La enseñanza del español como lengua extranjera y la lexemática

M.ª ÁNGELES PASTOR MILÁN

Con esta comunicación pretendemos llamar la atención sobre un hecho, hecho este del que partimos para el desarrollo de la exposición. Se trata de la ausencia "casi total" de los presupuestos, de los principios, de los planteamientos, en suma de las propuestas planteadas y desarrolladas por la Semántica Léxica o Lexemática [1], en la teoría y práctica de la enseñanza del español para extranjeros. Este olvido nos parece incomprensible tanto desde un punto de vista lingüístico —ya que cualquier método o enfoque de la enseñanza del español, o de cualquier otra lengua tiene que partir necesariamente del conocimiento del funcionamiento de una lengua, campo que sólo la lingüística cubre—, cuanto desde un punto de vista meramente productivo, de resultados en el aprendizaje.

Partiendo de esta afirmación, y con el fin de intentar mostrar su veracidad, así como para empezar a esbozar las pautas de corrección, nos proponemos señalar, de forma muy resumida, por una parte, cuáles son las propuestas fundamentales de la lexemática; por otra parte, señalar también las propuestas que para el sector del léxico, del significado léxico han desarrollado los enfoques o métodos de enseñanza del español como lengua extranjera, aunque por razones de tiempo/espacio, pero también por otras razones que después expondremos, nos centraremos en el llamado *método comunicativo*. Según lo que acabamos de exponer, la lexemática —creemos— nos proporcionará el "bagaje" crítico suficiente tanto para poder valorar las propuestas del "método comunicativo", como para poder empezar a señalar esas pautas correctoras a las que hemos aludido.

La Lexemática [2], como es sabido, es el estudio del significado léxico, o si se

1. Término acuñado por E. Coseriu y G. Salvador.

2. Para el estudio o análisis de la teoría lexemática o semántica léxica, los estudios fundamentales, citados por orden alfabético, son los siguientes: E. COSERIU, *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos, 1977; *Gramática, semántica, universales (Estudios de lingüística funcional)*,

ASELE. Actas I (1988). M.ª ÁNGELES PASTOR MILÁN. La enseñanza del español como lengua ...
Centro Virtual Cervantes

quiere de la significación léxica. Para tal estudio o conocimiento parte del principio (puesto que ha dejado de ser hipótesis al estar sobradamente demostrado) de que la mayor parte del léxico de una lengua está estructurado [3]. Esta estructuración es diferente de lengua a lengua, ya que cada una organiza la realidad de modo diferente, o mejor dicho, según sus propias leyes o reglas. La labor del lingüista será aquí la de establecer, la de descubrir esas estructuras.

Así, dado un determinado referente, ya sea éste 'hablar', 'mujer', 'verbos de movimiento', 'valoración estética' [4], etc., cada lengua hace su especial "interpretación", de tal forma que las unidades léxicas "se reparten" mediante rasgos de contenido diferencial, y siempre sobre una base común, la caracterización de ese referente, conformando los "modos de significar léxicos". De este hecho se deduce que las palabras, las unidades léxicas no son entes aislados y por esto no pueden ser definidas más que en relación a otras palabras de su mismo "campo léxico" o —si se quiere— "campo significativo". 'Murmurar' sólo se puede definir en relación a 'hablar' o, lo que es lo mismo, sólo podemos saber el valor exacto de 'murmurar' oponiéndolo, comparándolo a 'hablar', a 'susurrar', a 'decir', etc. Por esto, saber el significado de 'ver' en español supone, implica saber su límite con 'mirar', con 'otear', con 'ojear', con 'echar un vistazo', etc., y no sólo su límite teórico, sino también sus condiciones de uso.

El conocimiento de estos "elementales principios" —que no son más que los principios del funcionalismo aplicados al estudio del léxico, del significado léxico—, es imprescindible no sólo para la solidez del conocimiento del funcionamiento de la lengua, sino también para el mismo proceso del aprendizaje, de su rapidez. Pensemos que el léxico es lo primero que encontramos —como hecho de lengua— al pasar de la realidad a la interpretación que de esa realidad hace el lenguaje.

