Lengua y cultura españolas en el extranjero

Dolores Soler-Espiauba
Formación Lingüística
Consejo de Ministros de la Unión Europea,
Bruselas. (Bélgica)

Al finalizar el curso pasado, una alumna griega de primer año, funcionaria de la Unión Europea, vino a despedirse de mí y lo hizo con estas palabras: "Quiero darle las gracias porque me ha abierto usted las puertas de un país y de una cultura que ignoraba completamente". Este comentario me resultó mucho más gratificante que si dicha alumna me hubiera confesado: "Gracias a sus clases las conjugaciones irregulares ya no tienen secretos para mí" o "Con sus explicaciones he conseguido dominar el problema de *ser y estar*". Posiblemente esta señora nunca llegará a utilizar correctamente el pluscuamperfecto de subjuntivo en situaciones hipotéticas pretéritas, pero habrá aprendido muchas cosas que antes desconocía de nuestra cultura y nuestra manera de vivir. Durante ese primer año de descubrimiento del mundo hispánico habíamos hablado en clase de fonética, morfología y sintaxis evidentemente, pero también, entre otras muchas cosas: de problemas como la sequía, el paro o el terrorismo en España; de temas sociológicos como las relaciones intergeneracionales o la relación del español con la calle, y de fiestas como los Reyes Magos, los Sanfermines y las Fallas, sin olvidar las recetas de Arguiñano en la televisión y la lectura de una novelita didáctica.

Sírvame este ejemplo de introducción para la breve exposición en la que desearía dar mi punto de vista sobre la enseñanza del español a extranjeros fuera de España.

Si me gustó la expresión *abrir las puertas* es porque en el fondo nuestro objetivo es ése: interesar al alumno, intrigarlo. Al descorrer el telón del escenario, en el teatrito de marionetas que es el aula, y a través de lo que le iremos mostrando en dicho escenario, va a captar esos elementos lingüísticos que no son sino un instrumento de conocimiento. Y afirmo lo anterior sin la menor voluntad de anteponer los valores culturales a los lingüísticos, ya que el segundo objetivo será conseguir que nuestros alumnos se enamoren de la lengua a través de la cual han accedido a dicho conocimiento, o mejor aún, descubrimiento.

Si por un lado el profesor que enseña en el extranjero está en situación de inferioridad por no disponer de la inmersión total y del bombardeo lingüístico y sociocultural en que vive el alumno en un país hispanohablente, por otro lado tiene la gran ventaja de poder ir abriendo una a una todas las ventanitas, como en esos calendarios de Adviento que regalamos a los niños en las semanas que prece-

ASELE. Actas VII (1996). DOLORES SOLER-ESPIAUBA. Lengua y cultura españolas en el extranjero
Centro Virtual Cervantes

den la Navidad, y mostrando a través de esas ventanitas los múltiples aspectos de una cultura; se convertirá en un Maese Pedro anunciando al desvelar su retablo: "... Y ahora verán vuesas mercedes...."

1. La imagen

Debemos reconocer que en esta tarea es fundamental la aportación de la televisión y del magnetoscopio, instrumentos esenciales que permiten introducir las imágenes del país cuya lengua se aprende en la clase y aquí viene como anillo al dedo la vieja sentencia: "Una imagen es más eficaz que mil palabras". En el ámbito del aula, además, la imagen va a convertirse en palabra, en palabra nueva. Y no solamente vamos a tener en nuestro escenario gentes, objetos, situaciones y palabras, sino también gestos, y los alumnos van a poder descodificar estos gestos, compararlos con los de su cultura y aprender simultáneamente el lenguaje corporal. Así pues, para compensar la carencia del entorno, me parece esencial insistir en los *aspectos visuales* de nuestra enseñanza. La simple grabación de un telediario o de un programa como *Informe semanal*, si disponemos de un cable que nos permita captar el canal internacional de TVE, puede ser de gran interés para su explotación en clase: comprensión auditiva, sensibilización a diversos acentos y pronunciaciones, expresión oral, análisis sociológico, resumen escrito. Y no solamente estos programas informativos se prestan a ser utilizados en clase; sin ir más lejos, nuestra colega de Israel Rosalie Sitman nos presentó un excelente trabajo, en colaboración con Yvonne Lerner, sobre la explotación del *culebrón* latinoamericano en clase de E/LE. Todos tenemos familiares o amigos en España que pueden enviarnos programas seleccionados por nosotros, programas que pasarán también a constituir una videoteca temática para nuestros colegas y para el centro en que trabajamos.

