonías. Un ejemplo que me ha llamado repetidamente la atención en mis años de docente de español como lengua extranjera ha sido el uso inadecuado de *es que*. Esta fórmula introductoria de justificaciones es tan abundante en la producción de los nativos, que no sorprende que entre en el radar de los aprendices, y que estos, en su afán por parecer autóctonos, acaben utilizándolo en exceso y cuando no procede. Ejemplos como:

A [hablante nativo]: *¿Tienes fuego?*

B:[hablante extranjero]: *Es que no fumo*

llaman la atención porque el hablante extranjero está, por así decirlo, sobrejustificándose. Los usos de *es que* han sido bien descritos por M. España Villasante (1996). Básicamente, en afirmativa *es que* sirve como introductor de una justificación o excusa de un desacuerdo *Es que el PIB no es ese*, de un rechazo *Es que están unos primos en casa; si no, me quedaba*, de una petición, por ejemplo, a propósito del ejemplo propuesto, el hablante A podría decir *¿Tienes fuego? Es que me he dejado el mechero en el coche*; de un acto de habla: A: *¿Abren los domingos?* B: *Sí* A: *Es que en España, no* [*es que* justifica el haber realizado la pregunta]; de un estado de cosas: A: *No me funciona el ordenador bien* B: (Eso) *es que va a tener un virus*. En forma interrogativa, *es que* puede indicar pregunta sobre la causa de algo *¿Es que vas a cerrar?*; queja o reproche *¿Es que te vas a ir sin mí?*; o pregunta de la que se presupone la respuesta *¿Es que te has echado novio?* En el ejemplo en cuestión, habría sido necesario empezar con una negación *No, no tengo* y, a partir de ahí, podría quizá haberse justificado el estado de cosas con *es que*, "*No, no tengo. Es que no fumo*". Hacerlo directamente resulta forzado.

PEQUEÑAS GRANDES PALABRAS

Si en la década de los setenta y parte de los ochenta, la pragmática nos abrió los ojos al mundo de las funciones comunicativas del lenguaje y al lenguaje como una herramienta para hacer cosas; los ochenta y los noventa fueron el período en el que el análisis del discurso nos puso sobre la pista de unas pequeñas grandes palabras cuya presencia o ausencia incide notablemente en la naturalidad de lo enunciado. Nos referimos, obviamente, a los marcadores u operadores del discurso. Palabras como: *pues, por cierto, a todo esto, además, encima, aparte, es más, entonces, o sea, en cualquier caso, total, en el fondo, hombre, mira, oye, ya, etc.*, etc. constituyen una clase heterogénea de elementos con funciones de muy diverso tipo, cuyo denominador común parece estar en situarse en un nivel supra-oracional. Desde la perspectiva que nos ocupa, estos elementos están muy presentes en el lenguaje oral, muchos de ellos especialmente también en un estilo coloquial, tanto en la conversación como en narraciones, descripciones, argumentaciones, etc. Su incorporación al lenguaje de los aprendices no es sencilla, pero su ausencia le confiere un tono libresco, poco natural, demasiado formal. Como un ejemplo vale más que mil explicaciones, el siguiente diálogo puede ilustrarnos el contraste:

DIÁLOGO A	DIÁLOGO B
<p>JESÚS. Iba yo conduciendo por la entrada de Madrid por la A3 en el carril del medio de los tres que tiene, viene un coche por detrás y me da las luces.</p> <p>ANDONI. ¿Te da las luces?</p> <p>JESÚS. Sí. Y me digo por qué me da las luces si me puede adelantar por el carril de la izquierda.</p> <p>ANDONI. Ya.</p> <p>JESÚS. Me adelanta, y cuando se pone delante de mí, le doy unas ráfagas también. ¿Por qué me tiene que dar las luces? Y ¿sabes lo que pasó?</p> <p>ANDONI. ¿Qué?</p> <p>JESÚS. De repente en el parabrisas trasero del coche aparece un letrero luminoso que pone "Guardia Civil de Tráfico. Pare".</p> <p>ANDONI. ¿Te pararon?</p> <p>JESÚS. Me pararon y me echó una bronca. Cómo iba a saber yo que era un coche camuflado. Luego sí que me di cuenta de que tenía los cristales tintados.</p> <p>ANDONI. Y te multó.</p> <p>JESÚS. Sí.</p> <p>ANDONI. Te alegró el día la Benemérita</p> <p>JESÚS. Sí.</p>	<p>JESÚS. PUES NADA, RESULTA QUE iba yo conduciendo por la entrada de Madrid, la A3 era, CREO, sí la A3. Iba yo por el carril del medio –había tres carriles ¿NO? uno a mi izquierda y otro a la derecha- y EN ESTO QUE viene un coche por detrás y me da las luces.</p> <p>ANDONI. ¿Te da las luces?</p> <p>JESÚS. Sí. Y yo, PUES, ALUCINANDO, CLARO. Y me digo por qué ESTE me da las luces si me puede adelantar por el carril de la izquierda. IMAGÍNA.</p> <p>ANDONI. Ya, CLARO.</p> <p>JESÚS. Y me adelanta, y cuando se pone delante de mí, PUES YO, BUENO, PUES le doy unas ráfagas también. ¡NO TE FASTIDIA! A VER por qué me tiene que dar las luces EL TÍO, HOMBRE. Y ¿sabes lo que pasó?</p> <p>ANDONI. ¿Qué pasó?</p> <p>JESÚS. PUES que de repente VA y en el parabrisas trasero del coche EN CUESTIÓN aparece un letrero luminoso que pone "Guardia Civil de Tráfico. Pare.</p> <p>ANDONI. ¡¡OSTRAS!! Y ¿te pararon?</p> <p>JESÚS. CÓMO QUE SI ME PARARON. Me pararon y me echó una bronca EL TÍO, QUE NO VEAS. PERO, cómo iba a saber yo que era un coche camuflado. BUENO, luego sí que me di cuenta de que tenía los cristales tintados. PERO LO QUE MENOS ME IBA A IMAGINAR YO QUE...</p>

	<p>ANDONI. Y te multó, CLARO. JESÚS. VAYA QUE SI me multó. ANDONI. TOTAL QUE te alegró el día la Benemérita. JESÚS. PUES SÍ, NO VEAS.</p>
--	--

Evidentemente, el texto B suena mucho más natural que A; está salpicado de elementos de muy diverso tipo, marcados en negrita, que contribuyen a ello. Aunque no aporten un gran contenido informativo, organizan, modulan y añaden connotaciones al discurso. Veamos algunos casos. “Pues”, por ejemplo, es una palabra de compleja descripción gramatical² y, en consecuencia, de no fácil aprendizaje, y, sin embargo, es omnipresente en la lengua oral y especialmente, como en este texto, coloquial. En el primer caso, *Pues nada, resulta que...*, su uso es de apoyo para iniciar una respuesta, una réplica o, como es el caso en este texto, una anécdota, relacionándola en mayor o menor medida con el discurso anterior. Esa intención narrativa se ve apoyada por *resulta que*, fórmula habitual para introducir este género en la lengua coloquial. El segundo, *y yo, pues, alucinando*, podría interpretarse como indicador de inseguridad o indecisión del hablante, que, en cierta medida, refleja la sensación de desconcierto del narrador ante lo que le está pasando. Algo parecido podría decirse del tercer uso, *pues yo*. El narrador está construyendo su discurso y, a diferencia de lo que sucede en el lenguaje escrito, a veces el pensamiento va más lento que la elocución y son necesarios unos instantes para pensar, para ganar tiempo, para organizar lo que se va a decir a continuación. El cuarto, *bueno, pues* admitiría la interpretación recapitulativa, pone en conexión la información anterior –las ráfagas de luz recibidas- como soporte argumentativo de lo que viene a continuación –las ráfagas de luz emitidas como respuesta. El quinto caso, *Pues de repente* encajaría en el uso de este elemento como apoyo para iniciar una respuesta o una réplica. El sexto y último, *Pues sí*, podría relacionarse también con uso reactivo a preguntas mandatos o afirmaciones, generalmente, aunque no en este caso, contrarios a la presuposición del que pregunta. En este ejemplo, el tono es más de resignación. Muy frecuente es también la presencia de *pero* no tanto como conjunción adversativa entre dos oraciones, sino, como sucede en los dos casos del texto, al comienzo del discurso como conector entre la situación anterior descrita y el texto que introduce. Interesante es también destacar la presencia del grupo interjetivo *vaya que sí...*; la exclamación de asentimiento *claro*, las apelaciones al interlocutor, *que no veas*, etc.

Aunque quizá algunos argumenten que no hay que preocuparse demasiado con la perfección, y dado que es utópico soñar con una competencia nativa, resulta más realista ponerse metas menos ambiciosas, esto no debería impedir que, por un lado, reflexionásemos sobre por qué le es tan difícil al hidalgo portugués aprender francés y, por otro, buscásemos la aplicación que nuestras averiguaciones puedan tener en el plano metodológico.

² Pues puede funcionar como conjunción causal, ilativa y marcador discursivo. Véase RAE (2009) y Bosque y Demonte (1999). Los usos descritos están basados en ambos textos.

NATURALIDAD Y FRECUENCIA

Por último, un aspecto que deberá ser estudiado con atención, especialmente aprovechando el desarrollo de la lingüística de corpus, es la relación entre la naturalidad y la frecuencia. Al analizar los errores en inglés de hispanohablantes, Bartley and Díaz-Negrillo (2010), sugieren una distinción tripartita:

1. Errores de agramaticalidad semántica, esto es de una selección léxica equivocada que dificulta la comprensión del mensaje. El ejemplo que aducen para el inglés es *I was involved by its beauty...*
2. Errores originados por una selección léxica equivocada aunque pueda entenderse el mensaje, así, por ejemplo en, *I wanted five more minutes in bed but I had to get up and start moving. I dressed up, and...* en el que se entiende que se trata de vestirse, aunque el verbo seleccionado significa disfrazarse
3. Errores debidos a la falta de naturalidad de la palabra utilizada. Esta falta de naturalidad se justifica por la baja frecuencia de la misma en un corpus de referencia. Así contrastan *The film had a great success* con *The film was a great success* (respectivamente 2 y 62 apariciones en el British National Corpus) o *It's the perfect place to spend some beautiful days* con *It's the perfect place to spend a few beautiful days* (respectivamente 247 y 1832 apariciones en la página web de Google's BBC).

La inclusión del último tipo es especialmente aguda, ya que no es extraño, por ejemplo, que cuando un hablante tiene una duda sobre la corrección o la naturalidad de una palabra o una secuencia, la introduzca en un buscador para ver si hay ejemplos de ella. Con todo, la frecuencia puede ser un indicador, pero no necesariamente un determinante, dado que un elemento puede ser poco frecuente y, sin embargo, perfectamente natural.

CONCLUSIONES

En sentido laxo, el concepto de naturalidad podría derivarse del conjunto de desviaciones de la norma nativa en los diferentes niveles del lenguaje. El acento extranjero, los errores léxicos y gramaticales, y la falta de adecuación en el nivel pragmático contribuyen, lógicamente, a diferenciar la producción de un hablante no nativo. En un sentido más estricto, la naturalidad, o la falta de la misma, podría circunscribirse a los niveles pragmático y discursivo del lenguaje en la medida en que o bien las funciones comunicativas no son expresadas con los exponentes habituales o lo son con diferente grado de *indirectness* o bien el discurso está falto de aquellos elementos (marcadores discursivos, locuciones interjectivas, exclamativas, etc.) propios

del lenguaje oral y más abundantes aun en el nivel coloquial, de tal suerte que la producción resulta artificiosa o poco natural.

Desde el punto de vista pedagógico, generalmente se presta atención a los errores léxicos y gramaticales, quizá por tradición y quizá también por que son especialmente llamativos. Por el contrario, los problemas resultantes de la falta de adecuación o naturalidad suelen pasar más desapercibidos, probablemente porque no han sido tan tratados en los manuales, y porque no siempre interfieren con la comprensión del mensaje. Sea como fuere, son parte activa del conocimiento y el uso de la lengua, y como tal no pueden ni deben ser ignorados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bartley, L.V. y Díaz-Negrillo, A. 2010 "Identificación, descripción y análisis de aspectos no nativos en un corpus de estudiantes hispanohablantes de inglés", *Memorias de la Novena Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática CISCI 2010* (Orlando, 29 junio - 2 de julio, 2010). Orlando: International Institute of Informatics and Systemics, 253-258.

España Villasante, M. 1996 "Aspectos semántico-pragmáticos de la construcción 'es que' en español". *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica* 14, 129-147.

Hightower, H. 1998 *Ponme un café con leche, corto de café. Un análisis intercultural de las estrategias de cortesía del inglés y del español*. Memoria de master inédita. Master de ELE, Universidad de Salamanca.

Koike, D. 1994 "Negation in Spanish and English suggestions and requests: Mitigating effects?". *Journal of Pragmatics* 21, 513-526.

Matte Bon, F. "Implicaciones de un análisis comunicativo en un enfoque grammatical". *Monográficos Marco ELE*, 11, 2010, 83-111.

Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés 1999 "Los marcadores del discurso" `en I. Bosque y V. Demonte 1999 *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 4051-4213.

Real Academia Española 2009 *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.