Decíamos anteriormente que ninguno de los métodos o enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras, y en concreto del español, ha tenido en cuenta las enseñanzas de la lexemática, al menos no las ha asumido global y sistemáticamente. Hemos de puntualizar que esto está justificado en alguno de ellos, ya que los primeros planteamientos de la lexemática datan de 1964 [5],

---

Madrid, Gredos, 1978. H. GECKELER, *Semántica estructural y teoría del campo léxico*, Madrid, Gredos, 1976. B. POTTIER, "Vers une sémantique moderne", *TLL*, 1 (1964) II, pp. 107-137, traducido en *Lingüística moderna y filología hispánica*, Madrid, Gredos, 1968. G. SALVADOR, *Semántica y lexicología del español*, Madrid, Paraninfo, 1985. R. TRUJILLO, *Elementos de semántica lingüística*, Madrid, Cátedra, 1976; "La semántica" incluido en *Introducción a la lingüística teórica* (varios autores), Madrid, Alhambra, 1983, pp. 185-215.

3. Hay sectores del léxico que no están estructurados lingüísticamente, son las llamadas "terminologías" cuya "ordenación" es ajena al lenguaje; otros sectores no están estructurados ni lingüísticamente ni extralingüísticamente, es el caso de las "nomenclaturas". De estas cuestiones nos habla E. Coseriu en *Principios*, *ob. cit.*, pp. 96-109.

4. Estamos hablando de campos léxicos construidos para el español.

5. Año en que E. Coseriu y B. Pottier, de forma separada, desarrollan, con el método estructural, la teoría de los "campos léxicos" de J. Trier y L. Weisgerber.

ASELE. Actas I (1988). M.ª ÁNGELES PASTOR MILÁN. La enseñanza del español como lengua ...
Centro Virtual Cervantes

mientras que la enseñanza-aprendizaje del español y las reflexiones sobre tal proceso son, obviamente, más antiguas. De entre todos los enfoques propuestos (el *tradicional* o *gramatical*, el *directo*, el *audio-oral* de Bloomfield, el *nocional-funcional* o *global estructural*, el *cognitivo* y el *comunicativo*) nos vamos a centrar, como ya anunciamos, en el *comunicativo*, no sólo porque es el que parece que ha tenido y sigue teniendo mejores resultados, o al menos sus cursos son los más utilizados según las estadísticas territoriales, sino también porque, en cierta medida, este enfoque es un "combinado" de todos los demás, dentro de un conjunto de estrategias determinadas.

Según el trabajo de.F. Marcos Marín y J. Sánchez Lobato *Lingüística aplicada*, en el capítulo titulado *El método comunicativo* [6], este enfoque tiene como características fundamentales las siguientes: en primer lugar, la lengua, el lenguaje es ante todo un instrumento de comunicación (lo que ya había sido señalado por el estructuralismo en sus múltiples perspectivas). En segundo lugar, las llamadas funciones comunicativas han de primar sobre el léxico, la pronunciación y la sintaxis, que se conciben como medios para conseguir el fin de la comunicación. Por todo ello, nos dicen estos autores, "la enseñanza de la lengua extranjera ha de perseguir la comunicación en un contexto social determinado" [7].

Según lo expuesto y siguiendo esta vez las palabras de Aquilino Sánchez en *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas* [8], la única diferencia con el método (o métodos) estructural, o, mejor dicho, con el estructural-situacional, estriba en que éste "elige la situación en función de un conjunto de estructuras lingüísticas que previamente se han solucionado. El contexto engloba a estas estructuras, pero está supeditado a las mismas. En cambio, en un método comunicativo, el área temática se elige primero..." [9].

Con estos planteamientos, distantes de los postulados propuestos por el llamado método normativo o gramatical, pero "casi obvios" en nuestros días, se debe proceder, en palabras de Aquilino Sánchez, a una serie de *operaciones* que son las que constituyen los parámetros generales para definir el *contenido* del curso que se proyecta. Estas operaciones se resumen, por una parte, en la *selección* (y, en este caso, también definición) de los *contextos* o *áreas temáticas*, de las funciones lingüísticas necesarias para esas áreas temáticas, de los *registros lingüísticos* del *vocabulario*; por otra parte, también se resumen en la identificación de las siguientes cuestiones: las "implicaciones gramaticales" (aspectos morfológicos y sintácticos), los problemas fonéticos ofrecidos por el uso oral de la lengua, los problemas ortográficos planteados por el uso escrito de la lengua, los problemas que se presentan en el área de la morfología, sin-

6. Madrid, Síntesis, 1988.
7. P. 57.
8. El título exacto de este trabajo es *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas (con especial referencia a la enseñanza de español para extranjeros)*. Madrid, SGEL, 1987.
9. *Ob. cit.*, pág. 30.

ASELE. Actas I (1988). M.ª ÁNGELES PASTOR MILÁN. La enseñanza del español como lengua ...
Centro Virtual Cervantes

taxis, fonética u ortografía y, por último, señala Aquilino Sánchez en este epígrafe, habrá que identificar, seleccionar y estudiar "los problemas semánticos derivados de factores no lingüísticos, en relación con el contexto de quienes aprenden"; a esto añade "Este punto es de particular relieve desde el momento en que el significado cobra una importancia prioritaria. Es bien sabido que ciertos registros y usos no tienen el mismo significado en todas las lenguas o culturas" [10]. (Nos sorprende especialmente lo de "ciertos registros o usos" puesto que puede entenderse que "todos los demás registros" son calcos nomencladores).

Como estrategias globalizadoras de todas estas operaciones se propugnan "muchos de los criterios que sirvieron de base a los métodos estructurales, así: enseñanza de la manifestación oral del lenguaje en un primer momento aunque sin olvidar la forma escrita, enseñanza de la lengua tal cual se presenta en los diferentes registros, recurrir a la lengua materna en tanto y en cuanto sirva para una mejor comprensión y asimilación de los procesos gramaticales, práctica de expresión escrita y de lectura, llamada de atención sobre los niveles del lenguaje, y, por último, detección de errores para eliminar las posibles interferencias que puedan producirse entre la lengua objeto de aprendizaje y la lengua materna [11].

De esta enumeración de presupuestos, criterios, estrategias, etcétera —que aunque no es exhaustiva es suficiente—, podemos señalar ya las siguientes notas críticas, en relación con el aspecto que nos interesa analizar, esto es, lo que este enfoque ha subsumido de la teoría y práctica lexemática.

Cuando se hable de "estructuras lingüísticas" no se incluyen las estructuras léxicas, es más, no existen. Los únicos elementos formales son los gramaticales, que son, según estos autores, los que requieren reflexiones y ejercicios especiales. (Pensemos en el apartado *¡Ojo!* del curso *Para empezar*, donde se hace un resumen o reflexión sobre las "cuestiones" sintácticas y morfológicas "trabajadas" en esa lección; sin embargo, para el sector del léxico, sólo determinadas cuestiones de isomorfismo y formación de palabras merecen ser objeto de reflexión).

Cuando se habla de problemas específicos se citan los gramaticales, los fonéticos, los ortográficos, pero nunca los léxico-semánticos. Incluso, al tratar de las estrategias recomendadas y dentro de la conveniencia de acudir a la lengua materna se nos dice que con tal procedimiento se intenta "mejor comprensión y asimilación de los procesos gramaticales".

Es cierto que se habla de cuestiones léxicas, de vocabulario, sería absurdo que no se hiciera puesto que sin palabras no hay lenguaje; e incluso se nombra "lo semántico", aunque, en algún caso, de forma muy ambigua asimilando ese "ser semántico" a algo secundario. (Recordemos al respecto las palabras ya reproducidas de Aquilino Sánchez: "se procederá a la identificación, selección y estudio de los problemas semánticos derivados de factores no lin-

10. *Ob. cit.*, pág. 26.
11. F. Marcos Marín y J. Sánchez Lobato, *ob. cit.*, pág. 57.

ASELE. Actas I (1988). M.ª ÁNGELES PASTOR MILÁN. La enseñanza del español como lengua ...
Centro Virtual Cervantes

güísticos, en relación con el contexto de quienes aprenden". Aunque sabemos que el profesor Aquilino sabe perfectamente el valor de esa expresión de "lo semántico", la frase arriba citada, expuesta así, sin mediar otro tipo de precisión, puede dar lugar a interpretaciones peligrosas como la de entender por "semántico" todo aquello marginal a la misma estructura de la lengua, tal y como se interpreta en el lenguaje coloquial y tal y como ha sido interpretado durante mucho tiempo. Sin embargo, como bien es sabido, lo semántico "tiene que ver" con algo tan importante en la comunicación humana, por tanto en el lenguaje, como es la significación; una cosa es que el léxico —o si se prefiere, el significado léxico— sea lo más próximo a la realidad extralingüística y otra muy distinta que se confundan los significados de las palabras con las características e implicaciones de las cosas nombradas.

Pero volviendo al punto en el que estábamos, esto es, a lo que "el método comunicativo" contempla en relación al léxico, vemos que F. Marcos Marín y J. Sánchez Lobato, en su trabajo citado, a lo ya expuesto añaden, en el apartado dedicado a las "técnicas", un epígrafe titulado *Presentación del vocabulario*. Comienzan el desarrollo de este epígrafe con una afirmación que compartimos plenamente y que abre unas expectativas que después no se confirman plenamente. Así, nos dicen: "puesto que el vocabulario y la gramática presentan la misma importancia objetiva, hay que establecer unas normas que regulen su presentación", pero, después de esta afirmación sólo señalan lo siguiente:

> — que el vocabulario debe ser en principio limitado para luego ser ampliado progresivamente. (Pero ¿con qué criterio se amplía?, y no nos vale como respuesta "con el léxico exigido por las áreas temáticas", ya que es decir bien poco).
> — que, en la selección que se haga, se debe tener en cuenta el criterio de *frecuencia de uso*. (Aquí el problema sería el delimitar esa frecuencia. Podemos orientarnos, aunque mal, con los llamados Diccionarios de frecuencia, en cuanto a la forma fónica, pero no existen diccionarios de frecuencia de significados distintos unidos a una misma expresión).

A esto añaden algunas consideraciones de carácter estratégico, siempre interesantes de ser tenidas en cuenta, como es la necesidad de programar un período de asimilación de uso receptivo, en el cual se vayan captando los diversos matices de una palabra, etc. Y, por último, señalan algo que sorprende en relación al conjunto ya que supone un acercamiento a la teoría lexemática, a sus planteamientos. Así, nos dicen "Habrá que tener en cuenta la posible no correspondencia en el campo semántico de las palabras de la lengua extranjera con las equivalentes de la lengua materna". Sin embargo, la utilidad de esta afirmación se ve disminuida al no insertarse dentro de una comprensión-explicación global del funcionamiento léxico, no quedando claro qué se entiende por "campo semántico de las palabras", ya que en ningún otro momento se refieren a tal concepto.

Aquilino Sánchez, en el trabajo que venimos citando y en el que, en lo re-

ASELE. Actas I (1988). M.ª ÁNGELES PASTOR MILÁN. La enseñanza del español como lengua ...
Centro Virtual Cervantes

ferente al método comunicativo se basa en gran medida el de F. Marcos Marín y J. Sánchez Lobato, habla también de todas estas cuestiones, especialmente en el capítulo cuarto titulado "El 'cómo' del método comunicativo: técnicas, ejercicios y actividades", y es dentro de este capítulo, en el último apartado que él llama "*Actividades con objetivos gramaticales o léxicos*", donde expone una serie de "sugerencias para favorecer la adquisición del léxico", en el que, aunque no de forma totalmente sistemática, parece asumir las enseñanzas de la lexemática. Las sugerencias formuladas por el profesor Sánchez son las siguientes:

— Definir diferencias entre conjuntos de palabras semánticamente relacionadas. Por ejemplo, ¿en qué se diferencia un *día - semana - mes -año*?

— Agrupar palabras según determinados criterios y explicar por qué al hacerlo. Por ejemplo, prendas de vestir que se llevan en invierno/verano, según una determinada moda o país.

— Completar contextos especialmente diseñados:

Tan ... como una pluma
Tan ... como una piedra, etc.

— Identificar términos extraños en un conjunto, explicando por qué.

— Sugerir palabras que rimen con otra dada. Puede ser una actividad adecuada para hablar de las profesiones, por ejemplo (*pintor, actor,...*).

— Buscar derivados según modelos dados.

— Buscar términos desconocidos en el diccionario y explicar su significado a los compañeros, o pedir que éstos den sinónimos/antónimos una vez explicado el significado.

Hemos de señalar a propósito de estas sugerencias, que si bien suponen un avance en relación a otros estudios, e incluso en relación a la misma realidad de los cursos efectivamente realizados, son sugerencias excesivamente aisladas no sistemáticas y que, en general, por sus ejemplos, se centran más en la interacción léxico-realidad lingüística, que en la misma reflexión del funcionamiento léxico, dando la sensación de que las enseñanzas de la lexemática sólo son aplicables a cuestiones puntuales, como meros ejercicios complementarios.

Sin embargo el problema fundamental no radica en la eficacia puntual que puedan tener los ejercicios propuestos para el aprendizaje del vocabulario, sino en la concepción misma que del léxico se tiene y que, en nuestra opinión, disminuye notablemente la eficacia de todo el enfoque comunicativo (y de cualquier otro enfoque).

Salvo aisladas anotaciones como las que anteriormente señalamos, tanto la teoría del enfoque comunicativo: lo que debe ser; como la práctica: los cursos concretos [12], presentan una concepción del léxico como si éste fuera una

12. El mismo Aquilino Sánchez ha coordinado o dirigido un curso llamado *Antena* (curso de español para extranjeros), SGEL, Madrid, 1987.

ASELE. Actas I (1988). M.ª ÁNGELES PASTOR MILÁN. La enseñanza del español como lengua ...
Centro Virtual Cervantes

mera nomenclatura. Pensemos en frases contenidas en los dos textos que venimos comentando, como "el vocabulario se presenta a través de dibujos, con objetos del aula...", "se puede acudir a la lengua materna para fijar más claramente el significado de las palabras" o, incluso, pensemos, en lo ya anotado sobre la ausencia de reflexiones sobre las estructuras léxicas.

Con esta concepción del léxico, de su funcionamiento, ¿cómo explicar verbos tan corrientes como *llevar/traer* o *ir/venir* [13]?; y no olvidemos que el español es una lengua eminentemente verbal, como señalaba E. Coseriu, no sólo porque tiene muchos verbos o "acciones lexicalizadas", sino también porque son muy usados [14].

Continuando con el ejemplo de los verbos citados, si quisiéramos explicar el significado y el uso de éstos en español, según el enfoque comunicativo en su desarrollo actual, tendríamos dos posibilidades. Una, acudir a la representación por dibujos, pero para ello necesitamos explicarlos, y para explicar necesitamos saber previamente su valor y usos. Otra posible solución sería la de acudir a la traducción o al diccionario bilingüe. En este último supuesto nos encontraríamos que, por ejemplo, para el francés *llevar* es "definido" de la siguiente forma: "v. tr. porter, reporter, transporter, etc.", sólo a mitad del artículo se nos dice "llevar consigo", *mener, emporter*? Así, como nos decía E. Coseriu, una frase como "He llevado a Pablo al cine" se traduciría como "J'ai porté Paul au cinemá". Y es que el francés presenta, en este caso, una estructura diferente al español, lo que viene a redundar en la idea antes expresada de que el léxico no es una nomenclatura. Así, el francés ha lexicalizado rasgos diferentes a los del español como son el que "lo trasladado tenga movimiento autónomo o no"; para el primer caso es *mener* el verbo que se debe utilizar, para el segundo es *porter*; por tanto, la frase así traducida no sólo sería incorrecta, sino que su uso daría lugar a múltiples comentarios irónicos. El español por el contrario con *traer* y *llevar*, ha lexicalizado "dirección hacia el lugar de la primera persona" (*traer*) y "dirección hacia el lugar de la segunda y tercera persona" (*llevar*). Esta misma pareja de rasgos opone también a los verbos españoles *ir/venir* (como comentaba E. Coseriu, los rasgos pueden ser recurrentes en una misma lengua).

Señalaba también Coseriu, a propósito de la comparación entre lenguas, que en casi todas encontramos "momentos, puntos de distinciones, de concepciones incipientes que no llegan a dominar, a cuajar, pero que nos permiten entender el sentido de las distinciones de otras lenguas". (Coseriu se apoyaba, para ilustrar esta afirmación, en el lúcido ejemplo propuesto por el profesor Bolínguer para hacer entender a hablantes anglo-americanos la diferencia, o una de las diferencias más importantes, entre *ser* y *estar*; el ejemplo era "To be all red", o sea, "se ha puesto rojo").

13. Estos ejemplos, así como los comentarios que siguen, fueron expuestos por E. Coseriu en los "IV Cursos internacionales de la Universidad de Granada en Almuñécar" en septiembre de 1989, y cuyo título genérico era el de "Enseñanza del idioma y educación lingüística".

14. *Ibidem*.

ASELE. Actas I (1988). M.ª ÁNGELES PASTOR MILÁN. La enseñanza del español como lengua ...
Centro Virtual Cervantes

Pero, no es sólo para señalar estos casos de estructuras diferentes para los que necesitamos conocer "las enseñanzas" de la lexemática, sino como ya apuntábamos, para el mismo proceso de aprendizaje, de adquisición del vocabulario.

No se puede enseñar el léxico con la sola relación nominativa con la cosa, con el proceso o con el concepto que representa, entre otras cosas porque se podría llegar a falsear la realidad lingüística; pensemos que la delimitación de la realidad extralingüística es imprecisa, mientras que no son imprecisos los límites entre las palabras (otra cosa es que intencionadamente se quieran hacer imprecisos o que sean unos límites difíciles de formular).

En ese progresivo aprendizaje del que hablan los teóricos del enfoque comunicativo, hay que enseñar y mostrar el vocabulario en sus relaciones internas, en sus relaciones idiomáticas. Así, si por ejemplo se ha utilizado el verbo *ir* en la lección número uno, si nos atenemos al curso *Para empezar*, y en la siete aparece "coge a la derecha", "coge a la izquierda" habrá que explicar qué rasgos, o que diferencias supone ese *coger* frente a *ir* y, progresivamente, se irán explicando las distinciones que suponen verbos como *caminar*, *andar*, *correr*, etc. Este ejemplo también nos puede servir para ilustrar la necesidad de programar una presentación "lógica" del léxico, mostrando en primer lugar los verbos más archilexemáticos de cada espectro significativo y, de ahí, poco a poco, ir presentando los demás.

Afortunadamente, el léxico —a diferencia de lo que ocurre con la gramática— presenta un abanico de posibilidades muy amplio desde el punto de vista significativo, propiciando o permitiendo una correcta programación. Así, mientras que es muy difícil hermanar una programación de estructuras gramaticales o/y morfológicas con diversas situaciones comunicativas, esta dificultad desaparece en esa posible programación del léxico, pudiéndose acoplar a diferentes grados de complejidad. Una programación que hubiera tenido en cuenta estas reflexiones no habría incluido el uso de *coger*, en el sentido de 'encaminarse a un lugar determinado', en las primeras lecciones de un curso de "nivel inicial", como señalábamos se hacían en el magnífico curso de *Para empezar*; y esto por una doble consideración, por una parte, porque no se han asentado todavía otros usos significativos de *coger*, como 'asir', 'subirse a un medio de transporte' (en frases como "En la estación coges un taxi"); por otra parte, porque hay otros verbos que pueden cubrir perfectamente y de forma más clara y fácil el uso puntual de *coger* en la frase citada. El resultado de no haber tenido en cuenta estas consideraciones es que, como muy bien saben todos los profesores que han utilizado este curso, lo alumnos ni usan ni entienden este valor o sentido de *coger*.

Por tanto, será necesario trabajar en este campo, plasmar esos estudios en la misma planificación de los cursos y, mientras tanto, en la clase de español para extranjeros, el profesor tendrá que tener muy claro cuál es el funcionamiento del léxico, cuáles son las enseñanzas de la lexemática sacándole —a tales enseñanzas— el mayor rendimiento posible.

Para terminar una última reflexión: hemos de tener en cuenta que "los

ASELE. Actas I (1988). M.ª ÁNGELES PASTOR MILÁN. La enseñanza del español como lengua ...
Centro Virtual Cervantes

modos de proceder" en la investigación lexemática y en un enfoque comunicativo favorecen el acoplamiento entre la teoría que supone lo primero y la práctica a que debe dar lugar el segundo. (Pensemos que en las investigaciones lexemáticas se parte del estudio, del análisis de las "palabras" en sus diferentes usos; en el enfoque comunicativo, no lo olvidemos, "se aprende la lengua partiendo de una situación comunicativa concreta").

ASELE. Actas I (1988). M.ª ÁNGELES PASTOR MILÁN. La enseñanza del español como lengua ...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes