



**Universidad
Antonio de Nebrija**

**EL CORPUS LINGÜÍSTICO EN LA DIDÁCTICA
DEL LÉXICO EN EL AULA DE E/LE**

Elena Alonso Pérez-Ávila

Departamento de Lenguas Aplicadas

Universidad Antonio de Nebrija

Memoria de Master en Español como Lengua Extranjera (MEELE)

30 de Junio de 2006

Tutora: Cristina Vela

Índice

1. Introducción	2
2. Marco teórico: lingüística de corpus, lingüística cognitiva y enfoque léxico	5
2.1 La necesidad de estudiar la lengua en uso. Lingüística de corpus	5
2.2 La lingüística cognitiva y el enfoque léxico. Las unidades léxicas	7
2.2.1. El enfoque léxico	8
2.2.2. Algunos conceptos fundamentales: unidad léxica, unidad fraseológica, colocación	10
3. Corpus lingüístico. Estado de la cuestión	12
3.1 Definición	12
3.2 Diseño, recopilación, etiquetado de los corpóra	13
3.3 Tipología de los corpóra	15
3.4 Corpóra a disposición del público y estado de la cuestión en el español	17
3.4.1 <i>Banco de Datos del Español</i>	17
3.4.2 <i>El Corpus del Español</i>	18
3.4.3 <i>Archivo de Textos Hispánicos (ARTHUS)</i>	18
3.4.4 <i>Cumbre</i>	18
3.5 Aplicaciones de los corpóra en la lingüística	18
3.5.1 Aplicaciones a la lexicografía	18
3.5.2 Aplicaciones a la traducción	19
3.5.3 Aplicaciones a la investigación	19
3.5.4 Usos de los corpóra aplicados a la enseñanza del español	20
3.5.4.1 El corpus en el aula de E/LE	20
3.5.4.2 El corpus en el diseño del material didáctico	22
4. Metodología de trabajo	24
5. Propuesta didáctica	25
a) Propuesta de didáctica del léxico centrada en el alumno	28
a.1) Tarea de introducción al uso de un corpus lingüístico y al concepto de colocación	28
a.2) Actividad de UFS	44
b) Uso de los corpóra en el diseño de material didáctico	53
b.1) <i>Rápido, rápido</i>	54
b.2) <i>Sueña 2</i>	60
6. Conclusión	76
7. Bibliografía	80
8. Anexos (I-V)	84

Using a corpus will for some years to come be a voyage of discovery at every level of education – the student, the teacher, the class, the institution, the educational authority, the curriculum planners, the publishers.

John McH. Sinclair (294: 2004)

1. Introducción

Los estudios más recientes sobre lingüística de corpus vienen demostrando de qué manera el corpus lingüístico está revolucionando el desarrollo de la lingüística actual en todas sus vertientes. En este trabajo pretendemos ofrecer una muestra de aplicaciones de los corpóra a la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE), en concreto a la didáctica del léxico.

Creemos que una metodología de enseñanza de E/LE eficaz debe tener como referente las innovaciones de la lingüística teórica y tiene que actualizarse de forma constante. En la bibliografía existente sobre la investigación en corpóra lingüísticos hemos observado que los estudios sobre lengua española —en especial sobre la aplicación de un corpus a E/LE— se encuentran muy retrasados con respecto a la situación existente para otras lenguas como el inglés. En nuestra opinión, se trata de un campo de estudio del que se pueden derivar beneficiosas aportaciones para el desarrollo de la lengua española y de su enseñanza, que traerá como consecuencia una expansión de nuestra lengua y cultura en el mundo y un progreso de los estudios hispánicos, que pueden convertirse en un referente para los estudios en otras lenguas.

La presente memoria de investigación se encuentra dividida en dos grandes secciones. En primer lugar desarrollaremos la parte teórica, donde se incluye el marco teórico en el que se apoya este estudio —lingüística de corpus y lingüística cognitiva— y el estado de la cuestión del estudio de los corpóra lingüísticos —qué es un corpus, cómo se elabora y qué usos se le puede dar. En este último punto resumiremos las aplicaciones de los corpóra a la lingüística, donde veremos con mayor profundidad los usos referentes a la lingüística aplicada a la didáctica de lenguas. En segundo lugar se encuentra el núcleo de la memoria: la aplicación práctica en una propuesta pedagógica que sigue un enfoque metodológico basado en corpus y que se fundamenta en los principios teóricos que tratamos en la primera parte del estudio.

Nuestro objetivo principal es demostrar de qué manera pueden ser útiles las tecnologías de la información y de la comunicación, refiriéndonos en concreto a los corpóra lingüísticos, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del léxico del español como lengua extranjera, en tres de sus vertientes:

- a) fomentar el aprendizaje autónomo del alumno;
- b) ayudar al profesor en la recopilación de input y de confirmación de hipótesis, y
- c) favorecer un diseño de materiales donde se presenten modelos de lengua reales, variados y adecuados al nivel de cada estudiante.

Presentamos los objetivos específicos clasificados dentro de las tres vertientes que acabamos de señalar.

c) Objetivos enfocados en los alumnos:

- Familiarizar a los aprendientes de E/LE con el mundo de las nuevas tecnologías y de los corpóra de textos, haciéndoles ver sus numerosas aplicaciones para desarrollar su competencia comunicativa (competencia lingüística, pragmática, discursiva y estratégica). Se pretende introducir el corpus lingüístico en clase para que sea aceptado como una herramienta más a disposición del alumno para ayudarle en su aprendizaje, además de diccionarios y gramáticas.
- Fomentar, por medio de los corpóra, tanto la independencia del estudiante con respecto al profesor, como el uso significativo del lenguaje, lo que redundará en un incremento de su motivación.
- Conceder especial atención a introducir variación en el aprendizaje: los estudiantes deberán desarrollarse autónomamente en su trabajo pero al mismo tiempo deberán acostumbrarse al trabajo en equipo, a negociar, a compartir información y contenidos, etc.
- Ampliar la competencia léxica de los alumnos en un aspecto concreto de la lengua española: *las unidades fraseológicas*.
- Favorecer en los alumnos el aprendizaje del léxico con el uso de los corpóra, por ejemplo, por medio de redes de significado, pues en los corpóra se ofrecen muchas posibilidades para asociar unos términos a otros (búsqueda de sinónimos, colocaciones, antónimos, etc.).

- Insistir en la necesidad de aprender la lengua en uso: trabajar el léxico siempre en contexto relacionándolo, en todo momento, con la competencia pragmática y sociolingüística. De esta manera, los alumnos no sólo aprenderán unidades fraseológicas que permitirán mejorar su comunicación en la L2, sino que sabrán clasificar las nuevas unidades léxicas que aprendan según pertenezcan a un registro formal, informal, vulgar.

d) Objetivos enfocados en los docentes

- Ofrecer, mediante los corpóra, una base objetiva a la que puedan acudir todos los profesores, ya sean nativos o no, que ofrezca resultados a búsquedas concretas a una velocidad muy alta. Como señalábamos en el primer objetivo destinado a los alumnos, con este trabajo se pretende familiarizar a los profesores con una nueva herramienta que se encuentra a su disposición para preparar sus clases.

- Potenciar en los profesores el hábito de búsqueda en corpóra lingüísticos para comprobar suposiciones basadas únicamente en su intuición.

- Dotar al profesor de una fuente de input y ejemplos a la que pueden acceder para enriquecer sus explicaciones lingüísticas y el diseño de actividades.

e) Objetivos enfocados en los diseñadores de material didáctico

- Comprobar la autenticidad de la lengua a la que se enfrenta a los estudiantes mediante las búsquedas en un corpus a partir de criterios de frecuencia.

- Incitar a los editores a usar los corpóra como una nueva fuente de input.

Para lograr estos objetivos hemos desarrollado una aplicación didáctica que está formada, a su vez, por dos propuestas: la primera de ellas destinada al alumno y la segunda destinada tanto al editor de material pedagógico como al profesor que quiera completarlo y mejorarlo. La justificación de esta división se apoya precisamente en la clasificación que acabamos de efectuar en los objetivos. No ofrecemos una aplicación didáctica dirigida únicamente al profesor, pero consideramos que los docentes podrán beneficiarse conjuntamente de las dos propuestas ya que en muchas ocasiones sirven de conexión entre el libro y el alumno.

Por último, hemos incluido una sección de evaluación como cierre de la memoria. En esta sección se pretende, por un lado, valorar si se cumplen los objetivos que acabamos de exponer y, por otro, mostrar los problemas que nos hemos encontrado en la fase de elaboración de este trabajo así como las dificultades que pueden aparecer a la hora de llevar a la práctica nuestra propuesta.

Sabemos que las posibilidades de nuestra memoria son muy limitadas y que se hallarán muchos obstáculos que impedirán alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto. No obstante, creemos que nos encontramos al principio de un largo camino que deberá continuarse con la aparición de más estudios, artículos y memorias de investigación que completen y mejoren nuestra propuesta. Esperamos que llegue el día en que el uso de un corpus lingüístico esté tan expandido como consultar un diccionario o una gramática, pues se trata de una herramienta más a nuestra disposición que, si está bien construida, refleja la lengua real de los usuarios de cada lengua.

2. Marco teórico: lingüística de corpus, lingüística cognitiva y enfoque léxico

2.1 La necesidad de estudiar la lengua en uso. Lingüística de corpus

En este apartado seguimos los planteamientos teóricos para la investigación basada en corpus que propone Chantal Pérez Hernández (2002), remitimos a su estudio para clarificar, ampliar y completar la información referente a los principios teóricos en los que se sustenta la lingüística de corpus.

La autora parte del contraste entre la dicotomía chomskiana frente a la teoría contextual del significado: según Pérez, ya en los años cincuenta el lingüista británico Firth (1956) proponía estudiar la lengua en textos reales de manera que él, y también otros lingüistas americanos, se dedicaron mucho tiempo a recopilar textos.

Sin embargo, esta tendencia pareció diluirse bajo la influencia de la gramática generativa cuyo máximo exponente, Noam Chomsky, ha sido uno de los mayores contrarios a emplear una metodología descriptiva que estudiase la lengua en uso. Es cierto, no obstante, que el propósito de Chomsky ha sido siempre otro, este autor no ha estado interesado en estudiar la variabilidad en las lenguas, sino todo lo contrario: ha

pretendido despojar a la lengua de toda variación —ya sea diafásica, diastrática, diacrónica o diatópica— para poder estudiar las estructuras internas, invariables. Chomsky está interesado en ese hablante oyente ideal —que conoce su lengua perfectamente— del que se pueden extraer las reglas que subyacen a su realización lingüística y que determinan la interpretación y producción de oraciones ilimitadas en una lengua determinada¹. Chomsky establece la conocida dicotomía entre «competence» —competencia; conocimiento lingüístico interiorizado del hablante oyente ideal— y «performance» —actuación: producciones lingüísticas concretas que se ven afectadas por el contexto y que pueden provocar pequeñas faltas, lapsus, etc—. Chomsky determina desechar la «performance» pues impide estudiar la verdadera competencia lingüística de los hablantes de una lengua dada.

En cambio, Firth reclama para la «performance», el uso, una posición central en los estudios lingüísticos, de ahí que señale como aspectos fundamentales la **función social del lenguaje** y el **contexto situacional**. Pérez (2002: 2.1.1) indica que, a juicio de Firth el lenguaje «debe ser analizado de acuerdo con las partes que lo componen: los participantes, las acciones verbales y no verbales que llevan a cabo y las consecuencias o efectos de la acción verbal [...], Firth toma el postulado básico de Wittgenstein de que "the meaning of words lies in their use" y lo desarrolla en su teoría contextual del significado: para él, el uso lingüístico no existe de forma aislada, ya que ha de ser estudiado de forma contextual y de acuerdo con la función social que posee».

Estos dos aspectos fundamentales de Firth constituyen los principios básicos de la lingüística de corpus: el significado de las palabras no puede aislarse de su uso, por lo tanto, el estudio lingüístico deberá basarse en el análisis sistemático del uso lingüístico; a tal efecto será de gran ayuda un corpus de textos informatizados que ponga a disposición del lingüista muchos contextos de situaciones que son típicos, recurrentes y observables repetidamente².

¹ Recogemos la definición de gramática de Chomsky: «[...] a grammar is descriptively adequate to the extent that it correctly describes the intrinsic competence of the idealised native speaker». Referencia extraída de Pérez (2002).

²Firth (1957: 53). *Papers in Linguistic, 1934-1951*. London: Oxford University Press. Para más información remitimos también a Palmer, F.R. (ed.) (1968). *Selected Papers of J.R.Firth 1952-1959*. London: Longman.

Grandes lingüistas que han seguido los principios teóricos de Firth y que han desarrollado la lingüística de corpus son Halliday, Sinclair y Leech, entre otros, quienes, partiendo siempre del análisis de la lengua en uso han desarrollado en gran medida la gramática de discurso, la pragmática y, han creado nociones como el concepto de **colocación** y de **unidad léxica**. Estos conceptos han puesto en tela de juicio la concepción de gramática que se ha tenido tradicionalmente, ya que vienen a demostrar que la separación tajante entre léxico, morfología y sintaxis no debe seguir manteniéndose. Creemos que así debe reflejarse también en los estudios sobre didáctica del español como lengua extranjera, pues para que la enseñanza sea eficiente debe captar el reflejo de los avances que se produzcan en los estudios lingüísticos. Dichas nociones son primordiales en el desarrollo de la lingüística actual y constituyen la semilla de la que ha nacido esta memoria.

2.2 La lingüística cognitiva y el enfoque léxico. Las unidades léxicas.

Han sido estos mismo autores —Firth y Sinclair, entre otros— los que han puesto de manifiesto los fructíferos resultados que se obtienen de relacionar la lingüística de corpus con el estudio del léxico, eso sí, con una concepción del léxico distinta de la habitual lista de vocabulario. En opinión de Pérez (2002), «Sinclair (1991) demuestra [...] que [...] formas diferentes de un mismo lema deben considerarse como unidades léxicas independientes, ya que su comportamiento sintáctico o su significado es distinto. La tradicional noción de forma canónica a la que se asigna un significado (o significados) para todas sus formas posibles no se corresponde a veces con la frecuencia y distribución que se encuentra en un corpus». Asimismo, Sinclair (1991) manifiesta, como ya adelantábamos en el apartado anterior, la imposibilidad de separar el estudio léxico del gramatical, existiendo una interdependencia entre estructuras sintácticas y léxicas. En esta línea son de especial relevancia los estudios sobre colocaciones, y no es casualidad que haya sido el propio Firth en 1951 el que acuñó dicho concepto. Así lo señala Zuluaga (2002), quien explica que el autor británico entendía colocación «como mera combinación o combinabilidad de palabras» y que este concepto se ha desarrollado mucho desde los años 50 hasta hoy.

Centrándonos ya en la situación relativa al español, destacamos los estudios de Gómez Molina, quien sugiere que para seleccionar el léxico que se presentará en el aula de E/LE «aunque podemos fiarnos de nuestra competencia, es mejor consultar diccionarios

ideológicos [...], temáticos [...], de frecuencias [...] y fraseológicos [...] del español actual para conocer el caudal de léxico organizado a partir del hombre y su entorno, del individuo y de la organización sociocultural» (2004b:799). Veremos en el presente trabajo cómo no siempre podemos fiarnos de nuestra competencia como hablantes nativos y cómo, a la enorme ayuda que facilitan los diccionarios nombrados por el autor, nosotros sumamos la facilidad y rapidez que supone la búsqueda de concordancias en un corpus lingüístico. Dicha búsqueda no sólo garantiza el uso y frecuencia de una unidad léxica determinada, sino que ésta aparece contextualizada y clasificada en géneros textuales, períodos históricos, países, etc.

2.2.1 El enfoque léxico.

Nos incluimos en la perspectiva de didáctica del léxico de la psicología cognitiva que se concreta en el enfoque léxico³ (Lahuerta y Pujol, 1996; Lewis, 1997; Higuera, 2004), cuyos postulados principales, resumidos brevemente, son los siguientes:

- El lenguaje es creativo, la misión del docente no es enseñar en su totalidad la complejidad de las lenguas, sino «dotar al alumno con unos instrumentos que le permitan la comprensión y generación de mensajes con el fin de comunicarse en el mayor número de situaciones posibles» (Lahuera y Pujol, 1996: 118).
- El aprendizaje del léxico tienen lugar en tres fases, tanto para la adquisición de vocabulario en la lengua materna como en la L2, que son: la **comprensión** o el reconocimiento de unidades, la **retención** de las mismas y su **producción** o utilización (Lahuerta y Pujol, 1996: 124). De modo que la programación didáctica correspondiente al aula de E/LE debe responder a estos tres procesos de exposición, recepción y producción, para que el aprendizaje sea efectivo.
- Asimismo, el lenguaje implica actividad cognitiva, los alumnos construyen su **lexicón mental** a partir del uso significativo de unidades léxicas contextualizadas, que se asocian a sus conocimientos previos para formar así redes asociativas de unidades.
- La **lingüística cognitiva** (García Molina, 2004^a: 493) impone un enfoque de enseñanza-aprendizaje de las lenguas basado en el uso, según el que no es

³ Este enfoque, desarrollado por Lewis «se basa en que el lenguaje consiste en segmentos prefabricados de multipalabras, que combinadas producen textos continuos y coherentes» (Gómez Molina, 2004^a:501). Para más información sobre el Enfoque Léxico ver Lewis (1993) y la nueva revisión de 1997: *Implementing the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.

posible disociar los distintos niveles lingüísticos. «De ahí que la enseñanza-aprendizaje del vocabulario ha de integrar actividades relacionadas con la estructura de las palabras (lexicogénesis), con las relaciones paradigmáticas (jerarquización, sinonimia, etc.), con las relaciones sintagmáticas (colocaciones, expresiones, frases léxicas, *-chunks*⁴-) y con el valor discursivo que implica el contenido que se comunica».

Lahuerta y Pujol (1996: 124) insisten en la necesidad de considerar la enseñanza como un proceso, que no enseña sólo productos, sino a cómo elaborar esos productos, «no sólo explicar las palabras sino enseñar a comprender mensajes a pesar de las palabras desconocidas y enseñar a inferir significados, [...] no sólo pedir la producción sino estimularla y buscar modos adecuados para favorecer el uso significativo». Es fundamental, para el enfoque léxico, que el vocabulario aparezca contextualizado, que responda a los intereses y necesidades de cada estudiante, que se asocie a sus conocimientos previos, que se busque su reaparición y que ofrezca información nueva. Por todo ello, estamos de acuerdo con Lahuerta y Pujol en que la memorización de listas de palabras presenta numerosas desventajas y proponemos una nueva posibilidad de adquirir el léxico de forma significativa: usando un corpus lingüístico.

No obstante, no hay que olvidar nunca que el principal protagonista del proceso de aprendizaje es el alumno, es él el que debe decidir cómo, cuándo y de qué manera quiere aprender. Si el discente desea aprender mediante listas de palabras porque le ofrece una seguridad y una motivación que no obtiene de otro tipo de aprendizaje, no hay ninguna razón para negárselas. Las listas de palabras pueden ayudarle a establecer clasificaciones semánticas y categoriales, son susceptibles de relacionarse con las actividades y los temas de clase y, pueden complementarse con trabajo con textos, fotografías, etc. Aquí vamos a proponer otra metodología basada en corpus, pero sabemos que ésta no será efectiva si no se integra con otras herramientas, entre las que

⁴ Los *chunks* pueden definirse como «unidades de memoria», segmentos lingüísticos que se aprenden en bloque y que pasan a la memoria a corto plazo. Ver Aguado-Orez, J. (2005) «Dos o tres formas distintas de concebir la adquisición del lenguaje» (pp. Clases del Programa de Doctorado del Departamento de Lenguas Aplicadas). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. En internet: http://www.nebrija.es/~jaguado/AdquisDoct_Javier_imp.ppt#313,38,Chunking y «emergencias» [Consulta del 21-06-2006]. Para más información: Nick C. Ellis (2003): *Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure*. En C.J. Doughty y M.H. Long, *The handbook of second language acquisition*. Cambridge: Blackwell.

se puede incluir la lista de palabras. Asimismo, en nuestro caso desarrollamos una serie de propuestas pedagógicas contando con un grupo de alumnos muy motivados para trabajar con *córpore* y otras ayudas de las nuevas tecnologías. De tratarse de alumnos que presenten un claro rechazo a dicho medio, es posible que no sólo no favorezcan el aprendizaje sino que su uso resulte contraproducente y traiga como consecuencia una reducción de la motivación.

2.2.2 Algunos conceptos fundamentales: unidad léxica, unidad fraseológica, colocación.

Consideramos oportuno incluir a continuación una serie de definiciones de los conceptos claves con los que trabajaremos en la propuesta didáctica. No nos resulta fácil establecer una terminología que refiera a los nuevos conceptos que nacen en el seno de la lingüística cognitiva, pues los autores que hemos recogido en la bibliografía utilizan términos distintos. Por todo ello, aquí trataremos de recoger aquellos usados en un mayor número de artículos y por un mayor número de autores, procurando ofrecer otras denominaciones posibles que también hemos encontrado.

Nos parece fundamental resaltar el concepto de **unidad léxica**. Seguimos a Higuera (1997:35) quien afirma, a este respecto, lo siguiente:

La enseñanza del léxico a extranjeros no debe descansar sólo en palabras, sino en unidades léxicas, un concepto más amplio que incluye tanto lo que tradicionalmente entendemos por palabras, como otras combinaciones — más o menos fijas—, [...] las combinaciones sintagmáticas⁵, las expresiones idiomáticas y las expresiones institucionalizadas.

De modo que la unidad léxica es la unidad mínima objeto de estudio del léxico. Así, las unidades léxicas se combinan en el eje horizontal de la lengua —eje sintagmático— de forma libre o presentando una cohesión gradual que va desde las colocaciones hasta las expresiones idiomáticas. En esta clasificación realizada por Higuera se sigue la línea de Saussure en su distinción entre *langue* y *parole*, en la que «las combinaciones libres son del dominio del habla, entendiendo por ésta la utilización del código por parte del hablante con la finalidad de expresar su pensamiento personal, frente a las combinaciones no libres, que vienen determinadas por la lengua» (1997:39). Las combinaciones no libres, por tanto, son rasgos idiosincrásicos de cada lengua y, como

⁵ «Combinaciones sintagmáticas» es la denominación que usa esta autora para las «colocaciones». A pesar de compartir las razones que justifican esta elección, decidimos usar el término «colocación» por ser el más aceptado por la comunidad científica, y también porque tiene equivalentes en otros idiomas: «colocation» en inglés o «colocazione» en italiano, por ejemplo.

tales, resultarán puntos conflictivos para los estudiantes en los que habrá que insistir en la clase de E/LE.

Otros autores, como Gómez Molina, Penadés y Navarro, entre otros, utilizan el término **unidad fraseológica**⁶ bajo el que incluyen todas esas combinaciones no libres de las que habla Higuera (1997). El primero de ellos, insiste también en señalar la importancia que se debe dar a estas unidades usando el mismo razonamiento que acabamos de ver: «las unidades fraseológicas [...] forman parte de la idiosincrasia de la lengua y son un reflejo de nuestra cultura, manifiestan alta frecuencia de aparición y de uso, y representan un significado muy rico; por ello, los usuarios del español las sienten como un signo de identidad en muchas ocasiones» (Gómez Molina, 2000: 115). Parece claro que la adquisición de este tipo de unidades ayudará al progreso de la competencia comunicativa de los aprendices de una L2, ya que aportará fluidez a su producción lingüística, mejorará sus habilidades en las destrezas de comprensión y, en resumen, acercará su competencia a la del hablante nativo⁷.

Según estos autores, las unidades fraseológicas no son unidades discretas sino que se estructuran en un *continuum* en el que se clasifican según sus grados de idiomatidad —rasgo caracterizador semántico⁸— y de fijación en la lengua —rasgo caracterizador formal⁹—. Dicha clasificación¹⁰ va desde las **colocaciones**, que son las unidades fraseológicas que presentan un menor grado de idiomatidad y de fijación, hasta las **paremias** —dentro de las que se incluyen refranes, proverbios y citas—, **expresiones institucionalizadas**¹¹ y las **expresiones idiomáticas** —en las que cabría citar «las

⁶ De aquí en adelante podemos referirnos al término «unidad fraseológica» mediante las siglas UFS.

⁷ Gómez Molina es un autor que recoge muy bien las ventajas que aporta la lingüística cognitiva al aprendizaje de una L2: el alumno que aprende en bloques gana en expresividad y en eficacia comunicativa.

⁸ El grado de idiomatidad será mayor cuando el significado global de la unidad fraseológica difiera mucho de la suma de los significados de las partes que la componen. Por ejemplo, «alquilar un piso» presenta grados de idiomatidad muy bajos, mientras que «a pies juntillas» tiene grados de idiomatidad muy elevados.

⁹ El grado de fijación será mayor cuantas más restricciones presente la unidad fraseológica para alterar el orden de los miembros que la conforman, sustituir un término por otro, etc. Remitimos a la obra de Inmaculada Penadés (1999: 15-22) y a la de Zuluaga (1980: 95-113).

¹⁰ En esta clasificación unimos la propuesta de Higuera (1997) y la de Penadés (1999). La primera realiza una clasificación dependiendo del grado de fijación e idiomatidad que nos parece muy acertada; la segunda, en cambio, establece una división basada en las características gramaticales y discursivas: las que equivalen a un enunciado con significado pleno (por ejemplo las paremias) y las que no lo hacen.

¹¹ Inmaculada Penadés (1999:19) siguiendo a Corpas (1997) las denomina «fórmulas rutinarias».

locuciones, clichés, comparaciones fijadas, timos o muletillas, frases hechas y complejos fraseológicos con casillas vacías» (Higuera, 1997: 42).

En este trabajo se ofrecerán propuestas metodológicas para favorecer el aprendizaje de algunas de esas unidades y volveremos sobre ellas en la sección dedicada a la aplicación didáctica —ver apartado a), especialmente la propuesta de enseñanza de unidades fraseológicas— para tratar de iluminar sus características, restricciones y uso. Aquí únicamente deseamos adelantar una breve información sobre el concepto de colocación, una de las nociones claves en el nuevo enfoque de estudio del léxico. John Sinclair (1991:170): «Collocation is the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text [...] they can be important in the lexical structure of the language because of being frequently repeated». Para otros autores, como Zuluaga (2002), las colocaciones son unidades léxicas formadas por dos elementos que coocurren con frecuencia y constituyen una unidad psicológica para los hablantes de la lengua, a pesar de que no alcanzan el grado de idiomatismo de las expresiones idiomáticas.

No obstante, nos gustaría dejar constancia aquí de que si bien el profesor debe conocer todos estos conceptos y adquirir un bagaje teórico que le permita dominar y manejar con soltura todos estos términos, suscribimos las palabras de Vigara Tauste (en Penadés, 1999:35-36) sobre «el peligro de saturar al alumno con información teórica que quizá no pueda asimilar. De ahí que [...] proponga presentar las unidades fraseológicas a partir de un ejemplo-base». De este planteamiento partiremos en nuestras propuestas didácticas.

3. Corpus Lingüístico

3.1 Definición

A la hora de tratar el estado de la cuestión el primer problema que se plantea es el de buscar una definición clara, completa y productiva de corpus lingüístico. Se incluyen a continuación una serie de definiciones extraídas de varios autores que nos permitirán extraer los aspectos claves del concepto:

Un corpus de textos es un conjunto de documentos que una persona o una organización ha reunido y ha informatizado para un fin determinado. McCullough (2001:126).

De modo que un corpus no es un mero conjunto de textos, éste tiene que estar informatizado, estar construido siguiendo una serie de criterios y manifestar un fin determinado.

[...] a corpus is a collection of naturally-occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a language. Sinclair (1991: 171).

Chantal Pérez (2002) ofrece la definición de Sinclair para subrayar el hecho de que un corpus debe producir más información al usuario de la que contienen los textos que lo conforman; de ahí que los córpora sean representativos de un tipo de lenguaje ya sea éste de carácter sectorial, dialectal, jergal, etc.

Corpus: A collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language. EAGLES (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards).

Pérez (2002) denomina corpus lingüístico a un conjunto de textos informatizados producidos en situaciones reales, que se han seleccionado siguiendo una serie de criterios lingüísticos explícitos que garantizan que dicho corpus pueda ser usado como muestra representativa de la lengua. Esta última característica conlleva un límite mínimo de espacio necesario para que el conjunto de textos informatizados pueda cumplir el requisito de representatividad. En opinión de Sinclair (1991:171), un corpus debe contener varios millones de palabras.

3.2 Diseño, recopilación y etiquetado de los córpora

Todos los usuarios de la lengua, sean profesionales o aprendices, pueden optar por utilizar algún corpus ya construido y en circulación —alguno de los gratuitos que se encuentran en Internet, como los que usaremos en las propuestas didácticas en la presente memoria— o construirse uno propio que se adapte a sus necesidades.

Antes de comenzar el proceso de compilación y diseño de un corpus hay que tener muy claro cuál es el propósito que se le quiere dar. Sierra Martínez (2005) observa que entre los propósitos más importantes se encuentran «el análisis lingüístico —fonético, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático, discursivo—, la enseñanza de idiomas, la lexicografía y terminología, la investigación en procesamiento de lenguaje natural, las aplicaciones de ingeniería lingüística —traducción automática, corrección ortográfica o de estilo, generación de documentos, etc.—, la referencia —¿cómo se

escribe?»» Dependiendo de qué papel está destinado a desempeñar el corpus, se seleccionarán unos documentos u otros.

Como recuerda McCullough (2001), la mayor parte del software de tratamiento de corpórea de textos requiere textos en formato ASCII. Ante esta situación, el lingüista tiene dos opciones: escanear textos y tratarlos a continuación con un programa de cómputo¹² o utilizar documentos ya digitalizados —que se encuentran, por ejemplo, en Internet—, esta última opción es la más rápida y sencilla.

Una vez que se ha seleccionado e informatizado el conjunto de textos que formarán parte del corpus, se inicia la fase de codificación para lo que es necesario tener a disposición un lexicón base sobre el que se hará la codificación. El lexicón podrá ser más o menos completo dependiendo de las expectativas y de los fines que se le impongan al corpus a elaborar, y que podrá ser más o menos específico dependiendo de la tipología del corpus (véase a continuación).

Tres son las características que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar un corpus según Pérez (2002): la *representatividad* —concepto que se encuentra directamente relacionado con la *cantidad y calidad*, rasgos indicados por Sinclair (1991) como definitorios de un corpus lingüístico—, la *estandarización* y *simplicidad*. Estos dos últimos se refieren al tipo de información que se añade a un texto ya sean etiquetas morfológicas, sintácticas o semánticas, o se trate de información de carácter externo como el origen, el autor, etc.

Existen diversas opciones a la hora de anotar un corpus, Pérez (2002) señala que uno de los estándares más utilizados actualmente es el **Standard Generalised Markup Language (SGML)**, ya que es un sistema sencillo y muy habitual en la comunidad computacional de ahí que facilite el intercambio de recursos lingüísticos entre investigadores. La anotación o etiquetación morfológica —programas de marcaje gramatical o *taggers*— es la más habitual y consiste en añadir información gramatical al corpus, identificando las partes de la oración. Este tipo de anotación es necesaria para

¹² El escáner no reconoce las palabras y frases de un texto, el tratamiento que aplica es el de una fotografía, para más información sobre cómo digitalizar documentos remitimos a Sierra Martínez (2005) apartado 2.2.4 *Digitalización de documentos*.

poder utilizar programas de marcaje sintáctico o *parsers* mediante los que se identifican las relaciones sintácticas entre las partes de la oración. En opinión de McCullough (2001: 139) todavía no son muy eficaces.

La actividad principal que se lleva a cabo con un corpus es hacer **concordancias** y analizarlas. Ofrecemos, seguidamente, la definición que señala Pérez (2002: apartado 2.6. *Herramientas básicas de manejo y análisis de córpora*):

Una concordancia, normalmente llamada KWIC (*Key Word in Context*) es una colección que recoge todas las apariciones de una palabra en un texto o conjunto de textos, junto con un número determinado [...] de caracteres de co-texto anterior y posterior (la palabra que se está estudiando o nodo, suele aparecer en medio, resaltada en pantalla con un formato o color diferente). De esta forma es posible visualizar a la vez una gran cantidad de ejemplos de uso de una palabra o un grupo de palabras.

En nuestra propuesta didáctica utilizaremos la búsqueda de concordancias como la herramienta más importante para trabajar con los córpora. Los programas de tratamiento de corpus permiten muchas posibilidades de búsqueda, permitiendo pedir un co-texto determinado —mediante el uso de comodines— que limitan la investigación a una palabra concreta, o a una categoría gramatical, a una época, etc. Algunas de estas posibilidades las veremos en la aplicación práctica.

3.3 Tipología de los córpora

En la bibliografía sobre la materia se recogen distintas clasificaciones:

- Corpus vs. colecciones de texto o archivos

En el apartado 3.1 ya se adelantaba que hay que establecer una clara diferencia entre las colecciones de texto o archivos —«un repositorio de textos en formato magnético en el que los textos no están relacionados ni coordinados de forma alguna» (Pérez, 2.3.2) — y los corpus de textos —colecciones seleccionadas bajo rigurosos criterios y que manifiestan una finalidad explícita—. No insistiremos más en este aspecto.

- Corpus anotados vs. no anotados

Como señala Lavid (2001, 310) la diferencia fundamental entre los corpus no anotados —textos que han sido guardados en formato ASCII pero se mantienen en su estado

original— y los anotados —enriquecidos con etiquetas que sirven para reconocer algunos de sus elementos en los documentos— estriba en su utilidad: «mientras que la información lingüística está implícita en un texto no anotado, esta misma información se hace explícita cuando el texto está anotado». Las consecuencias de este hecho son de radical importancia a la hora de establecer la finalidad que se le quiera otorgar al corpus; con un corpus anotado se puede extraer información de tipo gramatical de forma casi automática mediante el uso de programas de tratamiento de corpus y cuyos resultados servirán de base objetiva para numerosas aplicaciones de la lingüística y de otras ciencias.

- Corpus oral vs. escrito.

Sierra Martínez (2005: apartado 2) afirma que según el origen de los textos, los corpus pueden ser textuales —«recopilación de textos procedentes de la lengua escrita»—, y orales —textos «constituidos por grabaciones o por transcripciones de la lengua hablada»—.

- Corpus generales vs. corpus especializados.

Según la especificidad de los textos podemos dividir los corpus en **generales** —que recogen todo tipo de géneros y sirven para «describir la lengua común de una colectividad» (Sierra Martínez, *ibidem*)—, y **especializados o específicos** —que «recogen material que pueda aportar datos para la descripción de un tema en particular»—. Siguiendo la clasificación que establece Sierra Martínez (1.2.2) los corpus pueden, asimismo, ser **genéricos** —todos los textos pertenecen a un único género textual—; **canónicos** —se recoge la obra completa de un autor—; **periódicos o cronológicos** —que contiene textos procedentes de una época concreta—; o bien, **diacrónicos o históricos** —los textos proceden de diferentes etapas temporales.

- Corpus monolingüe vs. Corpus bilingüe o multilingüe.

Dependiendo de en qué lengua se encuentren los textos del corpus, éste podrá ser monolingüe —una sola lengua—, o multilingüe —dos o más lenguas. Una posible subdivisión de los corpus multilingües la establece José Abaitua (2002) en córpore de textos en distintos idiomas, córpore comparables, córpore paralelos¹³.

En nuestro trabajo hemos elegido como herramientas didácticas dos córpore generales, anotados, monolingües y, en el caso del *CREA* (ver apartado siguiente), pertenecientes a

¹³Corpus en el que se encuentran los textos en la lengua original acompañados por sus traducciones a otro u otros idiomas.

la época actual. El *Corpus del Español* es un corpus histórico, pero en nuestra propuesta sugerimos que se seleccionen únicamente las búsquedas que remiten al siglo XX. En el caso de que se quisiese preparar un curso de E/ LE con fines específicos, creemos que sería muy útil servirse de la información que proporcionan los corpus específicos, pues reflejarán el léxico, estructuras y expresiones propias del campo que interese al curso. Asimismo, puede ser interesante trabajar con corpórea bilingües para llevar a cabo un trabajo contrastivo entre el español y la lengua materna del alumno.

3.4 Córpora a disposición del público y estado de la cuestión en lo referente a la lengua española

Como en otros aspectos de la realidad científica y tecnológica el inglés es la lengua que encabeza la lista de idiomas usados en la creación de corpórea lingüísticos. Dado que nuestro trabajo se limita a la lengua española, remitimos a Lavid (2005: 352 y siguientes) para ampliar la información sobre la situación en lengua inglesa y en otras lenguas. En cuanto al español, incluimos a continuación algunos ejemplos de los que destaca Lavid¹⁴ (2005: 349-352):

3.4.1 *Banco de Datos del Español* de la Real Academia Española, proyecto dirigido por Guillermo Rojo. Se ha empezado a compilar en 1993. Está estructurado en dos secciones (ambas disponibles en <http://www.rae.es/>):

- a) *CORDE*. Engloba temporal y geográficamente el habla hispana desde los orígenes del español hasta el año 1975, que es cuando se marca el límite con el *CREA* (Corpus de Referencia del Español Actual).
- b) *CREA*. Banco de datos del español contemporáneo (desde 1975) informatizado, compuesto por textos de diversa procedencia y listo para ser utilizado por cualquier tipo de usuario con el fin de extraer información acerca de la morfología de las palabras, las relaciones que manifiestan entre sí y los contextos en que aparecen. En opinión de Sierra Martínez (2005) el «CREA es, hoy por hoy, la única herramienta lingüística de gran magnitud existente para lengua

¹⁴ A dicha autora remitimos para completar información sobre este aspecto, así como a Sierra Martínez (2005: apartado 1.3).

española. Debe ser el punto de partida forzoso para investigaciones de diverso tipo [...], así como para la elaboración de una enorme cantidad de productos derivados: gramáticas, diccionarios, tesauros, correctores ortográficos, métodos de didáctica del español, desarrollos informáticos de traducción automática, etc.».

3.4.2 *El Corpus del Español*¹⁵ de Mark Davies de la universidad de Illinois. Se trata de un corpus histórico que contiene 100 millones de palabras desde el año 1200 hasta los 1900. Presenta la ventaja de que su motor de búsqueda es muy rápido y está disponible en Internet en <http://www.corpusdelespanol.org>.

3.4.3 *Archivo de textos hispánicos (ARTHUS)* de la Universidad de Santiago de Compostela. Contiene textos de todas las etapas de la historia del español —se trata, por tanto, de un corpus histórico—, entre los que se encuentran textos orales y escritos y pertenecen a distintos géneros —narrativa, ensayo, periodismo, etc.

3.4.4 El corpus *CUMBRE* del español contemporáneo, financiado por la editorial SGEL, S.A., con fines comerciales y supervisado por el profesor A. Sánchez de la Universidad de Murcia.

3.5 Aplicaciones de los córpora en la lingüística

McCullough (2001: 128) reduce a tres los usos generales más destacables que se le pueden dar a los corpus en lingüística: como una herramienta de la **lexicografía**, de la **traducción** o de la **investigación académica**.

3.5.1 Aplicaciones a la lexicografía

En primer lugar, gracias a la ayuda de la lingüística de corpus, la lexicografía ha podido realizar grandes avances (Lavid, 2005: 333-335). Los ordenadores posibilitan la recopilación y el almacenamiento de grandes cantidades de textos en formato digital a

¹⁵ Se trata, como decimos, de un corpus histórico, pero a lo largo de la presente memoria se tendrán en cuenta únicamente los resultados de las búsquedas que Mark Davies considera contemporáneas, esto es, posteriores a 1900 (No entramos en la polémica sobre si este corte es válido para considerar al español actual).

partir de muchas fuentes, lo que tradicionalmente tenía que hacer manualmente el lexicógrafo —corriendo siempre el riesgo de cometer normales errores humanos— hoy lo hace de forma rápida, automática y segura un ordenador. Por otro lado, los ordenadores facilitan el uso de técnicas de análisis cuantitativo¹⁶ de textos digitales como pueden ser los listados de ocurrencias de una palabra que son muy útiles, por ejemplo, en la creación de diccionarios¹⁷. Al mostrar el número de ocurrencias de una palabra tan rápidamente, el lexicógrafo podrá trabajar sobre regularidades en el uso de las palabras: en qué registro suelen aparecer con más frecuencia, en qué período histórico, variedad dialectal y, lo que resulta muy útil, en qué contexto. El contexto revela qué palabras suelen acompañar a la palabra que se está investigando, de manera que el uso de corpóra lingüísticos ayudará al estudio de las **colocaciones**, unidades que ya hemos introducido (apartado 2.3), y en las que nos centraremos en la aplicación práctica.

3.5.2 Aplicaciones a la traducción

En cuanto al avance en el mundo de la traducción, son los corpóra paralelos¹⁸ los que sirven de gran ayuda, pues mediante programas de tratamiento especial para este tipo de corpóra se da información estadística al ordenador sobre las palabras y las estructuras gramaticales en distintas lenguas. De esta manera, se incrementan las posibilidades de éxito en la traducción automática de una estructura por otra —aunque existe siempre un margen de error, todavía no se ha logrado conseguir un programa verdaderamente eficaz de traducción automática—. Para ver un ejemplo de las posibilidades de este tipo de corpóra en la traducción automática, remitimos a McCullough (2001: 128).

3.5.3 Aplicaciones a la investigación

También en las investigaciones académicas son notorias las facilidades que trae consigo la aplicación de los corpóra. En el caso concreto de la lingüística, ya hemos visto cómo

¹⁶ Pérez (2002, apartado 2.5) señala los dos tipos de análisis del corpus: «cualitativo, en el que se hace una descripción detallada y completa de un fenómeno lingüístico [...] y cuantitativo, en el que se asignan índices de frecuencia a los fenómenos lingüísticos observados en el corpus y éstos pueden servir para construir modelos estadísticos más complejos [...]».

¹⁷ Señala Sinclair (1991: 44) la importancia de trabajar con concordancias en lexicografía, de manera que una palabra que no ocurre en un corpus de siete millones de palabras no debería aparecer en un diccionario actual: «a word must occur to remain in the language, and therefore to be the concern of lexicographers of the contemporary language». Asimismo, destaca los beneficios de los corpóra específicos, pues aunque algunas palabras pueden ser muy infrecuentes en textos generales no lo son en lenguaje específico.

¹⁸ Ver apartado 3.3 de esta memoria.

la lexicografía se ha visto beneficiada, pero también lo han hecho la morfología, la sintaxis, la pragmática, la sociolingüística, lingüística histórica, psicolingüística, y demás áreas de la lingüística aplicada. Los análisis gramaticales, por ejemplo, se basaban tradicionalmente en las intuiciones introspectivas del lingüista, como hemos visto en el apartado 2 *Marco Teórico*, no se le ha dado la importancia necesaria al estudio de la lengua en uso. Lavid (2005: 336):

La disponibilidad actual de grandes colecciones de textos en formato digital y de herramientas informáticas ha hecho posible la realización de estudios sobre las regularidades con las que los hablantes utilizan los recursos gramaticales de una lengua, investigando la distribución de frecuencias de diferentes construcciones, y las relaciones entre estructuras gramaticales y otros factores lingüísticos y contextuales, por un lado, y los factores que afectan a la selección entre las posibles variantes estructurales, por otro.

3.5.4 Usos de los corpóra aplicados a la enseñanza del español

3.5.4.1 El corpus en el aula de E/LE

Son muchos los usos que se les puede atribuir a los corpóra en el aula de E/LE. Muchos de ellos los pondremos en práctica en la aplicación didáctica. Para obtener una visión global, enumeramos las aplicaciones que destaca McCullough (2001: 129) a las que añadimos una última aportación nuestra:

a) El corpus como fuente de input

Los corpóra pueden constituir ejemplos reales que completen las explicaciones —ya sean éstas de tipo léxico, gramatical, cultural, etc.—, y pueden servir para elaborar actividades con usos reales de la lengua. El profesor no debe inventarse siempre los ejemplos de clase, puesto que éstos provienen de su propio idiolecto y además muchas veces suenan artificiosos a los propios hablantes nativos de la lengua. Por otro lado, dado que es muy positivo que los alumnos reciban la mayor cantidad posible de input comprensible y variado, los corpóra son la herramienta perfecta al estar constituidos por conjuntos de textos que provienen de distintas fuentes —pueden ser orales o escritas, actuales o antiguas, de lenguaje formal o informal, etc.—. Los ejemplos extraídos de los corpóra ponen de manifiesto contextos típicos de uso, restricciones en la combinación de términos y características pragmáticas de las palabras.

b) El corpus en la gramática inductiva

Acabamos de hacer notar la importancia del input en el proceso de aprendizaje, en ella también insisten autores como Krashen y Bialystok¹⁹: la hipótesis del input de Krashen asegura que «para que haya adquisición de una LE es imprescindible atender a la calidad del input [...]. Según esta hipótesis, los que adquieren una LE ponen el foco de atención en el significado, y como resultado adquieren también las estructuras gramaticales» (Baralo, 1998: 56). Una vez que el aprendiente recibe el input²⁰ puede comenzar a elaborar hipótesis sobre las estructuras y las reglas gramaticales de la L2; dichas hipótesis se verificarán o rechazarán mediante la recepción de más input. En palabras de McCullough (2001: 129) «en algunas metodologías inductivas, los estudiantes usan datos extraídos de corpóra para intentar formular las reglas que determinan el uso de diferentes construcciones gramaticales o elementos léxicos». Veremos algunos ejemplos en los que los estudiantes tengan que llevar a cabo procesos de inducción para inferir significados y reglas de combinatoria léxica.

c) Uso del corpus en el aprendizaje de colocaciones

Esos elementos léxicos de los que habla McCullough (*ibidem*) forman en muchas ocasiones colocaciones y, gracias a los corpóra, los alumnos disponen de numerosos contextos en los que las palabras aparecen, y pueden llegar a una mayor comprensión de este concepto. Los propios alumnos observarán por sí mismos, como esperamos mostrar en la aplicación didáctica de esta memoria, la importancia de aprender las palabras en su contexto y cómo la variación de los significados de una palabra muestra una correspondencia directa con la variación de combinación contextual presentada.

d) Corpus de textos literarios en clases de literatura

Este uso no aparecerá reflejado en la aplicación práctica de nuestra memoria. Sin embargo, nos parece un recurso de gran utilidad para los profesores que se encarguen de las clases de literatura, pues se pueden usar corpóra de textos literarios para hacer estudios estilísticos y temáticos. Como estudios estilísticos, McCullough (2001: 131) ofrece algunas ideas entre las que se pueden destacar estudios contrastivos dentro de la

¹⁹ Remitimos a Baralo (1998) y a la versión española de Liceras (1992) que recoge los artículos de estos dos autores.

²⁰ El input, para ser comprensible y por tanto eficaz en el aprendizaje de una L2, ha de corresponderse con la fórmula $i + 1$, es decir, ha de ser de un nivel ligeramente superior del que se encuentra el alumno. Gracias a la cantidad de textos que constituye un corpus, el profesor podrá seleccionar y confeccionar ese input comprensible.

obra de un mismo autor, o comparar distintos autores de una misma época o corriente literaria. Se puede trabajar con campos semánticos, con listas de coocurrencias de una misma palabra en toda la obra de un autor, etc. En cuanto a los estudios temáticos, los corpórea facilitarían textos que permiten estudiar el tema deseado.

e) Papel del profesor en una metodología pedagógica guiada por un corpus lingüístico

Como señala Silvia Bernardini (en Sinclair, 2004:28), el profesor cambia el papel de experto del **lenguaje** por el de experto del **aprendizaje**: el gran bagaje de estrategias de aprendizaje del que dispone le ayudará a guiar a sus alumnos en su experiencia con la L2. De manera que se crea un ambiente de apoyo, no autoritario, que favorecerá la interacción entre los participantes en el aula, así como la estimulación creativa de los aprendientes.

f) El corpus como elemento que contribuye a desarrollar los principios metodológicos de los enfoques comunicativos

Advertiremos en la parte práctica de esta memoria cómo la utilización de los corpórea favorece la aplicación de los principios básicos en los que se apoyan los enfoques comunicativos de enseñanza de lenguas: el uso de lenguaje significativo, favorecer la autonomía del estudiante con respecto al profesor, fomentar la colaboración entre alumnos, la atención tanto a la forma como al significado, el uso de la imprevisibilidad (en las denominadas *discovery activities*) para incrementar la motivación.

3.5.4.2 El corpus en el diseño del material didáctico de E/LE

Es de común acuerdo entre los estudiosos y profesionales de la didáctica de lenguas la imposibilidad de abarcar todos los aspectos de una lengua—ya sean aspectos léxicos, fonéticos, morfológicos, sintácticos, pragmáticos, socioculturales, históricos, etc.— en una clase de lengua extranjera —ni en toda una vida dedicada a la investigación lingüística. De esta manera, tanto los profesores, los programadores de cursos, como los diseñadores de materiales se ven en la obligación de hacer una selección de contenidos que se presentarán a los estudiantes. Esa selección se puede llevar a cabo en base a múltiples criterios, aunque se deben priorizar las necesidades y características de cada estudiante, de manera que se fomente así su motivación e interés en la lengua.

Son muchos los lingüistas especialistas²¹ en didáctica de lenguas que insisten en la idea de que se debe comenzar a enseñar los elementos y estructuras más frecuentes ya que de esta manera las producciones de los aprendientes de una L2 determinada se aproximarán en mayor medida a las de los hablantes nativos de dicha lengua.

Ute Röme (En Sinclair, 2004: 185-199) ha realizado un estudio sumamente interesante en el que realiza un análisis comparativo de la distribución, significado y contextos de aparición de los auxiliares modales en inglés en datos extraídos de corpórea hablados de inglés británico y en los libros de texto de enseñanza del inglés para alumnos alemanes. La tesis de Röme es que el testimonio de los corpórea puede contribuir enormemente a mejorar los materiales de enseñanza, puesto que se trata de material auténtico, real. Los resultados de su estudio ponen de manifiesto que, en muchas ocasiones, el input ofrecido en los libros se ha manipulado en exceso, de manera que o no muestra todas las posibilidades —por ejemplo, algunos modales aparecen únicamente en oraciones interrogativas, o sólo en forma negativa, etc.—, o se sobre-utilizan, con la consecuencia de que los alumnos se formulen hipótesis falsas sobre el uso real de estos elementos.

Ayudados de un buen banco de datos de un lengua, resulta mucho más sencillo saber qué estructuras deben de ser incluidas en los libros de texto, pues desempeñan un papel nuclear en las lenguas. Así, se podrán evitar ejemplos de lengua que suenan artificiales y antinaturales a los hablantes nativos aunque no sepan explicar porqué —la razón es la frecuencia de uso: expresiones que sólo se utilizan en las clases de LE no ayudarán a los estudiantes a acercarse al habla nativa—. Römer (2004: 197) subraya la cantidad de trabajo guiado por corpus que queda por hacer en inglés «a lot of corpus-driven work still has to be done to reach the aim of enabling both pupils and teachers to learn and teach an English which is more authentic and closer to that of native speakers». Si es así en inglés, podemos imaginarnos la larga travesía que espera a los lingüistas, docentes y demás especialistas de español para que los aprendices de nuestra lengua dispongan de materiales de vanguardia, llevados a cabo con modernas tecnologías y guiados por la fiabilidad que asegura la información extraída de un corpus.

²¹ Véase, por ejemplo, el artículo de John Sinclair «New evidence, new priorities, new attitudes» y el de Ute Römer «A corpus-driven approach to modal auxiliaries and their didactics» en Sinclair (2004).

Realizaremos una propuesta metodológica que se base en estos presupuestos en la segunda parte de nuestra aplicación didáctica.

4. Metodología de trabajo

Llevaremos a cabo una memoria de orientación aplicada. Presentaremos una serie de propuestas didácticas en las que esperamos llevar a la práctica los contenidos teóricos que hemos desarrollado en los apartados anteriores, tanto sobre la lingüística de corpus como sobre las teorías aplicadas a la didáctica del léxico.

Estas propuestas pretenden cubrir necesidades de un grupo de alumnos en un contexto socioeducativo concreto, en lo que a su competencia léxica se refiere. Creemos, no obstante, que nuestro trabajo se puede aplicar a diversos grupos de alumnos con necesidades distintas del que proponemos aquí, pero hemos preferido concretizar para poder presentar una serie de objetivos específicos y una evaluación coherente con dichos objetivos.

Hemos seguido, en el desarrollo de nuestra propuesta, las directrices del *Marco Común de Referencia Europeo* (2002), de manera que con esta aplicación pedagógica se procura desarrollar la competencia existencial del estudiante al enseñarle el uso de una herramienta, el corpus lingüístico, que les permitirá adquirir autonomía en su aprendizaje, en este caso concreto, del léxico.

No hemos podido llevar a la práctica real estas actividades, por carecer en nuestros centros de trabajo de las tecnologías apropiadas para ello; las conclusiones que hemos extraído de nuestro trabajo no se basan, por lo tanto, en datos reales, sino en el aprendizaje que hemos alcanzado durante la elaboración del mismo. Somos conscientes de que no haber puesto en práctica nuestra propuesta reduce el valor de la misma, pues no se detecta la eficacia auténtica que supone. No obstante, debido, en primer lugar, a la gran innovación que supone este campo de la aplicación de la lingüística de corpus a la didáctica de E/LE y, en segundo lugar, a los enormes beneficios que ya está aportando en otras lenguas, creemos que el hecho de no haber podido llevar a la práctica nuestro estudio no le resta validez y esperamos poder comprobar sus resultados en futuros trabajos. Este hecho refleja la dificultad de aplicar nuestra metodología a un tipo de clase de E/LE (escuelas privadas), sin embargo, seguimos defendiendo nuestra

propuesta y esperamos que en un futuro las aulas de E/LE se encuentren preparadas para afrontar este reto. Por otro lado, sí que es posible enseñar a los alumnos a usar esta herramienta para que ellos puedan llevar a cabo un aprendizaje autónomo en sus hogares, teniendo a su disposición un ordenador con conexión a Internet.

Asimismo, analizaremos dos unidades de dos manuales de enseñanza del español como lengua extranjera con el objeto de detectar en qué medida el uso de un corpus puede completar y mejorar el diseño de la presentación del input y de las actividades, así como convertirse en una ayuda para que el profesor complemente los contenidos del libro de texto.

Durante todo el desarrollo de nuestra propuesta didáctica nos hemos guiado por los principios del enfoque comunicativo de enseñanza²² de lenguas extranjeras.

5. Propuesta didáctica

La propuesta metodológica para la didáctica del léxico que ofrecemos se vertebra en dos ejes: el **alumno** por un lado, y el **profesor**²³ y el **editor** de material didáctico por el otro.

En las dos partes en las que se subdivide la aplicación didáctica se usará como herramienta los siguientes corpóra:

➤ *Corpus del español* de Mark Davies.

Se trata de un corpus histórico de más de 100 millones de palabras dirigido por el lingüista Mark Davies (<http://davies-linguistics.byu.edu/>) de la Universidad de Brigham Young y ha sido patrocinado por el National Endowment for the Humanities en 2001-

²² El objetivo primordial de este enfoque es desarrollar la competencia comunicativa de los aprendientes de una LE: los contenidos lingüísticos se integran con los sociolingüísticos, pragmáticos y estratégicos para lograr que el alumno sea capaz de producir y comprender la lengua que está aprendiendo y que, al mismo tiempo, sea responsable de su propio aprendizaje. Para más información sobre la enseñanza comunicativa de LE remitimos a Morrow (1981) y, para el caso concreto del español a Estaire (1999) y Zanón (1999). Estos dos últimos autores explican en qué consiste el «Enfoque por tareas» que es un tipo concreto de método comunicativo que presenta como unidad estructural y organizativa la «tarea». En este trabajo, ofrecemos propuestas didácticas susceptibles de pertenecer a una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas pero, dado que no presentamos una sucesión de tareas justificadas por la existencia de una tarea final, no presentamos nuestra metodología como perteneciente a dicho enfoque.

²³ En realidad el profesor es un factor común en los dos ejes pues, como señala Bernardini (2004:28), se presenta en el aula como un experto en el aprendizaje y él tiene que llevar a cabo las búsquedas en el corpus antes y al mismo tiempo que las realizadas por sus alumnos. No incluimos una propuesta dedicada en exclusiva al profesor por límites de espacio, pero sería, por ejemplo, el diseño de una actividad usando input extraído del corpus.

2002 (Lavid, 2005: 349). Veinte de los cien millones pertenecen a textos actuales, del siglo XX, y son tanto textos orales como escritos —literarios, periodísticos y enciclopédicos—. Se puede consultar en <http://www.corpusdelespanol.org/> y permite búsquedas muy rápidas y complejas.

➤ *CREA* de la Real Academia Española.

A diferencia del anterior, el *CREA* es un corpus actual —complemento del corpus histórico *CORDE*, ambos forman el *Banco de Datos del Español*—. El *CREA* es un conjunto de textos en lengua española fechados a partir de 1975, procedentes de todos los países de habla hispana, almacenados en soporte informático, y entre los que se incluyen textos escritos y transcripciones de textos orales que abarcan más de cien materias distintas. Citábamos ya en el apartado 3.4.1. las palabras de Sierra Martínez (2005) acerca de la importancia del *CREA*, a esas palabras añadimos las de Julia Lavid (2005:349) «el *Banco de Datos del Español*, en el que trabaja la Real Academia Española desde 1993, constituye el mayor recurso léxico disponible para el idioma español». El *CREA* se puede consultar en <http://www.rae.es/> y lo dirige el académico Guillermo Rojo.

En nuestra opinión, el uso de ambos corpóra puede complementarse de una forma muy adecuada pues si bien el *CREA* es un corpus mucho más completo, el *Corpus del español* resulta mucho más sencillo para los alumnos. En el presente trabajo se propone una primera propuesta didáctica centrada en el alumno en la que sugerimos el uso del *Corpus del español*; mientras que en las propuestas centradas en el profesor y en el editor proponemos la utilización de ambos. Las razones que sostenemos son las siguientes:

- El *Corpus del Español*:

- Dispone de una versión en lengua inglesa que puede ser muy útil para que los alumnos que conozcan dicha lengua resuelvan posibles dudas de forma autónoma en la interpretación de las instrucciones.
- En su *guía virtual* ofrece unas instrucciones muy sencillas pero completas, mediante las que poco a poco el usuario puede ir familiarizándose con el funcionamiento del corpus.

- Muestra ejemplos de posibles búsquedas que pueden servir de modelo al alumno.
- Manifiesta una alta rapidez y eficacia, así como rigor en el mantenimiento de las páginas, se dan respuestas inmediatas, etc.

-El *CREA*:

- La contextualización de los ejemplos es mucho más amplia que la ofrecida por el *Corpus del Español* en el que, muchas veces, los ejemplos que se dan son tan reducidos que no sirven para favorecer el esclarecimiento de los significados de ciertas expresiones.
- Al ser un corpus con un número de palabras mucho mayor, las concordancias serán también mucho más numerosas, de ahí que sea mucho más representativo que el *Corpus del Español*. No obstante, como contrapartida, el *CREA* no siempre funciona de forma eficaz, se nos han presentado bastantes ocasiones en los que la página se bloqueaba, no se ofrecen resultados, etc. Todo ello es debido a que el número de ejemplos —y el contexto en el que se insertan estos ejemplos— es más extenso que los del *Corpus del Español*.
- Ofrece muchas más posibilidades de búsqueda que el *Corpus del Español*: por temas, por países, por medio de procedencia, etc. Sin embargo, consideramos que todas estas posibilidades dificultan en muchos casos llevar a cabo una búsqueda sencilla —por ejemplo, de las colocaciones en las que suele aparecer una palabra cualquiera— y las instrucciones son mucho más largas y complicadas que las del *Corpus del Español*, que presentan un alto grado de sencillez que llega incluso a hacer innecesaria la explicación de un profesor.
- El *CREA*, como ya hemos señalado, es un corpus actual, únicamente aparecerán textos contemporáneos en las búsquedas. No así en el *Corpus del español*, de forma que habrá que advertir a los alumnos que tengan cuidado de no marcar las casillas de los siglos anteriores al 1900 y, de comprobar cada vez la fecha de la concordancia extraída pues en muchas ocasiones pueden obtener ejemplos de uso obsoletos, alejados del habla nativa actual.
- Nos parece pertinente hacer una advertencia sobre el uso del *CREA*, especialmente en lo que se refiere a la búsqueda concordancias para obtener datos estadísticos —como la que llevamos a cabo en la última parte de esta

memoria, la implementación del material didáctico—, y es que el motor de búsqueda distingue entre mayúsculas y minúsculas. De esta manera, nos hemos visto en la necesidad de llevar a cabo una doble búsqueda de cada expresión.

a) Propuestas de didáctica del léxico haciendo uso de los corpóra centrada en el alumno

a.1) Tarea de introducción al uso de un corpus lingüístico y al concepto de colocación

Vamos a comenzar por desarrollar una tarea de comprensión lectora en la que el núcleo de la actividad sea el trabajo con colocaciones. Hemos diseñado una tarea didáctica que sigue el modelo de secuenciación de tareas estipulado por el *Enfoque por Tareas*²⁴: fase de preparación, fase de presentación, fase de conceptualización —en la que se observe la muestra de lengua, se reflexione, se hagan hipótesis y se formulen reglas—, fase de práctica y fase de reflexión.

a.1.1. Resumimos a continuación las **características del grupo meta** y la **descripción del contexto**, así como los **objetivos del curso** que se pretenden alcanzar. Nos parecía conveniente desarrollar la propuesta didáctica pensando en un grupo-objetivo para tener en cuenta sus necesidades y prioridades; no obstante, se trata de unas tareas perfectamente aplicables a otros contextos educativos —más alumnos, o que todos tengan la misma lengua materna, o que no tengan tanto interés en las nuevas tecnologías—. Pueden destinarse igualmente a otros niveles, si bien será necesario en ese caso introducir cambios más sustanciales.

- Grupo: doce alumnos Erasmus que se encuentran en España realizando, en algunos casos, uno de sus últimos cursos de carrera y, en otros, cursos de tercer ciclo.
- Características del grupo: El grupo se encuentra en una situación de inmersión. Se trata de un grupo mixto, con lenguas maternas diferentes, provenientes de cuatro nacionalidades distintas: 3 italianos, 3 franceses, 3 alemanes, 2 holandeses y 1 belga. La

²⁴ En la nota 22 ya explicábamos que en el presente trabajo no se desarrolla una unidad didáctica completa que se adscriba al enfoque metodológico de la Enseñanza por Tareas, únicamente presentamos secuencias de actividades susceptibles de formar parte de tareas o de unidades didácticas regidas por dicho enfoque. Sin embargo, las tareas propuestas cumplen muchos de los principios de esta metodología como el modelo de secuenciación de actividades, etc.

lengua de comunicación entre ellos es el español —en casos de necesidad, se pueden comunicar en inglés—. Han tenido que realizar un examen de español para obtener la beca Erasmus de modo que ya han recibido instrucción formal de esta lengua en sus países de origen.

- Nivel: Todos han alcanzado y superado un nivel B1 en las clases a las que asistieron con anterioridad a la experiencia Erasmus, en realidad su nivel puede considerarse ya B1+²⁵ y se espera que alcancen un nivel B2 al finalizar el curso.
- Contexto educativo: curso de lengua española ofrecido por un instituto de idiomas perteneciente a un centro universitario español. El curso tiene lugar durante el primer cuatrimestre, con una frecuencia de tres veces por semana y una duración de una hora y media.
- Libros y materiales que se suelen usar: Se usa como base Sueña 2 (2002), para que los estudiantes tengan una guía en la que apoyarse y una gramática que pueden usar de forma independiente, pero el profesor trabaja con herramientas complementarias en clase, como son los corpóra lingüísticos que se encuentran a libre disposición en Internet. Las clases tienen lugar en un aula grande, con cuatro mesas en las que en cada una hay tres ordenadores —excepto en una, en la que hay cuatro, donde está también el profesor— y tres equipos multimedia para poder trabajar audio, vídeo y pronunciación.
- Programa del curso: La unidad de didáctica se sitúa en las primeras sesiones del programa del curso, mediante el que se espera alcanzar los objetivos previstos por el MCRE (2002) para el nivel B2. Así mismo, se pretende fomentar el desarrollo de la competencia existencial del estudiante, creando en ellos habilidades y estrategias que les permitan hacer uso de herramientas a su disposición para favorecer un aprendizaje autónomo y eficaz, como los corpóra lingüísticos, Internet, bases de datos, diccionarios y gramáticas, los medios de comunicación, etc. En concreto, en la aplicación didáctica que se desarrolla en este trabajo se pone de manifiesto posibles usos de los corpóra en el aula de ELE.

²⁵ «El nivel B1+ corresponde a un grado elevado del nivel **Umbral** [B1]». (Marco común de referencia europeo, 2002: 37). Ver en el Anexo I los niveles comunes de referencia del *MCRE*.

➤ **Análisis de las necesidades/ intereses del grupo:** Son un grupo de jóvenes muy interesados por el mundo de la informática y las nuevas tecnologías. Quieren desarrollar un aprendizaje que integre aspectos lingüísticos y culturales de la lengua española con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Se trata de estudiantes muy activos e independientes, que no se conforman con la estructura típica de la clase de lenguas tradicional y que difícilmente mantendrían el nivel de motivación deseado de no realizar actividades diferentes que fomenten su creatividad y que les permita una autonomía en el aprendizaje.

Hemos considerado este grupo de alumnos específico porque sus necesidades y características se corresponden de forma adecuada a una enseñanza basada en las nuevas tecnologías. Sin embargo, creemos que personas que se encuentren menos interesadas en este campo podrían también obtener enormes beneficios del mismo, y podrían llegar a considerar al corpus como a una herramienta más a su favor en el difícil camino de aprendizaje, al igual que los diccionarios y gramáticas; si bien en este caso el aprendizaje sería más lento y podría proporcionar más causas de frustración que las originadas habitualmente por el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

El **objetivo** primordial de esta unidad didáctica es que los alumnos se familiaricen con el uso de los corpóra lingüísticos y que asimilen esta herramienta como una más dentro de su proceso de aprendizaje del español como L2. Asimismo, se pretende que los estudiantes estén capacitados para aplicar las estrategias que se adquieran durante el trabajo con el corpus a otros contextos de aprendizaje.

En la tarea concreta que proponemos, se espera que los alumnos sean capaces de entender el concepto de colocación y sean conscientes de los beneficios que esta forma de estudiar léxico les puede aportar a la hora de comunicarse en la L2. A este objetivo principal se le añaden otros complementarios, pues entendemos que la enseñanza del léxico, para que sea eficaz, debe realizarse de forma integrada tanto con el desarrollo de destrezas, como con el trabajo lingüístico en distintos registros de la lengua, y siempre buscando la mejora de la competencia comunicativa en su totalidad.

Exponemos a continuación la **tabla de contenidos** que se trabajarán en la tarea diseñada, así como el **plan de clase** con las características de la tarea.

CONTENIDOS FUNCIONALES	CONTENIDOS GRAMATICALES Y DISCURSIVOS	CONTENIDOS LÉXICOS	CONTENIDOS PRAGMÁTICOS Y ESTRATÉGICOS	CONTENIDOS SOCIOCULTURALES Y EXISTENCIALES
<ul style="list-style-type: none"> - Describir acciones habituales en el pasado. - Deducir información partiendo de unos datos dados. - Expresar duda y probabilidad. - Detectar errores propios y ofrecer posibles soluciones. - Llegar a un acuerdo y deducir una regla en base a unos ejemplos. - Elaborar un texto en un registro formal partiendo 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura textual de un diario en la realidad española (uso de la primera persona, expresiones valorativas, tono personal, etc). - Anacolutos e inconsecuencias en la construcción del discurso. - Características textuales y formales de los textos escritos y de los textos orales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresiones institucionalizadas para comenzar un diario. - Colocaciones. - Expresiones vulgares o palabrotas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de corpóra lingüísticos y de diccionarios como herramientas para buscar información. - Cambios de registro según el nivel formal o informal de la lengua. Nivel vulgar. - Niveles de lengua oral y escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los jóvenes y el problema del empleo en España. - Evaluación del propio proceso de aprendizaje. Reflexión sobre lo que uno mismo aprende sobre el corpus y las colocaciones y sobre la manera de aprender. - Contrastar aspectos de la cultura española con aspectos de la cultura de origen.

²⁶ Presentamos una tarea de didáctica del léxico, de manera que el trabajo en contenido gramatical no será explícito. Pero es necesario hacer uso de contenido gramatical como es el condicional, verbos de opinión, verbos y estructuras de probabilidad e hipótesis etc., tanto para poder expresar las opiniones en clase como para deducir las reglas de construcción de las colocaciones. Asimismo, será necesario un repaso de los marcadores del discurso para poder transformar el texto desde el registro informal al formal, de ahí que consideramos que una tarea posterior a la que proponemos podría ser trabajar en clase con los textos elaborados por los alumnos para mejorar su competencia discursiva trabajando con los marcadores del discurso.

<p>de un texto en un registro informal.</p> <ul style="list-style-type: none">- Extraer contenido de material tecnológico (corpus lingüístico y diccionarios en la red).- Opinar y argumentar²⁶.	<ul style="list-style-type: none">- Conexión entre la gramática y el léxico: comprobar de qué manera las relaciones morfosintácticas pueden ayudar a ampliar el conocimiento del léxico. Léxico en contexto.	<ul style="list-style-type: none">- Diferenciar entre sinónimos totales y parciales.- Léxico relacionado con el trabajo.		
--	--	---	--	--

	Técnica/recurso	Dinámica. Tipo de agrupamiento	Destrezas	Objetivos y Contenidos	Material	Temporalización
1. Presentación del tema		Individual y en parejas	Interacción oral	Establecer clima adecuado, motivar y activar conocimientos previos.		5'
2. Lectura del diario		Individual e interacción entre todos los alumnos	Comprensión lectora e interacción oral	Interpretar un texto de forma activa fijándose en un aspecto concreto.	Texto extraído de un <i>blog</i> de Internet	8'
3. Apoyo lingüístico	Usar el corpus del español de Mark Davies y lluvia de ideas (hasta encontrar el tipo de búsqueda aceptado por consenso en la clase).	Parejas	Comprensión lectora e interacción oral	Hacer hipótesis sobre un determinado contenido léxico-gramatical-las colocaciones-partiendo de una expresión concreta: «estimado diario».	Ordenador con conexión a Internet para poder trabajar con el corpus del español y el diccionario de la RAE en cd-rom.	20'
4. Apoyo lingüístico	Usar el corpus del español de Mark Davies.	Grupos de tres	Comprensión lectora, interacción oral y escrita	Comprobar hipótesis	Ordenador	12'
5. Apoyo	Usar el	En gran grupo	Interacción oral	Comprender la	Ordenador y	15'

Lingüístico	diccionario de la RAE en cd rom		Comprensión escrita y oral	diferencia entre sinonimia total y parcial	diccionario en cd rom.	
7. El trabajo	Vacío de información y autoevaluación. Seguir trabajando con el corpus. Uso de un mapa conceptual.	En parejas y en gran grupo	Interacción oral, comprensión lectora, expresión oral y comprensión oral	Ampliar el conocimiento del léxico relacionado con el trabajo mediante la elaboración de un mapa conceptual.	Ordenador	12'
8. Registro del diario.	Seguir trabajando con el corpus.	En grupos de cuatro	Interacción oral, comprensión lectora	Observar las características del registro coloquial, y apuntar marcas de un nivel de lengua vulgar.	Texto del diario y corpus del español de Mark Davies	8'
9. Creación Libre manteniendo un significado general (comenzar en clase y terminarlo como deberes).		Individual	Expresión escrita	Transformar el diario de un registro informal o un registro formal.	Usar todas las estrategias y herramientas que se han trabajado en la tarea.	Hasta el final de la clase (para poder resolver posibles dudas) y finalización en casa como deberes.

a.1.2. Tarea didáctica para la enseñanza del léxico por medio de un corpus lingüístico²⁷.

Para familiarizar a los alumnos con el concepto de colocación, se les presentará la siguiente actividad, que deberán llevar a cabo haciendo uso de la nueva herramienta que se ha introducido en clase: el *corpus lingüístico*. En la presentación se puede indicar a los estudiantes que un corpus lingüístico es un conjunto de textos informatizados que pueden ser de gran utilidad para ellos, al igual que las gramáticas y los diccionarios, pues se puede interactuar con dichos textos, consultar posibles dudas gramaticales, contextualizar vocabulario, etc. Se les anuncia que a continuación van a aprender a usar esta herramienta mediante una tarea de comprensión lectora²⁸.

a) *Antes de leer... pensad en cómo son los diarios que habéis escrito o leído a lo largo de vuestra vida. Comentad con vuestro compañero si alguna vez habéis escrito un diario y cuánto tiempo le dedicabais.*

Mediante esta primera subtarea, previa a la lectura, se pretende acercar el tema de los diarios y su estructura formal al mundo experiencial de los alumnos, activando sus conocimientos previos. Por otro lado, esta actividad tiene también una finalidad comunicativa, el alumno tiene que exponer a sus compañeros lo que sabe del tema y escuchar activamente lo que los demás saben²⁹.

b) *Ahora leed el siguiente texto³⁰ y tratad de adivinar quién lo ha escrito y a qué se dedica. Si podéis adelantar algo sobre su estado de ánimo no dudéis en compartirlo con el resto de la clase:*

Junio 18, 2005

Estimado diario:

165 días después de llegar a Salamanca y tras cientos de noticias, 125 días laborales y unas 1.375 horas de trabajo (si, echad el cálculo a ver que sale)

²⁷ Se trata del Corpus del Español de Mark Davies, hemos argumentado al comienzo de este apartado 5 que este corpus nos parece más sencillo para que los alumnos lo manejen.

²⁸ A lo largo de la primera parte de la aplicación didáctica usaremos la letra cursiva y formato «arial» para las instrucciones dirigidas a los estudiantes, mientras que reservaremos el formato normal en «times new roman» para la información dirigida a los docentes sobre el desarrollo de la actividad, así como para la justificación teórica de la misma.

²⁹ Para más información sobre las tareas preparatorias ver Martín Peris (1999:37-39).

³⁰ Texto extraído y adaptado de http://www.diegorguez.com/blog/archives/2005/06/querido_diario.html, [Consulta el 25 de enero del 2006].

*recompensadas con un grandioso sueldo que me ha permitido contar con unos 400 euros más que cuando llegué (y eso porque el primer mes estuve de ocupa), mi maravillosa empresa ha decidido no **rejuvenecerme el contrato**. Yo, **lastimado en mi orgullo** (más bien un poco cabreado), me arriesgo a preguntar a mi subdirector por las razones de mi no renovación. Su respuesta..., muy profesional: «No sé, a mí la empresa me ha dicho que no renuevas y que te lo comunique. La verdad es que me fastidia, te había **apresado cariño**, pero te lo tengo que decir». Así me gusta, responsabilidad y **saber fabricar** en los **lugares directivos**. El hecho de no currar en un periódico como este no me **toma el sueño**, la verdad. Estaba claro que ahí iba a durar meses porque yo eso de sentirme como Cunta Quinte no lo llevo demasiado bien, pero joder, me hubiera gustado elegir. Lo que tengo que agradecer a la maravillosa empresa a la que aún pertenezco, por unos pocos días, es que me ha enseñado muchas cosas. Por ejemplo, a ver cómo es que **alcanza arriba** normalmente o es un cabrón o sabe limpiar el culo mejor que cualquier enfermera de la planta de diarreicos de un hospital keniano (suponiendo que exista alguna planta de este tipo, que ya es mucho suponer). También me he **ofrecido cuenta**, o más bien he vuelto a comprobar, que quienes pagan todas las movidas entre la gente de arriba, **transportan el peso** de una empresa y provocan esos aplausos y loas al director ejecutivo cuando presenta las cuentas anuales, siempre son los mismos. Y creo que esto me lo van a discutir pero me da igual. Soy muy cabezón.*

Diego.

(Texto extraído de un blog de Internet).

Los alumnos preguntarán las palabras o expresiones que no entiendan. El profesor aclarará únicamente algunas, no explicará nada relacionado con los términos en negrita, aunque sí otras expresiones como «sentirse un Cunta Quinte», por ejemplo.

c) *Hay algo extraño en este texto... ¿verdad? Fíjate en las palabras resaltadas en negrita*³¹.

En un primer momento deben meditar por sí solos para, a continuación, transmitir sus impresiones a un compañero. Se escoge un portavoz de cada pareja para hacer hipótesis de quién puede ser el autor del texto y de cuál puede ser el problema de las

³¹ Naturalmente, se espera que los alumnos tengan dudas con respecto a la actividad que acaban de realizar, en caso de que no fuese así, será el mismo profesor el que les lleve a enfocar la atención hacia ciertas combinaciones extrañas que aparecen mediante la pequeña investigación que se propone en el resto de la tarea.

palabras en negrita. Para aclararlo, el profesor les recomendará utilizar el *Corpus del Español* de Davies y, en gran grupo, se experimentará con las primeras palabras del texto: *estimado diario*.

Se pide a los estudiantes que piensen en la fórmula de comienzo de un diario en sus respectivas lenguas y se les pregunta si «estimado» podría ser una traducción del término en sus lenguas. A continuación, los estudiantes deberán buscar «estimado diario» en el corpus de Davies: no encontrarán ninguna ocurrencia. El paso siguiente será encontrar un sinónimo de «estimado» que encaje en la fórmula acompañando a diario, habrá que leer la guía del corpus para poder establecer una estrategia para hallar el término que falta³²: tendrán que clicar en «tipo de búsqueda» y, por parejas, decidir cuál es el tipo necesario en este caso. Se irán comentando las distintas hipótesis en voz alta hasta que se decidirá por consenso la maniobra a seguir: clicar en «colocaciones» y resolver que el tipo de búsqueda más adecuado en este caso es colocar en el motor de búsqueda * **diario**, para ver todas las ocurrencias de «diario» en el corpus con una palabra inmediatamente anterior. Las ocurrencias que aparecen son las que se recogen en el Anexo II de esta memoria. Después de leer las cien ocurrencias de la palabra «diario» y de seleccionar cuáles son las más adecuadas para el contexto que estamos buscando, se clicará en la opción deseada para observar la concordancia. En el propio corpus se indica que para incrementar el tamaño del contexto basta seleccionar el número de la columna situada a la izquierda de la concordancia. Una vez que se han realizado varias pruebas de ensayo y error se llegará a la conclusión de que la fórmula más adecuada en español es «querido diario».

Mediante esta actividad se busca promover la cooperación entre ellos al tener que compartir la información de la que disponen: se pretende una base similar entre los alumnos, que no se den casos de descompensación.

³² Es muy probable que los estudiantes hayan deducido que la palabra necesitada es «querido» se les indica, no obstante, que es importante que sigan con los pasos requeridos para poder así comprobar su hipótesis y que de paso les sirva para aprender una nueva estrategia que les ayudará a encontrar las combinaciones frecuentes de palabras.

La fase sucesiva consiste en repetir la maniobra con el resto de pares de palabras que, de forma intuitiva³³, resulten anómalos a los estudiantes o, que aun considerando que no hay ninguna discrepancia, se quiera realizar la comprobación. En grupos de tres deberán sustituir las palabras que no suelen aparecer juntas —según las estadísticas del corpus— por aquellas combinaciones más frecuentes. Se puede llegar a un texto parecido al siguiente:

Junio 18, 2005

Querido diario:

*165 días después de llegar a Salamanca y tras cientos de noticias, 125 **jornadas laborales** y unas 1.375 horas de trabajo (sí, **echad la cuenta** a ver que sale) recompensadas con un grandioso sueldo que me ha permitido contar con unos 400 euros más que cuando llegué, (y eso porque el primer mes estuve de ocupa), mi maravillosa empresa ha decidido no **renovarme el contrato**. Yo, **herido en mi orgullo** (más bien un poco cabreado), me arriesgo a preguntar a mi subdirector por las razones de mi no renovación. Su respuesta..., muy profesional: «No sé, a mi la empresa me ha dicho que no renuevas y que te lo comunique. La verdad es que me fastidia, te había **cogido cariño**, pero te lo tengo que decir». Así me gusta, **responsabilidad y saber hacer en los puestos directivos**.*

El hecho de no currar en un periódico como este no me quita el sueño, la verdad. Estaba claro que ahí iba a durar meses porque yo eso de sentirme como Cunta Quinte no lo llevo demasiado bien pero joder, me hubiera gustado elegir.

*Lo que tengo que agradecer a la maravillosa empresa a la que aún pertenezco, por unos pocos días, es que me ha enseñado muchas cosas. Por ejemplo, a ver como el que **llega arriba** normalmente o es un cabrón o sabe limpiar el culo mejor que cualquier enfermera de la planta de diarreicos de un hospital keniana (suponiendo que exista alguna planta de este tipo, que ya es mucho suponer). También me he **dado cuenta**, o más bien he vuelto a comprobar, que quienes pagan todas las movidas entre la gente de arriba, **llevan el peso** de una empresa y provocan esos aplausos y loas al director ejecutivo cuando presenta las cuentas anuales, siempre son los mismos. Y creo que esto me lo van a discutir pero me da igual. Soy muy cabezón.*

Diego.

³³ Una vez que se ha llamado la atención de los estudiantes sobre «estimado diario» se les instará a usar su intuición para buscar más pares de palabras anómalos. Aunque ellos no consideren que el par es extraño a la producción normal de un hablante nativo, lo descubrirán al llevar a cabo la búsqueda en el corpus.

Es muy posible que aparezcan varias versiones distintas del texto, como «tomar cariño» en lugar de «coger cariño» por ejemplo, ya que en el corpus aparecen como estadísticamente más probables —su número de aparición es mayor—. En cualquier caso, no se trataba de que los alumnos adivinaren milagrosamente el texto original, si no de que se den cuenta de que hay ciertas palabras que no aparecen juntas en el uso real de la lengua, aunque sí puedan hacerlo sus sinónimos, como veremos en la siguiente actividad.

d) *Vamos a buscar en el diccionario de la RAE³⁴ todas las palabras subrayadas en negrita y vamos a comprobar si son sinónimos (o partes de la definición) de las palabras que hemos acordado como más convenientes:*

Estimado (diario) y **querido** son sinónimos,
días (laborales) y **jornadas** son sinónimos,
(echad) el **cálculo** y la **cuenta** son sinónimos,
rejuvenecerme (el contrato) y **renovarme** son sinónimos,
lastimado (en mi orgullo) y **herido** son sinónimos,
apresado (cariño) y **cogido** son sinónimos,
(saber) **fabricar** y **hacer** son sinónimos,
lugares (directivos) y **puestos** son sinónimos,
tome (el sueño) y **quite** son sinónimos,
alcanza (arriba) y **llega** son sinónimos,
ofrecido (cuenta) y **dado** son sinónimos,
transportan (el peso) y **llevan** son sinónimos.

De modo que todos ellos son sinónimos y, sin embargo «saber» no se combina con «fabricar», ni «ofrecer» con «cuenta», ni «lastimar» con «orgullo», ni «apresar» con «cariño», etc.

Se presenta a los estudiantes la distinción entre **sinonimia total** y **parcial**. A propósito de ésta, es importante señalar que los casos de sinonimia total son muy escasos, siendo lo más habitual la sinonimia parcial, en la que los dos sinónimos comparten únicamente

³⁴ Diccionario en CD-Rom muy cómodo para hacer consultas debido a su compatibilidad con los programas de tratamiento de textos: Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, vigésima segunda edición. También se puede consultar en la página web de la Real Academia Española <http://www.rae.es/>

algunas de sus acepciones, no todas, por lo que habrá que tener mucho cuidado en el uso indistinto de los dos términos. La forma más habitual de comprobar en qué acepciones coinciden y en cuáles no es acudir a un diccionario, pero mucho más eficaz en muchas ocasiones es hacer uso de un corpus lingüístico, como acabamos de comprobar.

Se explica a los alumnos que esta información no aparece en los diccionarios, que estos carecen de una información fundamental: la de cómo se usan las palabras. En el uso, las palabras se combinan unas con otras, y estas combinaciones seleccionan ciertas acepciones del significado de las palabras, pero no todas: a pesar de que «hacer» y «fabricar» son sinónimos en algunas de las acepciones de «hacer», cuando esta última se combina con «planes», se selecciona una acepción que no comparte con «fabricar». De ahí que sea errónea la expresión «fabricar planes». «Hacer» tiene un significado más amplio que «fabricar», su significado contiene un mayor número de acepciones, dependiendo de las palabras con las que se combine en el uso, mostrará una u otra combinación: «hacer planes», «hacer el equipaje», «hacer deporte»; pero resultan incorrectas «fabricar planes», «fabricar el equipaje» y «fabricar deporte».

Una vez que los alumnos han entendido la necesidad de tener en cuenta las tendencias combinatorias de las palabras, gracias a la actividad anterior y a las explicaciones del profesor, se les indica que esa combinación frecuente de dos o más palabras se denomina **colocación**, y es un concepto muy útil para los aprendices de una lengua, pues ayuda a recordar las palabras en redes, en lugar de en listas aisladas. Se explica a los estudiantes que las palabras forman redes y tienden a asociarse unas con otras.

Asimismo, se llama la atención sobre el hecho de que las colocaciones son un tipo de unidad fraseológica³⁵ y que hay muchas más que se irán viendo a lo largo del curso, pues son necesarias para desarrollar su competencia comunicativa en español. Se les informa de que también en sus lenguas maternas existen este tipo de unidades. Un ejemplo de estas unidades son las expresiones institucionalizadas como «querido diario» que se acaban de ver, que son expresiones acuñadas por la comunidad de habla y sirven para expresar determinadas funciones lingüísticas. Se indica a los alumnos que

³⁵ Puede omitirse la terminología especializada y explicar a los alumnos únicamente que se trata de un tipo de unidades pluriverbales, es decir, formadas por varias palabras.

ellos conocen muchas más expresiones institucionalizadas: expresiones para dar las gracias en español, formas de pedir algo en un bar, etc.

Incluimos en este punto una breve reflexión nuestra que justifica estas explicaciones que acabamos proponer, y que supone un vínculo con la sección teórica de esta memoria. Tradicionalmente se ha considerado como objeto de estudio de la sintaxis la combinación de elementos en el eje sintagmático, claramente diferenciado del estudio del léxico. Sin embargo, ¿puede esto seguir considerándose así? ¿Podemos seguir pensando que hay una línea divisoria clara entre la gramática y el léxico? Según Sinclair (1991, 2004) los diccionarios y tesauros deberían empezar a recoger la distinta combinatoria de las diferentes acepciones de una palabra. Así, las diferencias que hemos visto anteriormente entre «hacer» y «fabricar» quedarían claramente delimitadas.

e) *¿Cuál es el tema del texto «querido diario»? ¿De qué trata?*

Tienen un minuto para pensarlo. Seguidamente, se discutirá en gran grupo hasta llegar a la conclusión de que el tema que trata es el **trabajo**.

Ahora, individualmente, tenéis que escribir todas las palabras relacionadas con este tema que se os ocurran. El siguiente paso será compartir con tu compañero las palabras que has pensado. A continuación buscadlas en el corpus.

Cada pareja buscará al menos dos palabras en el corpus. Posteriormente, los estudiantes explicarán a toda la clase el significado de las dos palabras que han buscado ayudándose de la información que ofrece el corpus —el contexto en el que se encuentran, con qué palabras suelen aparecer, etc—.

Mientras realizan esta actividad se les puede indicar otro tipo de búsqueda, que es el de buscar antónimos, para lo que de nuevo deberán leer en la *guía virtual* del corpus y llevar a cabo la búsqueda como se muestra en las instrucciones. De esta manera se ampliará la información que se obtiene de la palabra³⁶.

³⁶ Es posible que muchos alumnos ya hayan manifestado curiosidad por seguir leyendo la guía virtual y por buscar aplicaciones a las instrucciones allí indicadas. En ese caso se puede profundizar en los distintos tipos de búsqueda —como el de la búsqueda por categoría gramatical por ejemplo.

f) *Volviendo al texto... ¿Qué tipo de lenguaje usa el autor del diario? ¿Qué marcas te han permitido llegar a esta conclusión? ¿Parece que se dirige a alguien más que a su diario, no? Fijaos en la siguiente expresión: «esto me lo van a discutir».*

Se llega a la conclusión de que el texto pertenece a un registro informal y las pruebas de ello son una serie de palabras que pertenecen al habla coloquial o incluso vulgar, además de ciertas incorrecciones gramaticales y de estilo.

Tenéis que establecer una lista con las palabrotas, frases incompletas y anacolutos³⁷ que aparecen en el texto. A continuación, buscad estas expresiones en el corpus.

Al buscar estas palabras y expresiones como «joder» y «movida» en el corpus serán conscientes de cuál es su significado y de en qué tipo de textos aparecen. Se señala a los estudiantes que todas esas palabras y expresiones forman parte de un nivel de lengua coloquial, incluso vulgar en el caso de palabras como «joder».

g) *Vamos a hacer un esquema cuyo núcleo será la palabra «trabajo», con la que lleváis trabajando a lo largo de esta tarea. De ese núcleo saldrán varias ramas, y en cada una de ellas pondremos todas aquellas palabras y expresiones que se relacionen de alguna manera con el trabajo, por ejemplo, un sinónimo, o una palabra que pertenezca a la misma familia léxica —como «trabajar» —, o cualquier palabra o expresión que por cualquier razón os parezca que se puede relacionar con el trabajo.*

En gran grupo, se elaborará un mapa conceptual como los que propone Gómez Molina (2004a: 503 y 2004b: 800-801). Puede llegarse a un esquema parecido al que se adjunta en Power Point (ver Anexo III)—, o puede resultar totalmente distinto, dependiendo de los acuerdos que se tomen en clase—. En dicho esquema se tomará conciencia de cómo se producen las redes de palabras. Puede ser que se asocien por relación de sinonimia (empleo, ocupación, labor), o por antonimia (paro, vacaciones), o por ser un sinónimo usado en un registro restringido («curro», registro coloquial), o por tener una relación morfológica («trabajar») o por estar relacionado temáticamente (jornada laboral), o por

³⁷ Se puede explicar a los estudiantes que los anacolutos son marcas de falta de coherencia interna en la construcción del discurso, y que son típicos de la lengua oral y coloquial. Pueden verse casos en el texto.

ser una expresión idiomática³⁸ que alude a la palabra («traer el pan a la mesa», pero hay muchas más como «sudar la camiseta», «ir al tajo», etc.), o se puede asociar con elementos resultantes de establecer clasificaciones («trabajo fijo», «trabajo remunerado», «trabajo temporal», etc.). Las opciones son múltiples, lo importante es que los alumnos sean conscientes de las conexiones entre estos elementos y entiendan los distintos usos de cada unidad.

Una vez completado el mapa conceptual, se preguntará a los estudiantes si les parece que sea más fácil aprender las palabras de forma relacionada —temáticamente, morfológicamente, etc.— y si el corpus les ayuda a tener mayor independencia a la hora de estudiar el léxico. De esta manera, los estudiantes podrán reflexionar sobre lo que han aprendido y cómo lo han aprendido —si es una nueva estrategia en su proceso de aprendizaje será éste el momento de cuestionar si ha resultado efectivo—. Al mismo tiempo, el profesor realizará una autoevaluación del sistema, recibirá retroalimentación de los alumnos y propondrá cambios y rectificaciones en futuras aplicaciones de esta tarea.

Dado que el objetivo de esta tarea es usar un corpus lingüístico para mejorar el aprendizaje del léxico español, deseamos continuar la tarea de modo que los alumnos aprendan distintas formas y niveles a la hora de adquirir léxico. Así, seguidamente, se volverán a evaluar los conocimientos y habilidades adquiridas para trabajar con la dimensión sociolingüística de las palabras, con sus registros de uso, en una fase de producción libre:

¿Os parece que sea un registro normal en la lengua escrita? ¿Tendrá algo que ver que sea un diario publicado en un foro de Internet? A continuación, tratad de rescribir el diario de Diego pero en un registro de lengua formal, propio de la lengua escrita. Para ello, tendréis que cambiar las expresiones que acabamos de clasificar dentro de un nivel coloquial de lengua y sustituirlas por otras más formales. No os preocupes si tenéis que introducir muchos cambios que afecten a la estructura del discurso: de eso se trata. Intentad únicamente mantener el mismo significado general.

³⁸ Otra unidad fraseológica, se introduce en este punto pero se espera que sea trabajada en tareas posteriores dentro de la programación del curso.

Al rescribir el diario usarán el corpus para comprobar expresiones y palabras que crean que pueden tener el mismo sentido; como pueden ver las palabras en contexto sabrán si ha sido acertado o no. Esta es una actividad de carácter libre, la comenzarán en clase para poder consultar las dudas con el compañero y el profesor y después la trabajarán en casa como deberes. En la clase siguiente le entregarán el diario de Diego al profesor y la tarea habrá finalizado.

En esta tarea se ha pretendido desarrollar la competencia léxica de los alumnos mediante el uso de una herramienta nueva que puede ser de gran ayuda: un corpus lingüístico. Se propone una serie de actividades en las que se trabaja el léxico en contexto, procurando siempre aprender las unidades léxicas en redes —desarrollando una labor cognitiva en la mente de los alumnos que les ayude a recordar palabras y expresiones teniendo en cuenta los elementos con los que se combinan habitualmente y otros elementos que pueden aparecer en su lugar (sinónimos, antónimos, frases idiomáticas, clasificaciones)—. Asimismo, es importante que los alumnos sean conscientes de las diferencias de nivel y de registro: no es lo mismo la lengua oral que la escrita, ni es lo mismo usar un registro formal que informal. Se podrá comprobar si se han alcanzado los objetivos por medio del resultado que se alcance con el mapa conceptual. Los estudiantes criticarán las partes más oscuras y menos claras, y estas críticas servirán de retroalimentación al profesor para futuras tareas.

a.2 Actividad de unidades fraseológicas (UFS)

Señala Navarro en su artículo «didáctica de las unidades fraseológicas³⁹» (2004) la necesidad de prestar atención a la didáctica de estas unidades en los estudios sobre didáctica de español como LE. La autora ofrece una serie de propuestas metodológicas para acercar las UFS a los alumnos. En primer lugar, una propuesta cognitiva, como puede ser sustituir las unidades por lexías simples que tienen el mismo significado y desempeñan las mismas funciones gramaticales o viceversa; o bien establecer listas de UFS agrupándolas entorno a una palabra compartida, «es decir, por asociación de significante», o por esferas conceptuales, entre otras actividades. Otra propuesta es la morfofuncional, en las que se establecen clasificaciones morfológicas en las que la

³⁹ Esta autora entiende por **unidad fraseológica** las combinaciones pluriverbales que abarcan las locuciones, enunciados fraseológicos (como paremias, refranes y fórmulas rutinarias —en nuestro caso, siguiendo a Higuera, utilizamos el término «expresiones institucionalizadas» —) y las colocaciones. Todas estas unidades se encuentran en una escala gradual de fijación y transparencia de significado.

máxima contextualización se da en el nivel de la oración. Por último, propone una propuesta situada en una dimensión pragmática, en la que se apoya la didáctica de aquellas UFS que «facilitan la interacción social», así que se diseñarán actividades destinadas a imitar en el aula situaciones que se dan en la vida real. La autora señala el problema que la artificialidad del aula supone: no se crearán necesidades reales de uso de la lengua. Apuesta, en cambio, por presentar las UFS mediante textos literarios, pues sostiene que «cumple una función mnemotécnica y desarrolla, asimismo, la competencia sociolingüística, ya que la literatura recrea situaciones comunicativas dando cabida a diversos registros, lo que facilita ulteriores explicaciones sobre el ámbito de uso». Como aplicaciones didácticas de un texto literario, la autora propone sustituir las unidades fraseológicas por las lexías simples o sustituirlas por un hueco y entregar a los alumnos una lista con unidades fraseológicas susceptibles de aparecer en dicho hueco.

Aceptamos la propuesta de Carmen Navarro y vamos a diseñar una actividad centrada en el aprendizaje de las unidades fraseológicas a través de un fragmento de texto literario en el que se recoge de forma magistral el lenguaje coloquial: *La colmena*⁴⁰. Pero alteraremos un poco su sugerencia ya que nuestro planteamiento se efectúa desde los principios básicos del enfoque comunicativo. En nuestra opinión, al vaciar el texto de UFS, como sugiere Carmen Navarro, y pedir a los alumnos que busquen los términos adecuados, no se está buscando el uso de lenguaje significativo.

Mantenemos el grupo de alumnos⁴¹ que hemos considerado en la actividad anterior, aunque debemos señalar que no diseñamos esta actividad para que sea una continuación de la primera, sino que creemos que se debe hacer más trabajo práctico para lograr que los alumnos se familiaricen con el *Corpus del Español* de Mark Davies y que conozcan también el funcionamiento, un poco más complejo, del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) de la Real Academia Española. Proponemos la siguiente actividad pensando ya en el uso de ambos corpóra como herramientas a disposición de los estudiantes:

⁴⁰ Cela, Camilo José (1997): *La Colmena*. Edición de Jorge Urrutia, Madrid, Cátedra.

⁴¹ Como en el caso de la tarea anterior, hemos diseñado la propuesta teniendo en mente un grupo de alumnos concreto, para poder ajustarnos a unas necesidades precisas. No obstante, también esta tarea es aplicable a distintos contextos, en algunos casos dejándola tal y como la hemos concebida, en otros habrá que incluir modificaciones para adaptarla.

1. Vamos a jugar a un juego. Debéis agruparos en tres equipos de cuatro personas. Cada equipo elegirá un nombre. En este juego deberéis completar un fragmento de un texto literario muy famoso: La Colmena, de Camilo José Cela. Cada equipo se separará, a su vez, en dos parejas. Las parejas realizarán actividades separadamente. Una pareja de cada equipo irá al grupo A, mientras que la otra pareja formará parte del grupo B. Al grupo A se le entregará un fragmento del texto original al que se le han modificado ciertas expresiones, sustituyéndolas por otras que manifiestan el mismo significado. El grupo B dispondrá de una lista que contiene las expresiones que le faltan al grupo A. Por desgracia, de momento no podréis compartir esta información.

Las dos parejas de cada equipo no podrán comunicarse entre sí. Las parejas del grupo A no podrán ver los textos del grupo B y viceversa. Los integrantes del grupo A reciben el siguiente texto:

Adaptación de LA COLMENA. GRUPO A.

Don Pablo, después de la comida, se va a un tranquilo café de la calle de San Bernardo, a jugar una partida de ajedrez con Francisco Robles y López-Patón. En una mesa próxima, al lado de la ventana, cuatro hombres juegan al dominó: don Roque, don Emilio Rodríguez Ronda, don Tesifonte Ovejero y el señor Ramón.

El señor Ramón ha dado salida al cinco doble, (1) **del que no conseguía deshacerse**. Don Tesifonte le gasta la broma de siempre:

-(2) **Quien tiene suerte en el juego...**

-Y al revés, mi capitán, usted ya me entiende.

Don Tesifonte pone mala cara mientras los amigos se ríen. Don Tesifonte, ésa es la verdad, no es afortunado ni con las mujeres ni con las fichas, el pobre (3) **está pasando por un mal momento**. Está todo el día encerrado, no sale más que para jugar su partidita.

Don Pablo, que tiene la partida ganada, (4) **está distraído**, no hace caso del ajedrez.

-Oye, Roque, ayer tu cuñada (5) **estaba de mal humor**.

Don Roque hace un gesto de suficiencia, como de (6) **tener mucha experiencia**.

-Lo está siempre, yo creo que nació ya de mala uva. ¡Mi cuñada es una (7) **mala persona!** ¡Si no fuera por las niñas, ya (8) **la hubiera reprendido bien** hace una temporada! Pero, en fin, (9) **¡a calmarse y a prepararse para continuar!**

Estas tías gordas y medio bebidas no suelen durar mucho.

Don Roque piensa que, sentándose y esperando, el Café La Delicia, entre otro montón de cosas, será algún día de sus hijas. Bien mirado, a don Roque no le faltaba razón, y

además la cosa merecía, sin duda alguna, la pena de aguantar, aunque fuesen cincuenta años. (10) **Hay que sacrificarse para lograr algo bueno.**

Doña Matilde y doña Asunción, en cambio, se reúnen todas las tardes, nada más comer en una lechería de la calle Fuencarral, donde son amigas de la dueña, doña Ramona Bragado, una vieja teñida pero muy chistosa que se dedicaba a todo lo que apareciese. Aunque había sido artista de joven, ahora uno de los comercios que mejor se le daban era el andar siempre de correveidile detrás del telón de la lechería. Hay algunas personas que (11) **tienen habilidades para todo.**

Doña Matilde y doña Asunción (12) **hablan mucho**, pero a las cinco, la tertulia del café se disuelve, y a eso de las cinco y media, o aún antes, ya está (13) **cada uno en su sitio**. Doña Matilde y doña Asunción, cada una en su casa, don Francisco y su yerno, en la consulta; don Tesifonte, estudiando, y el señor Ramón viendo cómo levantan los cierres de su panadería, (14) **fuentes de riqueza.**

2. Al grupo B, en cambio, se les entrega el texto siguiente:

- que se le había atragantado.
- Afortunado en el juego...
- estar pasando las de Caín.
- estar en las nubes.
- estar de mala uva.
- estar ya de vuelta de todo.
- es una bestia parda.
- le había puesto yo los puntos sobre las íes.
- ¡paciencia y barajar!
- París bien vale una misa.
- lo mismo sirven para un roto que para un descosido.
- charlan por los codos.
- cada mochuelo en su olivo.
- su mina de oro.

3. *El grupo A debe leer con atención el fragmento de La Colmena. Hay ciertas expresiones en negrita, intentad deducir qué quieren decir ayudándoos del contexto.*

El grupo B, mientras tanto, debe buscar en los dos corpora que conocéis (el Corpus del español y el Crea) las expresiones que se os han entregado.

Se pide al grupo A que lea con atención el texto, fijándose especialmente en las expresiones en negrita. Cada pareja del grupo B, en cambio, debe buscar en los dos

córpora con los que se trabaja (el *Corpus del Español* de Davies y el *Corpus de Referencia del Español Actual* de la Real Academia) las expresiones que se les ha entregado, se les advierte que son frases hechas y deben apuntar los significados principales que encuentren. Se debe recordar a los alumnos las formas de realizar las búsquedas⁴² y algunos trucos que les puedan ser útiles, como por ejemplo, que en el *Corpus del Español* se recogerán todas las formas de una palabra mediante el uso de comodines como *poder.** (así, aparecerán *podemos, pude, podrán*, etc.). Se recomienda a los alumnos que en caso de duda, releen las instrucciones que ofrece la página y que son muy claras y sencillas. En caso de que no se solucione el problema podrán consultarle al profesor. Dispondrán de 15 minutos para realizar las consultas, mientras que el grupo A leerá con atención el texto y comentará con el compañero las palabras que no entiendan. Las palabras que no se han entendido, se buscarán en el corpus. Es posible que los miembros del grupo B no encuentren todas las expresiones o no tengan claros sus significados, pero se avisará a estos estudiantes que una vez que puedan ver las expresiones en contexto se despejarán sus dudas.

4. *A continuación, los miembros de los equipos iniciales se reunirán para poder intercambiar la información obtenida en el paso anterior. La finalidad de este juego es sustituir las expresiones en negrita que aparecen en el texto del grupo A por las expresiones que tienen los miembros del grupo B, y que gracias al corpus sabéis ya qué significan. Las parejas del grupo A deben de explicar a sus correspondientes parejas del grupo B el contexto en el que se encuentra cada expresión en negrita. Las parejas del grupo B, gracias a esta aclaración, elegirán la expresión que consideren adecuada basándose en la información del corpus. Los miembros del grupo B no deben leer el texto que tiene su pareja del grupo A, puesto que se dispone de 15 minutos como máximo para llevar a cabo esta actividad. El equipo que consiga reconstruir el texto original más rápido ganará el juego.*

Una vez que cada pareja ha entendido el texto que tiene delante, se efectuará un intercambio de información con el propósito de que las parejas del grupo A consigan

⁴² El profesor irá guiando a los alumnos del grupo B en el proceso de la búsqueda, sugiriéndoles estrategias en los casos en los que no aparezca la expresión tal cual se les ha ofrecido (por ejemplo «mochuelo A su olivo») o eliminar algunos términos. Asimismo, les recomendará que no pierdan demasiado tiempo con cada expresión, que sigan adelante y dejen las que no encuentren para el final, pues quizás se logra descifrar su significado con la ayuda del contexto que proveerá su pareja correspondiente del grupo A.

sustituir las expresiones en negrita por las expresiones que tienen las parejas del grupo B. Las **reglas** del juego son las siguientes:

Las parejas del grupo A hablarán con su pareja correspondiente del grupo B y les explicarán el contexto en el que se encuentra la expresión que quieren sustituir, de manera que las parejas del grupo B puedan seleccionar el significado concreto de todos aquellos que habían recogido como posibles para la expresión. Las parejas del grupo B no pueden leer el texto, únicamente pueden deducir el contexto de la información que les ofrece su pareja del grupo A. Se establecen otros 15 minutos de tiempo para llevar a cabo el intercambio de información.

5. Cuando el primer equipo termine de completar el texto habrá finalizado el juego. Si ninguno de ellos termina antes de que finalice el tiempo establecido —quince minutos— el vencedor será aquel equipo que posea el texto más aproximado a la versión original. Se pondrán en común los resultados y se decidirá el vencedor. Se comparará el texto que han elaborado los alumnos con el texto original (ver anexo IV), se comentarán las diferencias y se reflexionará sobre ellas. El profesor preguntará a los alumnos cuáles han sido las mayores dificultades que han encontrado y entre todos se reflexionará sobre posibles cambios que se deben introducir para mejorar la actividad.

6. *Esas expresiones que habéis sustituido y con las que ha trabajado el grupo B se denominan Unidades Fraseológicas. Para evaluar si habéis comprendido bien su significado y su uso vais a escribir, como deberes, un breve diálogo entre cada uno de vosotros y las personas que se os indican a continuación. En ese diálogo debéis emplear algunas de las unidades fraseológicas que habéis aprendido hoy:*

- a) *con el profesor.*
- b) *con un compañero de clase.*
- c) *con un hermano.*
- d) *con un funcionario de correos.*
- e) *con un amigo.*

Incluimos a continuación el esquema del plan de clase de la actividad, como vimos ya en la tarea anterior (a.1.):

	Técnica/ recurso	Dinámica. Tipo de agrupamiento	Destrezas	Objetivos y Contenidos	Material	Tiempo
1. Grupo A ⁴³	Lectura y búsqueda en los corpóra	Lectura individual con posterior discusión en parejas	Comprensión lectora, Interacción oral	-Interpretar un texto con el fin de fijarse en unas expresiones concretas. -Buscar en un corpus las expresiones que no se han entendido.	Texto de <i>La Colmena</i> y ordenador	15'
2. Grupo B	Búsqueda en los corpóra	Parejas	Comprensión lectora, Interacción oral	-Aprender a buscar unidades pluriverbales en un corpus. -Reconocer las distintas acepciones de una unidad léxica y sus restricciones formales y combinatorias	Listas de expresiones y ordenador	
3. Intercambio de información	Vacío de información	Grupos de cuatro	Interacción oral	-Entender el significado de determinadas UFS en un contexto determinado por medio de la información que se comparte entre compañeros. Negociar posibles soluciones. -Interpretar datos que han buscado otras personas, confiar en los integrantes de un mismo grupo.	Texto de <i>La Colmena</i> y ordenador	15'
4. Puesta en común de resultados		En gran grupo	Exposición e interacción oral	-Llegar a un acuerdo en gran grupo. -Autoevaluación de los alumnos, del profesor y de la actividad. -Resolver dudas.		10'
5. Seguir trabajando (deberes)	Creación libre	Individual	Expresión escrita	-Escribir un diálogo en el que se empleen las UFS aprendidas con distintas personas y en distintos registros de uso. -Aprender que no todas las UFS pueden usarse en todos los contextos y en todos los registros.		

⁴³ Los puntos 1 y 2 son simultáneos, los presentamos divididos para facilitar la exposición del esquema.

La actividad que acabamos de proponer está diseñada siguiendo uno de los principios metodológicos de los enfoques comunicativos, el principio de vacío de información⁴⁴, concepto establecido por Morrow (1981:62): «en el aula, en un ejercicio de vacío de información, un alumno debe poder ofrecer a un segundo alumno una información que éste no tiene. Si dos alumnos están mirando un dibujo de una escena callejera y uno de ellos pregunta al otro "¿dónde está el perro?", sabiendo que el perro está sentado junto a la puerta del correo porque puede verlo tan bien como su compañero, esto no es comunicativo». Aunque estas palabras se escribieron hace ya 25 años, nos sigue pareciendo un principio fundamental, que además se puede adaptar a las nuevas herramientas didácticas como acabamos de observar.

Mediante un actividad de este tipo los alumnos trabajan motivados por la condición lúdica del juego, practican el uso de los corpóra, desarrollan todas las destrezas —tienen que leer y comprender, tanto un texto escrito como los textos del corpus, trabajar la mediación escrita y oral al negociar con sus compañeros, y practicar la expresión escrita en los deberes—. Todo ello mientras que aprender unidades fraseológicas, objetivo principal de la actividad. Asimismo, se desarrolla en los alumnos un sentido de responsabilidad —trabajan en un grupo— y cooperación —compartir sus conocimientos, habilidades e informaciones—. Además, el profesor les da pistas de las características de estas unidades: algunas presentan variaciones «cada mochuelo en/a su olivo», otras no «París bien vale una misa», y ellos mismo pueden ver cuáles son las más productivas en la lengua española pues aparecerán con mayor frecuencia en los corpóra.

⁴⁴ Puede tratarse también, en realidad, del principio del rompecabezas, que no es otra cosa que una variante del principio de vacío de información pero en el que se genera un sistema de vacíos múltiples. Littlewood (1998) «cada componente de una pareja o grupo posee una información de la que los otros carecen; ha de compartirla con ellos de forma que combinadas, las diferentes informaciones proporcionan el material para solucionar un problema determinado». Dado que en este caso se trata únicamente de dos tipos de informaciones, no son de carácter múltiple, no nos arriesgamos a considerar a esta tarea un ejemplo de rompecabezas.

b) Uso de los corpóra en el diseño de material didáctico.

Veamos ahora cómo pueden ayudar los corpóra a la hora de mejorar el diseño de materiales didácticos. Partimos del ejemplo propuesto por Ute Römer en su artículo «A corpus-driven approach to modal auxiliaries and their didactics» (2004: 185-199), nosotros aplicaremos la misma metodología al tema que nos ocupa: la enseñanza del léxico —en concreto de las colocaciones y las unidades fraseológicas—. Vamos a usar como base los siguientes libros de texto⁴⁵:

Nivel Inicial: *Rápido, rápido*. Lourdes Miquel y Neus Sans, Barcelona, Difusión, 2002. (Curso intensivo de español).

Nivel Intermedio: *Sueña 2*. Universidad Alcalá de Henares, Madrid, Anaya, 2000.

Hemos elegido estos libros no con ánimo de crítica, sino para mostrar de qué manera hasta los mejores libros se pueden beneficiar del uso de los corpus en la selección de input. La elección de estos manuales se debe a que son dos libros actuales, que reflejan los avances de la lingüística aplicada a E/LE. Asimismo, son muy usados debido a su flexibilidad al adaptarse a diferentes tipos de alumnos. Además, hemos querido escoger un manual de cada nivel y también un ejemplo de un libro de referencia de un curso intensivo —*Rápido, rápido*—. Queremos probar que la ayuda de un corpus no se ciñe a un determinado tipo de nivel ni a un determinado tipo de manual, sino que puede aplicarse a todos.

En ambos manuales se entiende la lengua como una herramienta de comunicación y promueven un aprendizaje basado en el uso comunicativo del español en el aula, sin olvidar una buena sistematización de los aspectos gramaticales. A pesar de adscribirse al *enfoque comunicativo* de enseñanza de LE, no se rigen por los principios de la Enseñanza por Tareas, sino que las lecciones se estructuran en torno a los contenidos, como puede observarse claramente en la programación⁴⁶ donde el hilo conductor son tanto los contenidos funcionales como gramaticales. Los contenidos léxicos se recogen en la programación, pero manifiestan un protagonismo menor. Como ya hemos señalado, no es nuestro objetivo criticar este aspecto aquí, sino exponer propuestas

⁴⁵ Ver las fotocopias de las unidades analizadas de ambos libros en el Anexo V.

⁴⁶ Remitimos al índice de ambos manuales: *Rápido, rápido* (2002) y *Sueña 2* (2000).

didácticas de aplicación de un corpus con el objetivo de mejorar tanto el planteamiento de contenidos como el diseño de actividades.

Veámos en el apartado 3.5.6.2, que no es posible abarcar en el aula de ELE la totalidad de la lengua española, es necesario elegir, seleccionar. Son muchos los lingüistas y pedagogos que recomiendan usar el criterio de la frecuencia a la hora de establecer un orden de introducción de los contenidos en clase (Sinclair, 1991 y 2004; Römer, 2004, entre otros). En muchas ocasiones los docentes nos dejamos llevar por nuestros propios instintos en el momento de elegir un contenido o diseñar una actividad. Desde luego, no hay ningún remedio mágico de donde se puedan extraer todos los patrones de actuación de las lenguas, pero el uso de varios córpora —que disponen de millones de palabras cada uno—, puede ser un baño de objetividad para nuestras clases, y de tranquilidad tanto para los docentes como para los editores de materiales.

Como veíamos en el apartado citado más arriba, en su trabajo, Römer (2004) concluye que existen notables diferencias entre los datos recogidos en córpora de inglés auténtico usado en situaciones comunicativas naturales y el inglés resumido y esquematizado al que se enfrentan los alumnos de inglés como L2 en sus clases. En este apartado de nuestra memoria trataremos de aplicar estos principios a la enseñanza del español.

b.1) *Rápido, Rápido*

A continuación desarrollamos una propuesta de cambio de la unidad 14 de *Rápido, rápido* (2002) mediante la inclusión de unidades fraseológicas y el uso de los córpora.

Este libro presenta un enfoque adecuado en lo que se refiere a la didáctica del léxico ya que se incluyen actividades variadas, en las que el aprendizaje del vocabulario no se presenta como objetivo en sí mismo. Los nuevos términos se encuentran, en general, bien contextualizados y se tienen en cuenta las variedades diastráticas, diatópicas y diafásicas del español. Los contenidos léxicos están siempre relacionados con los contenidos culturales pretendiendo así mejorar la competencia intercultural de los estudiantes. Por otro lado, se intenta insistir en las unidades léxicas para favorecer la memorización de las mismas y presentarlas en sus combinaciones más frecuentes.

Sin embargo, no nos parece suficiente la cantidad de unidades fraseológicas trabajadas en este libro, ya que se ocupan de forma bastante exhaustiva de las colocaciones, pero no se trabajan tanto otras unidades como las expresiones institucionalizadas —como «buenos días» o expresiones para responder al teléfono, para agradecer, para despedirse, para dar el pésame, entre otras—. Creemos que se deberían incluir más ejemplos de estas unidades⁴⁷. Tampoco se insiste en el aprendizaje de expresiones idiomáticas o de proverbios, a pesar de ser muy abundantes en la lengua como señala Navarro (2004). Gómez Molina (2004b:792) destaca la importancia que otorga Lewis (1993) a las que él denomina «expresiones institucionalizadas» y que abarcan todas las unidades pluriverbales que van desde las colocaciones hasta las expresiones fijas. Según Lewis (en Gómez Molina, 2004b:792), «suponen una ayuda para el aprendiz no nativo y resulta evidente que un repertorio de tal clase es una parte importante para la fluidez de un estudiante de nivel intermedio y avanzado».

Entre los objetivos que se marcan al inicio de la unidad 14 se recogen *hablar de hábitos y de costumbres y referirnos a las personas en general*. En nuestra opinión resulta muy útil aprender ciertas expresiones que usan los hablantes nativos de español para referirse a otras personas o a hechos. Partiendo del texto que aparece en la página 176 (se incluye fotocopia en el Anexo V), podrían añadirse más unidades fraseológicas de las que se presentan. Por poner un ejemplo, al hablar de los españoles señalan que «no se andan con rodeos» —aparece al lado de la expresión libre equivalente «son muy directos»—, además de afirmar que son «simpáticos», «amables», que «fuman demasiado», que «siempre están pegados al móvil» y que son «muy divertidos». Estos atributos también se podrían describir de una forma más gráfica usando términos como: «te reciben con los brazos abiertos», «disfrutan de la sal de la vida», «son el alma de la fiesta», «fuman como un carretero/ una chimenea», «parecen una jaula de grillos». Todas estas expresiones se pueden buscar en los corpórea para cerciorarse de su frecuencia y uso en la lengua española, y no dejarse guiar únicamente por la intuición que muchas veces lleva a los editores de material a incluir modelos de lengua artificiales y de escaso uso real entre los hablantes nativos de una lengua —como veremos en el desarrollo de este apartado.

⁴⁷ Una muestra de trabajo con expresiones institucionalizadas aparece en la unidad 14 (*Rápido, rápido*, 2002:182), en donde se ocupan de las expresiones que se deben utilizar en las cartas según sean formales o informales.

Carmen Navarro (2004) ofrece varias propuestas metodológicas para enseñar unidades fraseológicas, algunas contextualizadas y otras no. En nuestro trabajo apoyamos siempre las actividades correctamente contextualizadas y que se relacionan con el tema y objetivos de la unidad en la que se insertan, así que vamos a proponer una actividad en la que los alumnos tengan que relacionar algunas expresiones del texto dado con otras expresiones que se les indican. Al llevar a cabo el trabajo en el marco del texto, el contexto les ayudará a realizar la labor de interpretación del significado de estas unidades.

Como fase preparativa de la actividad se pondrá de ejemplo la relación entre la unidad libre «directo» aplicada a los españoles, con la unidad fraseológica «se andan con rodeos». Se preguntará a los alumnos si el verbo *andar* en «andarse con rodeos» tiene el mismo significado que en «ando todas las mañanas quince kilómetros». Se explicará que *andar* y *andarse* tienen distinto significado, pero si se busca en el diccionario⁴⁸ *andar* vienen recogidas las acepciones de *andar* y *andarse* indistintamente, de manera que puede crear confusión. *Andarse* aparece en combinación con otros elementos formando frases fijas, cuyo significado global no es la suma del significado de cada una de sus partes.

A continuación se les ofrecerá la siguiente **lista de unidades fraseológicas** a los alumnos y se les pedirá que las relacionen con expresiones que encuentren en el texto. Esta labor la pueden llevar a cabo por parejas o en pequeños grupos de manera que se posibilite el intercambio de información entre ellos y que se produzca también un desarrollo de la destreza oral.

⁴⁸ Seguimos utilizando el diccionario en cd rom de la Real Academia Española o su versión en línea en la dirección <http://www.rae.es/>.

1. «(Van) directos al grano».
2. «Hablan por los codos».
3. «Acostarse a las tantas».
4. «Se les pegan las sábanas».
5. «(Hablan) a tontas y a locas».
6. «Estos es jauja».
7. «La ocasión la pintan calva».
8. «Se ponen las botas».
9. «No se ve un alma».

Las expresiones con las que se relacionan en el texto son las siguientes:

1. «Son muy directos».
2. «Hablan mucho».
3. «Se acuesta tardísimo».
4. «Se levantan aún mucho más tarde».
5. Se relaciona con «es muy complicado conseguir hablar en una discusión. Cuando alguien quiere decir algo, lo dice, [...]».
6. Se relaciona con «la verdad es que lo estoy pasando muy bien».
7. Se relaciona con «¿vas a venir a verme? [...] estos días no está haciendo mucho calor así que podemos aprovechar [...]».
8. «Comen mucho».
9. «No hay nadie por la calle».

Se añade el verbo concordado en los casos que así lo exige la expresión para facilitar a los alumnos la actividad de relacionar la frase idiomática con el enunciado que le corresponde. El profesor guiará a los alumnos en la búsqueda de la función comunicativa de cada UFS: en algunos casos sirven para describir de una forma más gráfica y metafórica («van directos al grano»), en otros se busca la exageración (por ejemplo en «se les pegan las sábanas»), en otros la interacción con el lector (como en «la ocasión la pintan calva»). En los casos en los que las metáforas sean muy oscuras, como en «la ocasión la pintan calva», el profesor aclarará el significado y, si los alumnos están interesados, el origen de la frase.

A continuación, los estudiantes tratarán de buscar un equivalente en su lengua materna⁴⁹ y, en grupos de tres, comentarán si la metáfora es semejante o si se usa una totalmente distinta.

Por último, para asegurar la comprensión efectiva de estas UFS, se desarrollará la fase de producción en la que los estudiantes deberán escribir una carta a un amigo usando alguno de estos términos recién aprendidos.

Todas estas unidades fraseológicas han sido contrastadas con búsquedas en el *Corpus del español* de Davies y en el Corpus de la Real Academia (*CREA*), hecho que nos ha confirmado su uso frecuente en el español actual. Recomendáramos a los estudiantes que ellos mismos realicen dicha búsqueda para obtener más ejemplos de uso de estas UFS, lo que otorgará una mayor eficacia al aprendizaje.

Presentamos a continuación un posible **plan de clase** de la actividad que acabamos de proponer:

	Agrupación	Objetivos y Contenidos	Destrezas	Material	Tiempo
1. Fase preparatoria	En gran grupo	-Activar conocimientos previos. -Introducir el tema de las UFS.	Interacción oral	Diccionario de la <i>RAE</i> en cd rom	5'
2. Relacionar	Parejas	-Relacionar el significado de las UFS con sus expresiones libres equivalentes.	Comprensión lectora e interacción oral	Texto de <i>Rápido, Rápido</i> y lista de UFS	15'
3. Contrastar con la LM	En grupos de tres	-Comparar con la LM para una mejor asimilación de las UFS.	Interacción oral		10'
4. Producción libre	Individual	-Escribir una carta a un amigo usando UFS.	Expresión escrita		Deberes

⁴⁹ En nuestra opinión, será igual de eficaz tanto si los alumnos comporten lengua materna como si sus orígenes son distintos.

El **objetivo** general de esta actividad es que los alumnos aprendan a usar unidades fraseológicas para describir personas y sus costumbres. Para ello presentamos las UFS contextualizadas, las relacionamos con sus expresiones libres correspondientes, con los términos equivalentes en las LM de los alumnos (si es que los hay, en caso contrario al menos reflexionan sobre este hecho) y, por último, se trabajan en una producción libre.

Consideramos adecuado el desarrollo del trabajo didáctico con las colocaciones de las páginas 180 y 181 (*Rápido, rápido*, 2002) —donde se trabajan colocaciones como «viajar al extranjero» o «tocar la guitarra»—. Las combinaciones sintagmáticas que se ofrecen ayudan a ampliar la competencia comunicativa de los estudiantes para hablar de sus hábitos, de sus costumbres, etc. Podemos comprobar en los corpóra que las combinaciones más habituales de la palabra «extranjero» son «viajar al extranjero» o «viaje al extranjero» o «ir al extranjero»; lo mismo sucede con «tocar la guitarra» o «tomar el desayuno». Son expresiones fundamentales, que necesitan ser repetidas un número muy elevado de veces a los alumnos, pues no siempre coinciden con las combinaciones que seleccionan sus lenguas maternas: «play guitar», cuya traducción literal sería *jugar la guitarra*, «suonare la guitarra» *sonar la guitarra*; o «have breakfast» *tener desayuno*, o «fare colazione» *hacer desayuno*.

No obstante, se incluye la colocación «hacer una sobremesa» en la actividad 6 que no viene recogida en ningún corpus. Aparece, si bien en no muchas concordancias sin el artículo indefinido. Presentamos la búsqueda que hemos llevado a cabo en el *CREA*:

Cuando hacían **sobremesa** después de almorzar, oyeron que alguien llamaba desde la orilla

AÑO: 1994
AUTOR: Rey Rosa, Rodrigo
TÍTULO: Lo que soñó Sebastián
PAÍS: GUATEMALA
TEMA: 07.Novela
PUBLICACIÓN: Seix Barral, S.A (Barcelona), 1994

Pero son pocas las concordancias en las que aparece «sobremesa» en el complemento directo, suele presentarse dentro de complementos de tiempo o locativos, o como sujeto: «la sobremesa transcurrió», «en el curso de la sobremesa», y sobre todo «en la

sobremesa» y «durante la sobremesa». Desde nuestro punto de vista, evitaríamos la inclusión de este tipo de combinaciones, que no son tan frecuentes.

b.2) Sueña 2

Señalábamos en el apartado del Marco Teórico de esta memoria (2.2.), que asumimos las premisas de la lingüística cognitiva. Para esta disciplina —simplificando lo que adelantábamos en ese apartado—, el estudio del lenguaje no puede dissociarse de su función cognitiva y comunicativa. Este hecho, en opinión de Gómez Molina (2004: 423), «impone un enfoque basado en el uso; [...] la función primera del lenguaje es significar, y de ello se deduce que no es correcto separar el componente gramatical del semántico. [...] El léxico, la morfología y la sintaxis se conciben como un continuo de aspectos interrelacionados y no como componentes separados.» Nos situamos en la línea de la propuesta de Sinclair (1991, 2004) sobre una nueva concepción dinámica del lenguaje en la que se difuminan las barreras entre el léxico y la gramática. A continuación exponemos un ejemplo de aplicación didáctica que sigue los principios de la lingüística cognitiva que exponen estos autores, y que se beneficia de las aportaciones del corpus lingüístico.

En los temas 7 y 8 (107-139) del libro del alumno de *Sueña 2* (2000) se introduce input y actividades que tienen como objetivo que el alumno sea capaz de expresar juicios y valoraciones, certezas y opiniones. La editorial ha elegido la siguiente disposición para este libro de texto (ver fotocopias en el anexo):

- Input que sirva de modelo del contenido que se pretende tratar.
- Un pequeño recuadro de apoyo gramatical para clarificar el input y permitir su correcto procesamiento —que tendrá que completarse con explicaciones del profesor—.
- Una actividad que, por un lado, motive al alumno a elaborar hipótesis, pues en general se requiere el uso de lenguaje significativo (ver ejemplo 10, pág. 118), y que, por otro lado, le conduzca a una pequeña autoevaluación para decidir si el conocimiento ha quedado claro o no.

Estamos de acuerdo con el esquema pedagógico que se propone para el desarrollo del aprendizaje: fase de exposición – fase de elaboración de hipótesis – fase de

comprobación y de seguir trabajando. Pero también sabemos, como hemos visto en el apartado 3.5.6.1 b), que para que el input se convierta en *intake* debe ser suficiente, comprensible y de calidad⁵⁰. Vamos a servirnos de los dos córpora del español con los que estamos trabajando para comprobar si el input ofrecido reúne dichas características.

En primer lugar, en la página 120 se introduce un cuadro en el que se resumen las formas de expresar certeza:

► EXPRESAR CERTEZA
<i>ser, estar, parecer</i> + expresión de certeza (<i>cierto, obvio, evidente, claro...</i>)
VP afirmativo → VS indicativo: <i>Es verdad que ella no sabe nada.</i>
VP negativo → VS subjuntivo ⁵¹ : <i>No es verdad que ella no sepa nada.</i>

A continuación se le pide al alumno que conteste a una serie de preguntas que remiten a una actividad anterior (17):

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. ¿Es verdad que <i>El hombre de la Mancha</i> puede verse el día 25?2. ¿Es cierto que escuchar el concierto de Beth Orton cuesta 2.500 pts. (18,03 €)?3. ¿Es verdad que podemos comprar el disco de Gloria Estefan el día 25?4. ¿Es cierto que U2 actúa en algunas ciudades de Andalucía? |
|--|

En estas preguntas se encuentra el input que *Sueña 2* ofrece al estudiante de E/LE para elaborar hipótesis sobre la forma y el uso de la expresión de la certeza en español. En el paso siguiente, se espera ya que el alumno produzca por sí mismo construcciones en las que exprese certeza (19):

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. claro que el <i>Submarino amarillo</i> (ser)..... una canción de los Beatles.2. No..... verdad que en España sólo (escuchar)..... flamenco.3. cierto que Alanis Morissette (pertenecer)..... al grupo de artistas de rock femenino que más ha vendido en la historia.4. No..... claro que el estilo del grupo U2 (ser)..... el rock.5. No..... evidente que Plácido Domingo (continuar)..... su carrera indefinidamente.6. evidente que uno de los boleros más famosos (ser)..... obra de Maurice Ravel. |
|---|

⁵⁰ Para mayor información acerca de la hipótesis del input ver Krashen (1985): *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.

⁵¹ Sería muy interesante, en un futuro trabajo, demostrar de qué manera se trata de una simplificación alejada de la realidad, pues aparecen no pocos casos en los dos bancos de datos que estamos utilizando en los que se muestran ejemplos a los que «no es cierto» sigue indicativo, y no subjuntivo.

Pretendemos subrayar en este trabajo que tanto los profesores como los editores de material didáctico debemos prestar una cuidadosa atención al input que ofrecemos a nuestros alumnos: a pesar de mostrar tres verbos en el esquema con los que expresar certeza, los únicos modelos que aparecen son «es verdad» y «es cierto». Resultará difícil que, dado el input recibido, los alumnos sean capaces de completar «.....claro que el *Submarino amarillo* (...)» con «está», siendo la elección más probable «es». Cometerán un error normal, puesto que no han recibido input que les permita elaborar hipótesis que diferencien «está claro» de «es verdad». Este tipo de error puede desmotivar a los alumnos por no recibir toda la información que necesitan.

Queremos mostrar dos formas de mejorar este material con ayuda del corpus:

A) Usar el corpus como fuente de input

Resulta mucho más fácil contar con input auténtico y perfectamente adaptable a las necesidades didácticas de los libros de texto si lo buscamos en un corpus⁵².

□ Certezas:

- ***Es cierto que*** *no he sido muy católica, ni me importa serlo. Pero, tengo un respeto sagrado por la juventud.* (Ernesto Sábato: *Sobre héroes y tumbas*).
- ***Está claro que*** *muchas especies animales se comunican entre sí.* (Fuente: Miscelánea. Enciclopedia Encarta).
- ***Es seguro que*** *los cetáceos evolucionaron de mamíferos terrestres.* (Fuente: Alberto Aguirre de Carcer, Noticias España, ABC).
- ***Es verdad que*** *los modernistas leyeron mucho.* (Fuente: Eloy Fariña Núñez: *Las vértebras de pan*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000).
- ***Parece verdad que*** *esa mujer es su hermana*⁵³. (Fuente: Carlos Etxeba: *Una estrella de cine*. texto oral).
- ***Es evidente que*** *algo en mí la tuvo que haber impresionado.* (Fuente: Yula Riquelme de Molinas: *Palabras en juego*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001).

⁵² Seguimos trabajando con el *Corpus del Español* de Mark Davis y con el *CREA* de la Real Academia Española.

⁵³ Este ejemplo no lo incluiríamos en el input que ofrezca el libro de texto, pues se trata del único caso que recogen los corpóra.

- **Me parece evidente que el amor es el más alto ideal de la familia.** (Fuente: José Donoso⁵⁴: *Casa de campo*, Humanities Research Center, Brigham Young University, Provo).
 - **Es cierto que la opinión pública aquí no es antiamericana, pero muchos estudiantes universitarios se muestran muy críticos de nuestra política.** (Fuente: Guido Rodríguez Alcalá: *Cuentos decentes*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000).
 - **Es obvio que adivinó que soy escritora.** (Fuente: Halley Mora, Mario: *Cita en el San Roque*).
 - **Parece obvio que la solución pasa por implantar una legislación adecuada.** (Extraído del CREA. Fuente: Diego López Bonillo: *El medio ambiente*, Madrid, Cátedra, 1994).
- Juicios y valoraciones:
- **Es bueno que veas que vos no tenés nada que ver en mi decisión.** (Fuente: Julio Cortázar: *Rayuela*, Humanities Research Center, Brigham Young University, Provo, UT.).
 - **Es ridículo que se utilice las figuras de los niños para darle una apariencia de nobleza al asunto.** (Fuente: Cubanet, *Noticias de Cuba*, 12 de enero de 1998 en <http://www.cubanet.org/oldies.html>).
 - **No es malo que todo el mundo tenga acceso a obras de arte de esta importancia.** (Extraído del CREA) (Fuente: *El País*, 02/02/1986)
 - **Ahora es conveniente que duerma y se tranquilice.** (Fuente: obra teatral de Patricio Chamizo: *En un lugar de Alemania*, <http://www.ateatro.com>).
 - **El muchachito Christopher Robin se enfrenta a una crisis de identidad sexual, le falta una adecuada supervisión paterna y es preocupante que pase tanto tiempo hablando con animales.** (extraído del CREA) (Fuente: *El Diario Vasco*, 14/12/2000: *El osito Winnie, al diván*, 2000).

A la hora de elegir el input, ya sea por parte del profesor como del editor de material, es muy importante, insistimos, tener en cuenta la frecuencia de aparición en casos reales. Veremos en el apartado siguiente de una forma más desarrollada de qué manera pueden

⁵⁴ Hemos manipulado esta frase.

ayudar los corpóra a conocer la frecuencia de uso de determinadas expresiones; por ahora únicamente señalamos, como ejemplo, los siguientes datos:

A modo de ejemplo, señalamos que hemos constatado un caso de la expresión «parece verdad que» en el *Corpus del Español* y, de nuevo, un solo caso en el *CREA*, mientras que «es cierto que» aparece en 533 ocasiones en el *Corpus del Español* y 4936 en el *CREA*. Entendemos que son datos que hay que tener en consideración a la hora de diseñar el material, por ejemplo dar mayor relevancia en la presentación del input — repetir en mayor número de ocasiones o destacar de una forma más llamativa— a aquellas expresiones que aparecen recogidas más frecuentemente en los corpus. Veremos un ejemplo más detallado en el apartado siguiente.

B) Usar el corpus para explicar el contenido gramatical y léxico, y para mejorar el diseño de las actividades

Proponemos unos cambios en la segunda parte del apartado 2 *Es bueno que escuches música* de la unidad 7, en la que se trabajarán los siguientes contenidos⁵⁵:

CONTENIDOS FUNCIONALES	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS LÉXICOS	CONTENIDOS PRAGMÁTICOS Y SOCIOCULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expresar juicios y valoraciones. ➤ Expresar certezas. ➤ Expresar opiniones. 	Construcción formal de: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Certezas: indicativo. ➤ Valoraciones y certezas negativas: subjuntivo. ➤ Valoraciones: si son generales, expresión de valoración + verbo en infinitivo. Si son más concretas: expresión de valoración + subordinada con verbo en subjuntivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprender expresiones de valor y de certeza teniendo en cuenta sus posibilidades y restricciones combinatorias. ➤ Utilizar un criterio basado en la frecuencia de uso para seleccionar lo que se quiere aprender. ➤ Aprender siempre el léxico en contexto y relacionarlo con el resto de conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valorar la lengua en uso. ➤ Usar todas las herramientas al alcance del usuario de la lengua y no basarse únicamente en las intuiciones de los nativos. ➤ Estudiar las expresiones de valoración y sus distintas acepciones según los registros en los que aparezcan. ➤ Aprender léxico en contexto ayuda también a recordar

⁵⁵ En esta unidad se trabajan también las formas de argumentar una opinión mediante los verbos de lengua, pensamiento y percepción (118). Por limitaciones de espacio quedan excluidas del análisis ya que nos parece que su complejidad merecería un tratamiento aparte, además de no tratarse de expresiones impersonales, que es nuestro objeto de estudio en este apartado.

			las restricciones pragmáticas de las expresiones (registros culto, coloquial o vulgar).
--	--	--	---

Nos parece muy importante que los alumnos sean conscientes de la diferente estructura constructiva de las expresiones impersonales que ofrece *Sueña 2* en las páginas 118-120. El desarrollo de la actividad que proponemos es el siguiente:

1. Para ayudar a los estudiantes a asimilar la construcción de estas expresiones, además de la información gramatical esquematizada en los cuadros del libro de texto, se pueden extraer ejemplos de los corpóra y pedir a los alumnos que clasifiquen las muestras según sean **juicios de valor** o **expresión de certezas**, de verdades irrefutables. Los ejemplos son los mismos que hemos incluido en el apartado A, a ellos nos remitimos para evitar repeticiones.

2. Una vez que los alumnos han dividido de forma individual los enunciados, se pondrá en común de forma consensuada con el resto de la clase para establecer la clasificación en los dos grupos. De esta manera, los estudiantes tienen conciencia de la dificultad que entraña el tema, y entienden la separación: los juicios valorativos clasifican un hecho con un adjetivo valorativo —como ridículo, necesario, etc.—, mientras que en las certezas se da la misma estructura pero, en este caso, el adjetivo no valora, sino que indica certeza, verdad irrefutable.

3. Consideramos que **negar** una certeza provoca que ésta deje de serlo, ya que entendemos que las verdades irrefutables son asertivas, al negarlas cambia el modo verbal:

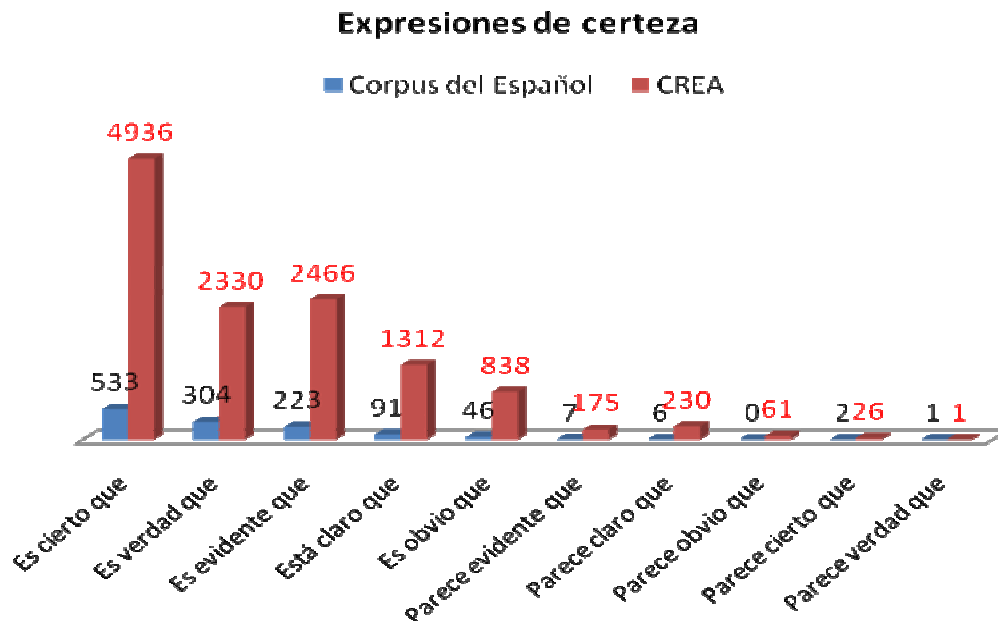
No es cierto que se le pueda hacer esto a una pobre tía (Fuente: Gabriel García Márquez: *Cien años de soledad* Humanities Research Center, Brigham Young University, Provo, UT.).

El siguiente esquema puede ayudar a completar la sistematización gramatical que ofrece *Sueña 2* acerca de la expresión de valoraciones y certezas:

-Se usa el verbo en indicativo para expresar las certezas (afirmativas).

-Se usa el verbo en subjuntivo para expresar las valoraciones y las certezas negativas.

4. Añadiríamos, además, la importancia de la información que ofrecen los corpóra en cuanto a la frecuencia de uso de estas expresiones:



De esta manera sabemos en qué expresiones hay que hacer hincapié en clase, pues son las que más se utilizan en los textos reales —tanto orales como escritos—. En este gráfico vemos que las expresiones con el verbo «parecer» no son las más habituales, y nos parecería interesante que dicha información llegase a los estudiantes.

Por otro lado vemos que, a pesar de la diferente cantidad de textos de que dispone cada corpus —el *CREA* es significativamente más amplio—, si se da una correspondencia más o menos uniforme en las estadísticas de uso.

Si el profesor que usa el manual está además familiarizado con el uso de los corpóra puede añadir la fuente original para facilitar al estudiante la comprensión del uso lingüístico de estas expresiones al observarlas en contexto —se podrían incluir por ejemplo en el Libro del Profesor para que el docente, si así lo cree conveniente, amplíe el número de ejemplos y su contextualización—. Así, los alumnos tendrán más herramientas para resolver la actividad 19 de la página 121, en la que proponemos las siguientes transformaciones:

19. Completa las siguientes frases indicando tu opinión personal y usando la forma verbal adecuada.
1. claro que el grupo musical más popular de los noventa (ser)
 2. Todo el mundo afirma que Madonna es la *sex symbol* más famosa de la historia, obvio que (superar).....
 3. No verdad que la televisión
 4.cierto que la música actual
 5. Noclaro que la relación de los jóvenes de ahora con la música clásica

Los cambios que planteamos en esta actividad se deben a que nos interesa que todo el uso que hagan los alumnos del lenguaje sea significativo. Si bien es cierto que en la actividad 19 de *Sueña 2* se les pide que den su opinión acerca de las oraciones que acaban de completar, pero la actividad en sí no exige un uso significativo de la lengua. A la hora de completar los huecos, tal y como está diseñada, los alumnos no tienen que entender el significado de la oración, únicamente se tienen que fijar en si es negativa o no. Se produce una separación, por un lado, entre el trabajo con los elementos gramaticales y léxicos y, por otro, la parte comunicativa de la actividad en la que se expresa la opinión. No apoyamos esa separación y preferimos integrar la actividad lingüística con la comunicativa dejando más espacio para la creatividad y la libertad de expresión del alumno.

Pasamos, seguidamente, a analizar el cuadro en el que se sistematiza la expresión de juicios y valores (118):

➤ **EXPRESAR JUCIOS Y VALORACIONES**

ser, estar y parecer + expresión de valoración [...]

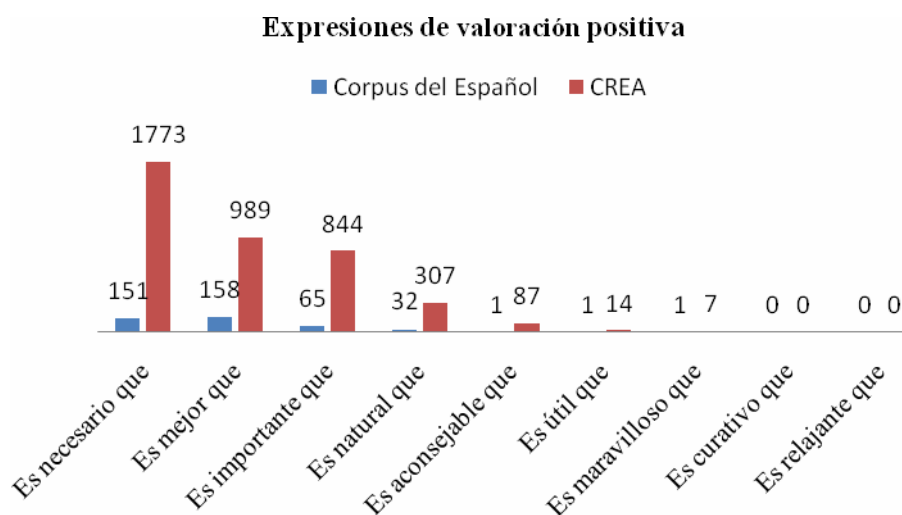
- Valoración general → VS infinitivo. *Es maravilloso escuchar música en casa.*
- Valoración sobre un sujeto particular → VS subjuntivo. *Es bueno que escuches música relajante.*

A primera vista podemos estar de acuerdo con la división que realizan estos autores en «valoración general», con el verbo en infinitivo, y «valoración sobre un sujeto

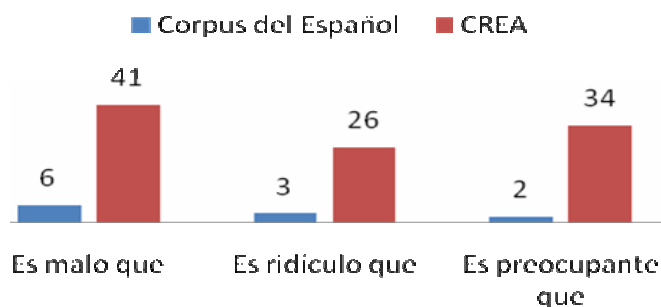
particular», en las que las expresiones de valoración van acompañadas de una oración subordinada introducida por «que», con el verbo en subjuntivo. Sin embargo, nos llama la atención que en el cuadro se haga referencia a los verbos *ser*, *estar* y *parecer*, pero en los ejemplos únicamente aparece el verbo *ser* combinado con las expresiones de valoración. Se hace referencia más adelante al caso de *parecer*, que sí que aparece recogido en los corpóra en este tipo de expresiones aunque en menor frecuencia que *ser*.

En lo que se refiere al caso de *estar*, como hablantes nativos de español ya podríamos descartar su aparición en estos casos, pero podemos consultar también gramáticas del español que nos darán pruebas de la agramaticalidad de la combinación de este verbo con estas expresiones y, por supuesto, acudir a los buscadores de un corpus; en nuestro caso hemos efectuado las búsquedas oportunas sin haber encontrado ninguna ocurrencia. Consideramos que este tipo de sistematización puede provocar errores de adquisición gramatical muy graves en los alumnos.

Asimismo, tenemos algunas objeciones a los ejemplos de valoración positiva combinados con *ser* que se ofrecen después de haber analizado su frecuencia de aparición en los textos de los corpóra:

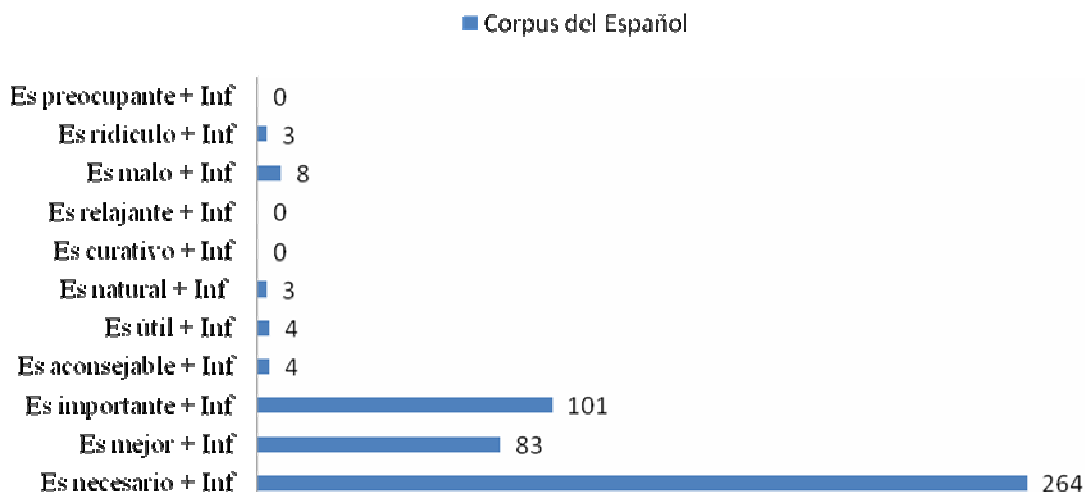


Expresiones de valoración negativa



Estos dos gráficos muestran la frecuencia de aparición en los corpóra de las expresiones de valoración referidas a un sujeto particular, veamos a continuación los datos que ofrece el *Corpus del Español* acerca de la aparición de las expresiones de valoración general⁵⁶, tanto positiva como negativa, que recoge *Sueña 2* en la misma página 118:

Expresiones de valoración general



Puede observarse una descompensación grande en el uso de las expresiones que aparecen en el manual analizado. En primer lugar, consideramos que el input referido a la expresión de una valoración negativa no es suficiente —ni en cantidad ni en calidad—, de manera que hemos llevado a cabo una búsqueda de otras expresiones por medio del motor de sinónimos del *Corpus del Español* y hemos seleccionado otras fórmulas que se recogen en un mayor número de ocasiones como «es lamentable que»

⁵⁶ El *Corpus del Español* presenta un sistema de búsqueda por categorías gramaticales que permite seleccionar el uso de estas expresiones acompañadas de infinitivo. Las posibilidades de búsqueda del *CREA* son menores.

(en 21 ocasiones en el *Corpus* y 40 en el *CREA*) o «es una pena que» (en 18 ocasiones en el *Corpus* y 46 en el *CREA*). Una expresión que nos ha parecido muy interesante es «es increíble que», pues puede expresar tanto valoración positiva como negativa (presenta 15 ocurrencias en el *Corpus* y 68 en el *CREA*); se estudiará este caso en más profundidad al final del presente apartado.

Por otro lado, un cambio que juzgamos necesario consiste en indicar claramente a los alumnos aquellas expresiones que se utilizan esencialmente para valorar de forma general y aquellas que valoran refiriéndose a un sujeto particular: por ejemplo, la expresión «es preocupante» no aparece recogida en el corpus en combinación con infinitivo, pero sí acompañada de la subordinada.

Asimismo, consideramos que muchas de las expresiones de valoración positiva que se constatan en *Sueña 2* manifiestan una frecuencia de aparición muy reducida en los textos reales, «es aconsejable», «es útil», o nula «es relajante», «es curativo». En nuestra opinión, utilizar modelos de lengua que no usan los hablantes nativos para ejemplificar explicaciones gramaticales provocará fallos en el aprendizaje de los estudiantes. «Es curativo escuchar música» y «es relajante escuchar música» son dos ejemplos de uso de lengua que, teniendo en cuenta los datos registrados en lo corpóra, no se usan, y sin embargo en el diseño editorial de *Sueña 2* resulta resaltado con la aparición de imágenes que pueden llamar la atención del alumno.

Añadimos a continuación más ejemplos provenientes de la forma de autoevaluación propuesta para esta unidad de *Sueña 2*.

En la página 123 se invita al alumno a responder a una batería de preguntas mediante las que se pretende que compruebe si ha alcanzado los objetivos que se proponían al inicio de la lección. Las preguntas correspondientes al tema que nos ocupa son:

13. *¿Es cierto que el fútbol despierta grandes pasiones?*

¡Ojo! No vale contestar sólo con sí o no.

19. *¿Es cierto que Berlanga dirigió Todo sobre mi madre?*

22. *¿Es verdad que en España sólo escuchan flamenco?*

¡Ojo! No vale contestar sólo con sí o no.

29. *Es aburrido quedarse en casa todos los sábados por la noche.*

Es aburrido que la gente...

En las tres primeras se pide que no se responda con *sí* o *no* —y entendemos que tampoco valdrá *no sé*—, así que suponemos que las respuestas correctas serán del tipo: «Sí, es cierto que el fútbol despierta grandes pasiones». No vamos a tratar aquí de buscar en los *córpura* cuántas veces podemos encontrar intercambios comunicativos cómo este:

-¿*Es cierto que el fútbol despierta grandes pasiones?*

-*Sí, es cierto que el fútbol despierta grandes pasiones.*

Porque, además, el alumno creativo puede intentar buscar respuestas alternativas como *No, el fútbol sólo le interesa a una parte de la población*. Queremos, en cambio, llamar la atención sobre la propuesta 29:

29. *Es aburrido quedarse en casa todos los sábados por la noche.*

Es aburrido que la gente...

Como aspecto positivo observamos que este caso no responde al esquema de pregunta de todas las demás, parece que se deja más libertad de elección al aprendiente para que complete la expresión como desee. El problema radica en que si efectuamos una búsqueda para detectar con qué frecuencia se recoge la estructura «es aburrido que la gente» obtenemos un número de cero concordancias: ningún caso tanto en el *CREA* como en el *Corpus del Español* de Davies.

La misma situación nos encontramos en la actividad 3 (132), donde se retoma la expresión de los juicios valorativos de la manera siguiente:

-Ahora transforma estas frases siguiendo el ejemplo.

Ej. Haz unas oposiciones. Tendrás un trabajo estable.

Te recomiendo que hagas unas oposiciones.

Me parece útil hacer unas oposiciones.

Esta última expresión, «me parece útil + inf», no se recoge en ninguna ocasión en el *Corpus del Español* y en tan sólo dos ocasiones en el *CREA* en las que además no desempeña la función de aconsejar que se le atribuye en *Sueña 2*. Hemos señalado con anterioridad que en la página 18 se recoge *parecer* como verbo que puede formar expresiones de valoración si bien no se ofrece ningún ejemplo como modelo. Una vez

efectuada la búsqueda en los corpórea podemos afirmar que *parecer* concurre en textos reales en combinación con adjetivos como *necesario*, *importante*, *aconsejable*; pero no con otros como *útil*, como hemos visto. Además, creemos necesario que los alumnos puedan darse cuenta de las dos posibilidades que ofrece la expresión de valoraciones con *parecer* en: «Me parece necesario rechazar esta noción de universalidad.» y «Parece necesario introducir una matización.», ambos ejemplos extraídos del *CREA*. El verbo *parecer* es el único que presenta la posibilidad de incluir el pronombre en función de Complemento Indirecto y que implica una mayor responsabilidad del hablante con su expresión. Creemos que sería bueno que los alumnos pudieran ver distintos ejemplos de estas dos opciones y valorar los posibles usos de cada una de ellas.

James L. McCullough (2001: 125-7) muestra un caso similar en el que en una pregunta de un examen de inglés aparecía un enunciado que un hablante nativo sentiría como extraño —como los hablantes nativos de español sentimos extraña la frase «es aburrido que la gente...»—. Según este autor, los corpórea sirven para explicar esa intuición del hablante nativo: los casos que no aparecen recogidos en el corpus es que no se usan en la comunicación real. Creemos de extrema necesidad recurrir a estos bancos de datos para que la lengua a la que está expuesto el alumno sea lo más cercana posible a la del hablante nativo, de lo contrario el proceso de aprendizaje no podrá completarse con éxito; especialmente si los aprendientes no se encuentran en situación de inmersión en la L2 donde la cantidad de input que reciben ya es bastante limitada —en comparación a la que puede recibir un niño aprendiendo su L1.

Para terminar esta crítica constructiva de esta unidad de *Sueña 2* vamos a proponer unos cambios más generales y que tienen que ver con la teoría lingüística en la que nos apoyamos.

En nuestra opinión, las expresiones impersonales deben ser estudiadas tanto desde el punto de vista gramatical —si se combinan o no con subjuntivo, con infinitivo, etc. — como desde el punto de vista del **enfoque léxico**. Según este último, como ya hemos visto, es necesario aprender el léxico en un contexto claro, tener el suficiente input, e insistir en los términos más frecuentes.

Siguiendo las pautas sostenidas por el enfoque léxico, nos parece imprescindible ofrecer a los estudiantes contextos más amplios de la frase⁵⁷, para que se pueda asimilar de una manera más efectiva el uso de estas expresiones impersonales de expresión de juicios y certezas. Así, algunas como «es increíble» aparecerán en contextos más variados y con más posibilidad de significación que otras como «es inadmisible». «Es increíble» puede tener los siguientes significados:

1. Un juicio de valor negativo, que aparece tanto en el habla formal como informal⁵⁸:

Añade: "La relación histórica de España con Cuba ha sido fundamental. Franco era un dictador, pero en relación con Cuba mantuvo una autonomía que hoy **es increíble que** la vulnere José María Aznar".

Ladrón de Guevara recuerda que desde que Aznar llegó a la Presidencia se registraron episodios desafortunados en la política hacia Cuba que evidenciaban un "encontronazo"

AÑO: 1996
AUTOR: PRENSA
TÍTULO: Proceso, 17/11/1996 : "confundió su papel de jefe de Estado con el de líder de un partido de derecha ..."
PAÍS: MÉXICO
TEMA: 03.Política
PUBLICACIÓN: APRO: Agencia de Información Proceso (México D.F.), 1996

2. Un juicio de valor que llama la atención sobre algo que no parece verosímil y que en general tiene connotaciones positivas⁵⁹.

Lógicamente, uno podría preguntarse si este efecto de El Niño es exclusivo de Gallocanta o se extiende a otras regiones. Los ecólogos decidieron entonces buscar datos de precipitación repartidos por toda la Península, incluyendo el norte de África. Y así encontraron que para el sur y el este de la Península existe una muy buena relación entre la precipitación y el índice de El Niño. De hecho, el 25 % de la variación interanual en los 100 años recopilados se podía explicar por la variación del índice de El Niño. Que un cuarto de la variabilidad de las lluvias se pueda explicar por un único condicionante externo significa mucho en climatología.

¿Es o no **es increíble que** a partir del estudio de un pequeño ecosistema como el de una laguna podamos llegar a inferir resultados sobre comportamientos globales de la atmósfera? Pues así parece ser.

AÑO: 2003
AUTOR: Sabadell, Miguel Ángel
TÍTULO: El hombre que calumnió a los monos

⁵⁷ Para disponer de párrafos amplios, en los que quede claro el contexto en el que aparece la concordancia, es necesario acudir al *CREA*, de este corpus proceden todos los ejemplos que mostramos a continuación.

⁵⁸ Transcribimos directamente desde el *CREA*, incluyendo la tipografía.

⁵⁹ Señala Gómez Molina (2004^a: 505) la importancia de que el profesor explique las relaciones semánticas en las que entran las unidades léxicas, es decir la **denotación**, o significado objetivo que presentan las palabras fuera de cualquier contexto; y la **connotación**, que hace referencia a las notas significativas o matices que el hablante asocia a las unidades léxicas por razones personales o culturales.

PAÍS: ESPAÑA
TEMA: 01.Biología
PUBLICACIÓN: Acento (Madrid), 2003

Sin embargo, creemos oportuno señalar que, contradiciendo el ejemplo anteriormente indicado, lo más habitual es que «es increíble que» presente connotaciones negativas, mientras que la expresión «es increíble», que no introduce una subordinada, suele tener con mayor frecuencia connotaciones positivas. Veamos más ejemplos extraídos del *CREA*:

a) «Es increíble que»

-Pero, ¿¿será posible?! O sea, que a mí, que estoy trabajando, no importa que se me interrumpa todo el rato. Pero al señorito Diego, como ha dicho que no se le moleste, usted no se atreve ni a decirle que le llaman por teléfono. ¡Cielos!

Empujo a Emilia fuera de la habitación y cierro la puerta detrás de ella. La próxima asistente será muda, lo juro.

De todas formas **es increíble que** a esta buena mujer le parezca normal interrumpir cuando le da la gana, a pesar de haberle dicho mil veces que no quiero que me hable cuando me ve enzarzada con la máquina de escribir. Pues no hay manera. En cambio, si Diego, que es un mocoso, le dice que no le moleste, ella a obedecerle, incluso mi asistente me toma por el pito del sereno. Diego en cambio, claro, es un tío y cuando un tío da una orden, se cumple a rajatabla. Obedecer a un hombre, creo que lo llevamos dentro todas. Al padre, al cura, al jefe, al señorito, al marido, al amante. Qué asco de vida.

AÑO: 1990
AUTOR: Rico Godoy, Carmen
TÍTULO: Cómo ser una mujer y no morir en el intento
PAÍS: ESPAÑA
TEMA: 07.Novela
PUBLICACIÓN: Ediciones Temas de Hoy (Madrid), 1995

b) «Es increíble»

Párrafo nº 13.

ESCRITOR

- Interrogado respecto a los mejores libros del año 2000 Ud. eligió Ravelstein, el último libro de Saul Bellow. ¿Cuáles son las razones de su elección?

- Ravelstein es un libro extraordinario y quiero decir que luego de Ravelstein la literatura del siglo XXI no tiene más remedio que ir cuesta abajo. Creo que es un libro único, de un hombre de 85 años que nos da acceso a su espíritu, su mente y su corazón, a esa cualidad temblorosamente cristalina. Obviamente ahora los escritores viven más tiempo, mientras que en el pasado todas las grandes obras fueron escritas por autores en sus treinta o cuarenta años. La guerra y la paz a los 36, Orgullo y prejuicio a los 21... Los libros de Bellow venían haciéndose cada vez más cortos y que de repente aparezca con esta novela larga, tan sólida y maravillosa, **es increíble**.

AÑO: 2001
AUTOR: PRENSA
TÍTULO: El País, 17/07/2001 : Con Martin Amis en Uruguay
PAÍS: URUGUAY

TEMA: 02.Literatura
PUBLICACIÓN: (Montevideo), 2001

Aunque también se dan casos en los que la expresión presenta connotaciones negativas:

RICARDO M. DE RITUERTO, San Francisco

El director cinematográfico John Landis ha sido eximido de toda responsabilidad penal por la muerte de tres personas durante el rodaje hace cinco años del film *The Twilight Zone: the movie*. El jurado estima que el percance fue "un accidente imprevisible" pero la fiscal del caso, Lea D'Agostino, está convencida de que no se ha hecho justicia y considera que el veredicto final "**es increíble**". Hollywood, que estaba indirectamente sentada en el banquillo, no se ha pronunciado sobre el fallo. Los expertos en la industria cinematográfica auguran tiempos difíciles para Landis.

AÑO: 1987
AUTOR: PRENSA
TÍTULO: El País, 02/06/1987 : El director de cine John Landis se enfrenta a un futuro difícil pese a su abso ...
PAÍS: ESPAÑA
TEMA: 04.Cine y vídeo
PUBLICACIÓN: Diario El País, S.A. (Madrid), 1987

Se trata de una expresión compleja, por las muchas significaciones que ostenta, si bien no se trata de una cuestión idiosincrásica del español, ya que muestra las mismas características en muchas lenguas como el inglés, el italiano, etc. De modo que será labor del profesor tener en cuenta las condiciones concretas de cada alumno para insistir más o menos en dicha expresión. Se puede trabajar de forma pasiva: presentándole a los alumnos estos u otros contextos en los que aparece «es increíble» contextualizada, o de forma activa pidiéndole al alumno que produzca textos en los que tenga que hacer uso de estas expresiones.

Otros casos, sin embargo, ofrecen un marco de significación de uso más restringido, como «es intolerable», que presenta únicamente connotaciones negativas:

Sobre la trama de los GAL, el líder republicano opinó que "**es intolerable**" que en un Estado de Derecho se tolere el terrorismo de Estado".

El secretario general de ERC cree que para "evitar un daño más grave a la democracia, Felipe González tiene que abandonar la Moncloa".

AÑO: 1995
AUTOR: PRENSA
TÍTULO: El Mundo, 15/01/1995 : Sanjuán considera positivo presentar la moción de confianza
PAÍS: ESPAÑA
TEMA: 03.Política
PUBLICACIÓN: Unidad Editorial (Madrid), 1995

Es cierto que no es posible incluir todo este material en un libro de texto, pero sí que es posible utilizar el corpus como material complementario, tanto por el profesor como por los alumnos que quieran profundizar más en el significado, uso y contextos de aparición de un término o una expresión. En este trabajo hemos querido señalar tan sólo algunas de las múltiples posibilidades que pueden lograrse haciendo uso de las ventajas que ponen a nuestra disposición las nuevas tecnologías.

6. Conclusión

Problemas a la hora de aplicar la enseñanza de lenguas basada en un corpus lingüístico

A pesar de las enormes ventajas que supone el trabajar con un corpus lingüístico en el aula de E/LE —en las que hemos venido insistiendo a lo largo de esta memoria—, queremos también enumerar algunos de los problemas con los que nos hemos encontrado o que consideramos que son obstáculos contra los que habrá que luchar:

Los mismos problemas a los que se han estado enfrentado los seguidores de una metodología de enseñanza de L2 mediante tareas⁶⁰, se los van a encontrar los que pretenden incorporar el uso de los corpóra en el aula (Bernardini: 23-26):

- Ni profesores, ni alumnos, ni instituciones educativas están preparados todavía para romper con la estructura de la clase tradicional. Son grandes cambios los que se están dando en los últimos años y a los que el mundo educativo se irá adaptando poco a poco.
- Los alumnos se encontrarán un poco confusos y perdidos al principio: desaparece la figura rígida del profesor que resuelve todas las dudas y que señala en todo momento lo que hay que hacer. Los estudiantes quedarán desconcertados cuando se les pida que abandonen las normas de clase que tan profundamente tienen asimiladas. Necesitarán un tiempo para darse cuenta de que ellos son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje y que tienen que empezar a ser participantes activos del proceso.
- Debido a la gran libertad que disfrutarán los alumnos en este nuevo tipo de aprendizaje, será difícil controlar los contenidos y objetivos que se quieran alcanzar con

⁶⁰ Para más información ver Martín Peris: «Libros de texto y tareas», en Zanón (1999: 51).

cada curriculum. Como dice Bernardini (2004: 26) «[...] a number of curious words and new structures, often unknown, were present in the concordance outputs, and these provided subjects for further searches and discussions with the rest of the class», hecho que es muy positivo pero que puede traer como consecuencia una excesiva dispersión de contenidos y que el propio profesor pierda el objetivo final al que se pretende llegar con cada unidad didáctica. A pesar de que nosotros no hemos propuesto una unidad didáctica regida por los principios de la Enseñanza por Tareas —la razón es la falta de tiempo y la necesidad que teníamos de mostrar varios ejemplos de unidades enfocadas en distintos participantes del proceso enseñanza-aprendizaje (alumno, profesor, editor)—, creemos muy conveniente combinar el uso de una metodología de enseñanza por tareas con el uso de corpóra en el aula de LE. En la enseñanza por tareas siempre hay un común denominador que guía todo el proceso por muy variado que pueda parecer: los alumnos tienen que ser capaces de llevar a cabo una tarea final, y todas las tareas intermedias que se realicen han de servir para proporcionar habilidades y capacidades a los alumnos que les permitan completar la tarea final con éxito. De manera que, por mucho que el corpus, las tecnologías de la información o la libertad de elegir cómo quieren aprender puedan diseminar el camino del transcurrir de la clase de L2 —en otro tiempo rígido— habrá siempre una referencia, una guía que ayudará tanto a alumnos como profesores a no perderse en el mar de posibilidades que ofrecen las nuevas herramientas a disposición de los usuarios de la lengua. Como señala Silvia Bernardini (2004:32): «corpus-learner, and indeed corpus-teacher interaction are not replacements for learner-learner and teacher-learner interaction, but rather should be seen as an added value offered by corpus-aided discovery learning».

A estos problemas habrá que añadir otros de tipo técnico como:

➤ Tener a disposición ordenadores con conexión a Internet —o al menos que dispongan de los corpóra y software de tratamiento para trabajar con ellos instalados— para, como mínimo, un ordenador cada dos alumnos. Es un problema muy importante pues, hoy por hoy, en muy pocos centros de enseñanza de lenguas —salvo universidades bien dotadas o centros de alto nivel— ofrecen estos servicios. En nuestro caso particular, no hemos podido experimentar con alumnos reales las actividades didácticas que proponemos precisamente porque en los centros en los que hemos trabajado no se disponía de tales recursos.

Conclusiones

Nuestra tesis parte de la aceptación de la enorme dificultad que supone enseñar léxico. Como señala Lourdes de Miguel (2005), es imposible predecir qué palabras concretas necesitarán cada uno de los estudiantes de un profesor en el futuro, de modo que lo mejor es enseñar al alumno a usar el mayor número posible de recursos para que adquiera una autonomía de aprendizaje que le permita «deducir significados, reconocer las distintas acepciones de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios, así como su funcionamiento en el discurso».

Estamos de acuerdo con que es bueno enfrentar a los estudiantes a numerosas situaciones de producción libre —y así hemos querido mostrarlo también nosotros—, pues en esos momentos serán ellos mismos lo que elijan las palabras y expresiones que quieren utilizar, favoreciendo así la puesta en práctica de diversas técnicas y recursos de aprendizaje de léxico y, de paso, su motivación y satisfacción personal.

Creemos que con las actividades que proponemos en nuestra aplicación didáctica se cumplen los objetivos que nos planteábamos al inicio de esta memoria en lo que se refiere al aprendizaje del léxico: en estas actividades se presenta el léxico en contexto; de manera que los estudiantes tengan que formar redes asociativas —búsquedas de sinónimos, de expresiones relacionadas semánticamente pero que pertenecen a otros registros, de unidades fraseológicas en las que puedan aparecer las palabras, etc.—; se tiene en cuenta el léxico en sus relaciones paradigmáticas y sintagmáticas —el léxico en relación con la sintaxis y con la morfología—; y, sobre todo, se presentan siempre oportunidades al estudiante para que elija qué léxico quiere aprender y dónde encontrarlo —en el corpus.

A la hora de elaborar este trabajo nos hemos guiado por el *MCRE* (2002) para tratar de proponer una metodología de enseñanza del léxico basada en las nuevas tecnologías pero sin olvidar aspectos fundamentales del aprendizaje como son el desarrollo de la competencia existencial y de la capacidad de aprender. La primera de ellas, la competencia existencial (saber ser), se basa tanto en factores **individuales** —como la motivación, que se despliega mediante el trabajo con lenguaje significativo: los alumnos deben sentir la necesidad humana de comunicarse, tener algo que decirse y un objetivo extralingüístico que resolver, por ejemplo, un problema de vacío de información (como

es en el caso de la actividad a.2.)— como en factores **colectivos** —cooperación entre los alumnos, intercambio de información, promover el respeto y conocimiento de la cultura del compañero (cómo son los diarios en las culturas de origen de cada uno de los estudiantes, en la actividad a.1; o cuál es el referente de las UFS en cada país, en la actividad a.2). Asimismo, hemos querido tener muy presente el desarrollo de la capacidad de aprender (saber aprender), ofreciendo a los alumnos una herramienta nueva, el corpus lingüístico para llevar a cabo su aprendizaje, y presentando una propuesta en la que se combine el uso de esta herramienta con el desarrollo de la capacidad del alumno de ejercer otras competencias como la inferencia, la selección, el reconocimiento de significados, entre otras, en la situación específica de aprendizaje de E/LE.

Con este trabajo pretendemos abrir una nueva línea de investigación que cubra unas necesidades que tiene la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua española —y no sólo para este caso, véase en el apartado 3 las aplicaciones que se les puede dar a los corpóra lingüísticos—. Se trata de una herramienta nueva que puede aportar notables beneficios que permitan mejorar la calidad de la enseñanza en todos sus niveles:

- a) El **editor de materiales didácticos**. Hemos visto cómo pueden usarse los corpóra para presentar al alumno un modelo de lengua variado, frecuente, real, cercano a la lengua de los hablantes nativos.
- b) El **programador**. Ayudado por un corpus, pueden elegirse los fenómenos lingüísticos más frecuentes, o los más oportunos para las necesidades de un curso específico.
- c) El **profesor**. El corpus puede convertirse en una productiva fuente de recursos para el docente, que se ve de este modo apoyado por un banco de datos rico y objetivo que le ayuda a aclarar sus dudas, a recoger input y a diseñar actividades.
- d) El **alumno**. Debe ser el gran beneficiado de este cambio en los métodos de enseñanza debido a la revolución tecnológica, pues no sólo le favorecerán los avances que desarrollen los editores, los programadores, los profesores —y, en un nivel más amplio, los beneficios que obtengan los lingüistas del estudio realizado con los corpóra a la hora de elaborar gramáticas y diccionarios—; sino que ellos podrán disponer de una herramienta muy útil para poder

gestionar su propio aprendizaje, desarrollar su creatividad, elegir lo que quieren aprender y lo que no, y poder ser críticos con los materiales que están a su disposición.

Hemos querido reflejar en la presente memoria un modesto ejemplo de las posibilidades que puede ofrecer un corpus lingüístico, y esperamos que se realicen próximamente muchos estudios de estas características para poder situar a los estudios en lingüística española en el primer orden mundial y, sobre todo, para mejorar la enseñanza de nuestra lengua a todos aquellos que tienen el interés o la necesidad de aprenderla. De paso, podrán aprovecharse estos estudios para ser aplicados a la enseñanza de otras lenguas y que el conocimiento beneficie a todos los ciudadanos para mejorar la comunicación y la comprensión entre las personas.

7. Bibliografía

- a) Bibliografía de carácter general (sobre la lingüística de corpus y sobre las nuevas tecnologías aplicadas a LE):

Abaitua, J. (2002), «Tratamiento de corpórea multilingües», en M. A. Martí y J. Llisterri (Eds.), *Tratamiento del lenguaje natural*, Edicions Universitat de Barcelona. Disponible también en: <http://www.serv-inf.deusto.es/abaitua/konzeptu/ta/soria00.htm>

Bernardini, S. (2004), «Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments» en Sinclair, J. (ed.): *How to use corpora in Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins Publishing: 15-39.

Cuéllar, M. C. (ed.) (1997), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras*, Universitat de Valencia.

Davies, A. y C. Elder (ed.) (2004), *The handbook of applied linguistics*, Blackwell Publishing, Oxford.

Davies, M. (2001), *Corpus del Español*. Disponible en Internet en: <http://www.corpusdelespanol.org/>

Firth, J. R. (1968), «Linguistic and translation», en F.R. Palmer (ed.) (1968): 84-95.

Lavid, J. (2005), *Lenguaje y nuevas tecnologías*. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI, Madrid, Cátedra.

McCullough, J. L. (2001), «Los usos de los corpórea de textos en la enseñanza de lenguas» en Trenchs Parera (2001): 125-140.

Palmer, F.R. (Ed.). (1968), *Selected Papers of J.R. Firth 1952-1959*, London, Longman.

Pérez, C. (2002), «Explotación de los corpóra textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento», *Estudios de Lingüística Española (ELiEs)*, Universidad de Málaga. Disponible en Internet: <http://elies.rediris.es/elies18/> [Consulta del 17-11-2005]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. Disponible en Internet en: <http://www.rae.es/>

Sierra Martínez, G., *Lingüística de corpus. Diseño y análisis de corpus textuales*. Disponible en Internet: <http://iling.torreingenieria.unam.mx/CursoCorpus2005/default.html> [Consulta del 28-07-2005]

Sinclair, J. McH (2004), *How to use corpora in Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.

Trenchs Parera, M. (ed.) (2001), *Nuevas Tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lleida, Milenio.

Römer, U. (2004), «A corpus-driven approach to modal auxiliaries and their didactics», en John Sinclair (ed.) (2004): *How to use corpora in Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.

b) Bibliografía específica sobre la enseñanza del español en un método comunicativo:

Baralo, M. (1998), *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.

Estaire, S. (1999), *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija: Colección Aula de Español.

Liceras, J. M. (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.

Littlewood, W. (1998), *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Madrid, Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas.

Consejo de Europa (2002), *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Madrid, Anaya. Accesible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>

Martín Peris, E. (2001), «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?», Universidad Pompeu i Fabra, Barcelona, GREAL, Llengua i ús, número 21, Barcelona, Dirección General de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya.

-(1999), «Libros de texto y tareas» en J. Zanón (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

Morrow, K. (1981), «Principles of Communicative Methodology» en Johnson, K. y Morrow, K. *Communication in the Classroom*.

Zanón, J. (coord.) (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

c) Bibliografía sobre la enseñanza del léxico y las unidades fraseológicas:

Corpas, G. (1997), *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos.

De Miguel, M. L. (2005), «La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula», en *MarcoEle* nº1.

Gómez Molina, J. R. (2004^a), «La subcompetencia léxico-semántica», en J.Sánchez Lobato e I.Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 491-510.

— (2004b), «Los contenidos léxico-semánticos», en J.Sánchez Lobato e I.Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 789-810.

— (2000), «Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de E.L.E.», *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics. Vol. V*, 111-134.

Higueras, M. (1997), «Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros», *REALE* 8, Universidad de Alcalá, 35-49.

Lewis, M. (1993), *The Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.

Navarro, C. (2004), «Didáctica de las unidades fraseológicas», en *Cultural e intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera (Culturele)*, Universitat de Barcelona. Disponible en Internet en

<http://www.ub.es/filhis/culturele/pragmati.html> [Consulta del 03-03-2006]

Penadés, I. (1999), *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco/Libros.

Sinclair, J. (1991), *Corpus, concordance, collocation*, Oxford University Press.

Zuluaga, A. (1980), *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Tübingen, Max Hueber, Verlag.

— (2002), «Los «enlaces frecuentes» de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones», en *Philologie in Netz* n.22, 56-74. Disponible en Internet en <http://web.fu-berlin.de/phin/phin22/p22t3.htm> [Consulta el 10-03-2006]

d) Manuales de enseñanza de E/LE usados:

- *Rápido, rápido* (2002). Lourdes Miquel y Neus Sans, Barcelona, Difusión.

- *Sueña 2* (2000). Universidad Alcalá de Henares, Madrid, Anaya.

e) Textos citados:

Cela, C. J., *La Colmena*, Madrid, Cátedra Letras Hispánicas, 1951 (1997). 155-157.