Emilio Alejandro Núñez Cabezas

EL ESPAÑOL QUE ENSEÑAMOS EN CLASE Y SU RELACIÓN CON LOS DICCIONARIOS

Esta comunicación pretende, en su primera parte, plantear el problema de qué español hemos de enseñar en nuestras clases. Haré unas reflexiones, basadas en mi experiencia, acerca de este espinoso tema. En la segunda parte, trataré de desentrañar algunos problemas léxicos y lexicográficos relacionados directamente con el español que los diccionarios muestran al estudiante extranjero.

Frecuentemente, el dilema inicial con el que se encuentra un profesor novel es precisamente éste: ¿qué español enseñar? Debo confesar que en mis comienzos no me planteé este problema de una forma efectiva o consciente. Para mí estaba claro: había que enseñar un español lo más correcto y ortodoxo posible. Pero la cosa no es tan sencilla. Con el tiempo y la experiencia nos van surgiendo dudas acerca de hasta qué punto el español que enseñamos en clase es real —el que se habla con los amigos y la familia— y, sobre todo, práctico para un estudiante que debe desarrollar su actividad en España o en un país de habla española (incluso nos asaltan las dudas acerca de si la gramática es efectiva y si el alumno termina asimilándola).

Todas las posibles reflexiones derivadas de este problema podrían ser extensas y no tendrían total cabida en unas pocas páginas. No obstante, me atreveré a aportar algunas ideas que, como he dicho antes, están basadas en la observación y el análisis de las clases de ELE.

La cuestión sobre el tipo de español que debemos enseñar se puede afrontar en dos planos: el diatópico y el diafásico. En el plano diatópico nos podemos encontrar con un primer escollo: ¿qué variedad de español hay que enseñar a un extranjero que acude a estudiar a una zona del llamado español meridional? Esta cuestión no es baladí, ya que, con mucha frecuencia, el estudiante extranjero viene con el prejuicio de que las variantes andaluza o americana del español son, por decirlo de una manera suave, menos prestigiosas (a veces llegan a pensar que son incorrectas). En este sentido, hay que hacer ver al estudiante que no hay una variedad geográfica que sea mejor que otra, ya que el español no es uno, sino diverso. No podemos caer en la tentación de pensar que el 'mejor' español es el que se habla en determinadas zonas, pues estaríamos discriminando al resto de los hispanohablantes y aplicando concepciones morales a las lenguas. ¿Cómo se traduce esto en la práctica de la clase? Pondré algunos ejemplos:

En primer lugar, no me parece adecuado corregir a un estudiante que tiende al seseo (cosa que ocurre, por ejemplo, con todos los extranjeros que han recibido sus pri-

ASELE. Actas XI (2000). EMILIO ALEJANDRO NÚÑEZ CABEZAS. El español que enseñamos en clase...
Centro Virtual Cervantes

meras nociones en América o con profesores hispanoamericanos), pero sí es necesario aclararle que en muchas regiones de España se mantiene la distinción entre la s y la z. Justifico esta posición porque el seseo no afecta a la comunicación.

En segundo lugar, este mismo tipo de estudiante de origen americano no suele utilizar la persona *vosotros*, sino mayoritariamente *ustedes*; en tal caso, hemos de adentrarlo en el uso de esta persona verbal ya que en España dicho estudiante lo va a oír constantemente y, en consecuencia, es bueno que lo emplee, pues lo va a ayudar en su comunicación.

En tercer lugar, hasta qué punto han de enseñarse regionalismos o localismos léxicos y fraseológicos. Es aquí donde el sentido común ha de intervenir. Tenemos que evitar aquellos que el profesor, por su conocimiento de la zona donde ejerce su labor docente, sabe que son excesivamente restringidos o de poca rentabilidad. Por otro lado, los límites de los localismos los impone con frecuencia el propio estudiante, quien nos pregunta constantemente si tal o cual palabra que ha despertado su curiosidad en la calle sólo se utiliza en la zona en cuestión. Él es el que, por propia voluntad, rechaza aquellas que no considera rentables para su competencia lingüística.

En conclusión: no debemos pretender enseñar un español que esté desligado de toda marca geográfica. Eso sería antinatural, ya que los propios hablantes de español poseemos un acento que depende del lugar donde vivimos o trabajamos. Y, por otra parte, el profesor no puede ni debe desligarse de su acento, a no ser que éste sea excesivamente marcado. A pesar de todo, pienso que no podemos caer en el maniqueísmo ni en llevar esto a sus últimas consecuencias. De nuevo —repito—, ha de imponerse el sentido común del profesor para evitar exageraciones que provoquen el estudio en clase de nociones poco rentables.

En el plano diafásico los problemas no son menores. Para un profesional de la docencia del español lo ideal sería poder enseñar a sus estudiantes todas las variedades estilísticas del español moderno, desde lo culto hasta lo coloquial, familiar e, incluso, por qué no, lo vulgar. Pero sabemos que eso es una tarea ímproba de dudosos resultados ya que serían necesarias muchas horas de clase con las que, por supuesto, no contamos. A esto hay que añadir otro factor ciertamente importante, al menos desde mi punto de vista: el profesor de español tiene una preparación filológica que, muy a menudo, le hace ver las cosas de forma distorsionada, pues podemos caer en la tentación de dejarnos llevar, incluso, por nuestras preferencias culturales o literarias. Así —en las lecturas de ciertos textos que proponemos como actividad de clase—, tendemos, por ejemplo, a enseñar palabras que, casi con toda seguridad, el estudiante no va a utilizar nunca. Esto no significa que no se puedan leer en clase textos con un español más formal y explicar el vocabulario que contienen, pero mi recomendación en este punto es la siguiente: dejar claro al alumno cuál es el vocabulario rentable —a criterio, en última instancia, del profesor— y cuál es aquél que "sólo" sirve para la comprensión del texto con el que se está trabajando en clase. Creo, francamente, que el estudiante lo agradece. En cualquier caso, no

ASELE. Actas XI (2000). EMILIO ALEJANDRO NÚÑEZ CABEZAS. El español que enseñamos en clase...
Centro Virtual Cervantes

podemos olvidar los intereses del estudiante y el tipo de alumnos que tenemos ante nosotros, porque —repito— serán las exigencias de éstos y nuestra experiencia las que vayan marcando la pauta a la hora de enseñar las variedades estilísticas del español actual.

Ante el tema que nos ocupa, una herramienta eficaz y moderna que se pone al servicio de los profesores de ELE es la existencia de los corpus[1] del español. Éstos nos ayudarán a seleccionar el vocabulario más práctico y también las nociones gramaticales más rentables. Sin ir más lejos, la Academia nos ofrece el CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*), que pretende llegar a los 125 millones de palabras, según se indica en la página web de la propia Academia.[2] Haciendo una simple consulta, dicho corpus nos da los datos necesarios para poder considerar como válida o, por el contrario, no pertinente cualquier noción gramatical o cualquier palabra que queramos enseñar, además de indicarnos los contextos más comunes. Podemos ilustrar esta idea mucho más certeramente con el siguiente ejemplo: en algunos libros de nivel superior —que contienen muchos elementos heredados de las gramáticas descriptivas del español como primera lengua— aparece, dentro del espacio dedicado a las perífrasis, la construcción *romper a*. He analizado el uso de dicha perífrasis gracias al CREA[3] y podemos ofrecer los siguientes resultados: en primer lugar, aparece sólo 48 veces en un total de 44 documentos; la mayoría de los casos han sido encontrados en textos de ficción, ocio, ciencias y economía, y solamente dos de los casos pertenecen al habla oral; en tercer lugar, a estos datos hay que restar los casos en los que la perífrasis va unida a un sustantivo y no a un infinitivo (*romper a pedradas*), que, por supuesto, no nos valen; y, en cuarto lugar, las concordancias nos indican que esta perífrasis sólo se asocia a ocho verbos (*llorar, reír* y *hablar*, los más abundantes con diferencia, más *cantar, gritar, golpear, componer* y *leer*). La conclusión es evidente: enseñar esta perífrasis es de reducida productividad, pues hemos de tener en cuenta que estas frecuencias tan bajas se encuentran precisamente en un enorme corpus de más de 100 millones de palabras.

A esto habría que añadir la posibilidad de trabajar con índices de frecuencia de palabras, divididos por campos semánticos, por funciones gramaticales, etc. En fin, se trata de un instrumento que nos ofrece infinitas posibilidades en la enseñanza de ELE.

Siguiendo con el tema del español que enseñamos en clase, tenemos que abordar ahora dos nuevas cuestiones: los verbos que se utilizan como ejemplo en los paradigmas verbales y la naturaleza de los diálogos.

Con respecto al primer punto, he de decir que siempre me ha sorprendido ver cómo en algunos libros de nivel elemental de amplia difusión[4] aparecen verbos que son de un reducido uso. De esta forma, encontramos *negar, rogar, tender, envolver, consentir, acertar*, etc., como ejemplos de paradigma verbal irregular del presente de indicativo o subjuntivo. Al mismo tiempo, en dichos paradigmas, figuran verbos que no se transcriben en su tradicional forma pronominal, y así aparecen ejemplos un poco forzados como *acordar, distraer* o *divertir*. Lo normal sería proponer en el paradigma *acordarse, distraerse* o *divertirse*. Podemos consignar numerosos ejemplos más que pueden encontrarse fácil-

ASELE. Actas XI (2000). EMILIO ALEJANDRO NÚÑEZ CABEZAS. El español que enseñamos en clase...
Centro Virtual Cervantes

mente echando un vistazo a otras publicaciones: en una gramática de español para japoneses[5], aparecen los verbos *delinquir, esparcir* o *alzar* como ejemplos de irregularidades ortográficas en el paradigma del presente de subjuntivo. En un libro de verbos españoles para hablantes de francés[6], aparecen como ejemplos de verbos impersonales *cellisquear*[7], *mollinear*[8]y sus variantes *molliznar*, y *molliznear*, etc., así como, entre otros, el verbo defectivo *adir*[9]. Es evidente, por tanto, que hay que hacer un esfuerzo a la hora de presentar un español más real y, sobre todo, un esfuerzo al hacer una discriminación en el vocabulario (ya sea verbal, nominal o adjetival), basándonos en un criterio de frecuencia.

Otro problema que hay que tener en cuenta es la autenticidad de los diálogos que nos presentan los libros de texto. Veamos el siguiente ejemplo:[10]

María Hola, perro, hola.
Perro ¡Guau, guau, guau!
María ¡Hola! ¿Cómo te llamas?
Perro ¡Guau!
María ¿Cómo?
Perro ¡Guau, guau, guau!
Dueño Se llama César.
María Hola, César. Yo soy María.
Perro ¡Guau, guau, guau!
María Adiós, ¿eh? Adiós, César.
Perro Guau...

Éste, evidentemente, es un caso extremo, disparatado —diría yo—, pero, bromas aparte, es necesario plantearse el problema de la validez didáctica de los diálogos desde el punto de vista de la realidad idiomática que pretenden describir. Todos sabemos que este tipo de textos son útiles para ejemplificar una estructura lingüística concreta, pero, a simple vista, puede verse que muchos de estos diálogos tienden a saturar de información algunas intervenciones de los personajes o a presentar expresiones que, siendo totalmente correctas desde un punto de vista gramatical, son muy poco usuales, naturales o inadecuadas dentro del contexto en que aparecen. Estamos de acuerdo, por tanto, con Miguel Calderón Campos y Mayte García Godoy (1993: 139) cuando señalan que son tres las razones por las cuales los diálogos carecen de autenticidad: excesivo afán didáctico, deficiente contextualización e inadecuación sintáctica.

Para resolver esta cuestión habría que buscar un equilibrio entre lo didáctico y lo real, pero sin excesivo temor a inclinarse hacia el primer aspecto, pues hay que tener en cuenta un factor importante: el alumno extranjero, que muy frecuentemente ha estudiado otras lenguas extranjeras además de español, sabe de antemano que en los diálogos se le presenta una situación un poco artificial que tiene una intención pedagógica clara y por eso se disculpa. Por todo esto, estoy de acuerdo con la conclusión a la que llegan Calderón Campos y García Godoy: «La práctica docente debe situarse entre la contextualización y la conceptualización: ni textos desvirtuados por el afán de memorizar una estructura sintáctica, ni tampoco transcripciones de conversaciones espontáneas, cuya

ASELE. Actas XI (2000). EMILIO ALEJANDRO NÚÑEZ CABEZAS. El español que enseñamos en clase...
Centro Virtual Cervantes

eficacia didáctica nos parece cuestionable. Probablemente, las líneas abiertas por la pragmática pueden servir de pauta para una elaboración de materiales que, a la vez, sean reales y útiles» (Calderón Campos y García Godoy, 1993: 141).

En la segunda parte de esta comunicación voy a hacer un recorrido, necesariamente breve, por algunos aspectos de los diccionarios de español actuales. Lo primero que he de decir es que el diccionario es una herramienta indispensable en la clase de ELE, tanto por su tradicional función de consulta, como por sus posibilidades didácticas dentro del aula. Sobre este último aspecto hay ya numerosos estudios (Hernando Cuadrado, 1996; Torres González, 1996)[11] y no es mi propósito ahondar en el tema, pero sí quiero hacer algunas reflexiones acerca de otras cuestiones que me preocupan.

Sabemos que la palabra escrita, impresa, se reviste de dignidad y autoridad. Por eso supongo que a todos los profesionales de la enseñanza de ELE nos ha ocurrido el típico caso en el que un estudiante acepta a regañadientes nuestra explicación del significado de una palabra cuando su diccionario dice algo diferente. En esos casos yo les digo que se queden con la versión del profesor que —aunque admito que pueda ser errónea en algún momento—, por lógica, está más actualizada que la del diccionario. Estas cosas suceden porque es muy complicado recoger en los diccionarios el español real, sobre todo el que se habla en la calle. Y es que hay que partir de la base de que la labor lexicográfica es enormemente ingrata, pues sabemos que la inmensa diversidad de una lengua y sus últimas transformaciones no pueden caber en un diccionario.

Básicamente, el estudiante se va a encontrar con dos tipos de diccionarios: el bilingüe y el monolingüe. Parece ya aceptado de común acuerdo que el diccionario bilingüe es muy práctico en los primeros estadios del aprendizaje del español o de cualquier lengua, pero también sabemos que pronto empieza a generar problemas tanto al estudiante como al profesor. En este sentido, Salvador Montesa y Antonio Garrido (1994: 574) dicen: «La experiencia demuestra que el alumno de L2, cuando supera el nivel umbral de expresión-comprensión y alcanza lo que podemos considerar el nivel medio, llega un punto en el que el diccionario bilingüe le limita más que le ofrece soluciones».

El diccionario bilingüe sufre, entre otros, dos males con respecto al tipo de español que contiene: la imprecisión —justificable quizá por la enorme dificultad que entraña buscar el equivalente más adecuado de una palabra en otra lengua— y la falta de actualización. Algunos diccionarios se reimprimen pero no se actualizan, arrastrando, en consecuencia, errores y palabras ya en desuso que podrían retirarse para dar cabida a otras nuevas o a nuevas acepciones.

Simplemente con abrir algunas páginas de cualquier diccionario de los que suelen comprar y utilizar nuestros estudiantes, encontraremos numerosos ejemplos de esto que estoy analizando. Así, en la mayoría de los diccionarios de bolsillo sueco-español[12] aparece la palabra *embarazado*, evidentemente no con el significado de 'hombre que está gestando un hijo', sino con el de 'hombre que está en una situación embarazosa'. En el

ASELE. Actas XI (2000). EMILIO ALEJANDRO NÚÑEZ CABEZAS. El español que enseñamos en clase...
Centro Virtual Cervantes

mismo diccionario, una palabra muy usada en sueco *(finklädd)* y que significa algo así como 'bien vestido' o 'elegante', se traduce directamente con el término *endomingado.* La traducción es pésima y arcaica, sobre todo, teniendo en cuenta que son diccionarios pequeños y deberían ser más selectivos con el léxico español que contienen. Es lo mismo que le ocurre a un reducido diccionario alemán-español,[13] que lleva en su título el adjetivo *moderno,* y que contiene palabras como *logrero* y *loquear,*[14] términos que no he podido encontrar en algunos diccionarios monolingües, porque he de suponer que han sido rechazados por su falta de uso, al menos en el español peninsular.

Los diccionarios monolingües tampoco carecen de problemas. Si analizamos los diferentes tipos que podemos hallar en el mercado, nos daremos cuenta de que cada uno presenta sus propias peculiaridades y, en consecuencia, sus defectos y virtudes:

1. Recomendar el DRAE a los estudiantes extranjeros —aunque sean de nivel superior— es algo totalmente inoperante, pues sabemos que los diccionarios cuyas acepciones están ordenadas por criterios históricos —como es el caso— quedan invalidados ya de entrada. De esta forma, nos podemos encontrar ejemplos como los siguientes: la primera acepción del término *camarero* en el DRAE es 'oficial de la cámara del Papa';[15] asimismo, la primera acepción del término *linterna* en dicho diccionario es 'farol portátil con una sola cara de vidrio y un asa en la opuesta'. Estas acepciones son totalmente inoportunas por dos causas: el estudiante apenas entendería lo que quieren decir al contener palabras como *cámara, asa* o *farol,* que tendrían que volver a consultar; y, segundo, en caso de que entendieran las definiciones, se llevarían, claro está, una idea casi disparatada de lo que es un *camarero* o una *linterna.*
2. Más aceptable es recomendar al estudiante los numerosos diccionarios de uso del español, en especial los de más reciente publicación,[16] y también los diccionarios de secundaria,[17] ya que se acercan mucho más al ideal de lo que ha de ser un diccionario para extranjeros. Este acercamiento se produce en tres sentidos: contienen un español mucho más actualizado —descartando arcaísmos o palabras en claro desuso e incluyendo muchas que no están registradas en el DRAE—; ofrecen información que puede ser muy práctica al usuario extranjero, como ejemplos de uso y notas de sintaxis y morfología; y, en tercer lugar, tienen unas definiciones mucho más accesibles para el estudiante de ELE que las de los diccionarios tradicionales.
3. Por último, lo ideal es que nuestros alumnos de nivel medio o avanzado consulten uno de los diccionarios redactados específicamente para extranjeros. Hay que señalar que se ha hecho un esfuerzo serio en este sentido, como han señalado Mª Carmen Losada e Inmaculada Mas (1998: 516), y ya se han publicado diccionarios específicos que pueden servirnos de gran ayuda,[18] porque, además de las cualidades que poseen los diccionarios de uso, nos ofrecen: separación silábica de

ASELE. Actas XI (2000). EMILIO ALEJANDRO NÚÑEZ CABEZAS. El español que enseñamos en clase...
Centro Virtual Cervantes

la palabra que constituye el lema, transcripción fonética simplificada, información sobre la clase de palabras a la que pertenece el término en cuestión y observaciones lingüísticas como la conjugación de los verbos —remitiéndonos al modelo apropiado que figura en los apéndices— y los errores más frecuentes en el uso de la palabra que se consulta. Por todo ello, estos diccionarios se constituyen como una herramienta de gran ayuda para el estudiante. Sin embargo, no están exentos de algunos problemas. Por ejemplo, la no inclusión de palabras o acepciones de bastante uso en la lengua actual, aunque tengan un marcado carácter coloquial o familiar. Así, en el DELE de Manuel Alvar, nos llama poderosamente la atención el hecho de que no se registren palabras como *guay, maruja, masoca, riñonera, cague,* etc., o algunas acepciones de palabras como por ejemplo la de 'juerga, animación o ambiente de diversión' para *movida*, o la acepción de 'teléfono portátil' para la palabra *móvil.* Éstas son, precisamente, las palabras que un estudiante medio o superior demanda de un diccionario monolingüe cuando convive entre españoles, y hay que aportárselas. Reitero, por tanto, la necesidad de que los productos lexicográficos para extranjeros estén constantemente actualizándose, sin temor a incluir palabras o acepciones que nos puedan parecer temporales u ocasionales. El tiempo y el uso se encargarán de afianzarlas o rechazarlas y siempre habrá tiempo de excluirlas de los repertorios lexicográficos.

Esta comunicación ha querido ser una simple llamada de atención. Ha pretendido poner de manifiesto la preocupación por enseñar, a todos los niveles, un español lo más real posible y lo más adecuado posible a las circunstancias de los alumnos. Todos los que trabajamos en este campo (profesores y lexicógrafos) tenemos la obligación de dar una idea certera de nuestro idioma, tarea nada fácil ya que sabemos que el español es diverso y está en constante ebullición.

NOTAS

[1] Podemos definir los corpus como: «conjunto homogéneo de documentos lingüísticos de cualquier tipo (orales, escritos, literarios, coloquiales, etc.) que se toman como modelo de un estado o nivel de lengua predeterminado, al cual representan o se pretende que representen. Ese conjunto de enunciados se someterá a un tratamiento informático cuyos resultados permiten al mejor conocimiento de las estructuras lingüísticas de la lengua representada» (Alvar Ezquerra, Blanco Rodríguez, Pérez Lagos, 1994: 9-10).

[2] La página web de la Real Academia es www. rae.es. Hay que señalar que en esta página web se dice que el corpus contiene actualmente unos 100 millones de palabras.

[3] Me he limitado a hacer las búsquedas con la perífrasis en infinitivo y no en ninguna forma personal con la idea de abreviar los resultados y las explicaciones.

[4] García Fernández, N. y Sánchez Lobato, J. (1995): *Español 2000,* Madrid, Sgel. Ed. renovada y corregida.

[5] Hashimoto I. y Miyagi, N.(1978): *Gramática española fácil,* Tokio, Editorial Geirin-Shobo, 53.

ASELE. Actas XI (2000). EMILIO ALEJANDRO NÚÑEZ CABEZAS. El español que enseñamos en clase...
Centro Virtual Cervantes

[6] Mateo, F. y Rojo Sastre, A. J. (1997): *Les verbes espagnols*, Paris, Hatier, 27-28.

[7] Según el DRAE: 'caer agua y nieve muy menuda, impelidas con fuerza por el viento'.

[8] Según el DRAE: 'lloviznar'.

[9] Según el DRAE, usado en el lenguaje jurídico: 'aceptar la herencia tácita o expresamente'.

[10] Sjögren, Serrano, Muro y Torikka (1989): *Este país 1*, Yleisradio Oy, 10.

[11] Presento estos dos artículos como una muestra del estado de la cuestión y porque pertenecen a actas anteriores del congreso de ASELE.

[12] Por ejemplo, el *Prismas Spanska Ordbok*, Rabén Prisma, 1995, que contiene sólo 45.000 palabras.

[13] *Diccionario Moderno Langenscheidt de los Idiomas Alemán y Español*, Refundición de 1980, Langenscheidt-Mangold.

[14] Según el DRAE *logrero* es 'persona que da dinero a logro', 'persona que compra o guarda o retiene los frutos para venderlos después a precio excesivo'. Por su parte, *loquear* significa 'decir y hacer locuras' o 'regocijarse con demasiada bulla y alboroto'.

[15] El ejemplo está tomado de Salvador Montesa y Antonio Garrido Moraga (1994: 574-575).

[16] Por ejemplo, *Clave, Diccionario de uso del español actual*, Madrid, SM, 1997, edición en CD Rom.

[17] Por ejemplo, *Diccionario de la lengua española de secundaria*, Barcelona, Anaya-Vox, 1997.

[18] Manuel Alvar Ezquerra (dir.) (1995): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Barcelona, Biblograf y Universidad de Alcalá de Henares (a partir de ahora lo denominaremos DELE) y Juan Gutiérrez Cuadrado (coord.) (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Madrid, Santillana y Universidad de Salamanca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvar Ezquerra, M., Blanco Rodríguez, M. J. y Pérez Lagos, F. (1994): "Diseño de un corpus español en el marco de un corpus europeo", en Manuel Alvar Ezquerra y Juan Andrés Villena Ponsoda (coords.): *Estudios para un corpus del español*, Universidad de Malaga, 1994, 9-29.

Calderón Campos, M. y García Godoy, M. (1993): "Algunas reflexiones sobre la autenticidad de los diálogos didácticos: a propósito de los límites de la enseñanza gramatical", *Actas del Tercer Congreso Nacional de Asele*, Málaga, 137-146.

Garrido, A. y Montesa, S. (1994): "La definición lexicográfica. Selección y modificación", en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, 571-581.

Hernando Cuadrado, L. A. (1996): "El diccionario de María Moliner y el usuario extranjero", en *Actas del VI Congreso Internacional de Asele*, León, 211-216.

Losada, M. C. y Mas Álvarez, I. (1998): "Hacia el diccionario monolingüe en el marco E/LE. Revisión de algunos aspectos de microestructura", en *Actas del VII Congreso Internacional de Asele*, Universidad de Alcalá, Madrid, 505-517.

Torres González, S. (1996): "Los diccionarios en el aula de español como lengua extranjera. Algunas actividades", en *Actas del Quinto Congreso Internacional de Asele*, Málaga, 165-71.

ASELE. Actas XI (2000). EMILIO ALEJANDRO NÚÑEZ CABEZAS. El español que enseñamos en clase...

Centro Virtual Cervantes