RENTABILIDAD DE LOS CORPUS DISCURSIVOS EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Marta Albelda Marco
Universitat de València

RESUMEN: El objetivo principal de este trabajo es mostrar la rentabilidad que los corpus discursivos orales ofrecen a la didáctica de lenguas extranjeras, así como discutir algunos inconvenientes que se pueden alegar.

Las ventajas de emplear fragmentos discursivos orales con sus correspondientes transcripciones en el aula de lengua extranjera se sintetizan en tres aspectos: 1) los estudiantes aprenden a ser adecuados al contexto situacional en el que se usa la lengua; 2) desarrollan la gestión interactiva, ya que pueden observar el propio proceso de producción dialógica; y 3) trabajan el componente oral y, especialmente, el prosódico.

1. INTRODUCCIÓN

La bibliografía más reciente ya ha empezado a destacar la productividad de los corpus en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, la mayor parte se centra exclusivamente en el uso de los corpus a los que se accede a través de concordancias, esto es, listados de ocurrencias de palabras en un conjunto de textos acompañados de un limitado cotexto (Alonso 2007b, 2007b, Véliz 2008, Aijmer, ed., 2009, De Jacobi 2009).

Este trabajo, en cambio, se dedicará a los corpus que permiten su acceso al texto o al discurso completo, no solo a través de concordancias. Más concretamente, se referirá a los corpus de lengua hablada que han sido recogidos en contextos naturales y que se han producido espontáneamente. El usuario, al acceder al discurso completo, y/o a su transcripción, es capaz de reconocer algunos elementos contextuales, como la temática, el marco físico donde se desarrolla la interacción, algunas características de los

participantes, como el sexo, la edad, el tipo de relación que los une, etc. (Briz y Albelda 2010:)[1].

En este trabajo, primero se presenta el escaso estado de la cuestión sobre el tema; a continuación se señalan las ventajas de esta material discursivo que puede llegar a ser material didáctico, y finalmente, se intentan rebatir algunas críticas que pueden ofrecer resistencia al hecho de trabajar en un aula de extranjeros con muestras "excesivamente realistas y auténticas".

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL USO DE CORPUS EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Las funciones básicas que la bibliografía señala para el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas se pueden reducir a dos. Los corpus sirven como

1) herramienta de investigación para conocer el estado actual de la lengua y así poder mejorar la didáctica y diseñar materiales (diccionarios, manuales) y

2) material didáctico; en este sentido, por un lado, constituyen una fuente de *input* (proporcionan ejemplos reales de la lengua, Alonso 2007a, 2007b, Grannath 2009) y, por otro lado, permiten al estudiante inducir el funcionamiento de la lengua, pues elabora hipótesis sobre los usos lingüísticos y las va corroborando o rechazando (McEnery y Wilson 1996, Alonso 2007b, Johansson 2009)[2].

En el primer caso, como herramienta de investigación, los corpus proporcionan frecuencias sobre el vocabulario, estructuras y usos de lengua. Sirven, pues, como fuente de información para confeccionar vocabularios, diccionarios o gramáticas. Así se han elaborado diccionarios como el *Gran diccionario de uso del español actual,* basado en el corpus Cumbre, o el *Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners* de la editorial Collins[3].

La segunda función de los corpus, servir ellos mismos como material didáctico, está siendo recomendada desde la lingüística teórica en estos últimos años, aunque a la vez se observa la resistencia, por parte de profesores y autores de materiales a abando-

1 Hay diversos tipos de corpus; en Lavid (2005) y en Briz y Albelda (2010) pueden verse algunas tipologías. En el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, también se han recogido corpus de muestras de aprendices de lenguas (learner corpora); estos últimos no forman parte del presente objeto de estudio.

2 Ver también la entrada "Lingüística de corpus" del Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm).

3 El primero, de A. Sánchez, (2006) está editado por SGEL. El segundo lo editó HarperCollins Publishers (2003 [1987]).

nar métodos tradicionales o a preparar tareas que requieren la búsqueda y selección de contenidos adecuados a sus objetivos.

Como material didáctico, los corpus actúan como elemento descriptivo e ilustrativo, "proporcionan ejemplos reales que completan las explicaciones" (Alonso 2007b: 16), ofrecen una gran variedad lingüística –dialectal, diastrática; más allá de la del profesor (Véliz 2008)–, muestran las distintas combinaciones contextuales sintácticas, incitan a que el estudiante descubra patrones léxico-gramaticales gracias a la repetición en los usos, afianzan la asociación forma/significado (Johansson 2009). En el nivel léxico es donde más posibilidades se han señalado para los corpus: permiten identificar los valores de los términos polisémicos, ayudan a comprender las diversas combinaciones, más o menos fijas, de la lengua (colocaciones, fraseología) y, en general, facilitan la inferencia de los significados a partir del contexto (De Jacobi 2009).

A partir de este surtido de posibilidades, distintos trabajos animan al diseño de actividades con muestras de corpus y no de ejemplos creados *ad hoc*. Por ejemplo, Granath (2009) habla del empleo de muestras de corpus para ejercicios de gramática, de reconocimiento de sinónimos; Mukherjee (2009) apunta a la enseñanza de la sintaxis conversacional y de los marcadores del discurso a partir de fragmentos extraídos de corpus. Son cada vez más las propuestas teóricas que apuntan la necesidad de acudir a los corpus como material didáctico; sin embargo, todavía no ha habido una respuesta efectiva en los propios materiales.

Las dos utilidades de los corpus señaladas son de gran rentabilidad, y solo con ello ya se habría saldado la ardua labor de recogida, diseño e informatización de estos materiales. Sin embargo, todavía se puede ir más allá en el empleo de los corpus en la didáctica. Las prestaciones mencionadas hasta ahora, en el fondo, suponen un uso de los corpus como bancos de datos, como lugares de donde extraer muestras reales y, por ello, más representativas, realistas y variadas. El límite de estas utilidades está en que el acceso se restringe a los pequeños fragmentos contextuales que permiten las concordancias, que, además, son siempre muestras gráficas, escritas.

Lo que pretendo destacar en adelante, especialmente en el siguiente apartado (§3), es el valor que los corpus discursivos, sobre todo, orales, aportan al aprendizaje de lenguas y cómo los propios discursos, en sí mismos, son materia, a la vez que instrumento, de aprendizaje. Antes de pasar a señalar y sintetizar la rentabilidad de estos corpus, reseñaré brevemente algunas aportaciones de la bibliografía al respecto.

Hay diversos corpus discursivos de acceso completo al texto en español, peninsular o americano, pero todavía no son suficientemente conocidos en el campo de E/LE. En Briz y Albelda (2010) se recoge la información actualizada de los que disponemos hasta el momento. Las explotaciones didácticas de estos corpus son escasas. Se está traba-

jando especialmente con dos de ellos, el C-ORAL-ROM (Cresti y Moneglia 2005) y el corpus de conversaciones coloquiales Val.Es.Co. (Briz et alii 2002).

C-ORAL-ROM es un corpus oral de cuatro lenguas romances en las que se alinea el texto de la transcripción y el sonido fuente. La parte española supone 30 horas de grabación (300 000 palabras aproximadamente) y contiene discursos de diversos géneros formales e informales (conversaciones cara a cara, telefónicas, monólogos, diversos géneros en medios de comunicación, etc.) (Moreno y Urresti 2005, Campillos 2007).

Por su parte, el *corpus Val.Es.Co.* supone 341 horas de grabación, de las que 6,5 horas (100 000 palabras) se encuentran transcritas y publicadas en papel; otras 250 000 palabras más están transcritas y próximamente podrán ser consultadas en www.uv.es/valesco, alineadas con el sonido. Son conversaciones coloquiales espontáneas y de grabación secreta en situaciones reales de comunicación. Cada conversación va acompañada de una ficha técnica en la que se recoge el contexto situacional completo (variables sociolingüísticas de los informantes, el marco físico de la grabación, temática, etc.). En Albelda y Fernández (2006), Guitart (2007) y Fernández y Albelda (2008) se recogen algunas aplicaciones del corpus Val.Es.Co. a E/LE.

También se han realizados algunas propuestas didácticas en E/LE del corpus C-ORAL-ROM. Algunas de estas se recogen en Nicolás (2002), Campillos *et alii* (2007) y Campillos (2007). Nicolás (2002) plantea actividades para trabajar la oralidad en el C-ORAL ROM con el objetivo de que los aprendices deduzcan los rasgos caracterizadores de la lengua española oral. Este corpus va acompañado del programa WinPitch que permite visualizar la curva entonativa, y del que la autora se sirve para la explotación didáctica del corpus. En el trabajo de Campillos (2007) se propone una adaptación general del C-ORAL-ROM a E/LE. Ofrece una clasificación del corpus en fragmentos temáticos, en niveles de dificultad (según el *MCER*), en contenidos gramaticales, léxicos y nocionales-comunicativos.

3. VENTAJAS DE LOS CORPUS DISCURSIVOS EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Los corpus que permiten el acceso directo al texto/discurso, especialmente los orales, presentan una generosa productividad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además de las ventajas señaladas en el apartado anterior, y que también son propias de los corpus de concordancias, hay otras posibilidades de aprovechamiento didáctico de estos corpus. La rentabilidad que poseen se fundamenta en un hecho esencial: la lengua de estos corpus está contextualizada. En ese sentido, son tres, al menos, los aspectos en los que el estudiante puede mejorar: en la adecuación a la situación comunicativa, en la gestión de la interacción y en la prosodia.

3.1. La adecuación a la situación comunicativa y los efectos de la contextualización de la lengua[4]

Los corpus discursivos suelen ofrecer la grabación de la conversación, entrevista, debate, etc. y su transcripción. Muchos de ellos, además, van acompañados de una ficha técnica en la que se sintetizan los rasgos situacionales básicos (lugar, fecha, características de los participantes, temática, etc., ver Briz y Albelda 2010). Además de esta información explícita, el propio discurrir de la interacción sumerge al que la escucha en su contenido, de manera que, junto con las muestras de habla, también recibe su contexto. Veamos con detalle algunas ventajas que aporta el disponer de contexto:

1. Adecuación a la situación comunicativa; no solo se adquiere la corrección gramatical. Se estudia la lengua en su propio contexto de producción, en el que se recuperan los valores comunicativos concretos de las formas empleadas. La enseñanza de la lengua mediante corpus constituye uno de los mejores escenarios para desarrollar la competencia pragmática.
2. Advertencia implícita de los parámetros situacionales que permiten adoptar un registro coloquial o formal. Tras la escucha o lectura de un discurso oral real se advierten muchos rasgos situacionales, como la edad y sexo de los interlocutores, la profesión o estatus, si existe jerarquía funcional o qué otra vinculación hay entre ellos, el marco físico donde están hablando, el tema y propósito de la conversación, etc. (ver Briz 1998). El estudiante descubre, por tanto, qué características situacionales permiten en esa lengua y cultura hacer uso de cada tipo de registro.
3. Asociación automática de los mecanismos lingüísticos con el registro del que son propios. Puesto que las formas y usos lingüísticos se encuentran contextualizados (las estructuras sintácticas, el léxico, los elementos fonético-fonológicos, los usos y licencias discursivas), el estudiante puede vincularlos a un registro más formal o informal, y también, en ocasiones, a una determinada modalidad discursiva.
4. Deducción de las funciones comunicativas de los actos de habla: se reconoce la intención de los interlocutores, puesto que no estamos ante enunciados independientes, sino contextualizados en su interacción completa.
5. Realización de inferencias de los sentidos que van más allá de lo propiamente codificado: actos de habla indirectos, ironía, dobles sentidos, polisemia, metáfora, hipérboles, etc.
6. Recuperación del valor concreto de los elementos discursivos que son dependientes del contexto: interjecciones, marcadores discursivos, exclamaciones, etc.

4 Las ventajas se enumeran correlativamente desde el apartado 3.1. al 3.3.

Piénsese, por ejemplo, en los diferentes valores de uso que recubre la interjección *¡ah!* en español o en los distintos usos de marcadores discursivos como *bueno, bien*, etc. (ver *Diccionario de partículas discursivas del español,* www.dpde.es).

7. Observación y aprendizaje de distintos valores y comportamientos culturales. Las muestras de habla dan cuenta de la realidad cultural en la que ocurren; los estudiantes advertirán en las interacciones el grado de aceptación o rechazo hacia diversas conductas, no solo discursivas sino también sociales, se acercará al sistema de valores positivos o peyorativos de la cultura, etc.
8. Apreciación y aprendizaje de cómo se gestiona la imagen social y cómo se es cortés o descortés verbalmente en cada lengua. A partir de usos reales resulta muy sencillo aprender qué marcas o mecanismos lingüísticos son vehículos de la cortesía comunicativa y con qué valor ritual o estratégico se emplean.

3.2. La gestión de la interacción en el discurso oral

Los discursos orales ofrecidos en corpus presentan una propiedad muy rentable en la didáctica de la conversación: el dinamismo interaccional. La lengua se recibe, por parte del estudiante, en su propio proceso de construcción, a la vez que se encuentra detenida en la transcripción para poder reflexionar sobre el modo en que se gestiona. Son muchas las consecuencias de esta propiedad, que, en general, se resumen en la observación –y su aprovechamiento pedagógico– de cómo resuelven los interlocuores nativos la interacción sobre la marcha al sucederse continuamente las intervenciones de cada uno de ellos. La conversación es una actividad común entre los distintos participantes, donde cada turno de habla viene determinado por el anterior y cada uso de la lengua se ordena discursivamente y depende significativamente de otros. Veamos algunas muestras de la rentabilidad de este rasgo de los corpus discursivos orales:

9. Acercamiento a la realidad conversacional de la lengua, en su lugar natural, sin adaptación.
10. Observación y reflexión sobre la participación abierta y espontánea que supone planificar el habla sobre la marcha.
11. Interpretación adecuada de los propósitos que los interlocutores persiguen gracias a la constante retroalimentación y tensión dialógica de la interacción.

El estudiante puede observar y aprender, entre otros, estos mecanismos de conducta interaccional:

12. Modos de negociación del significado en la interacción.

13. Codificación ritualizada y cultural de ciertos actos de habla: pares adyacentes, rutinas conversacionales (saludos, despedidas, aperturas y cierres conversacionales, peticiones, sugerencias, disculpas, correcciones, etc.). Piénsese por ejemplo, en intercambios ritualizados como los siguientes: *¿Qué es de tu vida? –Voy tirando/Ahí vamos; Oye, pues me voy –Porque quieres; Lo siento –Nada, nada;* etc.
14. Recursos para robar, tomar o ceder el turno, y concienciación sobre los lugares pertinentes para acometer estas acciones.
15. Recursos para mantener el turno a pesar de la interrupción o del habla simultánea.
16. Emisión de turnos colaborativos, de apoyo a lo dicho por otros, de reparación del daño a la imagen propia o a la de algún interlocutor.
17. Conexión de intervenciones de forma coherente: por ejemplo, si se quiere aprovechar para cambiar de tópico, hacer una digresión o introducir un tema nuevo; en estos casos, el estudiante observará la pertinencia de realizar o no una justificación por el cambio de tema, según la situación comunicativa y las conductas interactivas de cada lengua.
18. Usos de los marcadores conversacionales, como llamadas de atención, apelativos, peticiones de confirmación, etc. (*bueno, pues, ¿eh?, ¿verdad?, ¿vale?, ¿no?*).
19. Modos de gestionar los silencios en la lengua de la que se trate (necesidad de emplear rellenos, (in)tolerancia al silencio, etc.).
20. Apreciación de la longitud aceptada o admitida de las pausas y silencios en cada cultura lingüística.
21. Usos y licencias de la estructura informativa en cada lengua. El dinamismo dialógico y la construcción sobre la marcha se valen de topicalizaciones, focalizaciones de la información, etc. Así, por ejemplo, una fórmula muy común en la conversación española cotidiana es la estructura *yo a mí [me parece/ me gusta]*, que en otros géneros discursivos no se admitiría.

3.3. Las ventajas de la oralidad discursiva: el acercamiento a la prosodia

La oralidad supone un ingrediente informativo más sobre la escritura; es un apoyo en la adquisición de lenguas, al que se le debe sacar provecho. Además de otros rasgos orales, destaca el papel de la entonación como ayuda fundamental para la interpretación de los mensajes. Se señalan, a continuación, algunas posibilidades de la productividad que proporciona el rasgo oral:

22. Acercamiento a la lengua hablada natural y al trabajo de la prosodia, aspectos normalmente menos explotados en la enseñanza de lenguas. La prosodia, además, aparece integrada con otros elementos lingüísticos, lo que permite tenerla en cuenta, aun sin que se trabajara directamente.

23. Escucha, interiorización y aprendizaje de rasgos prosódicos de la L2, distintos a los de la L1 del estudiante: patrones melódicos, ritmo, acento, pronunciación de fonemas o estructuras silábicas no presentes en la L1, etc. Resulta muy útil, por ejemplo, conocer los tonemas que acompañan a las diferentes estructuras sintácticas (por ej. el tonema ascendente que antecede a la apódosis de una oración condicional: *si me ayudas*↑ *te invito a una cerveza*).

24. Entonación como muleta para la comprensión. Además de los matices que proporciona la entonación (enfado, entusiasmo, amenaza, cansancio, sorpresa, etc.), la audición de discursos orales permite al alumno familiarizarse con la entonación española y comprender mejor, así, lo que se dice.

25. Entonación como marca sintáctica y organizadora del discurso y, en algunas estructuras, incluso, garante de su gramaticalidad. Por ejemplo, en los siguientes enunciados, el primero no es aceptable (tonema descendente), mientras que el segundo sí lo es (tonema ascendente), al menos, en el uso coloquial: *aquí hace un frío*↓ vs. *aquí hace un frío*↑. El siguiente fragmento de una conversación del corpus Val.Es.Co. da cuenta de cómo los tonemas reflejan valores sintácticos, organizan la información, marcan los vocativos, etc.

    B: te veo todo el rato↓ igual estás superbién conmigo↑ ahí superbién↑ ¿no? y con todo el mundo↓ y de repente te encierras↑ tío↑ yo no sé qué te pasa↑ si es que tienes algún problema en casa o algo↑ tío↑/ y de repente te encierras→

26. Recepción de muestras lingüísticas orales de distintos hablantes nativos (de diversa edad, sexo, nivel sociocultural, timbre de voz, etc.) y en diferentes circunstancias paralingüísticas (con risas, tos, carraspeos).

27. Inmersión en la fonética sintáctica de la lengua (sinalefas, grupos fónicos, elipsis, etc.). El estudiante se esfuerza por reconocer los distintos fragmentos de voz (palabras, sintagmas), para lo que cuenta, además, con la ayuda de la transcripción gráfica de la conversación.

28. Apoyo de la audición con los signos de transcripción que proporciona la versión gráfica del audio. En algunos corpus orales (Val.Es.Co., PRESEEA, COLA, etc., ver Briz y Albelda 2010), se emplean en las transcripciones determinados signos que reflejan la oralidad (tonemas, pausas, solapamientos de habla, susurros, énfasis, etc.).

29. Comprensión global, y quizás no detallada y completa, de la audición (Nicolás 2002). Es, además, una estrategia de la comprensión auditiva poco atendida en didáctica de lenguas. Los estudiantes deben aprender también a realizar este tipo de escuchas en las que solo captan el sentido general, puesto que la conversación avanza y no se puede retener. Es este, desde luego, un modo de escucha totalmente realista, en el que el estudiante "sabe esperar para captar lo que es esencial en el discurso" (Nicolás 2002: 1); se acostumbra, así, a inferir y a reconocer ideas globales, lo básico para comunicarse.

30. El estudiante puede encontrarse más relajado en el aprendizaje (Nicolás 2002), pues se enfrenta a muestras de habla nativas en las que los propios hablantes pierden el hilo discursivo y reformulan o vuelven a comenzar, parafrasean, repiten, se autocorrigen, realizan anacolutos, muestran que hay diferentes caminos para expresar una misma idea, etc.

En definitiva, los beneficios para la didáctica de lenguas extranjeras de los corpus discursivos provienen del hecho de diponer de un contexto. El estudiante cuenta, entonces, con un *colchón* para la comprensión; se le ofrecen más pistas para entender, a la vez que dispone de materiales para reflexionar sobre los usos lingüísticos. Aprender mediante corpus orales activa el enfoque comunicativo de la didáctica y facilita el aprendizaje inductivo en los estudiantes.

4. POSIBLES DICULTADES EN EL EMPLEO DE LOS CORPUS DISCURSIVOS COMO RECURSO DIDÁCTICO

La escasez de aplicaciones didácticas de los corpus (tanto de concordancias como discursivos), el recelo de los docentes a llevarlos a la práctica de las aulas y la recurrente alusión a sus dificultades en los propios trabajos que animan a hacerlo, son exponentes de que algo sucede con estos materiales lingüísticos.

La principal pega de la explotación de estos materiales en didáctica de lenguas es el "excesivo realismo" de las muestras. De esta objeción se derivan otras:

(1) Para niveles bajos de adquisición de la lengua, no es adecuado ofrecer fragmentos discursivos de gran tamaño y de tanta complejidad para la comprensión.

(2) Para niveles de lengua intermedios y altos, puede también juzgarse que son discursos complejos, pero sobre todo, se les puede criticar que su excesiva autenticidad puede reflejarse en un *input* poco elaborado sintácticamente, con demasiadas licencias gramaticales y discursivas, redundancias, interrupciones y, en general, podrían añadirse todas las características que definen la lengua oral espontánea (Véliz 2008: 255, 261, Ajmer 2009: 7-9). Además, se podría alegar la

distorsión que ejerce en la lectura de las transcripciones la presencia de signos o etiquetas de transcripción a las que los alumnos no están habituados[5].

También, para el profesor o autor de materiales, requiere mayor esfuerzo testimoniar los usos que se enseñan con muestras extraídas de almacenes reales de información, frente al socorrido recurso a las muestras de la propia introspección (Aijmer 2009: 8). Hay algunas obstáculos materiales, que se relacionan con ello:

(3) Sobre todo en los corpus de acceso por concordancias, las dificultades tienen que ver con no disponer de ordenadores (Alonso 2007b), si se pretende que los propios estudiantes se conviertan en investigadores de la L2 y realicen tareas de reflexión y de inducción de reglas.

(4) Otro inconveniente que se suele alegar es la disparidad de contenidos que un fragmento discursivo puede presentar, puesto que se ha producido de manera natural y no está preparado *ad hoc* para el uso didáctico (Alonso 2007b: 23). En este sentido, resulta más laborioso para el profesor buscar y seleccionar discursos reales que se ajusten, *a posteriori*, a los objetivos y contenidos que cada nivel de enseñanza de lengua se propone.

Las dificultades comentadas lo son; ahora bien, no se puede negar que son muchos, también, los beneficios que comporta el empleo de estos materiales, como se ha visto. Hay, además, respuestas para estos inconvenientes, que a continuación, se señalan, pero, en general, conviene advertir que siempre hay una alternativa para quien, aun reconociendo estos problemas, quiere apoyarse en los corpus: adoptar una postura moderada (Carter 1998, Véliz Campos 2008). Los corpus son adaptables al nivel de los estudiantes, a sus necesidades o a la finalidad del curso.

En cuanto a los problemas citados, se pueden señalar algunas soluciones:

(1') Aunque si bien el recurso a los corpus discursivos puede resultar más rentable en niveles intermedios y altos (Fernández y Albelda 2008), es un material que se puede emplear en todos los niveles de lengua. Todo depende del uso que se les dé y del modo en que se empleen.

En niveles más bajos, se pueden tomar fragmentos discursivos más breves, según el objetivo de la tarea. Asimismo, no es necesario explotar cada fragmento discursivo exhaustivamente; se pueden trabajar solo algunos contenidos. En todos los niveles de lengua, pero sobre todo en los iniciales, hay contenidos que casi exclusivamente pueden enseñarse a través de corpus. Me refiero

5 En este sentido, también se ha criticado que los contenidos de algunas interacciones a veces recogen voces o expresiones poco frecuentes de una lengua o son fragmentos muy pobres en cuanto a la variedad léxica (Véliz 2008: 260).

a los señalados en §3.2. y §3.3. Para dominar una L2 no solo se deben adquirir contenidos formales, como reglas gramaticales o vocabulario, hay que ser competente en la interacción conversacional (§3.2.), así como desarrollar la expresión y comprensión auditiva, también en lo que atañe a la prosodia (§3.3.). No es necesario, por tanto, que el estudiante, posea un alto dominio de la lengua para que pueda enfrentarse a estos aspectos e ir asimilándolos.

(2') La complejidad atribuida a estas muestras de corpus es la "complejidad" del uso real de la lengua, puesto que las interacciones de los corpus se obtienen en contextos nativos auténticos. Son, por tanto, el tipo de muestras a las que se enfrentarían, o se enfrentarán, si tienen la oportunidad de contactar con el mundo nativo. En este sentido, como se ha apuntado, siempre está la posibilidad de simplificar la muestra de habla seleccionada; por ejemplo, eliminando algunos signos de transcripción, las repeticiones o algunas secuencias.

En todo caso y, de acuerdo con Campillos *et alii* (2007), la dificultad, en muchos casos, se debe más a la tarea propuesta para realizar a partir del fragmento discursivo, que a que el texto sea complejo. Nicolás (2002: 1-2) señala, al respecto que

> las dificultades para que el estudiante sepa en qué consiste un texto oral real y, gracias a este conocimiento, sea capaz de producir y comprender textos de este tipo puede que no sean mayores que el esfuerzo que hace para llegar, a partir del habla sintética aprendida en el aula, al habla real que existe fuera del aula, el habla que se encuentra en la realidad de la lengua.

(3') No disponer de equipamiento ofimático es una dificultad objetiva, pero que solo atañe al uso de corpus de concordancias. No obstante, las tareas de concienciación lingüística e investigación por parte del alumno se pueden realizar mediante otros soportes materiales, como por ejemplo, periódicos en papel, anuncios, etc.

(4') Hay diversas aplicaciones de corpus a E/LE que muestran numerosos fragmentos discursivos homogéneos y sistemáticos en las estructuras y usos producidos sobre los que se pueden desarrollar actividades didácticas de gramática, léxico, interacción, cultura, fonética, etc. (véanse, entre otros, Albelda y Fernández 2006, Fernández y Albelda 2008, Campillos 2007). Campillos (2007), además, como se ha dicho, clasifica los fragmentos discursivos del corpus C-ORAL-ROM en distintos tipos de contenidos, facilitando así la tarea al profesor.

Actualmente disponemos de numerosos corpus discursivos de lengua española oral, lo que aumenta las posibilidades de encontrar secuencias conversacionales adecuadas a nuestros objetivos lingüísticos. Quizás, para facilitar la tarea a los docentes,

los manuales de lengua extranjera deberían integrar, entre otros recursos, fragmentos conversacionales, seleccionados de acuerdo con los contenidos que se enseñen en cada unidad.

En definitiva, no podemos obviar que el recurso a corpus discursivos en didáctica no está exento de esfuerzos y dificultades, como ocurre con cualquier otra tarea. Aijmer (2009: 9) señala que los corpus ofrecen una rica fuente para la didáctica de lenguas, pero no necesariamente hacen las cosas más fáciles: "our lives become more complex, simply because it is much harder to ignore the endless intricacy of language itself "(Hunston 2002: 220, apud Aijmer 2009: 9).

BIBLIOGRAFÍA

Aijmer, K. (ed.) (2009): *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins.

Albelda Marco, M. y M.ª J. Fernández Colomer (2006): "La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial", *marcoELE* 3.

Alonso Pérez-Ávila, E. (2007a): "Aplicaciones de corpus lingüísticos en el diseño de materiales de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)", *Interlingüística* 18, 80-90.

Alonso Pérez-Ávila, E. (2007b): "El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE", *Boletín de ASELE* 37, 11-32.

Briz, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática,* Barcelona: Ariel.

Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco/Libros.

Briz, A., S. Pons y J. Portolés (coords.): *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE),* [en línea]: <www.dpde.es>.

Briz Gómez, A. y M. Albelda Marco (2009): "Estado actual de los corpus de lengua española hablada y escrita: I+D", en *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2009*, 165-226.

Campillos, L. (2007): *Adaptación del corpus C-ORAL-ROM a la enseñanza de español para extranjeros, RedEle* 7.

Campillos, Leonardo, Paula Gozalo y Antonio Moreno (2007): "El corpus C-ORAL-ROM en la enseñanza de ELE", *Actas del XVII Congreso ASELE.*

Carter, R. (1998): "Orders of Reality: CANCODE, Communication, and Culture", *ELT Journal* 52: 43-56.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Cresti, E. y M. Moneglia (2005): *C- ORAL- ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages,* Amsterdam: John Benjamins.

De Jacobi, C. (2009): "Lingüística de Corpus: una experiencia pedagógica con alumnos de un curso de Letras-Español", *Associaçao Brasileira de Hispanistas*, Sao Paulo, [en línea]: <http://www.proceedings>.

scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100013&lng=en&nrm=iso.

Fernández Colomer, M.ª J. y M. Albelda Marco (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid: Arco/Libros.

Johansson, S. (2009): "Some thoughts on corpora and second-language acquisition", en K. AIJMER (ed.), *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins, 33-44.

Granath, S. (2009): "Who benefits from learning how to use corpora?", en K. Aijmer (ed.), *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins, 47-65.

Guitart Escudero, P. (2007): "Aprender a conversar: ¿cómo un nativo…?", en M.ª J. Fernández, y M. Albelda (eds.), *Foro de Profesores de E/LE III,* [en línea]: <http://www.uv.es/foroele/3foro.html>.

Hunston, S. (2002): *Corpora in Applied Linguistics*, Cambridge: CUP.

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

Moreno Sandoval, A. y J. Urresti (2005): "El proyecto C-ORAL-ROM y su aplicación a la enseñanza del español", *Oralia* 8: 81-104.

McEnery, T y A. Wilson (1996): *Corpus Linguistics*, Edinburgo: Edinburgh University Press.

Mukherjee, J. (2009): "The grammar of conversation in advanced spoken learner English: Learner corpus data and language-pedagogical implications", en K. AIJMER (ed.), *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins, 203-230.

Nicolás, C. (2002): "Una propuesta de utilización de corpus orales en la enseñanza de segundas lenguas", *Congreso CLiP 2002, Lamusa Digital*, 3.

Véliz Campos, M. (2008): "La Lingüística de Corpus y la enseñanza del inglés (como lengua extranjera): ¿un matrimonio forzado", *Lingüística y Literatura,* 19, 251-263.