DE LA FLEXIBILIDAD COMO ATRIBUTO DEL PROFESOR DE E/LE

Agustín Barrientos Clavero
Universidad de Extremadura

Resumen

La flexibilidad es una cualidad aplicable a cualquier ámbito del ser humano, entre ellos, por supuesto, al laboral. Cualquier docente de cualquier materia seguro que la tiene o la desea entre sus herramientas. Sin embargo, pretendo argumentar a través de una serie de reflexiones, motivadas la mayoría por la experiencia, que el profesor de español LE/L2 ha de desarrollar esa flexibilidad de una manera especial y cuidar de no perderla en el transcurso de su vida laboral. Ello es así por las características de la materia que imparte, por el estatus particular del español entre otras lenguas de estudio y por el desarrollo de la investigación en metodología de enseñanza de lenguas extranjeras y otros campos afines. Quizá por ello el extendido tópico de que para enseñar lenguas extranjeras hay que ser joven y dinámico, y que llegado a cierta edad conviene retirarse a otras tareas de menor desgaste. Sobre este punto quizá podamos abrir un pequeño pero interesante debate.

1. INTRODUCCIÓN

Durante este congreso estamos asistiendo a muchas presentaciones de gran calidad científica. Trabajos que destilan un ímprobo esfuerzo intelectual. Investigaciones cuantitativas o cualitativas con objetivos muy claros y conclusiones provechosas para nuestro quehacer diario de profesores de español/lengua extranjera. Yo me he planteado esta comunicación de manera mucho más humilde y con un objetivo muy sencillo y de mucho menor alcance. Pretendo simplemente compartir una serie de reflexiones personales emanadas sobre todo de mi experiencia, mucho más corta y probablemente

Centro Virtual Cervantes

menos cualificada que la de la mayoría de los que escuchan, y también de algo de investigación, pero que sólo toca el tema de este congreso de manera tangencial, si es que algún tema relacionado con la enseñanza de español puede ser tangencial a la figura del profesor. Sí me gustaría, sin embargo, que al menos provocara un pequeño debate y que nos hiciera pensar sobre cuestiones que muchas veces pasamos por alto o damos por hecho.

El título original de mi presentación comenzaba con un extracto de una canción de un conocido artista flamenco. Lo incluí porque me recuerda a una anécdota en dos capítulos que le ocurrió a un profesor cualquiera, aficionado a crear sus propios materiales. Dicho profesor era un fan del flamenco en general y de Camarón de la Isla en particular, y, consecuentemente, consideraba que exponer a sus estudiantes a dicho artista era un deber ineludible de su labor profesional. El primer capítulo tuvo lugar al principio de su carrera como profesor de E/LE. Su inexperiencia le llevó a utilizar la canción citada en el título sin pararse a reflexionar. Transcribió la canción, elaboró un ejercicio de huecos para practicar la comprensión auditiva en su clase de cultura y se la presentó sin más a sus estudiantes de nivel avanzado –por entonces no se le llamaba aún nivel B2. El fracaso fue estrepitoso, claro, y pasó mucho tiempo hasta que volviera a atreverse a perpetrar algo parecido.

El segundo capítulo de la anécdota ocurrió años más tarde, cuando este profesor había ya acumulado algo de experiencia. El contexto en esta ocasión era el de una clase de nivel intermedio bajo, un A2, si se quiere, en un contexto de enseñanza formal fuera de un entorno hispanohablante. Nuestro profesor tuvo la sensación de que había llegado ya el momento de enfrentarse al fantasma del Camarón y se puso a la tarea. Para ese momento ya sabía que cualquier canción que eligiera sería una temeridad pues los estudiantes no serían capaces de entender ni una sola sílaba de la canción. Como mucho identificarían algún *quejío*. Pudo haber desistido y haberse refugiado en alguna otra canción de Shakira o de Juanes o de algún *triunfito*, mucho más claras y aprovechables, o, sencillamente, en la lección del día, perfectamente planificada en el libro de texto que tenía prescrito… Pero no desistió. Había que meterles al Camarón como fuera. La solución que adoptó fue bastante flexible, creo, y por lo visto además funcionó. Lo que hizo fue utilizar la canción no como fin en sí misma sino como medio, es decir, como puro estímulo para incitar determinados productos que necesitaba: en aquel caso, estructuras comparativas y vocabulario relacionado con el mundo de la música hispana, que constituían los contenidos formales y culturales, respectivamente, de la unidad que tocaba en su programación. Lo que hizo

Centro Virtual Cervantes

fue ponerles la canción de Camarón, pero sólo un fragmento entre otros muchos. Hizo un *potpurrí* latino con temas más y menos conocidos, más y menos tradicionales, más y menos pegadizos, desde Camarón hasta Molotov, desde Santana hasta Miliki, desde la *Macarena* hasta el maestro Rodrigo. Lo que cuenta el profesor es que consiguió exponer a sus estudiantes a una muestra bastante amplia y diversificada de música *en español*, rompiendo de paso algunos tópicos, que se rieron un rato y que además consiguió provocar una discusión sobre estilos musicales latinos, muy elemental, sí, pero productiva, enfocada en el tema y, sobre todo *real*, como mandan los cánones. Se apoyó en una tarea de preparación, en un cuestionario muy sencillo que tenían que ir rellenando mientras escuchaban las canciones y en la propia curiosidad de los estudiantes. El profesor pasó la prueba y más adelante volvió a la carga con un porro colombiano, divertidísimo pero con los mismos o mayores problemas que los de Camarón, y con un acercamiento diferente. Desde entonces, cuenta este colega, se atreve con cualquier canción que se le ponga delante, incluso con el Chiki-chiki, si fuera necesario.

Pero la flexibilidad como quiero plantearla aquí va mucho más allá de ser capaces de adaptar los materiales de que disponemos o de adaptarnos al entorno en el que nos desenvolvemos, que no es poco. Quién no ha pasado por la terrible experiencia de que el video que teníamos preparado no podemos usarlo porque el aparato ha decidido estropearse justo a la hora de nuestra clase, o que al cañón de proyección se le ha fundido la lámpara y tenemos que tirar de la pizarra de toda la vida o de las fotocopias, suponiendo que hayamos tomado la precaución de llevar al aula una versión impresa y fotocopiada. Esto daría para varios talleres, pero no es el momento. Lo que quiero reivindicar en este tiempo de que dispongo, y por mucho que les pese a otros profesionales de la educación, es que el profesor de E/LE es una especie singular dentro del universo de la transmisión de conocimientos y que requiere, mucho más que cualquier otro, de la cualidad que nos ocupa. Como aquí juego en casa (estamos entre profesores de E/LE), esto no tiene mayor mérito pero creo que conviene defender esta postura incluso entre los propios, aunque sólo sea para que no se nos olvide. El profesor de E/LE se diferencia de los demás profesores por tres razones principales, a mi juicio.

1. Por las características de la materia que imparte.
2. Por el estatus particular del español entre otras lenguas de estudio.
3. Por la influencia de la investigación en metodología de enseñanza de lenguas extranjeras y otros campos afines.

Centro Virtual Cervantes

Podríamos añadir a estas razones otra coyuntural que atañe al estatus laboral del profesor de E/LE. Creo que todos conocemos la famosa, entre nosotros, viñeta de Forges, tan real como la vida misma del profesor de español LE/L2. Leerla provoca sonrisas, experimentar lo que sugiere ya no tantas, aunque reflexionando un poco sobre ello, habría que considerar si esta multiplicidad de identidades es positiva o negativa. Quizá en otro momento me anime a madurar algunas ideas que tengo y a reflexionar sobre la enseñanza de E/LE como último reducto del humanismo. De momento, aparte del estatus profesional del profesor, que le lleva a tener que desempeñar todos estos papeles de la viñeta y que quizá cambie en un futuro más o menos próximo debido en parte a pequeños pasos como la *Declaración de Alicante*, que aprobamos durante el congreso del año pasado, el alcance de lo que sugiere dicha viñeta es bastante mayor y tiene que ver con la naturaleza misma de la materia de aprendizaje o de enseñanza o de enseñanza-aprendizaje, como suele llamarse.



2. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Hay una característica de la enseñanza de lenguas extranjeras que la diferencia de cualquier otro tipo de materia y que hace del profesor que se dedica a ello un individuo singular entre sus congéneres, una singularidad que viene dada por la misma naturaleza del objeto de estudio y que requiere, además de muchísima preparación, grandes dosis de flexibilidad por

Centro Virtual Cervantes

parte del profesional. Se trata de que en la clase de E/LE las herramientas de estudio constituyen el objeto mismo de ese estudio. En otras palabras, la lengua-objeto coincide con la lengua vehicular. Ésta es una característica única, exclusiva de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del universo de la transmisión de conocimientos. Uno puede estudiar cualquier materia en un grado mayor o menor de experimentalidad, de aplicabilidad, de profundidad, de abstracción, etc. Pero siempre lo hará y, en último término, lo aprehenderá o no, en su lengua materna.

Esta circunstancia va más allá del mero hecho cotidiano de que el profesor tenga que adaptar su lengua y los materiales utilizados al nivel de competencia de sus estudiantes. Más allá de la mera lingüística. El problema que se le plantea al profesor de lenguas extranjeras es que tiene que enfrentarse con estudiantes con una madurez intelectual y afectiva, o cognitiva, si se prefiere, propia de su edad, como cualquier otra persona, pero, según el nivel lingüístico en el que se encuentren, incapaces de reflejarlo en la lengua que están aprendiendo y que se les exige utilizar en la clase para un aprovechamiento máximo de su esfuerzo. Esto lleva en no pocas ocasiones a la frustración de ambos participantes (estudiante y profesor) pero también tiene sus ventajas. Quienes enseñan en contextos formales en el extranjero, en cualquier tramo educativo, saben muy bien que la clase de español es "especial", y cuanto mayor y más exigente sea el centro educativo o el programa en el que se encuentra, más especial se hace. Se crean lazos afectivos en el grupo, incluido el profesor, más fuertes que en otras materias, el ambiente de la clase es mucho más relajado e informal que el de las otras (de historia o de cálculo o de derecho), todos los participantes, incluido, insisto, el profesor, se infantilizan en cierta manera: cantan, juegan, bromean, se levantan de las sillas, entran y salen de la clase; se intercambian y se subvierten los papeles tradicionales, etc. Uno se siente a veces tentado de explicar las implicaciones semánticas de determinados fenómenos morfológicos, o las diferentes teorías sobre el sistema verbal del español, o las peculiaridades del sistema de régimen preposicional o el origen de algunas palabras, pero la mayoría de las veces tiene que limitarse a proporcionar un ambiente de confianza en el que los estudiantes practiquen la lengua y donde las explicaciones han de simplificarse al máximo, por mucho que le pese a su conciencia de filólogo.

Esto no es tarea fácil, sobre todo para alguien que procede del campo de la Lingüística, como yo, y sin embargo es sumamente gratificante cuando se consigue "traducir" a términos comprensibles para un estudiante cuya mente se ha moldeado en otro idioma (y, por tanto, con una ordenación

Centro Virtual Cervantes

del lenguaje y del mundo completamente diferente) y que no tiene por qué tener necesariamente una formación, ni siquiera elemental, en las más básicas cuestiones gramaticales, temas de enorme complejidad incluso para los lingüistas profesionales. Olvídense ya si pensamos en la enseñanza a inmigrantes adultos, algunos de los cuales son incluso analfabetos en su propia lengua materna. O piensen, sin ir más lejos, en un contexto más estándar de grupos heterogéneos en contextos de inmersión, donde no sólo no coinciden los esquemas cognitivos del profesor y los alumnos, sino que tampoco lo hacen los de los propios estudiantes. En contextos homogéneos, el profesor puede intentar aproximarse al universo de creencias de sus estudiantes, incluso utilizando estratégicamente la lengua materna de éstos, pero en un grupo heterogéneo no le queda más remedio que traer a los estudiantes al único esquema común, que es el del profesor. Porque intentar encontrar un punto intermedio entre los diferentes mundos que confluyen en una de estas clases sería una tarea ciclópea y además totalmente inútil.

3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL ESPAÑOL FRENTE OTRAS LENGUAS DE ESTUDIO

A primera vista puede parecer que aprender una lengua extranjera es igual que aprender cualquier otra. Sin embargo, y esto no es ningún secreto, nuestros estudiantes tienen una serie de motivaciones culturales cuando se acercan a nuestra lengua, que no coinciden con las que tienen al elegir otras lenguas tradicionales de estudio. Estas motivaciones van más allá del mero dominio lingüístico, y las expectativas que ese estudiante se crea han de ser satisfechas de la mejor manera posible. El ejemplo más próximo es el del inglés. Existen debates sobre si el español podrá competir en el futuro con esta lengua en cuanto a número de estudiantes, sobre todo debido a la euforia provocada por el enorme crecimiento que el interés por el español ha experimentado últimamente. Las opiniones más sensatas dicen que no es posible esa oposición pues el inglés y el español son lenguas muy diferentes, no en su estructura, lo cual es evidente, sino en los valores que cada una conlleva. Quien estudia inglés lo hace por intereses muy específicos y, en la mayoría de los casos, muy diferentes de los que le llevarían a estudiar español. Afortunadamente para nosotros, profesores de español, cada vez hay más gente que decide aprender las dos lenguas, e incluso alguna más, y el español sí que puede competir, como de hecho lo lleva haciendo desde hace algún tiempo, con esas otras lenguas de estudio. Sin olvidar el

Centro Virtual Cervantes

enorme número de hablantes que ya tienen el inglés como lengua materna y que, por tanto, no la cuentan como una posible elección al decidir qué lengua extranjera quieren aprender. En Estados Unidos se ve muy claramente cómo ha crecido el español a costa de otras lenguas, como el francés o el italiano, lenguas que tradicionalmente superaban al español en número de estudiantes.

Esta especificidad del español tiene sus consecuencias y hay que afrontarlas de manera diferente en dos situaciones de enseñanza muy bien diferenciadas: la que tiene lugar en contextos de inmersión, en países hispanohablantes, y la de contextos formales de aprendizaje fuera de un entorno de habla hispana. El profesor de E/LE debe estar preparado para enfrentarse a ambas situaciones y responder a las expectativas culturales de sus estudiantes, en cada entorno con las herramientas de que puede disponer y consciente de los obstáculos que ese mismo entorno presenta. Para ello necesita flexibilidad, además de una sólida formación, no sólo en cuestiones lingüísticas sino también en otros muchos aspectos que tocan, con mayor o menor proximidad, a la lengua: es lo que tradicionalmente conocemos como Filología, en su sentido más amplio, o lo que últimamente se ha dado en llamar estudios culturales o humanidades, desde la historia de la lengua hasta la última lista de los 40 Principales. En un entorno no hispanohablante se plantea el reto de sintetizar la enorme variedad de manifestaciones culturales hispánicas y de seleccionar aquellos elementos significativos, motivadores y también productivos, trayéndolos a un contexto en el que la clase de español es una isla en medio del océano de la lengua y la cultura del lugar donde se encuentra. Además queda la cuestión de la accesibilidad de materiales auténticos a los que exponer a nuestros alumnos, tarea facilitada parcial, y a veces insatisfactoriamente por Internet.

En un contexto de inmersión, el problema es el contrario. Aquí el mundo hispano está al alcance de la mano. Ahora bien, lo más probable es que nuestros estudiantes no estén interesados particularmente por las peculiaridades lingüísticas y culturales de la ciudad de Cáceres, o de Barcelona o de Arequipa, por ejemplo, sino más bien por el conjunto de la cultura hispánica. El reto en este caso consiste en conseguir extrapolar una experiencia local a la vastedad del mundo del español, que es a lo que finalmente aspira a llegar un estudiante extranjero que aprende nuestra lengua.

Cualquier curso de formación de profesores dedica un espacio destacado en su programación a la creación de materiales propios y a la integración de contenidos, especialmente del cultural. Teniendo en cuenta lo que acabo de sugerir, se entiende perfectamente la necesidad de pertrechar al profesor

Centro Virtual Cervantes

de español con técnicas y herramientas que le permitan poder amoldarse y adaptar los medios de que dispone a las numerosas realidades con las que habrá de enfrentarse. Para ello necesita, una vez más, de flexibilidad. Flexibilidad que no se consigue en un día. No olvidemos las reminiscencias deportivas del término. Uno puede ser un experto en todas las reglas y técnicas del fútbol, por ejemplo, pero eso no le garantiza que pueda entrar en la plantilla titular del Real Madrid, ni del Cacereño siquiera, vaya. Para eso hace falta mucho trabajo, aparte de otra serie de condiciones. Se está hablando mucho en este congreso de que para ser un buen profesor de E/LE es necesaria mucha y muy buena formación. Esto es indudable, pero no podemos desdeñar, como en cualquier otro terreno, las virtudes de la experiencia. Todos sabemos por esa experiencia que hay cierta distancia entre las directrices que recibimos durante nuestra formación como profesores de E/LE y la cruda realidad a la que nos enfrentamos diariamente dentro del aula. Una sólida formación filológica previa, que tenga en cuenta los diferentes componentes que conforman nuestra lengua y nuestra cultura, debería hacer menos traumática esa transición y darnos los instrumentos para satisfacer las expectativas lingüístico-culturales de nuestros estudiantes en cualquier situación de enseñanza.

4. LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Si las cuestiones anteriores demandan flexibilidad, dentro siempre de una sólida formación, por parte del profesor, piensen ustedes en cómo ha tenido que adaptarse ese profesor a los vaivenes de la investigación en enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras, metodología y didáctica, etc. Seguro que entre los participantes en este congreso hay más de dos que vieron nacer el enfoque comunicativo. A otros nos lo han contado. Y no estoy llamándoles viejos, atención, más bien al contrario. Es que la enseñanza de lenguas extranjeras tal y como la conocemos actualmente no llega a los 40 años, si consideramos como punto de inflexión el clásico de D. Wilkins de 1973 y los primeros trabajos del Consejo de Europa que le siguieron –aunque esto, como todo, también es discutible y en última instancia la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras no es sino un continuo difícil a veces de seccionar.

En cualquier caso, de lo que no hay duda es de que el modelo de enseñanza de lenguas extranjeras actual es el enfoque comunicativo, en sus diferentes versiones y siguiendo una línea evolutiva bastante bien definida,

Centro Virtual Cervantes

desde el original enfoque nocio-funcional, fuertemente unido a teorías lingüísticas y con más atención al componente formal de las lenguas que a una teoría del aprendizaje, hasta las más modernas versiones del *Focus on Form* (enfoque en la forma o atención a la forma), pasando por el enfoque por tareas o la enseñanza basada en contenidos. Si nos retrotraemos algo más, a principios del siglo pasado, podremos apreciar mucho mejor los vaivenes de la teoría. Del método de gramática-traducción al método directo, de ahí al audiolingual, al situacional, hasta llegar al citado enfoque comunicativo. Y no digamos ya de métodos singulares como el método silencioso o la sugestopedia, que tuvieron su momento de gloria y bastantes seguidores. La historia de la enseñanza de segundas lenguas en el último siglo ha sido un vaivén de propuestas y contrapropuestas, nacidas en su mayor parte de teorías psicológicas y sobre la naturaleza del lenguaje. Adaptarse a unas y a otras o, desde una perspectiva sincrónica, tomar de cada una de ellas lo necesario, requiere de una gran flexibilidad. Afortunadamente, según Richards y Rodgers, en su libro clásico reeditado en 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching*, nos encontramos ya en la era post-métodos. Existe un acuerdo tácito, o no tan tácito, sobre el hecho de que la enseñanza moderna de idiomas debe ser comunicativa, pero dentro de ese marco existe una gran flexibilidad de interpretaciones. De hecho, excepto las directrices más generales, aún no parecen estar del todo claros los elementos unificadores de dicho enfoque.

Y esto nos lleva al *documento*, con mayúsculas, punto de referencia de la enseñanza actual de segundas lenguas, nacido en Europa pero extendido ya mucho más allá del continente: estoy hablando, claro, del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, de 2001. Si buscamos un ejemplo de flexibilidad en el universo de la enseñanza de idiomas, éste el más paradigmático. De hecho tal documento no es más que un marco, como su propio nombre indica, y recordemos la primera acepción del DRAE: *Pieza que rodea, ciñe o guarnece algunas cosas, y aquella en donde se encaja una puerta, ventana, pintura,* etc. El Marco común europeo hay que llenarlo, como cualquier otro marco, de contenido, y en este marco en particular cabe casi cualquier cosa. He dedicado algunas horas de mi trabajo como investigador a analizar dicho documento, con otros objetivos pero que vienen muy a propósito para lo que quiero transmitir. Parece que hay consenso en que la parte más desarrollada del *Marco* es la dedicada a los descriptores que discriminan cada nivel de dominio de una lengua. Miren las siguientes tablas de los descriptores dedicados a la competencia funcional, por poner un ejemplo, y díganme si pueden pensar en algo más sujeto a interpretaciones [el subrayado es mío].

Centro Virtual Cervantes

FLUIDEZ ORAL	
C2	Se expresa mediante un discurso *amplio* y seguido con una fluidez *natural*, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa *con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo*. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez *natural* del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una *fluidez y una facilidad de expresión notables* incluso en períodos más largos y complejos.
	Produce discursos *con un ritmo bastante regular; aunque puede dudar* mientras busca estructuras y expresiones, provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación *con un grado de fluidez y espontaneidad* que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos *sin producir tensión* en ninguno de los interlocutores.
B1	Se expresa *con relativa facilidad*. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y *"callejones sin salida"*, es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
	Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico y corregirse, sobre todo en períodos largos de producción libre.
A2	*Se hace entender* en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas cotidianos *con la facilidad suficiente* como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
A1	*Se desenvuelve* con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

PRECISIÓN	
C2	Transmite con precisión matices sutiles de significado utilizando, con razonable corrección, una gran diversidad de elementos calificativos (por ejemplo: adverbios que expresan grado, cláusulas que expresan limitaciones). Sabe cómo poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad.
C1	Puede precisar sus opiniones y afirmaciones aportando grados de, por ejemplo, certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad, etcétera.
B2	*Ofrece información detallada y fiable.*
B1	Explica los aspectos principales de una idea o un problema *con razonable precisión*.
	Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante. Expresa la idea principal que quiere comunicar.
A2	*Comunica lo que quiere decir* en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.
A1	No hay descriptor disponible.

Centro Virtual Cervantes

Acabo volviendo a la viñeta de Forges. Efectivamente, estoy convencido de que el profesor de español LE/L2 es un ser polivalente y único dentro del mundo de la docencia. No sólo tiene que desempeñar todos los papeles que se mencionan en dicha viñeta. Por las tres razones que he desglosado en este rato, y quizá alguna otra en la que no me he parado a reflexionar, debe también hacer un ejercicio constante de reciclado, mantenerse actualizado en una serie de cuestiones que no tienen por qué tocar directamente a la lengua que enseña en sí sino a todo lo que la rodea y le da entidad. Y enfrentarse a esa tarea con flexibilidad, porque de lo contrario puede ser fácil presa de los vaivenes de la investigación teórica, o de los prejuicios provenientes de la enseñanza de otras lenguas o de las propias peculiaridades que emanan de la misma naturaleza de la actividad que desempeña: la enseñanza de español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ASELE) (2007): *Declaración de Alicante* (disponible en <http://www.aselered.org/index1.htm>).

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

WILKINS, D. A. (1973): "The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system", en *Systems development in adult language learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa, págs. 129-143.

Centro Virtual Cervantes