La importancia del análisis de problemas (y oportunidades) contrastivos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas

Kris Buyse
KU Leuven

RESUMEN

El punto de partida de esta contribución es la problemática del impacto de la referencia a la L1 y L2 en la clase de lengua extranjera, una discusión tradicional en la que se defienden convicciones extremas sin apoyarse en gran cantidad de argumentos objetivos. No obstante, un número creciente de investigaciones teóricas y prácticas demuestran la utilidad de la referencia a L1 y L2/3/… a condición de que se enmarque en una visión clara y sistemática, además de estar basadas en análisis de errores objetivos. En este artículo nos proponemos demostrar la importancia del análisis de problemas (y oportunidades) contrastivos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas a partir de ejemplos concretos de varios componentes y destrezas, acompañados de una serie de principios clave para crear oportunidades de aprendizaje en el contexto multilingüe.

1. INTRODUCCIÓN

En un momento en que Europa está en crisis, se emiten cada vez más señales de que también la enseñanza de las lenguas pasa por unos momentos difíciles, hasta tal punto que se celebró hace poco en Cádiz el III Congreso Internacional «La enseñanza de español en tiempos de crisis». No obstante, un axioma económico postula que cada crisis crea oportunidades, lo que sin duda vale también para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE): cuando los nacionalismos viven un momento de auge, es en «El aprendizaje y la enseñanza en contextos multiculturales y multilingües» donde el Instituto Cervantes busca oportunidades reales para afrontar la crisis, organizando bajo este título un congreso internacional en la capital de Europa. Con este artículo queremos contribuir a esta búsqueda, ofreciendo unos principios clave para crear oportunidades de aprendizaje en el contexto multilingüe, seguidos por unos contextos concretos y variados donde rinde el análisis de problemas (y oportunidades) contrastivos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. De ahí que aboguemos por un protagonismo mayor para las lenguas maternas en la clase, además de las lenguas aprendidas ya por los alumnos o por las presentes en el entorno (educativo, profesional, privado o social).

2. PRINCIPIOS CLAVE PARA CREAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO MULTILINGÜE

En el entorno de aprendizaje actual, se valora cada vez más el trabajo autónomo y colectivo (electrónico o no, *on* y *off line*), tanto por parte de los alumnos —que se convierten cada vez más en «usuarios»— , como por parte de los profesores —ellos cada vez más «tutores» de un autoaprendizaje asistido—. Por otro lado, el crecimiento imparable de los conocimientos nos obliga a desplazar el centro de atención de los conocimientos hacia las actitudes y destrezas necesarias para encontrar, evaluar y seleccionar las informaciones necesarias para «coconstruir» una selección crítica de conocimientos. De ahí la importancia de la coconstrucción, corresponsabilidad y coevaluación por parte de profesores y alumnos. No obstante, Buyse (2011, p. 33) señala que:

> In order to be able to use terminology correctly, today's students need to be motivated by *triggers and rewards* (Gijselaers, 2007), whereas earlier student generations did not need them as they were trained to conscientiously and systematically process new (lexical and syntactic) structures and to incorporate them in their oral and written discourse. As a result, today's teachers should adapt their teaching to this new reality, integrating triggers and rewards into the learning process.

Varios ejemplos de **«**estímulos y recompensas**»** se dan en la enseñanza centrada en el alumno, en la que se propone estimular las destrezas metacognitivas y ciertas actitudes positivas hacia el aprendizaje. Buyse & Torfs (1998) demuestran la eficacia de, además de la práctica de y el contacto con la lengua real —que nadie discute hoy día—, entre otros el análisis contrastivo, la (auto)evaluación, la repetición, el uso de imágenes y sonidos. En los siguientes párrafos discutiremos con más detalle cada uno de estos principios.

Empecemos por la importancia de los **estímulos multisensoriales.** Varios estudios de la psicología del aprendizaje (Aitchinson, 1987; Kielhöfer, 1994) invitan a creer que

- la lengua se adquiere tanto de manera consciente e intencional (generalmente por repetición), como inconscientemente (a través de la lectura, la audición, etc.);
- tanto el hemisferio derecho (síntesis, asociación, creatividad, lo visual, lo auditivo...) como el izquierdo (análisis, racionalidad, deducción, lo verbal) están implicados en el aprendizaje; tanto a partir de impulsos verbales como de manera globalizadora e integradora a través de los sentidos;
- los conocimientos lingüísticos se almacenan por asociación (hemisferio derecho) y en redes interconectadas, flexibles y dinámicas (hemisferio izquierdo); las asociaciones pueden ser fonéticas, gráficas, semánticas, sintácticas, personales, afectivas, etc.

Por lo tanto, cada estudiante tiene que buscar los estilos y estrategias de aprendizaje (Vermunt, 1996) que más efecto tengan para él, pero el profesor puede ayudarle a encontrarlas a través de la confrontación frecuente con las distintas posibilidades.

Sea cual sea el contexto de aprendizaje, sería ilusorio pensar que se puede aprender una lengua sin un esfuerzo constante. Si uno se detiene a pensar que en la lengua materna conoce posiblemente diez veces más palabras que en la lengua extranjera y utiliza al menos cinco veces más, se dará cuenta de que el conocimiento de una lengua extranjera no puede ser más que incompleto. No hay progreso posible sin contacto permanente y cada vez más amplio con el idioma. Aun así, se corre el riesgo de perder hasta el 80% de la información encontrada ya en un plazo de 24 horas (Cervero & Pichardo Castro, 2000:91-130). Para que se opere el paso de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, deben producirse asociaciones significativas a un ritmo sostenido y en una diversidad de contextos («deep level processing», Schmitt, 2000:129). El propio entorno de aprendizaje puede apoyar este esfuerzo continuo o rutinario, cuidando la repetición de vocablos y estructuras, además de ofrecer, en el marco de un autoaprendizaje asistido o un enfoque por tareas, posibilidades motivadoras para seguir practicando fuera de las horas de contacto.

Terminemos la discusión de los principios clave por el que más oposición provoca y que es el que se sitúa en el centro de nuestra aportación, a saber: la referencia a la L1 y las otras lenguas presentes en el contexto de aprendizaje y enseñanza. La lingüística cognitiva defiende que la principal función del lenguaje es aportar significación y que por eso debe establecerse la manera de ligar forma y significado. Insiste en la importancia de identificar previamente procesamientos erróneos existentes, elaborar un *input* estructurado que incluya elementos de particular dificultad, elegir los materiales que contengan la mejor presencia posible de los problemas de aprendizaje contrastando L1 con L2 (véanse las publicaciones de Dirven, Van Patten, Benati...).

No obstante, desde un punto de vista histórico esta actitud frente a la L1 no es nada evidente. Con respecto a la enseñanza, Nussbaum (1991) distingue tres grupos de profesores de lengua extranjera: un primer grupo que declara nunca recurrir a la lengua materna, un segundo grupo que defiende el uso de la lengua materna para dar consignas, para ofrecer explicaciones metalingüísticas y para traducir conceptos y palabras difíciles (sobre todo en los niveles de principiantes) y un tercer grupo que solo utiliza la lengua materna en situaciones de «crisis», cuando se observa que la comunicación se ha bloqueado.

En el campo de la investigación, varios estudios concluyen que el uso exclusivo de la LE contrae desventajas importantes para el proceso de aprendizaje: Suby y Asención-Delaney (2009, p. 593) se refieren a investigaciones realizadas por Chaudron y por Thompson, que muestran que la lengua simplificada por parte del profesor hace que los estudiantes tengan menos oportunidades para evaluar el

input que reciben, que los estudiantes de niveles principiantes de español produzcan un habla muy poco creativa en la LE y que no tengan mejoras significativas en su habilidad de escuchar la LE a pesar de recibir mucho *input* en la LE por parte del profesor. Por otro lado, la limitación de la L1 al metalenguaje, las instrucciones, las dificultades o los momentos de crisis la degradan al estatuto de un instrumento meramente negativo, sin aprovechar sus posibilidades para reforzar de manera positiva el proceso de aprendizaje. Una de ellas se sitúa en el campo de la intercomprensión, que se define como «la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise sur la base d'une autre langue. En general, les variétés d'une même langue sont intercompréhensibles (Meissner et ál., 2004: 16)». En la didáctica de la intercomprensión y del plurilingüismo, varios autores (Meissner et ál., 2004; Vez, 2007; Carullo et ál., 2010) parten de la idea de que las estructuras comunes son más beneficiosas que perjudiciales en el aprendizaje de una segunda o tercera lengua de la misma familia, razón por la cual la UE apoya actualmente varios proyectos cuyo objetivo es desarrollar estrategias, materiales y actividades para promover la intercomprensión y el plurilingüismo en el aprendizaje de las lenguas (e.g. BabelWeb). También el análisis de nuestras propias experiencias y estudios, junto con el de otros como Humblé (2001) y Sagarra (2006), demuestran la utilidad de la referencia a L1 y L2/3/… a condición de que las referencias se enmarquen en una clara visión y sistemática —es decir: un conjunto de principios, como los que estamos describiendo, que se apliquen sistemáticamente— además de estar basadas en análisis de errores objetivos, como los basados en corpus de aprendices («learner corpora», véase e.o. Granger, 1996; Ellis & Barkhuizen, 2005; McEnery et ál., 2006).

Uno de los principios clave en tal visión es la actitud frente al «error» y más en particular su percepción *positiva* como un «problema» que presenta una «oportunidad de aprendizaje», considerándolos elementos en las etapas de la interlengua que invitan al alumno a seguir aprendiendo. El análisis de la interlengua permite dirigir mejor los esfuerzos del alumno y del profesor, adaptando las prácticas didácticas y ofreciendo otra motivación al alumno para progresar más rápidamente. La referencia a las lenguas «familiares» del alumno le permite sentirse en otro país, pero «con lo(s) suyo(s)», y así tomar confianza, tener menos miedo, establecer lazos, responsabilizarse...

Veamos ahora unos ejemplos concretos donde rinde el análisis contrastivo de problemas (y oportunidades) para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Para no extendernos demasiado, presentaremos uno de los casos de manera detallada —es decir, aplicando los principios expuestos en los párrafos anteriores—, y terminaremos por listar brevemente ejemplos de otros componentes y destrezas de la lengua.

3. EJEMPLOS CONCRETOS DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO MULTILINGÜE

3.1 La pronunciación y la ortografía

La enseñanza de una buena pronunciación suele ser uno de los componentes más descuidados de la clase de ELE, de modo que el nivel de pronunciación de español puede diferir mucho de un aprendiz a otro. No obstante, ya en 1960 Bowen & Stockwell insistieron en la importancia social de una buena pronunciación:

> We do not feel that correct pronunciation is just a convenient social grace. We assume, as many competent language teachers and well-motivated students assume, that fluent and accurate pronunciation is fundamental to linguistic accomplishment. We hope these materials will lead the student to speak Spanish with less foreign accent and greater awareness of the ways in which Spanish sounds are different from English. (Bowen & Stockwell, 1960:3)

En otros términos, la pronunciación constituye el pasaporte del estudiante, su medio para ganar la confianza del interlocutor nativo, y a pesar de esto la mayoría de los métodos y cursos de ELE limitan el aprendizaje de la pronunciación a unas pocas clases introductorias. En nuestras experiencias y experimentos (véase Buyse & Kocak, 2005), una clase introductoria con la presentación de los grandes rasgos de la pronunciación, seguida de 10 hasta 15 veces 10 minutos de trabajo sobre aspectos concretos, es lo que da el mayor rendimiento en términos de corrección y automatización.

La adaptación al público se hace por medio de un estudio previo de (1) la frecuencia de los sonidos de la lengua extranjera y las palabras que los contienen, (2) la frecuencia y la importancia de los problemas o «errores» de los estudiantes nativos de una lengua determinada, además de (3) la comparación de los sistemas fonéticos de ambas lenguas y sus convergencias y divergencias. Para conocer estas diferencias, se puede acudir a la página web de J. Llisterri (http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_ELE_Bib.html) para las referencias a obras contrastivas con informaciones sobre los problemas típicos de los francófonos, anglófonos, etc. Además, según Dalbor (1969, ix), «there is no psychological justification for the fear that a student may be "contaminated" or "corrupted" simply by hearing his teacher pronounce an incorrect form. Pronunciation mistakes are due principally to pressure and interference from the student's native language».

El estudio previo permite construir un método modular que contiene las etapas siguientes:

— Una etapa introductoria en la que se presenta al estudiante toda la serie de sonidos que no deberían plantear ningún problema para el público (en nuestro caso: los neerlandófonos); el hecho de saber que hay toda

una serie de sonidos que no plantean problemas ya constituye un estímulo positivo para la confianza del estudiante.

— Un primer módulo (suficiente para la mayoría de los alumnos) en el que se presentan los sonidos más frecuentes que le plantean problemas al principiante neerlandófono, como los siguientes: (1) la /θ/, de baja frecuencia según Quilis (1993:43), pero que para el neerlandófono sigue siendo problemática, a pesar de la similitud con el inglés; (2) la /x/, también de baja frecuencia, pero que solo se usa en Holanda, de modo que es problemática para los estudiantes flamencos; (3) ciertas letras o combinaciones de letras que en neerlandés se pronuncian de manera distinta (*eu, ch…)*.

— Un segundo módulo para el nivel avanzado en el que se tratan (1) los sonidos que constituyen variantes regionales de un sonido de acepción general, aprendido en el módulo 1 (como las diferentes pronunciaciones de la letra *y);* (2) los fonemas presentes en ambos alfabetos fonéticos, para los que el español utiliza unas variantes ligeramente distintas pero difíciles de distinguir, incluso para un nativo (como *ñ/ni);* (3) variantes contextuales de un sonido central aprendido anteriormente y en cuyo caso un no especialista casi no puede oír la diferencia (como las variantes oclusivas y fricativas de *v* y *b)*. Enseñar esta variación ya en el primer módulo solo confunde innecesariamente al estudiante, porque «el oyente medio casi no llega a distinguir las (...) variantes» (Quilis, 1993: 24). Se trata de tres distinciones que, a pesar de su dificultad y su difícil perceptibilidad para los no especialistas, suelen tratarse al principio del curso. El resultado es que el estudiante pierde confianza y percibe el español como una lengua difícil de pronunciar y escribir, a pesar de ser una de las lenguas más fonéticas.

El aspecto contrastivo no se limita al estudio previo y las actividades basadas en él. Asimismo, hay que evitar que el usuario repita términos que para él, por falta de conocimientos léxicos, no signifiquen nada, acudiendo cuanto más sea posible a términos básicos o transparentes, como los topónimos y antropónimos. A las muestras más largas (como combinaciones frecuentes, frases hechas, refranes, etc.) se pueden añadir traducciones, a condición de que se presenten de manera secundaria y marginal, para no desviar la atención del aprendizaje de la pronunciación. El efecto deseado puede ser obtenido mediante el uso de una pequeña letra o la impresión de la traducción en el margen del texto, como en el siguiente ejemplo, sacado de nuestros propios manuales para neerlandófonos:

> Te miré, me miraste y nos enamoramos.
> *Ik keek naar jou, jij naar mij en we werden op slag verliefd.*
> (Ejemplo de Buyse & Conejo 1996:37; Buyse, 2005)

Esta imagen visual refuerza el énfasis en la pronunciación (y la relación con la ortografía), y la disponibilidad de la referencia al «mundo seguro de las lenguas

aprendidas ya» en caso de que se necesitara ayuda. Otro tipo de ayuda visual es la que propone Dalbor (1969: ix):

> Many of these pronunciation problems are more readily solved with the aid of visual reinforcement. It is frequently very effective for students to see the graphic representation of the very sounds they are practising. For example, seeing words spelled with *ge-* or *gi-* while pronouncing [x] (…) can be most effective aids in the student's struggle to overcome their linguistic weakness.

Para la pronunciación de los alófonos que suelen constituir grandes dificultades para el grupo meta, se pueden buscar trucos que permitan al estudiante facilitar la articulación de sonidos nuevos, acercándolos a esquemas conocidos (de su lengua materna u otra conocida ya). Así, Buyse (2005) propone lo siguiente para la /s/ española, que tiene más fricción que la *s* flamenca pero se parece mucho a la del holandés, que los flamencos también imitan en algunos contextos, como en la expresión típicamente holandesa de *nou zeg* («vaya») y en la onomatopeya *sst* («callaos»):

— Nou zeg - Nou zeg - zeg - zeg - Soria - sesión – siempre
— Ssssst ! - Ssssst! - ssssiempre - sssssenssible - dessssierto - división - pasión - Pisa - Bruselas - Manneke Pis

Al recibir estímulos de distinta índole (textual, auditivo, visual…), el alumno podrá elegir lo que más le convenga a su propio estilo de aprendizaje, de modo que se inicia una trayectoria de coconstrucción de materiales y de autoevaluación y evaluación por pares. Para estimular y recompensar este proceso, aconsejamos trabajar con un portafolio en el que el alumno apunte sus puntos fuertes y los que quedan por mejorar, no solo sobre la pronunciación, sino también con respecto al léxico, la gramática, la ortografía, etc. Al emplear este portafolio de progreso como un documento de trabajo durante la práctica y el estudio tanto dentro como fuera de la clase, el alumno sabrá dirigir su propio aprendizaje. Además, al profesor le servirá para recompensar los esfuerzos realizados por el alumno, al comprometerse a dar una bonificación relativa al progreso constatado a partir de la comparación del *output* del alumno en una prueba final con los apuntes en el portafolio y con los apuntes propios del profesor. En todo este proceso formativo es de suma importancia que el profesor no interrumpa al alumno para corregir, sino que lo haga siempre después y que insista en presentar y tratar los «errores» como problemas que constituyen oportunidades para aprender.

La coconstrucción de informaciones y conocimientos, junto con el desarrollo de destrezas metacognitivas como la (auto)evaluación, la comparación, la síntesis también se estimulan por medio de actividades cuyo objetivo es relacionar la pronunciación y la grafía, junto con la inducción de cambios sistemáticos intralingüísticos y relaciones interlingüísticas, como en los siguientes casos: prótesis de la *e (estado.... esnob);* metátesis *(Argelia, cocodrilo...); f* inicial del latín, *h* en francés (hambre); *r* inicial,'*-rr-* en la frontera silábica *(corresponsal);* el *(h)á... (el alma);* supresión de la *d* intervocálica *(fiel,* francés *fidèle); p/b/v/f (móvil,* francés

mobile); t/d (radiador, francés *radiateur); l/r (peligro,* francés *péril), j/x (ejecutar,* francés *exécuter)*…

Finalmente, con el objetivo de facilitar la automatización, se pasa progresivamente de los segmentos mínimos a las unidades mayores de materiales auténticos, es decir, de los sonidos a los textos, pasando por las palabras (y su acentuación), las combinaciones de palabras, las frases (y su entonación), los trozos de texto y los pequeños textos. De esta manera se consigue la necesaria repetición, elemento clave en la automatización.

En términos de efectividad, se desprende de mis experimentos tanto dentro de una misma formación como entre distintos tipos de formaciones que la referencia a la L1 y otras lenguas presentes en el contexto de aprendizaje conlleva una mejora considerable de la calidad de la pronunciación, de la confianza del alumno y de su interés por la lengua.

3.2 Ejemplos de otros componentes y destrezas de la lengua

En el componente léxico (en combinación con su ortografía y pronunciación), nuestro análisis de errores dio lugar a una lista de problemas frecuentes a partir del aprendizaje del léxico temático del español para neerlandófonos (Buyse, Delbecque & Speelman, 2004), ordenados por temas y etiquetados según su pertenencia a una o varias categorías como sinónimos, antónimos, parónimos, palabras afines, falsos amigos, cognados, diferencias marcadas con otras lenguas, etc. Esta última categoría contiene a su vez distintas subcategorías como la composición (e.g. *estrella de mar* / nl. *zeester:* orden esp. determinado-preposición-determinante / nl. determinante+determinado), la derivación *(in-* / *a-* frente a la asimilación de *in-* y la ausencia de *a-* en francés en ciertos casos como *inmenso* / fr. *immense, aduana* / fr. *Douane),* presencia de *-c-* en español y *-cc-* o *-ct-* en otras lenguas *(funcional* y *aceptable* / fr. *fonctionnel* y *aceptable*), *-ct-* en español y *-c-* en otras lenguas *(respeto* / fr. *respect),* y finalmente la grafía de los gentilicios, el país, la lengua y el adjetivo (la contraposición del español, francés, inglés, alemán y neerlandés permite evitar en mayor medida los problemas típicos en cuanto al uso de la mayúscula). Las ventajas que se desprenden de una didáctica de este tipo son numerosas: no solo se producen menos «problemas típicos», sino que crecen también la confianza, la creatividad, el conocimiento de los rasgos sistémicos de las lenguas, la conciencia de la riqueza y las sutilezas de la lengua.

Por su parte, la gramática española presenta unas diferencias marcadas en comparación con, por ejemplo, el neerlandés (véase Buyse, Delbecque & Speelman, 2009). Y aquí también de nuestras experiencias y estudios concluimos que el conocerlas permite anticipar y evitar los problemas típicos. Una de las diferencias menos estudiadas es la diferencia de uso del artículo, sobre todo el definido. Así, se usa el artículo definido en español pero no en neerlandés delante de la hora, los días de la semana, *señor*(ita), conceptos genéricos, pero *no* delante de números

ordinales, cuando forman parte de un nombre propio, ni para formar el superlativo. En Buyse (2011) se describe cómo gracias a la atención específica hacia esta y otras categorías en el marco de la expresión escrita, junto con una metodología centrada en la motivación y la autorresponsabilización del alumno, no solo se producen menos «problemas típicos», sino que crecen también elementos importantes como la confianza, la creatividad, etc.

Es en la misma expresión escrita donde se aprecia también la efectividad de la presentación contrastiva de temas pragmáticos como el mayor recurso de la lengua española a la nominalización y a las frases largas y complejas, junto con la del mejor uso de herramientas como diccionarios y corpus multilingües (como wordreference.com o linguee.com; para más informaciones, véase Cruz Piñol, M., Buyse, K., González Argüello, V. & Tukahara, N., 2012). En la expresión oral, una de las maneras más efectivas para erradicar el problema pragmático del uso de *por favor* en vez de *toma/e* es la presentación contrastiva español-francés-inglés-neerlandés *(por favor, s'il vous plaît, please, alstublieft)*.

4. CONCLUSIÓN

En conclusión, esperamos haber demostrado a partir de ejemplos concretos de varios componentes y destrezas cómo el análisis y la presentación de problemas (y oportunidades) contrastivos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas permite dirigir mejor el aprendizaje, a condición de que las referencias se enmarquen en una clara visión y sistemática —es decir: un conjunto de principios, como los descritos aquí— , además de estar basadas en análisis de errores objetivos. Así, en la era de aprendizaje actual, es de suma importancia acompañar mejor y de una manera más diversificada al alumno —sus destrezas (meta)cognitivas, su progreso, sus estilos de aprendizaje, su autoevaluación y responsabilidad—, tanto por medio de una actitud motivadora en la que el error se presente como una oportunidad para aprender, como mediante actividades que tomen en cuenta este objetivo (como el trabajo inductivo, la evaluación por pares, etc.) e instrumentos motivadores como portafolios, materiales auténticos, estímulos multisensoriales (audio, imagen, texto). Asimismo, es esencial que estos instrumentos y actividades no solo sirvan para estimular a la generación actual de jóvenes, sino que también se les recompensen los esfuerzos y el progreso realizados por medio de sistemas de evaluación formativos y motivadores. La referencia a la L1 y otras lenguas en el contexto, cuando acompañada por una didáctica basada en estos principios y en un análisis de errores previo, ayudará al alumno a evitar mejor los escollos más frecuentes y sentirse en una comunidad extranjera, pero rodeado «por lo(s) suyo(s)», lo que le permitirá tomar confianza, tener menos miedo, establecer lazos y responsabilizarse.

Por lo tanto, defendemos aquí como uno de los remedios para combatir la «crisis» el protagonismo mayor para las lenguas maternas en la clase, además de las lenguas aprendidas ya por los alumnos o presentes en el entorno (educativo, profesional, privado o social).

BIBLIOGRAFÍA

Aitchinson, J. (1987): *Words in the Minds,* Basil Blackwel, Oxford - Nueva York.

Bowen, J.D., y Stockwell, R.P. (1960): *Patterns of Spanish pronunciation. A drill-book,* Chicago / London: The University of Chicago.

Buyse, K. (2005): *Basisuitspraak Spaans,* Deurne: Wolters Plantyn (CD).

— (2006): «Guía para la adquisición y enseñanza de PELE: Pronunciación del Español Lengua Extranjera», en *Mosaico,* 2, 3-10.

— (2010): «La expresión escrita en la clase de ELE: ingredientes esenciales, sazonados o no con TIC», en *Mosaico*, 26, 4-13.

— (2011): «Effective writing tasks and feedback for the internet generation», en *Language Learning in Higher Education,* 1, 2, 1-22.

Buyse, K., y Kocak, C. (2005): «Propuesta de una criteriología moderna para materiales y métodos de lengua», en *Experiencias y reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina,* Rosario: UNR Editora, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 107-115.

Buyse, K., y Torfs, G. (1999): «Magister. El tutor electrónico de la Handelshogeschool. Un programa de "auto-estudio guiado" en un curso de español interactivo», en *Enfoque comunicativo y Gramática,* Santiago: Asele & Universidad de Santiago de Compostela, 923-935.

Buyse, K., y Conejo, J.M. (1996): *Uitspraak Spaans voor Nederlandstaligen,* Leuven: Wolters Plantyn (libro + cassette).

Buyse, K.; Delbecque , N., y Speelman, D. (2004): *PortaVoces. Thematische woordenschat Spaans,* Deurne: Wolters Plantyn (libro + CD).

— (2009): *Adquisición de la expresión escrita. Trampas y pistas para la expresión escrita de los neerlandófonos,* Averbode/Madrid: Averbode/Edelsa.

Carullo, A.M.; Marchiaro, S., y Pérez, A.C. (2010): «Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances», en P. Doyé & F.-J. Meissner (eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension,* Tübingen: Narr, 250-267.

Cervero, M.J., y Pichardo Castro, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario,* Edelsa: Madrid.

Cruz Piñol, M.; Buyse, K.; González Argüello, V., y Tukahara, N. (2012): «¿Qué queremos de la red y para qué? Reflexiones a partir de la experiencia», en C. Hernández González, A. Carrasco Santana, E. Álvarez Ramos (Eds.), *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español LE,* Valladolid: Universidad de Valladolid, 31-59.

Dalbor, J.B. (1969): *Spanish pronunciation. Theory and practice,* New York: Holt Rinehart & Winston.

Ellis, R., y Barkhuizen, G. (2005): *Analysing Learner Language,* Oxford: Oxford University Press.

Gijselaers, W. (2007): «Talking about My Generation». Keynote at *EARLI 07: European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation,* Maastricht, 14-16 November 2007.

Granger, S. (1996): «From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora», en Aijmer, K. – Altenberg, B. – Johansson, M. (eds.), *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies,* Lund: Lund University Press, 37-51.

Humblé, PH. (2001): *Dictionaries and language learners,* Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

Kielhöfer, B. (1994): «Wörter lernen, behalten und erinnern», en *Neusprachliche Mitteilingen,* 4, 211-220.

Llisterri, J.: http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_ELE_Bib.html.

Mcenery, T.; Xiao , R., y Tono, Y. (2006): *Corpus-based Language studies. An advanced resource book,* Oxon: Routledge.

Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H.G. , Stegman, T.D. y Tilbert, D. (2004): *Euro-ComRom – Les sept amis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurochompréhension,* Aachen: Shaker Verlag.

Nussbaum, L. (1991): «La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo», en *Signos teoría y práctica de la educación,* 4, 36-47.

Quilis, A. (1993): *Tratado de fonética y fonología españolas,* Madrid: Gredos.

Sagarra, N. (2006): «The key is in the keyword: L2 vocabulary learning methods with beginning learners of Spanish», en *The Modern Language Journal,* 90, ii, 228-244.

Schmitt, R. (1990): «The role of consciousness in second language learning», en *Applied Linguistics,* 11, 129-158.

Suby, J., y Asención-Delaney, Y. (2009): «El uso del español del profesor en las clases de principiantes», en *Hispania,* 92, 3, 593-607.

Vermunt, J. (1996): «Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies», en *Higher Education,* 31, 25-50.

Vez, J.M. (2007): «La cultura europea de la intercomprensión», en C*auce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica,* 30, 501-529.