El país, pues, sea España o cualquier otro país hispanohablante, va a entrar en la clase por medio de la imagen, pero también existen otros procedimientos de *abrir ventanitas*: la canción, por ejemplo, elemento inapreciable para tomar el pulso a un país, ya que a través de ella pasan tanto la protesta política y social como las innovaciones lingüísticas, sin olvidar la expresión de los sentimientos. El cine, si se dispone de tiempo suficiente, puede ser también un vehículo de información lingüística y cultural con la proyección periódica de películas en la clase, seguidas de comentario lingüístico, argumental, artístico y debate sobre dichos aspectos.

2. Homogeneidad o heterogeneidad del grupo

Pasaré a continuación a analizar el medio en que van a encontrarse profesores y alumnos. En una situación de enseñanza en el extranjero, lo más probable es que todo el alumnado sea monolingüe: clases de español a húngaros, a marroquíes, a japoneses en Hungría, Marruecos o Japón. En estos casos, yo le aconsejaría al profesor que intentara aprender lo más pronto posible la lengua del *enemi-*

ASELE. Actas VII (1996). DOLORES SOLER-ESPIAUBA. Lengua y cultura españolas en el extranjero
Centro Virtual Cervantes

go, ya que esto facilita enormemente la tarea; no porque tengamos que dirigirnos a él en su propia lengua, sino porque, aun sin hablar correctamente su idioma, vamos a comprender inmediatamente sus dificultades y poder descodificarlas, antes de entrar en los códigos del idioma que pretendemos que aprenda, habiendo ganado así un tiempo inapreciable. Si el profesor de español tiene por lengua materna la del alumno, eso tendrá ganado, pero su problema radicará en mantenerse muy al corriente de todo lo que está pasando en el país cuya lengua enseña, así como de la constante evolución del idioma, para no limitarse a enseñar una lengua estereotipada y fósil; sé que ambas cosas no son fáciles, pero me parecen indispensables. He conocido a lo largo de mi vida profesional a muchos profesores de español, de una honestidad didáctica irreprochable y con una formación gramatical y filológica impecable, pero que carecían de todo contacto con la realidad hispana y que, aparte el conocimiento de los clásicos y de algunos modernos y, sobre todo, de muchos tópicos, no podían dar a sus alumnos ninguna visión actual correcta del mundo hispánico (Ej.: países antiguamente llamados del Este y China).

Creo que afortunadamente las cosas han cambiado y hay actualmente una mayor movilidad y curiosidad por ver cómo viven los demás; esta corriente se refleja también en la enseñanza del español a extranjeros, y todos nosotros, hoy y aquí, somos buena prueba de ello, pero no basta. El profesor que enseña lejos de las fuentes, sea hispanohablante o no, debe reciclarse continuamente, debe estar alimentándose y enterándose de la evolución permanente del país y de su idioma.

Hemos mencionado la enseñanza a grupos monolingües, pero podemos encontrarnos también frente a grupos plurilingües, y aquí las tácticas que deben ser empleadas son diferentes. Suelen encontrarse estos grupos en el seno de instituciones internacionales como la ONU, la OTAN, la FAO o la UE; este último, mi lugar de trabajo. A primera vista, estos grupos pueden ser más conflictivos o más difíciles de gestionar, ya que no se puede exigir del profesor que conozca todas las lenguas de sus alumnos. Hay siempre, no obstante, una lengua vehicular, generalmente el inglés o el francés en este tipo de organismos, mejor o peor conocida por todos. Pero naturalmente el profesor jugará con ventajas si conoce un buen número de las lenguas de sus alumnos, ya que pronto comprenderá las dificultades en el uso del artículo de los eslavos, las confusiones entre el indefinido y el perfecto de los francófonos, entre el imperfecto y el indefinido de los germánicos, entenderá las confusiones de género y malas concordancias por parte de los anglófonos, las confusiones preposicionales de los italianos y muchos etcéteras que ningún docente ignora.

En las instituciones europeas de Bruselas el español ocupa el tercer lugar, después del inglés y del francés, en cuanto al número de alumnos matriculados, y los funcionarios "eurócratas" muestran un interés permanente y creciente por nuestra lengua y cultura. Las directivas de la administración comunitaria tienden a exigir un tipo de enseñanza adaptada a los objetivos del servicio y a la termino-

ASELE. Actas VII (1996). DOLORES SOLER-ESPIAUBA. Lengua y cultura españolas en el extranjero
Centro Virtual Cervantes

logía y problemática europeas, lo cual podría limitar la enseñanza de ciertos aspectos culturales esenciales. Así y todo, los profesores gozan de una relativa autonomía en el aula.

3. Metodología

¿Qué lengua utilizar en clase? Desde el primer día, el español, primero en pequeñas dosis y con estructuras muy sencillas, paulatinamente en exclusividad. Pero con la suficiente flexibilidad que le permita explicar las dificultades en la lengua del grupo monolingüe o en la lengua vehicular del grupo plurilingüe. Afirma Bernard Pottier (1968): "Gracias a nuestro primer sistema o lengua materna podemos compensar en parte la limitación de no captar fielmente la estructura semántica de la segunda lengua; es decir, gracias a que 'traducimos', a que nos servimos de nuestra lengua materna como soporte entre las imágenes fónicas (forma del significante) y las imágenes conceptuales (sustancia del significado a través de su forma o imagen *funcional*) de la segunda lengua. Esto, porque las diferencias entre unas lenguas y otras son, ante todo, de maneras de organizar la sustancia semántica, de forma, -de significante y significado- más que de la sustancia misma del significado".

La heterogeneidad de un grupo de alumnos puede manifestarse no sólo en su origen lingüístico, sino también en la formación académica y cultural de los mismos. Hacíamos alusión más arriba a instituciones. Pues bien, en los grupos organizados en el seno de empresas u organismos oficiales, pueden compartir la misma aula traductores e intérpretes, *stagiaires,* administrativos, economistas, ordenanzas y personal de la seguridad, además de otros muchos estratos profesionales. Ni que decir tiene que la situación puede ser caótica pedagógicamente hablando y que la tarea no es fácil para el profesor, ya que la formación escolar, académica y lingüística de cada uno de los alumnos se sitúa en un nivel sociocultural diferente. Su *feeling* personal y su experiencia le harán encontrar el nivel medio en que deberá situarse para no frustrar a unos ni aburrir a otros. La experiencia me ha demostrado que es más fácil subir el listón que bajarlo.

Un factor que siempre me ha parecido esencial en la enseñanza de un idioma extranjero, en los dos tipos de grupo y tanto desde fuera como desde dentro, es el *choque de culturas* como elemento didáctico, beneficioso tanto para el profesor como para el alumnado. Cualquier tema de debate será enfocado y comprendido de diferente manera por europeos, japoneses, africanos o hindúes y a una menor escala por escandinavos, latinos, británicos o germánicos. Facilitar la discusión y permitir a los alumnos que hablen de lo que conocen me parece mucho más positivo que encauzarla por derroteros teóricos y poco conocidos, o sea resbaladizos. Siempre me ha parecido bastante absurda la propuesta: "Tema de debate para mañana: la eutanasia, o el paro, o el aborto, o la droga." Sin dejar de lado el hecho de que muchos de estos temas pueden provocar malestar en alumnos que han vivido dichas experiencias y que están en el derecho de no querer evocarlas en público, los temas deben surgir espontáneamente, a propósito de la actualidad,

ASELE. Actas VII (1996). DOLORES SOLER-ESPIAUBA. Lengua y cultura españolas en el extranjero
Centro Virtual Cervantes

de un comentario en clase, de un texto, de un suceso. Y espontáneamente también el alumno comentará su extrañeza o su solidaridad ante asuntos relacionados con lo hispánico, utilizando como referencia su propia cultura.

El profesor debe estar también abierto a la crítica, no sólo de su método, si los alumnos no consiguen ponerse a su ritmo, sino de los contenidos socioculturales que presenta como temas de discusión: Los horarios, la comida, la falta de puntualidad, la costumbre de hablar a gritos, la falta de organización aparente en la sociedad española, intentando justificar asimismo el porqué de las cosas: se grita más en un país donde la gente pasa muchas horas en la calle, porque hay que dominar el ruido ambiente; hay más motos y más resonancia acústica en los países calurosos y esto obliga a alzar la voz... Como las ventanas están abiertas debido al calor, el ruido de la calle entra fácilmente y hay que hablar más alto, etc., etc. Pero asímismo deberá permanecer el profesor muy alerta a los tópicos, tan peligrosos y frecuentes, ya que una de sus misiones es contribuir a hacerlos desaparecer.

4. Lengua y cultura

Insisto, pues, en que a mi modo de ver la enseñanza de la lengua pasa por la muestra de la cultura, y al decir cultura hablo de la cultura con minúscula y de la Cultura con mayúscula; y que las tres avanzan entrelazadas a lo largo de todo el aprendizaje, fundidas entre sí por el soporte de la *sociolingüística* que es un elemento totalmente esencial si queremos abordar seriamente la enseñanza de un idioma, es decir, el comportamiento de sus hablantes, o sea, del grupo.

Así y todo, y para lograr una mayor claridad, intentaré disociar los contenidos puramente lingüísticos de los puramente culturales.

Entre los primeros está en primer lugar *la gramática,* que no debe eludirse en modo alguno. Las décadas de los sesenta y setenta fueron escenario de los métodos audiovisuales y audiolingüísticos, en detrimento de los textos escritos. Se infravaloraban las capacidades del alumno para producir ideas propias y la labor de corrección la realizaba únicamente el profesor, que sólo corregía los errores gramaticales, dejando de lado el éxito comunicativo. Los ochenta se caracterizaron por la apertura a todo tipo de situaciones comunicativas, desapareciendo a lo largo de esta década el interés por la gramática, al menos la *gramática per se,* habiéndose llegado a situaciones límite en que los métodos silenciaban los contenidos gramaticales más elementales. Entrados los noventa, parece regresar paulatinamente el péndulo hacia derroteros gramaticales absolutamente necesarios a nuestro entender. Se trata, sin embargo, de la *gramática entre bastidores* o como telón de fondo, atribuyéndose el papel principal, el *beau rôle,* al aspecto comunicativo del idioma, que es en definitiva lo que se persigue. Así pues, los dos conceptos que parecían antagónicos: *gramática y pragmática* acaban por fin encontrándose, siendo el objetivo principal que el alumno consiga comunicar sus ideas

ASELE. Actas VII (1996). DOLORES SOLER-ESPIAUBA. Lengua y cultura españolas en el extranjero
Centro Virtual Cervantes

adoptando una serie de reglas de tipo lingüístico y social que difieren de las propias. Según José Polo (1976), "la gramática es necesaria porque representa *la* sistematización de los hechos del discurso". El estudio de la gramática deberá hacerse a partir de nuevas bases y de nuevos objetivos, lo cual significa que el estudiante deberá conocer ciertos códigos para llegar a concebir el idioma más como un sistema comunicativo que como una estructura.

Esto último es válido para la enseñanza tanto fuera como dentro del país hispanohablante, pero se presentarán dificultades de distinto grado en ambos casos cuando se trate de acercarse a la lengua coloquial, por ejemplo, ya que el contexto no es el mismo. Es muy diferente oír las expresiones *en vivo* en un bar, en el metro o en la calle, a verlas integradas en un texto. Por ello, el profesor que enseña desde fuera obrará con extrema cautela en este terreno, ya que no hay nada más ridículo que una expresión coloquial equivocada en boca de un extranjero. Una vez más la televisión y el cine suplirán en cierto modo la carencia del contexto auténtico. La lengua estándar es evidentemente la más segura en este caso, pero no por esta razón hay que privar al alumno de conocer, digo conocer y no adquirir, los diferentes registros de lengua, incluyendo en ellos también el conocimiento de las imágenes lingüísticas y de la paremiología; una vez más éste será un terreno de contrastación y comparación, de choque de culturas o de reencuentro al descubrir que existen los mismos refranes, proverbios o modismos en la lengua propia; que están distorsionados o que han desaparecido de ella.

Durante algunos años se dejó de lado la enseñanza del E/LE a través de textos escritos, lo cual fue un error evidente. Afirma José Polo (1976): "No creemos en una enseñanza exclusivamente oral, ni aun para principiantes. El estudiante posee en su propia lengua una experiencia lingüística que se desarrolla en lo oral y en lo escrito". Considero menos necesaria esta destreza para los grupos de estudiantes emigrantes laborales, cada vez más frecuentes y con baja formación académica. Estos grupos se encuentran esencialmente en el país receptor y no en un país donde el español sea lengua extranjera. Sus necesidades y prioridades son esencialmente de tipo oral y su metodología es muy específica.

Añade el profesor De Kock lo siguiente: "Recurrir a los textos no significa que la enseñanza de la palabra pueda ser descuidada; esta enseñanza comenzará más o menos pronto según los casos y circunstancias. Es indispensable sin embargo tener en cuenta las diferencias importantes que existen entre la lengua hablada y la lengua escrita. Sus gramáticas respectivas ni se superponen ni son intercambiables en bloque (...) Aun siendo la más progresiva, la gramática de la lengua hablada es, con mucho, la más inestable y la menos organizada y, por consiguiente, la más difícil de enseñar. Si muchas veces parece más fácil de asimilar es, sobre todo, gracias a su mayor libertad" (De Kock, 1975).

5. La literatura en el aula de E/LE en un contexto no hispánico

Dedicaré la última parte de esta intervención a la integración de la literatura en la clase de E/LE, enfocada al profesor que enseña en un medio no hispano-

ASELE. Actas VII (1996). DOLORES SOLER-ESPIAUBA. Lengua y cultura españolas en el extranjero
Centro Virtual Cervantes

hablante. La comunicación propiamente dicha está basada en fórmulas estereotipadas y automáticas y el aula no proporciona una gama suficientemente amplia de situaciones, estructuras y variedades léxicas para ampliar este conocimiento. Creo que la literatura puede proporcionar al alumno un contacto directo con la lengua equivalente al que tienen los nativos o extranjeros en un medio de inmersión. Un trabajo de Salvador Montesa y Antonio Garrido sobre la enseñanza de la literatura en clase de E/LE, publicado en las actas del segundo congreso de ASELE (diciembre de 1990), nos refresca la memoria sobre la evolución de la tradicionalmente llamada *clase de conversación*, basada en vastos debates ético-políticos sobre temas que el alumno a menudo desconocía completamente y que constituían una verdadera tortura tanto para él como para el profesor. A lo largo de los ochenta cambió el panorama y los recortes de prensa invadieron el aula con sus noticias de actualidad, editoriales de periódicos y sobre todo columnas de estilo ágil y breve que pretendían provocar en la clase un contraste de opiniones o una reacción crítica a los textos. La experiencia demuestra que dichos textos, escogidos según los gustos y sobre todo opiniones del profesor, no siempre conseguían despertar el interés de la clase.

Los manuales más recientes incluyen en sus unidades didácticas textos literarios, sociológicos y políticos de indudable interés y a menudo magistralmente preparados para una explotación didáctica, pero corren el grave peligro, a nuestro modo de ver, de *pasarse de moda* con gran rapidez, al perder actualidad sus contenidos.

A través de textos literarios recientes, no obstante, el estudiante de E/LE va a poder entrar en contacto con el vocabulario, las estructuras gramaticales y todos los recursos posibles de expresividad. Nos parece sobre todo útil para alumnos cuyo único contacto con la lengua y cultura hispánicas van a ser las dos o tres horas semanales de clase. Después de haber leído un texto literario, el estudiante adulto de lengua extranjera extraerá el sentido adecuado para él, según su formación, su sensibilidad y sus experiencias, pero *deberá asimismo contrastar su visión con el resto del grupo*, en clase, basándose en algo real que existe en cuanto a personajes, situaciones, países y conflictos. Todo intercambio oral con los otros lectores será contrastado con el texto, o sea que se establece un diálogo en dos direcciones en el que cada uno aprueba o contradice a los demás. A mi modo de ver, el auténtico valor de este ejercicio de lectura es que *se desarrolla en un ámbito real y no artificial*, como era frecuente en las citadas clases de conversación de otras metodologías.

Es obvio que la selección de textos literarios exigirá la mayor atención por parte del profesor, ya que el éxito de esta destreza dependerá en gran parte de ella. Insisten los profesores Montesa y Garrido en que la literatura en clase nos sitúa "en un *ámbito no tópico;* es decir, no artificial, aunque esto no quiere decir que no sea convencional. (...) Ya hemos dicho que el texto es una pura convención, pero es una convención tan arraigada y asimilada desde nuestra niñez, cuando para dormirnos nos contaban cuentos, que nadie nos tiene que convencer."

ASELE. Actas VII (1996). DOLORES SOLER-ESPIAUBA. Lengua y cultura españolas en el extranjero

Centro Virtual Cervantes

La práctica de la lectura de textos literarios es factible desde el primer año, en cuanto los elementos esenciales de la morfología hayan sido adquiridos y se posea un mínimo léxico. Personalmente, no soy partidaria de las "adaptaciones" de obras clásicas, que siempre me han parecido una mutilación. Una obra amputada o simplificada, aun con el consentimiento del autor, no tiene nada que ver con la obra original y, al no ser espontánea, no es una obra literaria. Pero existen pequeñas obras de arte o fragmentos de grandes autores de una gran simplicidad y una gran belleza (pienso en relatos de Monterrosso, Cortázar, etc. o pequeños poemas de Alberti y Benedetti) que un alumno principiante, con ayuda del profesor y sus compañeros puede perfectamente comprender. En niveles intermedios pueden encontrarse, además de muchos relatos de García Márquez, Bryce Echenique, Muñoz Molina, Bernardo Atxaga, etc., pequeñas novelas cortas como *Sin noticias de Gurb*, de E. Mendoza, que tiene el gran interés de aportar una enorme información sobre la vida en una gran ciudad española y en clave de humor; o *El viejo que leía novelas de amor*, de Luis Sepúlveda, de una gran simplicidad estructural, pero que abre los ojos a un universo desconocido. Existen actualmente textos literarios con soporte auditivo como *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo, que son de una enorme utilidad en clase por su aportación sociológica y lingüística y que pueden ser utilizados también con grupos de niños y adolescentes.

En los niveles avanzados, naturalmente, todo está permitido, y entre mis últimas experiencias, las más gratificantes fueron: una, la lectura por el grupo de *La tía Julia y el escribidor* de M.Vargas Llosa, después de la cual cada alumno asumió el comentario de un aspecto del libro: el personaje del escribidor, la Lima de los años 60, relaciones familiares en la sociedad peruana, aspectos lingüísticos característicos, etc. Otra, la lectura de *Doce cuentos peregrinos* de García Márquez, en la que cada alumno del grupo (eran precisamente doce) leyó personalmente y comentó después un cuento (argumento, personajes, factores comunes con los otros cuentos, aspectos sociales, políticos, geográficos, lingüísticos, estilo, expresión de los sentimientos, etc.). El resultado de este tipo de trabajo puede revelarse altamente satisfactorio por lo que significa de puesta en común de un capital de energía, sensibilidad, humor, solidaridad, escucha del otro, descubrimiento de personas hasta entonces anónimas y, por último, *creatividad.*

En cuanto a este último elemento, puede el profesor permitirse el sacrilegio de "mutilar" un relato corto, como por ejemplo *La continuidad de los parques*, de Cortázar (interesante por su "tamaño reducido" y su carácter policíaco) pidiendo después a los estudiantes que imaginen la evolución de la intriga y el final; primero oralmente, en clase, y más tarde por escrito. Por último, se lee en clase la parte original amputada y las versiones de cada alumno.

6. Conclusión

¿Qué añadir como conclusión antes de pasar al debate? Intentar convencer al profesor de E/LE que, lejos de su país, se siente a menudo desanimado por care-

ASELE. Actas (1996). DOLORES SOLER-ESPIAUBA. Lengua y cultura españolas en el extranjero
Centro Virtual Cervantes

cer del contexto que podría motivar o hacer progresar a sus alumnos. Este contexto, o su equivalente, puede él crearlo si está realmente motivado y si posee un mínimo de imaginación. Los materiales de que disponemos actualmente son infinitamente más eficaces que los existentes en el mercado hace sólo un par de décadas. Tendrá, eso sí, que activarse mucho más que el profesor que trabaja en medio hispánico en la búsqueda y constitución de un banco de materiales: documentos, películas, vídeos, casetes, publicaciones, relatos y novelas. Deberá asimismo, sobre todo si su lengua materna no es el español, pero igualmente si lo es, vivir en una continua formación permanente que le mantenga al corriente de la evolución del país y de su lengua. Y se verá recompensando cuando al regresar un alumno de algún país hispánico, éste le confiese: "Todo nos ha resultado más fácil porque de ello ya habíamos hablado en clase".

Bibliografía

COLLADO, J.A. (1974), *Fundamentos de lingüísitica general (Forma y sustancia de la lengua)*, Madrid, Gredos.

DE KOCK, J. (1975), "De la enseñanza de lenguas extranjeras" *(Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español"*, 12.

MONSETA, S., Y A. GARRIDO (1994), "La literatura en la clase de lengua" en S. MONTESA Y A. GARRIDO (eds.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga, pp. 449-457.

POLO, J. (1976), *Enseñanza del español a extranjeros*, Madrid, SGEL.

POTTIER, BERNARD (1968), *Presentación de la lingüística*, Madrid, Alcalá.

SCHAFF, ADAM (1967), *Lenguaje y conocimiento*, Méjico, Grijallbo.

ASELE. Actas VII (1996). DOLORES SOLER-ESPIAUBA. Lengua y cultura españolas en el extranjero

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes

COMUNICACIONES

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes