



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Universidade de Vigo

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Facultade de Filoloxía

Máster Interuniversitario de Lingüística Aplicada

La Lingüística de corpus en la enseñanza de lenguas. Una
propuesta práctica para el profesor de lengua y literatura castellana en
la enseñanza preuniversitaria

Bellas Bouzas, Laura

2015

Vº Bueno del tutor:

Fdo.: Luis González García

Índice

1. Resumen.....	2
2. Introducción	3
3. La actualidad y las nuevas tecnologías de lenguas	4
4. La Lingüística de Corpus en la enseñanza.....	12
5. El profesor de lenguas y los corpus lingüísticos	20
6. Nuestro estudio. Propuesta práctica para el profesor de ESO y Bachillerato	24
7. Conclusiones	48
8. Referencias bibliográficas.....	50
9. Anexo.....	55

1. RESUMEN:

En este trabajo hablamos de las aplicaciones, beneficios y limitaciones que la Lingüística de Corpus ofrece al profesor en la enseñanza de primeras lenguas. Para ello analizaremos los cambios que las Nuevas tecnologías han introducido en la sociedad actual, el papel de la Lingüística de Corpus en la enseñanza de lenguas, de qué forma afecta esta al profesor y, finalmente, ofreceremos una propuesta sobre cómo puede emplear los corpus en el aula el profesor de Lengua y Literatura castellana en la enseñanza preuniversitaria.

Palabras clave:

Corpus, enseñanza, lengua española, nuevas tecnologías, TIC.

2. INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo fin de máster consistirá en realizar un análisis sobre las posibilidades que ofrecen las TIC y, más específicamente, los corpus lingüísticos en la enseñanza de primeras lenguas. Asentamos la base de este estudio sobre la idea de que los avances tecnológicos que han surgido en las últimas décadas han modificado la forma en que nos comunicamos, lo que implica un cambio importante en cómo se aprende y, por tanto, en cómo se enseña. Profundizando en el análisis que lleva a cabo Carrasco (2005) sobre la sociedad de la información, nos hacemos una idea del perfil del alumnado actual, formado por nativos digitales que producen textos de forma masiva sin atender a la calidad de los mismos cuyo problema principal reside en identificar cuál es la información de calidad.

Teniendo esto en cuenta, consideraremos la figura del profesor como fundamental, pues debe adaptarse a estas nuevas formas de aprender y proporcionar a sus estudiantes las herramientas y conocimientos necesarios para tratar esta información, distinguiendo aquella relevante y de calidad de la que no lo es. Así, el objetivo principal de este estudio es servir como guía para el profesor de español como primera lengua (en la ESO y bachillerato), entendiendo el manejo de corpus lingüísticos como una buena posibilidad para abordar las competencias necesarias. De esta forma, dividimos nuestro trabajo en cuatro apartados fundamentales:

- En el primero de ellos hablamos de la importancia que las Nuevas Tecnologías han adquirido en nuestra sociedad, modificándola hasta tal punto que afecta a la forma de aprender y enseñar la propia lengua.

- Sigue un segundo capítulo en el que introducimos el papel de los corpus lingüísticos en la enseñanza de lenguas, centrándonos en la de primeras lenguas. En él especificamos las características de los corpus, sus ventajas y limitaciones.

- En el tercero nos centramos en los usos que el profesor de lenguas puede dar a los corpus lingüísticos y describimos las características de un profesor experto en manejo de corpus.

- El cuarto apartado consiste en una propuesta práctica en la que se presentan distintos ejercicios que abordan las competencias perseguidas en las clases de Lengua y Literatura de la enseñanza preuniversitaria y elaboramos un perfil general del personal docente. Está basado en el uso de corpus y apoyado en un cuestionario de elaboración propia.

- Finalmente, exponemos nuestras conclusiones, centrándonos en el estudio realizado.

3. LA ACTUALIDAD Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

La llegada de Internet ha traído consigo numerosos cambios para la humanidad, especialmente a nivel social, como es la posibilidad de que la comunicación escrita sea inmediata, algo que no hace tanto resultaba impensable. En palabras de Cal, Núñez y Palacios (2005, 19):

El nuevo milenio en el que nos encontramos es ya, sin duda alguna, y continuará siendo, el milenio o la era de la información y de las Nuevas Tecnologías (NTs). En este campo se está produciendo una auténtica revolución, sobre todo desde la aparición de Internet, que afecta a toda la sociedad y al conocimiento humano en sí, tanto en el ámbito de la ciencia como en el de las humanidades.

Si bien no cabe duda de que Internet y el formato *web* constituyen un gran cambio, debemos hablar también de la evolución de la propia *World Wide Web*, que avanza desde una primera *web 1.0* donde el usuario funciona únicamente como receptor de información a una última *web 5.0* más dinámica. Basándonos en el trabajo de Benito-Osorio y otros (2013) podemos considerar esta evolución de la siguiente forma:

- La *web 1.0* o, simplemente *Web*, es la clásica web del siglo XX formada por páginas estáticas de formato HTML donde el usuario funciona como receptor de información; en ella no existe posibilidad de interacción.
- La *web 2.0* o *Web social* constituye una nueva forma de aprovechar la red, que resulta mucho más dinámica que la anterior, pues el nivel de interactividad es bastante mayor; se trata de una web bidireccional gracias a una serie de tecnologías como AJAX o las RSS y a la proliferación de un gran número de novedosas APIs. De este modo, la web 2.0 permite la participación activa de los usuarios (estos pueden opinar, enviar y recibir información, crear su propio contenido...) y la información puede presentarse de numerosas formas (texto, vídeo, audio...). En definitiva, como señalan Peña, Córcoles y Casado (2006, 2), “el gran valor de la web 2.0 es reducir dramáticamente la distancia entre los que acceden a la web y los que publican en ella”.
- La *web 3.0*, término que se identifica con el de *Web semántica*, busca ser una web más inteligente (que una la inteligencia humana y la de las máquinas). En ella la información que se muestra es más relevante, oportuna y accesible. Pone énfasis en el análisis y la capacidad de procesamiento y en cómo generar nuevas ideas a partir de la información producida por los usuarios.
- La *web 4.0* o *Red móvil*. Gracias a la proliferación de la comunicación inalámbrica, personas y objetos se conectan en cualquier momento y en cualquier lugar del mundo físico o virtual. Con este aumento de “objetos” en Internet aumenta también la cantidad de contenido generado por los usuarios, lo que suma otro nivel de análisis. Un ejemplo claro sería el GPS.

- La *web 5.0* o *Red Sensorial-emotiva*. Hasta el momento la web era un entorno emocionalmente neutro, pero en la actualidad se busca incorporar las emociones a dispositivos y herramientas que reconozcan qué tipo de sensaciones genera un vídeo o texto.

Esta evolución de la web nos permite observar como las comunicaciones en los nuevos medios se han adaptado buscando cubrir unas necesidades similares a las propias de un intercambio cara a cara (la posibilidad de responder, la incorporación de estímulos visuales, reconocer entonaciones...). Con todo, aunque es preciso señalar dicha evolución, en este estudio nos centraremos únicamente en las versiones 2.0 y 3.0¹, puesto que cuentan con las características idóneas para ser aplicadas a la enseñanza de primeras lenguas (la primera mediante el uso de herramientas como blogs y wikis, que facilitan la interacción y el intercambio de información en clase y la segunda más centrada en la educación inmersiva, los juegos aplicables a la didáctica y el aprendizaje a distancia, que la hace idónea para ser aplicada a tareas fuera del aula).

Este cambio en la red, junto con la presencia social en las tecnologías, implica también un cambio en la forma en que nos comunicamos, hablamos y escribimos. Tomando prestadas las palabras de Fernández (2005, 33):

Internet es un escaparate idiomático y de diversidad de aplicaciones de las lenguas: en la red de redes hallamos nuevos modos de hablar, pero también normas distintas de aprender y fuentes variadas para enseñar.

De este modo, podemos observar que el cambio social asociado a las nuevas tecnologías se extiende tanto a la forma en que nos comunicamos como al modo en que se enseña y

¹ Como ya señalaron Ramírez y Peña (2011), a pesar de lo idóneo de la misma (especialmente por su aplicación en la educación a distancia), la aplicación de la web 3.0 a la enseñanza implica, entre otras cosas, una alta inversión en material tecnológico como pantallas de 3D, por lo que la web de la que hablamos se trata más bien de una Web 2.5.

aprende, modificando así los perfiles del alumnado y profesorado. Los alumnos de hoy en día crecen en constante contacto con *smartphones*, *tablets*, ordenadores y otros dispositivos electrónicos; se trata de una generación de nativos digitales que produce textos de forma masiva y constante (ya sea mediante e-mails, escribiendo en papel, en WhatsApp, blogs, redes sociales...) y para la que es mucho más habitual leer mensajes de texto o revistas digitales que un periódico o novela físicos. Por su parte, el profesorado pertenece a una generación anterior, de inmigrantes digitales, en la que la cantidad de texto producido es mucho menor pero de una calidad y forma más cuidadas. Resulta lógico pensar que, en cuestiones tecnológicas, el profesor se encontrará en desventaja con respecto al alumno, de la misma forma que el alumno se verá en desventaja en cuestiones formales y a la hora de diferenciar la información de calidad de aquella que no lo es. Teniendo en cuenta esta diferencia generacional, el reto para la enseñanza (tanto de primeras lenguas como de otras disciplinas) residirá en adaptarse a las nuevas formas de enseñanza establecidas tras la incorporación de las nuevas tecnologías a la vida cotidiana, encontrando así un punto de entendimiento entre ambas generaciones. Para llegar a este punto de entendimiento será necesario que profundicemos algo más en las características de este nuevo alumnado perteneciente a la *sociedad digital* o *sociedad de la información*, así tomaremos las diez características que propone Aguilera (2005, 156-164):

- *Hiperinformación*. Como señala Aguilera (2005, 157), “Los estudiantes de hoy en día están expuestos a un continuo flujo de información que provoca una saturación de datos”. Los estudiantes reciben una infinidad de datos por distintos canales desde que se levantan hasta que se acuestan. El resultado de esta “infoxicación” será la fatiga, que a su vez se traduce en un desinterés informativo a la hora de contrastar otras fuentes, provocando que el conocimiento resulte superficial. Esta fatiga que impulsa el exceso de información tendrá como consecuencia que los estudiantes pierdan su capacidad de pensar e interpretar. Para solventar esto, el

profesor deberá funcionar como un guía que enseñe a potenciar y desarrollar las habilidades de búsqueda de información, enseñando a distinguir aquello útil y de interés para ciertos propósitos, a analizar y contrastar datos obtenidos de diversas fuentes.

- *Omnipresencia.* Las nuevas tecnologías se han convertido en algo cotidiano e indispensable. Como ya se ha señalado, los adolescentes de hoy en día son usuarios de numerosas y diversas tecnologías a las que acceden en cualquier momento y lugar, ya sea porque escriben sus trabajos en el ordenador, llaman y reciben mensajes y *whatsapp*s por el móvil, se conectan a redes sociales o navegan por Internet.
- *Irradiación.* En este caso se habla de la desaparición de las barreras geográficas, pues son cada vez más habituales las conversaciones globales en las que el único obstáculo que se encuentra es lingüístico. El hecho de que no existan barreras físicas ni temporales y la forma en que se presentan los variadísimos contenidos hacen que acabemos atrapados y deslumbrados por la efectividad de las TIC, olvidando que están determinadas por grandes intereses económico-comerciales (continuamente se pide al usuario que compre un nuevo Gadget audiovisual o móvil, adquiera más ancho de banda, actualizaciones de programas y equipos informáticos...).
- *Velocidad.* La comunicación se ha vuelto instantánea; algo que anteriormente resultaba impensable. SMS, chats, aplicaciones móviles como el WhatsApp o Telegram o las propias llamadas telefónicas son un claro ejemplo de que ya no es imprescindible coincidir físicamente para que exista comunicación, lo que provoca

entre otras cosas, que la línea entre la comunicación oral y la escrita se difumine cada vez más.

- *Multilateralidad-Centralidad.* Aunque resulta evidente que cada vez hay un mayor número de ordenadores conectados a Internet (tanto en los hogares como en las aulas), lo que nos preocupa en este apartado es si su uso implica un progreso educativo, cómo puede estar mejorando la enseñanza, qué aspectos y qué habilidades desarrolla. Un ejemplo positivo del uso de TIC en enseñanza es la pizarra electrónica *Smartboard*, puesto que facilita la comprensión de los contenidos al usar una fuente de imprenta y aporta dinamismo a la clase. Con todo, el desafío que supone para el profesor es asumir la pérdida de su monopolio como fuente única del conocimiento, así como reconocer que el alumnado sabe y domina más tecnología que los propios adultos por lo que, muchas veces, el superior manejo de las TIC por parte de los alumnos parece suponer una pérdida de autoridad docente. Esto por sí mismo no es positivo ni negativo, pero se trata de un fenómeno nuevo con el que aprender a convivir.
- *Interactividad-Unilateralidad.* Hablamos de dos procesos complementarios. Por una parte, el papel del docente cambia drásticamente, pues reduce su posición expositiva y abandona su rol como único depositario del saber para funcionar como un organizador y supervisor de actividades. Por otra parte, esto requiere que invierta tiempo en la planificación previa de los objetivos, contenidos y actividades que los alumnos tendrán que realizar con los ordenadores (creación de materiales didácticos en soporte electrónico, selección de *software* educativo, planteamiento de tareas problemáticas y selección de recursos web para el trabajo del alumnado), obligando a que los estudiantes desarrollen proyectos de trabajo y situaciones

problemáticas². En definitiva, el papel del docente en el aula será, principalmente, el de gestionar el uso que el alumnado haga de las actividades, ofrecer las pautas y orientaciones necesarias para que estos cumplieren exitosamente las tareas, supervisar de forma personalizada la realización de las mismas y, finalmente, evaluarlas.

- *Desigualdad entre Inferricos-Infopobres.* Estos términos serán empleados para determinar si se tiene o no acceso a las TIC, refiriéndose no solo a aquellos que tienen dinero y posibilidad de disfrutarlas (ya que, aunque la barrera económica es clara e importante, no es la única que existe). Al hablar de infopobres hacemos referencia a aquellas personas que carecen de los conocimientos necesarios para acceder a las propias herramientas, se trata de esa gente que no posee una dirección de correo electrónico de modo que no puede desarrollar muchas gestiones que la comunicación actual exige o que desconoce el uso de un teclado, quedando así marginada en el entorno digital.
- *Heterogeneidad.* En la actualidad el número de usuarios es el mismo que el de personas, de modo que aunque el uso de las TIC en el aula suponga una mejora en cuanto a las necesidades que han generado las nuevas tecnologías, también presenta dificultades, especialmente en cuanto a la organización. Resulta más cómodo y sencillo para el profesor dirigir una serie de sesiones basadas en el libro de texto y la clase magistral que unas en las que el alumno emplee ordenadores, debido a que cada alumno tendrá un ritmo distinto a la hora de realizar las actividades y el docente tendrá que atender simultáneamente demandas o

² Quizá el mejor ejemplo de este tipo de planteamiento sean las *Webquest*, que gozan de una gran difusión y acogida.

necesidades varias, dividirá su atención en varios núcleos distintos en lugar de dirigir a un único conjunto.

- *Desorientación.* La evolución de la web y las TIC ha supuesto un cambio grande en poco tiempo que trae consigo una cierta desorientación. Por un lado, el hecho de que sea una novedad técnica hace que casi nadie critique las TIC, llegando a considerarlas la panacea de numerosos problemas sin percatarse de sus limitaciones. Por otro lado está la necesidad de cambio y actualización permanentes que requieren (*software* y *hardware* quedan obsoletos en muy poco tiempo), lo que implica no solo una constante inversión de tiempo y dinero sino también una fatiga que puede llegar a producir estrés y frustración en el usuario (hablamos de lo que Aguilera denomina como *tecnofobia*, *tecnoestrés* y *computer-cabreos*).
- *Pasividad* en cuanto a la ciudadanía, que se encuentra enganchada a la cultura del espectáculo, dedicando una gran cantidad de su tiempo a medios audiovisuales de calidad muchas veces discutible.

Aunque es lógico educar a una sociedad con estas características en las nuevas tecnologías, debemos señalar que las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje; el simple hecho de emplearlas en un aula no significa que los conocimientos vayan a fijarse de manera inmediata y homogénea en los estudiantes. Además, hay que tener en cuenta que, precisamente por lo novedoso de estas, se encuentran en un período de implantación que constituye un proceso parsimonioso y lento, plagado de altibajos, avances y retrocesos. En definitiva, “sabemos que los ordenadores son objetos o herramientas que adquieren su potencialidad pedagógica en función del tipo de actividades y decisiones metodológicas realizadas por los docentes” (Aguilera, 2005, 164).

Finalmente y como ya señala Fernández (2005), nos llama la atención la interdependencia existente entre las nuevas tecnologías (NT) y la lingüística en la nueva *sociedad de la información*, donde la Lingüística de Corpus se erige como el elemento clave de esta relación. Así, el lingüista del siglo XXI irá de la mano de las NT para realizar su trabajo y llevar a cabo su investigación. En resumen, las nuevas tecnologías han provocado cambios tanto en la lengua y formas de intercambiar la información como en la lingüística, en cómo abordamos los hechos verbales y de qué forma podemos describirlos o explotarlos con algún fin.

4. LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Como ya hemos señalado en el apartado anterior, el creciente protagonismo que han adquirido las nuevas tecnologías en el campo educativo, especialmente en la enseñanza de lenguas, es sumamente importante. Si bien es cierto que las TIC pueden ser aplicadas en el aula de numerosas formas, desde el uso de la pizarra electrónica hasta el de blogs y wikis, este estudio lo centramos en el empleo de corpus lingüísticos en la enseñanza de lenguas. Uno de los principales motivos por los que los corpus informatizados son considerados excelentes herramientas para el estudio y la investigación lingüística es el hecho de que los datos que muestran son reales y representativos de la lengua que tratan, constituyendo una importante fuente de ejemplos y permitiendo reproducir con la máxima fidelidad las características de la misma. Es esta fiabilidad y representatividad de los ejemplos lo que nos permite identificar nuevos y posibles errores y comportamientos lingüísticos por parte de los alumnos a la vez que reinterpretar otros ya existentes:

Ya J. Svartvik (1992) señaló que la lingüística basada en los corpus hacía posible nuevas aproximaciones a viejos problemas, y no solamente eso sino que, en muchos casos permite poner en el terreno de las afirmaciones ideas que antes solo eran conjeturas o especulaciones

provenientes de impresiones más o menos fundadas de los lingüistas (Torruella y Llisterri, 1999, 45).

Además, como indica Cruz Piñol (2012), a pesar de que al hablar de corpus lo primero en lo que pensamos es en corpus informatizados que precisan del uso de ordenadores, su uso no se limita al medio digital sino que también pueden ser manejados en soporte físico, bien por ser corpus en papel (ahora en desuso y de manejo pesado) o mediante manuales, libros de texto o gramáticas que incorporen información obtenida de algún corpus (habitualmente ejemplos, para autoridades...). Así, si pretendemos profundizar en el papel de los corpus en la enseñanza de lenguas, debemos entender en qué consiste un corpus.

Sinclair (1994, 4) los considera “una colección de piezas de un idioma que se seleccionan y ordenan de acuerdo a criterios lingüísticos explícitos con el fin de ser utilizados como una muestra de la lengua”. Esta definición introduce un concepto clave en la Lingüística de Corpus, la finalidad de la que estos parten como base para determinar los criterios de selección y ordenación de sus textos (ya sean escritos, orales o multimodales), lo que indica que “el corpus no constituye una meta en sí, aunque compilarlo es una labor que requiere una profunda reflexión lingüística” (Cruz Piñol, 2012, 23).

Por otra parte, Sinclair no trata en ningún momento la relación de los corpus con la informática que, como indican Torruella y Llisterri (1999, 52), hoy en día “facilita tanto la organización de grandes cantidades de datos que sería impensable crear un corpus prescindiendo de este medio o herramienta”, por lo que cuando hablamos de corpus normalmente nos referimos a corpus informatizados. Además, como señalan estos autores (Torruella y Listerri 1999, 52), en el campo de la Lingüística, la palabra *corpus* resulta un tanto ambigua “y se emplea en un sentido general para referirse a cualquier tipo de recopilación de textos”. Estas recopilaciones de textos no siempre responden a las características señaladas por Sinclair, por lo que distinguimos distintos tipos de bases de datos

en soporte informático: los archivos o colecciones informatizadas o las bibliotecas de textos electrónicos (que, aunque están guardados en un formato estándar y siguen ciertas normas de contenido, no poseen un criterio riguroso de selección) y los propios corpus informatizados, que son seleccionados según criterios lingüísticos y están codificados de modo estándar y homogéneo, con la finalidad de poder ser tratados mediante procesos informáticos y destinados a reflejar el comportamiento de una o más lenguas.

De este modo podemos observar que, aunque el concepto *corpus* resulte general, para hablar de corpus propiamente dichos es preciso que los textos integrados en él hayan sido seleccionados y ordenados según criterios lingüísticos concretos, que serán los que determinen de qué tipo de corpus se trata. Algunos de los criterios generales para clasificar los corpus son:

- El tamaño del propio corpus y de los textos que lo forman, que pueden ser textos enteros o fragmentos.
- Según la modalidad de lengua recogida pueden ser escritos, orales, mixtos o multimodales (que pueden contener tanto transcripciones ortográficas de la lengua hablada como grabaciones acompañadas de la correspondiente transcripción).
- Según el número de lenguas incorporadas pueden ser monolingües, bilingües o multilingües.
- La especificidad de los textos que en ellos se presentan divide a los corpus en generales (de referencia) o corpus específicos (como el CHILDES, centrado en el habla infantil y adolescente). Esta característica parte de la finalidad, de para qué van a servir.
- El período temporal que se busca retratar. Hablaremos así de corpus sincrónicos si recogen textos de un período delimitado y concreto o diacrónicos si lo que se proponen recoger es la evolución de la propia lengua a lo largo del tiempo.

- La codificación y anotación a que son sometidos permite diferenciar entre corpus crudos o planos frente a corpus codificados, anotados, lematizados, etc.
- El porcentaje y la distribución de los diferentes tipos de texto. Así hablamos de corpus equilibrados cuando están representados equitativamente los textos de acuerdo con las variables que se quieran considerar (geográficas, temporales, temáticas, etc.).

Algunos corpus del español que conviene señalar por su utilidad y por su acceso libre son los académicos CREA, CORDE y CORPES XXI, así como el *Corpus del español* de Mark Davies o el *Corpus del español actual* de Carlos Subirats y Marc Ortega. Incluso podemos utilizar como corpus el inmenso caudal recogido en Internet gracias a la aplicación WebCorp.

A lo largo de los años, los corpus han sido usados en casi todas las ramas de la lingüística (estudios léxicos y lexicográficos, gramaticales, fonéticos, de estadística lingüística, de historia de la lengua, de variación lingüística, enseñanza de lenguas, estudios contrastivos y de traducción, diacrónicos, forenses y pedagógicos, etc.), pero para este estudio tan solo trataremos una de ellas, la enseñanza de lenguas, concretamente de primeras lenguas. Con la globalización y el acercamiento entre culturas gracias a las tecnologías, el conocimiento de una segunda o tercera lengua ha adquirido una nueva importancia, mucho mayor, proliferando así los nuevos y tan de moda colegios e institutos plurilingües. Aceptando sus teóricas ventajas, este utópico sistema plurilingüe podría resultar perjudicial pues, al reducirse el número de horas dedicadas al estudio de la lengua materna, el dominio de esta por parte de los estudiantes también es menor. En palabras del escritor Pancraccio Celdrán "siempre se ha dicho que antes se hablaba mejor, pero es que ahora es verdad". Por otra parte debemos tener en cuenta que, debido al cambio comunicativo que se introduce con las nuevas tecnologías, cada vez se escribe más como se habla (puntos suspensivos, emoticonos, constantes onomatopeyas, abreviaturas, texto excesivamente breve...). Esta

mezcla entre oralidad y escritura provoca confusiones entre los alumnos, difuminando las barreras entre la expresión formal y la coloquial.

Teniendo estos factores en cuenta, podría plantearse la inclusión de la Lingüística de Corpus para trabajar estos problemas, aportando textos de calidad, con ejemplos adecuados y ayudando a preparar materiales o ejercicios de trabajo en clase basados en un uso real de la lengua. De ellos puede desprenderse información tanto de uso como de corrección de barbarismos o malos usos lingüísticos.

En la educación, un corpus por sí solo no es suficiente para facilitar datos exhaustivos del comportamiento del lenguaje. Para poder aprovechar al máximo la información que contiene es necesario poder disponer de herramientas adecuadas para su procesamiento y para su explotación. En este sentido debemos señalar que tan importantes como el corpus son las herramientas que permiten sacarle el máximo rendimiento. Actualmente se trabaja en programas de gran complejidad destinados a la Lingüística de Corpus, así que ya se dispone de un buen número de aplicaciones dedicadas a tareas muy específicas. Entre los trabajos básicos que deben facilitar los programas para explotación de corpus en el campo de la lingüística cabe destacar la frecuencia de aparición de palabras, los índices y concordancias, lematización, análisis morfológico (*tagging*) o la detección de unidades recurrentes (*colocaciones*), entre otros.

CL is instrumental in exploring language entitites such as collocations, colligation patterns or semantic prosody, not to mention more recent and elaborated accounts such as Sinclair and Mauraren's (2006) linear unit grammar or Hoey's (2005) lexical priming theory (Pérez-Paredes 2010, 53).

Ahora bien, si su uso más conocido es para leguas extranjeras, la Lingüística de Corpus también es aplicable en la enseñanza de primeras lenguas. Una de las grandes ventajas que tiene en la enseñanza de primeras lenguas con respecto a la de segundas es que los hablantes

cuentan con una mayor seguridad y con la intuición propia del hablante nativo. Con todo, cabe señalar que, de todas los usos que se han dado a los corpus en la enseñanza de segundas lenguas, hay dos que consideraremos especialmente importantes para la enseñanza de primeras lenguas: se trata de los *learner corpora* o corpus de aprendices y de *data-driven learning* (DDL). Los corpus de aprendices son un conjunto de textos producidos por aprendices (ya sea porque se trata de extranjeros o de niños y adolescentes nativos) de español. Como señala Hunston (2002), esta clase de corpus permite observar los diferentes usos lingüísticos entre un nativo experimentado y un aprendiz, así como apreciar cómo se fijan las distintas estructuras lingüísticas en las diferentes comunidades. Por su parte, el DDL consiste en “using tools and techniques of corpus linguistics for pedagogical purposes [...] it brings authenticity into the classroom” (Gilquin y Granger, 2010, 359). Se trata de emplear las distintas herramientas disponibles para trabajar de forma activa con los textos que proporciona un corpus. Entre sus cualidades más señaladas están que favorece la participación en clase por parte de los estudiantes y que su función correctora constituye una gran ayuda.

Resulta necesario también acercar el uso de corpus al estudiante. Como indica Sripicharn (2010, 371-383), al introducir el uso de corpus a una clase es fundamental que el profesor conozca a los futuros usuarios (si ya han estado en contacto con corpus o herramientas lingüísticas similares anteriormente, su dominio de internet y ordenadores, etc.). Lo primero que debe hacer el docente una vez haya seleccionado el corpus con el que se va a trabajar es presentarlo ante el estudiantado: sus características generales, si se trata de un corpus general o específico, anotado o no, oral o escrito, su contenido... Tiene que preparar a los aprendices para que trabajen con una gran cantidad de información, lo que puede producir pavor de buenas a primeras, de modo que los profesores deben comenzar con ejemplos claros, casi evidentes (por ejemplo colocaciones de *goleada*, que suelen dar como resultado *ganar* o

perder por goleada) y realizar las preguntas pertinentes al alumnado para que comprenda la búsqueda de información.

Así, pues, para aprender a usar las herramientas de análisis del corpus el profesor debe comenzar con instrucciones lo más claras posible sobre cómo operar con las herramientas de análisis de los corpus y con una preparación técnica básica sobre cómo funciona el software o cómo instalar los programas en un ordenador (cómo instalar las herramientas de concordancia -por ejemplo, WordSmith-, cargar el corpus para trabajar con él, etc.).

Con todas sus ventajas, el uso de corpus también presenta limitaciones. Las cinco más llamativas son (Hunston2002, 22-23):

1. La gran discusión, como señala Hunston (2002), es si el corpus es más fiable que la intuición de un hablante nativo. El nativo a veces se apoya en que algo “suena mejor” para escogerlo al hablar. Sin embargo, la intuición resulta un recurso pobre para, al menos, cuatro aspectos de la lengua (Hunston 2002, 20): colocaciones, frecuencia, prosodia y fraseología. Unas colocaciones son fáciles de intuir mientras que otras no. Como indica Channel (ápuđ Hunston 2002, 21), “many instances of pragmatic meaning are beyond the reach of intuition”. Aunque esto no niega la importancia de la intuición, que es evidentemente una herramienta clave para extrapolar generalizaciones importantes desde una masa de información específica en un corpus, sí nos permite situar su alcance en su justa medida. En palabras de Tsui (2004, 39):

“Before the existence of corpora, linguistic descriptions relied very much on native-speaker intuition and introspection. They described what people *know about* language, or what they *perceive* language to be, rather than how language *is used*. The easy accessibility of huge bodies of naturally occurring texts on the computer has made it possible for us to test the robustness of linguistic descriptions which were based on introspection and elicitation, and to

gain new insights into language structure and use. It helped us to gain a better understanding of how language is actually used rather than how language is perceived to be used.”

2. Un corpus va a dar información de lo frecuente que es algo o no, sin importar si se trata de un uso correcto o posible. Esto es especialmente grave en los corpus espontáneos, pero de ello tampoco se escapan los corpus de referencia (por ejemplo, el CORDE ofrece 19 muestras de *strictu sensu* y solo 18 del correcto *stricto sensu*).

3. Un corpus no puede mostrar más información que la que contiene, pues se trata de una muestra, más o menos representativa, pero solo de una muestra de una lengua:

Although it may (justifiably) claim to be representative, all attempts to draw generalisations from a corpus are in fact extrapolations. A statement about evidence in a corpus is a statement about that corpus, not about the language or register of which the corpus is a sample. Thus conclusions about corpus have to be treated as deductions, not facts” (Hunston 2002, 23).

4. Un corpus puede ofrecer evidencias, datos, pero no dar información. Un corpus muestra una multitud de ejemplos pero solo el conocimiento de los investigadores (aquí sí juega un papel importante la introspección) permite interpretarlos adecuadamente. Los corpus del español, por ejemplo, recogen abundantes ejemplos de la combinación *hacer el avión* pero nada nos dicen de su significado. Es el hablante quien debe determinar si nos hallamos ante un uso figurado en ejemplos como el siguiente:

Empecé a jurar en voz alta. El muy cerdo me había hecho el avión. (MARTÍNEZ REVERTE, JORGE (1979): *Demasiado para Gálvez* [España]. Ápud CDH).

5. Un corpus representa el lenguaje en ausencia de su contexto (social, información paralingüística o de otro tipo), sobre todo si nos limitamos a la consulta de concordancias, lo cual se agrava en muchos corpus orales.

5. EL PROFESOR DE LENGUAS Y LOS CORPUS LINGÜÍSTICOS

El avance tecnológico de las últimas tres décadas ha tenido una fuerte repercusión en todos los aspectos de la sociedad, incluyendo la enseñanza de lenguas. En la actualidad la alfabetización no se reduce a leer y escribir, sino que, como indica Warchauer (ápuđ O’Keefe y Farr, 389), se habla de “multialfabetizaciones”, lo que implica un buen dominio de la competencia digital y de los recursos online y, por tanto, que los formadores de profesores de idiomas tienen la obligación de educar a los profesores de una forma que les permita trabajar en el mundo moderno (O’Keefe y Farr, 2003, 389). Así, el profesor ha de ser conocedor de aquellos avances y descubrimientos tecnológicos relacionados y aplicables a su materia, de modo que pueda ponerlos en práctica en el aula si lo considera necesario. Una de las principales defensoras de esta nueva “didáctica actualizadora” es Nicolás Martínez (2012, 14), quien considera que

El profesor no solo tiene que ser un profundo conocedor de lo que enseña sino que tiene que estar atento a cómo hacerlo. La didáctica tiene que alimentarse constantemente de los avances que se hacen en los estudios sobre la lengua. Los profesores de lengua estudian las nuevas gramáticas, leen los artículos especializados y muchos de ellos se cuestionan muchas de las clasificaciones o aserciones en las que se asienta la disciplina que enseñan. Además de esta reflexión el profesor de lengua desea encontrar los modos de enseñar que sean los más fructíferos, por eso hay una constante investigación o al menos innovación al aceptar nuevos modos de enseñar en su aula.

Así, como señala Tsui (2004, 41-42), una de las áreas aplicables a la enseñanza que ha ido ganando importancia en las últimas décadas es la de la Lingüística de Corpus en la formación de profesores, y formula esta idea haciendo un especial hincapié en la importancia de la concienciación lingüística de los docentes. Aun así, a pesar de que existe una gran colección de materiales basados en corpus y recursos en línea aplicables al aula que pueden

resultar beneficiosos para la enseñanza, como ya señalaba Farr (2010), parece que los profesores no están expuestos a estos conceptos y técnicas durante su formación:

Although this is far from an empirical finding, it does suggest that teachers may not be exposed to these concepts and techniques during their education and supports the suggestion that around the world, in perhaps an overwhelming proportion of teacher education programmes, there is still little systematic account taken of what has been called the “corpus revolution” (Farr, 2010, 620).

Al principio, la Lingüística de Corpus puede resultar desalentadora y los educadores de profesores deben procurar no asustar a los estudiantes con estadísticas y cálculos aparentemente complejos que pueden resultar complicados para el aprendiz de profesor pero, una vez este adquiera las habilidades necesarias, podrá emplear su dominio de corpus para ejercicios basados en el material que esta disciplina facilita, los cuales aportarán a los alumnos una perspectiva del lenguaje más amplia que la que se trata únicamente en los libros de texto:

If the teacher has the skills required, corpus exercises can be used to vary classroom tasks, and examples of authentic language use can give students a much more vivid picture of the language than that which they get from their reference books (Granath 2009, 63).

De este modo, los estudiantes se beneficiarán del uso de los corpus, descubriendo hechos sobre el lenguaje que van más allá de la intuición del hablante nativo, una vez el profesor domine la herramienta. Ahora bien, el hecho de que el número de estudiantes que usan esta herramienta sea muy reducido puede deberse a que los propios profesores de lengua no han tenido contacto con la misma, pero también a otros factores como que se considere que analizar concordancias está por encima de su nivel o implica perder demasiado tiempo de clase, de modo que se reduce su empleo al alumnado universitario de humanidades.

A pesar de que su aplicación en la enseñanza no sea especialmente popular en cursos preuniversitarios, conviene que señalemos tres de las grandes utilidades y ventajas que el uso de corpus presenta para la enseñanza para cualquier nivel de estudios:

1. Son un suplemento perfecto para gramáticas y diccionarios en el sentido de que nos permiten comprobar los distintos usos que se le dan a los términos, si se mantienen o no en el tiempo o si se corresponden con los que figuran en los diccionarios..., entre otras posibilidades.
2. Entrenar a los profesores en el uso de corpus para que diseñen sus propios ejercicios supone una mejora en los materiales de enseñanza, pues los corpus constituyen un apoyo en la creación de materiales que resultan fieles al uso del lenguaje por parte de los hablantes nativos.
3. Los corpus “aportan material gratuito utilizable en la enseñanza; contienen gran cantidad de muestras de lengua oral y escrita y se presentan estructurados para ser accesibles” (Nicolás 2012, 15). Por tanto resulta crucial escoger un corpus apropiado para los objetivos perseguidos. Por otra parte, también existe la posibilidad de crear un corpus propio con un propósito determinado, que permita trabajar aquellos aspectos que queramos estudiar. También debemos señalar que es esencial concienciar al aprendiz de profesor de aquello que pueden ofrecer estos corpus y de aquello que no se les puede pedir:

Once an appropriate corpus resource has been chosen or created, it is necessary to be able to adequately frame corpus queries, or ask relevant questions. For the teacher embarking on corpus-based research, this is possibly less of a difficulty as the likelihood is that you have already isolated a particular genre of discourse or a particular language feature that you want to investigate. Choosing an appropriate corpus is crucial (Vaughan 2010, 474).

Una vez hemos establecido algunas de las grandes ventajas que ofrece el uso de corpus para el profesor, conviene puntualizar algunos detalles. En primer lugar, debemos tener en cuenta que para que el uso de estos materiales sea efectivo debe combinarse con otros métodos como es el análisis del discurso y trabajos de diversa índole, pues los corpus funcionan como un apoyo para la docencia, no como materia en sí. En segundo lugar debemos señalar el mayor problema que supone su uso: el límite de tiempo. Las clases están limitadas a unos minutos concretos que el profesor debe respetar, procurando no excederse y fatigar a los alumnos, de modo que él ha de dar indicaciones detalladas, sencillas y accesibles sobre el uso de corpus, procurando no rebasar el límite de tiempo ni quitárselo a otros aspectos de la clase. Finalmente, cabe señalar que la creación de materiales de enseñanza no debe quedar únicamente en manos del profesor:

As mentioned above, the creation of suitable materials should, however, not be left entirely to the teacher. What is undoubtedly required is more support from the research community in developing resources for the hand of the teacher. To give just one example, tools similar to Mike Scott's Guardian Keywords Database (see Scott 2002), perhaps based on text collections of texts that are even more relevant for the learner than Guardian newspaper texts (e.g. sports, travelling, politics, etc.). Another very useful resource might be an online platform which combines database with templates of DDL exercises and corpora with an easy-to-use search interface. If the exercise templates could then be filled with raw or filtered concordance output from simple queries of the teacher's choice, an ad-hoc creation of DDL materials on a wide range of lexical-grammatical phenomena would be possible (Römer 2009, 92).

Para Sternberg y Horvath (1995), las características de un profesor experto son tres: conocimiento, eficiencia y poseer una mejor agudeza que los no expertos:

1. El conocimiento que debe poseer se refiere tanto al contenido de sus lecciones, como a sus dotes pedagógicas (lo que implica tener una buena gestión del aula y

estrategias motivacionales, que sepa mantener la atención de todos sus alumnos).

2. Eficiencia al enseñar. Un profesor eficiente puede hacer más en menos tiempo, enseñando a automatizar las habilidades bien ejercitadas, de forma que se conciencie a los alumnos de la importancia de esta eficiencia.
3. La agudeza se considerará como esa habilidad para solucionar de forma efectiva los problemas que surjan. Sternberg y Horvath (1995, 14) ponen como ejemplo el usar la analogía para ayudar a que los estudiantes entiendan conceptos complejos.

6. NUESTRO ESTUDIO. PROPUESTA PRÁCTICA PARA EL PROFESOR DE ESO Y BACHILLERATO

El presente estudio ha sido concebido como una pequeña guía para que el profesor de ESO y bachillerato explore las posibilidades que ofrecen los corpus en la enseñanza. Con él pretendemos analizar las diferentes competencias que se trabajan en las clases de Lengua y Literatura castellana, proponiendo distintos ejercicios basados en corpus lingüísticos para cada una de ellas y valorando si estos resultan más o menos adecuados para el aula. Además del uso de corpus, nos apoyamos en un breve cuestionario de elaboración propia dirigido a varios profesores de Lengua y Literatura de dos institutos coruñeses. Este servirá como guía para estimar en qué competencias se debe insistir con más firmeza y observar si existe o no alguna diferencia importante respecto a dichas competencias entre los alumnos de la ESO y de Bachillerato.

El cuestionario es completamente anónimo y consta de diez preguntas básicas que podemos dividir en tres bloques diferentes. El primero de ellos consiste en cuatro cuestiones

pensadas para situar al profesor, de las cuales las tres primeras se centran en determinar en qué nivel imparte clase, a cuántos grupos y alumnos. Así, contamos con un total de 9 profesores, cuatro de la ESO y cinco de bachillerato, que dan clase a 376 y 338 alumnos respectivamente, lo que se traduce en unos 30 alumnos por aula. En la última pregunta de este bloque, pedimos que el profesor valore el nivel general, que puede ser muy deficiente, deficiente, medio, bueno y muy bueno.

Es precisamente esta pregunta la primera en la que se aprecia una clara diferencia entre los alumnos de ESO y los de bachillerato, pues en el primer grupo predomina el resultado “deficiente”, mientras que a los segundos se los considera con un nivel “medio/bueno”. Esta diferencia de nivel tiene que ver con distintos factores: de una parte, el alto porcentaje de fracaso escolar en ESO (que en la actualidad ronda el 30%³), el cual actúa como criba que va eliminando progresivamente del sistema escolar al alumnado de menor rendimiento; de otra parte, debe tenerse en cuenta el propio progreso intelectual del alumnado que continúa sus estudios y la ampliación del currículum conforme aumentan los años de escolarización (los conocimientos se fijan a lo largo de los años, quedando establecidas unas bases conceptuales que se van ampliando al mismo tiempo que el temario. Por ejemplo en sintaxis, donde la introducción de oraciones coordinadas y subordinadas supone un dominio de las simples).

El segundo bloque se corresponderá con las competencias y consta de cuatro preguntas. En la primera se pide al profesor que valore en qué campo o competencia identifica un mayor número de errores, valorándolos de 0 a 5, siendo el 0 el menor grado y 5 el mayor, como se muestra en la siguiente imagen:

³Según Enguita, Mena y Riviere (2010, 47) el porcentaje de alumnado que finaliza el período de ESO sin título de graduación es del 28.4% en España. Por comunidades, la media de Galicia es algo mejor (26.9%). Una constante en todas las comunidades es el mayor abandono porcentual de los chicos con respecto a las chicas (casi catorce puntos). Aunque esta obra se refiere a datos del curso 2006/2007, la situación no ha mejorado excesivamente en los últimos años.

	0	1	2	3	4	5
Puntuación						
Acentuación						
Verbos						
Vocabulario general						
Vocabulario específico						
Análisis sintáctico						
Análisis morfológico						
Reconocimiento de prefijos y sufijos						
Construcción de textos						
Problemas de expresiones (demasiado coloquiales, poco específicas...)						
Otros						

Atendiendo a las encuestas se puede observar que los profesores de la ESO señalan la puntuación, la acentuación, el análisis morfológico, la construcción de textos y los problemas de expresión como los campos en los que se observa un mayor grado de dificultad, mientras que los de Bachillerato consideran que estos campos son: la acentuación, el vocabulario general y específico, la construcción de textos y los problemas de expresión. Vemos así que se mantienen la acentuación, construcción de textos (coherencia, cohesión, marcadores textuales) y el uso de expresiones incorrectas en ambos ciclos. Por su parte, las diferencias más marcadas entre niveles son las que se producen en puntuación morfológica en la ESO y el vocabulario, tanto general como específico, en bachillerato. Estas diferencias podríamos achacarlas al hecho de que el análisis morfológico es algo que se comienza a tratar en los primeros cursos de la ESO y se va perfeccionando hasta bachillerato, mientras que el vocabulario que se trabaja a lo largo de los cursos será cada vez más amplio y exigente durante toda la educación preuniversitaria.

A la hora de tratar cada uno de estos campos en el corpus hemos decidido tratarlos en cinco grupos distintos, de acuerdo con sus afinidades:

- Acentuación y puntuación
- Vocabulario general y específico
- Análisis morfológico, prefijos y sufijos y verbos
- Construcción de textos y problemas de expresión
- Sintaxis y análisis sintáctico

Una vez valorados los errores, pedimos a los docentes que consideren si estos están directamente relacionados con un número de ejercicios prácticos insuficiente y si dichos ejercicios cubren o no todas las competencias señaladas.

Finalmente, el tercer bloque de preguntas está integrado por dos cuestiones relacionadas con el uso de las TIC en enseñanza: si el profesor considera que son necesarias y si las emplea en la realización de ejercicios prácticos en el aula. De esta manera podemos desarrollar un perfil general del personal docente.

Aunque esta encuesta resulta importante para nuestro estudio, debemos recalcar que es un mero apoyo. Esto se debe a que está limitada por las características de este tipo de trabajo, que se desarrolla en una fracción de tiempo reducida, por lo que los docentes encuestados son pocos, pertenecen a una zona limitada y demandaron que los cuestionarios fueran cortos, sencillos, anónimos y que, por cuestiones de tiempo, no incluyeran al alumnado, por lo que no se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos ni se profundiza más en cada una de las competencias tratadas (por ejemplo en la composición de textos, si son problemas de coherencia, cohesivos, adecuación al género discursivo...). Con esta perspectiva, no resulta posible contrastar las perspectivas del profesor y las del estudiante, por lo que hemos decidido

centrar el estudio en la figura del docente ya que su papel es el que se ve más determinado por la llegada de las tecnologías y debe funcionar como guía para el propio alumno.

A la hora de realizar las actividades, preferimos la posibilidad de que el profesor elabore materiales en papel a partir de corpus o pida que los ejercicios para los que se precisa el uso de ordenadores se realicen en casa y se entreguen impresos o por correo electrónico para evitar perder tiempo. Dos de los motivos principales por los que se opta por este método son:

1. No todos los centros de enseñanza cuentan con esta posibilidad técnica dado que es difícil que puedan disponer de un ordenador en perfectas condiciones para cada alumno. Por otra parte, aún en los casos de poder proporcionar un ordenador a cada estudiante, se precisa realizar un cambio al aula de informática, lo que conlleva una pérdida de tiempo y atención que puede afectar al ritmo de la clase.
2. La revolución que producen los propios ordenadores: la atención de la clase se dispersa, lo que obliga a ir de alumno en alumno (o de pareja en pareja, dependiendo del número de ordenadores que haya), preocuparse de que no se distraigan ni accedan a páginas distintas a las que se pide, etc.

A continuación trataremos cada una de las competencias y las analizaremos proponiendo distintos ejercicios posibles con los corpus que hemos considerado más adecuados, evitando aquellos constituidos por textos recogidos de internet dado que su calidad puede resultar cuestionable.

1. Puntuación y acentuación.

Esta es una de las competencias en las que el uso de corpus ofrece menos posibilidades. En este caso lo importante es que el alumno conozca la importancia y

funcionamiento de las normas de puntuación y acentuación. Una buena fórmula es utilizar frases cuyo significado esté vinculado a la puntuación:

Comed, niños / Comed niños

No, era exactamente eso / No era exactamente eso

El problema reside en que la búsqueda de signos en corpus no permite seleccionar el modo en que estos actúan en cada oración, por lo que resulta más fácil y rápido trabajar con textos extraídos de distintas fuentes, en los que se han suprimido parcial o totalmente los signos de puntuación, o con ejercicios elaborados por el propio profesor.

Para realizar esta tarea no es imprescindible el uso de un corpus, sino que puede hacerse con cualquier texto que se tenga a mano. El empleo de corpus podría suponer un retraso en la búsqueda.

2. Vocabulario general y específico.

El empleo de corpus para el estudio de vocabulario es uno de los más conocidos y tratados. Aunque la mayor parte de los trabajos publicados están centrados en el vocabulario para estudiantes de segundas lenguas, el uso de corpus también puede resultar muy útil para la realización de actividades de ampliación y consolidación del caudal léxico en la lengua materna de acuerdo con la progresión que se espera en cada etapa escolar (en nuestro caso, educación secundaria obligatoria y bachillerato). Por ello, en lugar de proporcionar una lista de palabras a los alumnos planteamos la posibilidad de que sea el propio estudiante quien busque las opciones más adecuadas. Para lograr este objetivo, una buena opción consiste en buscar distintas oraciones que contengan una palabra muy frecuente⁴, palabra comodín, cuyo

⁴ Aunque es evidente que los ejemplos podrían surgir de la mente del profesor, estos estarían sostenidos por un único idiolecto, lo que hace que sean limitados.

significado pueda resultar algo ambiguo y pedir que el estudiante la sustituya por un sinónimo más preciso. Para esto el corpus que empleemos debe ser general y sincrónico, puesto que el vocabulario que interesa manejar no es terminológico sino general, accesible y perteneciente a la actualidad del hablante. De este modo, hemos seleccionado el *Corpus del Español* de Mark Davies, restringimos los resultados a los siglos XIX y XX y buscamos las palabras *cosa* y *tener*:

FIGURA 1

Concordancias extraídas para la palabra *cosa*

9-OR	Entrevista (ABC)	al exterior, y eso es necesario y bueno que pueda ser simbolizado en alguna cosa . El Museo Guggenheim puede responder a estos planteamientos y puede ser el elemento que
9-OR	Entrevista (ABC)	ya doscientas mil pesetas. Un padre está dispuesto a gastarse esa cantidad en cualquier cosa menos en un instrumento musical. - ¿ La música debería ser subvencionada por el
9-OR	Entrevista (ABC)	quería ampliarles el repertorio, cambiar ciertas formas de ensayos, que no fuera esa cosa burocratizada en que está sumida toda la profesión musical. Eso dentro del mayor respeto
9-OR	Entrevista (ABC)	. - En las iglesias pienso a menudo que la religión podría ser una gran cosa si no tuviera creyentes, sino sólo la angustia religiosa de Dios, de la
9-OR	Entrevista (ABC)	sus arias de concierto, hay siempre una ironía, un buen humor, una cosa extraordinaria. Yo lo adoro. Creo que influyó mucho en nuestros demás compositores,
9-OR	Entrevista (ABC)	les pudo persuadir? Pensaba yo que ponerse la capa del viejo Ibn Rushd era cosa arriesgada. - Han triturado cualquier intento de libertad intelectual de forma totalmente despiadada.
9-OR	Entrevista (ABC)	acepto la censura ", dijo al anunciar su decisión. - No esperaba otra cosa de Pedro Tamen conociendo qué tipo de persona es - declara Saramago a Abc Cultural

Aquí podemos tomar el segundo caso, donde *cosa* podría sustituirse por *objeto* o incluso *regalo* debido a que se está hablando de algo concreto, de algo que se puede comprar, mientras que en el sexto ejemplo *cosa* se refiere a una acción a que *ponerse la capa del viejo Ibn Rushd era una maniobra arriesgada*. De este modo se observa como una misma palabra presenta diferentes usos dependiendo de su contexto lingüístico.

FIGURA 2

Concordancias extraídas para la palabra *tener*

Entrevista 9-OR (ABC)	. Debe ser la « Pastoral », pero también muchas otras cosas. Debemos tener un concepto más amplio de lo que es la música, como lo tenemos que
Entrevista 9-OR (ABC)	un concepto más amplio de lo que es la música, como lo tenemos que tener de la cultura. No basta que la aspiración del profesor de literatura sea que
Entrevista 9-OR (ABC)	cuenta de que se podía hacer algo, siquiera fuese exteriorizar los sentimientos, no tener siempre que callar la boca. Con ellos fundé " Criterio Alternativo " y escribí
Entrevista 9-OR (ABC)	usted imaginarse las infamias que se cometen con los jóvenes por cualquier motivo baladí: tener unos dólares es delito, si yo compro un pollo a 25 pesos es un
Entrevista 9-OR (ABC)	hacia el surrealismo, porque pensaba que enriquecería al movimiento. Alberto estaba harto de tener que comparecer ante un tribunal para defender sus posturas. De todas formas, Giacometti
Entrevista 9-OR (ABC)	mí es el sonido. Una persona puede poseer una maravillosa técnica de canto y tener la voz fea. Y si la voz es fea, todo lo que cante
Entrevista 9-OR (ABC)	Gobierno vasco de ceder todo en las negociaciones, Arregui señala que " tenemos que tener en cuenta quién somos, una Comunidad autónoma con dos millones de habitantes, con

Cuando pensamos en el verbo *tener*, el primer sinónimo que se nos viene a la cabeza es *poseer*, por el que puede ser sustituido en la mayor parte de las ocasiones (por ejemplo, en la sexta frase puede hablarse de *poseer una voz fea*) pero esta sustitución no siempre es posible, sobre todo cuando hay cierta fijación (*tener paciencia, tener interés, tener ganas, tener prisa...*). El ejemplo más claro lo tenemos en la quinta oración, cuando tratamos la forma perifrástica *tener que comparecer* y debemos plantear una opción similar que no implique posesión sino obligación, como podría ser *estar obligado a comparecer*.

Con este ejemplo de perífrasis podemos ver que no solo importará conocer el uso de cada una de las palabras por separado sino que también será necesario determinar su valor cuando dos palabras coocurren. Además, hay que tener en cuenta la frecuencia de esta coocurrencia:

The job of the vocabulary materials developer does not end once formulae have been identified. They also need to determine which of the “hundreds of thousands” of such items estimated to exist in the average native lexicon (Pawley and Syder 1983: 210) learners most need to know. An obvious corpus-based solution would again be to select the most frequent formulae. This would be a natural extension of a frequency-based approach to identification. However, it could also be open to the pedagogical objections discussed [...] against using frequency to determine the contents of Word lists (Jones y Durrant 2010, 390).

Aunque las consideraciones de Jones y Durrant sobre la frecuencia son más que lógicas, este no es el único factor a tener en cuenta, también influye la claridad a la hora de percibir esta coocurrencia, pues un alumno podría entender que *que* tiende a aparecer únicamente complementando a verbos para formar perífrasis.

Finalmente, contemplamos la posibilidad de estudiar fenómenos como la polisemia a través de los corpus. Un ejemplo claro lo tenemos en la palabra *bajo*, que se podría buscar en el corpus de Mark Davies al tiempo que se solicita a los alumnos que identifiquen en cada ejemplo cuál es su significado (y, de paso, su categoría morfosintáctica).

FIGURA 3

Concordancias extraídas para la palabra *bajo*

9-OR	Entrevista (ABC)	pasado su momento y se habían olvidado, como los conciertos de laúd, como bajo continuo y también como instrumento solista en conciertos del siglo XVII y XVIII - el
9-OR	Entrevista (ABC)	Viena en Madrid, porque tenemos tradición y calidad. Pero no hay que mirarlo bajo el prisma del espectáculo, sino del de la calidad. - ¿ Es usted
9-OR	Entrevista (ABC)	Fue " La Bohème, uno sus títulos emblemáticos, junto a Gianni Raimondi y bajo la dirección de Rafael FrGhbeck. Días más tarde repetía en Oviedo. Esto era
9-OR	Entrevista (ABC)	Pero recibí muy buena enseñanza. Comencé a actuar en teatro. Hice de cadáver bajo un sofá en una obra mientras otros chicos dejaban caer cacahuetes sobre mi cara para
9-OR	Entrevista (ABC)	mí ha mantenido durante un período de su vida que ha tenido que ser, bajo cualquier punto de vista imaginable, mucho peor que Rugby. " No puedo concentrarme

9-OR Entrevista (ABC)	Castro salió extrañamente ileso. Luego la fecha vino a denominar a grupos terroristas que bajo la bandera del M26 - 7 actuaron en Santiago de Cuba y en La Habana
9-OR Entrevista (ABC)	primera y la segunda jornadas tienen, respectivamente, 651 y 675 versos, número bajo para una comedia en tres actos, y más parejo con el de las piezas
9-OR Habla Culta: Gran Canarias	Y una de las formas de destacarse es... tener un poquito de cultura porque la verdad es que yo muchas veces bajo en el coche, porque vivo en Tafira Alta, bajo en el coche a estudiantes de cou y de bup, que me da pena de lo poco que saben.
9-OR Habla Culta: Lima: M20	Me parece verla, a ella, delgada, alta a pesar que yo soy bajo . Yo tengo la estatura de mi padre porque mi padre era bajo y mi madre era alta.

Así, podemos observar que *bajo* se corresponde con un instrumento musical, con un adjetivo de diferentes acepciones (*interés bajo, estatura baja, calidad baja, bajos fondos*), con un verbo, etc. Convendría también ampliar el número de ejemplos y que el alumno considere cuál de sus significados es el más frecuente.

3. Morfología (creación de palabras, flexión)

Una forma de tratar este punto en un aula es abordando la construcción de palabras, mostrando al alumno las estrategias que se usan y cómo están sujetas a la relación entre lo que Coseriu (1973) denomina habla, norma y sistema. Coseriu (1973, 95) representa esta relación mediante el siguiente esquema,

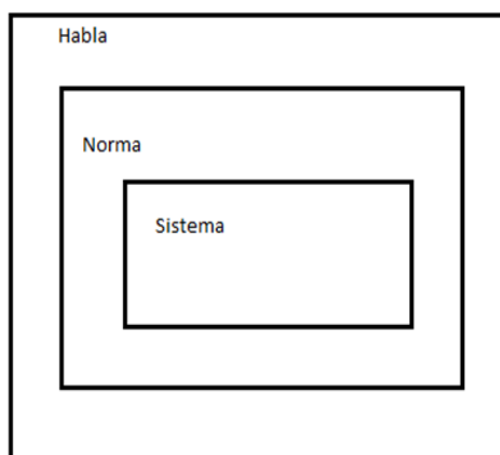


FIGURA 4. La relación habla-norma-sistema según Coseriu (1973)

que describe de la siguiente manera:

Sobre la base del mismo hablar concreto, única realidad investigable del lenguaje, han de elaborarse, según nosotros, los conceptos de *norma* y *sistema*, mediante una visión retrospectiva que tenga en cuenta las relaciones entre los actos lingüísticos considerados y sus modelos (Cosieriu 1973, 94).

Con mayor precisión, señala:

El *sistema* es sistema de posibilidades, de coordenadas que indican caminos abiertos y caminos cerrados: puede considerarse como un conjunto de “imposiciones”, pero también, y quizá mejor, como *conjunto de libertades* [...].

Lo que, en realidad, se impone al individuo, limitando su libertad expresiva y comprimiendo las posibilidades ofrecidas por el sistema dentro del marco fijado por las realizaciones tradicionales, es la *norma* (Cosieriu 1973, 98).

De este modo observamos que aunque el sistema ofrece posibilidades infinitas, la norma dictamina el uso propio de una comunidad lingüística, restringiendo así las posibilidades del sistema. De este modo, los ejercicios que propondremos para trabajar la morfología tendrán que ver con el procedimiento que se sigue en la formación de palabras, buscando como fin último que el alumno sea consciente del mismo y pueda diferenciar dentro de las palabras posibles (elaboradas conforme al sistema) aquellas realmente existentes (fijadas por la norma en un momento determinado).

A) El primer ejercicio que propondremos consiste en trabajar la formación de sustantivos de cualidad o de acción y efecto (formados sobre adjetivos los primeros con la adición de sufijos como *-ez*, *-eza*, *-or*, *-ura*, *-dad*, en el primer caso, y sobre verbos con sufijos como *-ción* o *-miento*, en el segundo). Una vez tratadas las estrategias más comunes a la hora de formar sustantivos, accedemos al banco de neologismos del Centro Virtual

Cervantes (http://cvc.cervantes.es/lengua/banco_neologismos/), que abarca neologismos registrados entre 2004 y 2010 y cuya interfaz resulta fácil y manejable. Para este ejercicio, será el profesor quien maneje el corpus y seleccione el año, categoría gramatical y tipo de neologismo (esto es, cómo se ha formado), conforme una lista de distintos neologismos con sus respectivas definiciones y lo presente ante los alumnos. Para este ejemplo hemos buscado sustantivos femeninos registrados en 2010 y formados por sufijación. Obtendremos una lista de palabras, ordenada alfabéticamente, en la que se incluya la acepción y definición de cada neologismo. Los cinco primeros son:

FIGURA 5

Búsqueda de neologismos

1 abaleda [f, FSUF, smt, EC, pr]⁵

&ct;Cuando iban a salir a la vía principal fueron *abaledas* por un grupo armado&ct;; añadió la funcionaria.

2 absurdez [f, FSUF, smt, EP, pr]

En estas *absurdeces* sin sentido se invierte el dinero público en España.

3 acerera [f, FSUF, smt, OZ, pr]

La humareda cubre parte de las instalaciones de la *acerera* Roldán.

4 adoptabilidad [f, FSUF, smt, A2, pr]

Cada uno de los 24 juzgados de la Capital vela por 40 a 60 niños en situaciones difíciles, y del 50 al 60% está en condiciones de *adoptabilidad*, revela el juez.

5 afganización [f, FSUF, smt, ASG, pr]

Tanto Clinton como el secretario general de la OTAN, Anders Fogh Rasmussen, descartaron fijar un calendario para la salida definitiva e insistieron en decidirla de acuerdo con la situación sobre el terreno, aunque abrazaron la *afganización* de la seguridad para favorecer el proceso de transición que propone Karzai.

(Banco de neologismos)

⁵ Este ejemplo nos muestra uno de los principales problemas de la lingüística computacional cuando no se somete al filtrado de los especialistas: las máquinas no diferencian entre neologismos y erratas, como en este caso donde aparece *abaledas* en lugar del participio *abaleadas*. Pero también este tipo de erratas se pueden utilizar en el aula para que el alumnado restituya la forma esperada.

Una vez hemos seleccionado aquellos neologismos con los que vamos a trabajar, los expondremos en el aula, especificando cómo se formó dicha palabra, qué otras palabras conocemos que se formen con esa misma estrategia y si encontramos otras en la lista que sigan este esquema. Debatiremos también si se trata de palabras bien formadas y si ya existen otros significantes que expresan los mismos significados. Tomaremos por ejemplo el caso de *absurdez*, donde se ha formado un sustantivo abstracto añadiendo el sufijo *-ez* al adjetivo *absurdo* con la intención de dar una nueva dimensión a la palabra. Puede decirse que *absurdez* constituye una palabra bien construida que significa “cosa absurda” o “tontería”. Finalmente, para concluir con este ejercicio introduciremos el concepto de la norma, buscando nuestro neologismo en el DRAE, donde observaremos que no está aceptado mientras que su equivalente, *absurdidad*, sí. Al tiempo, solicitamos a nuestros alumnos que comprueben el uso de ambas formas (*absurdez* y *absurdidad*) en los corpus académicos para poder determinar si la decisión de la Real Academia está fundamentada, lo que es cierto pues el CREA recoge 29 muestras de *absurdidad* y tres de *absurdidades* frente a una sola de *absurdecas*.

Otra opción para tratar la formación de sustantivos sería proponer un ejercicio que juegue con la intuición de los estudiantes a la hora de formar palabras por prefijación y sufijación. Se trata de un ejercicio similar al anterior pero comenzando a la inversa: formando sustantivos abstractos a partir de adjetivos teniendo en cuenta posibilidades poco ortodoxas o algo rocambolescas. Un ejemplo sería proponer las palabras *terrible* y *feo*. Algunos de los posibles sustantivos que se pueden plantear son:

Terrible > *terribilidad*, *terribleza*, *terriblez*

Feo > *fealdad, feidad, feúra*

Una vez expuestos los sustantivos, valoramos cómo se ha formado cada uno de ellos y si parecen aceptables y correctos. Acto seguido se valorarán aquellos términos que resultan menos corrientes y se propondrá buscarlos en el CREA, CORDE y CORPES XXI para comprobar si existen o no casos de los mismos, si son términos que han surgido en los últimos años, están en desuso o pertenecen a una variedad geográfica concreta. Tomaremos como ejemplo *feúra*.

Una vez buscamos *feúra* en el CORDE, CREA y CORPES XXI, observamos que no se obtienen resultados en el primero pero sí un caso en el segundo y seis en el tercero, siempre en el español de América, lo que implica que se trata de un uso que ha surgido a finales del siglo XX:

FIGURA 6

Concordancias para *feúra* en el CREA y CORPES XXI

- 1 edores de mi pueblo: su camposanto de huertos, su feúra torrencial, su congoja desértica; y juré, asien ** (1992)
- 2 Su poder radica en su simpatía inicial y su atractivo aspecto físico, y a veces en su atractiva **feura**, rasgo idealizado y reforzado en el inconsciente colectivo (2009)

Tras situar el término en el tiempo conviene hacerlo en el espacio y contexto, así vemos en la estadística que se trata de un término registrado solo seis veces en la zona del Caribe continental y Centroamérica en textos de ficción y divulgación:

FIGURA 7

Estadísticas para *feúra* en CREA y CORPES XXI

Año	%	Casos	País	%	Casos	Tema	%	Casos
1992	100.00	1	VENEZUELA	100.00	1	7.- Ficción.	100.00	1

Zona	Freq
Colombia	4
Honduras	1
Venezuela	1

Tipología	Freq
Ficción	3
Divulgación	2

Para finalizar con el ejercicio, ponemos toda la información obtenida en común (cómo se ha formado la palabra, las otras posibilidades que hemos encontrado, el período y lugar al que pertenece si se diera el caso...) y debatimos con los estudiantes si estamos ante un uso que se puede considerar correcto o no, si según nuestra intuición se ajusta a la norma. Acto seguido procedemos a buscar la palabra en el DRAE, viendo que está aceptada como coloquialismo de Cuba, Ecuador y Venezuela. Finalmente, compararemos estas palabras y su uso con los neologismos anteriormente trabajados, preguntando si las diferencias que encontramos entre unos y otros están sometidas únicamente a la norma, cómo afectan a nuestro sistema de habla y si consideramos que las estrategias según las cuales se han formado las palabras aceptadas y no aceptadas por la norma son equiparables o no.

B) El primer ejercicio que proponemos se centra en el trabajo con distintos verbos cuyas conjugaciones pueden resultar complicadas. Un ejemplo claro lo tenemos en el verbo *yacer*. Lo primero que hacemos es preguntar a los alumnos por la conjugación del presente de indicativo del propio verbo y plantear que para la primera persona del singular podríamos considerar dos posibilidades: *yago* y *yazgo*. Acto seguido, apelando a su intuición, preguntamos a los estudiantes si estas dos posibilidades son correctas o si solo una de ellas lo es y, en vez de dar una respuesta axiomática y definitiva, proponemos una búsqueda que podrá realizarse tanto en el aula de informática como en clase. Proponemos al alumno la tarea de buscar ambas formas en el CORDE, organizando los resultados cronológicamente para que así vea si ambas formas son aceptadas y, si lo son, a qué se debe que tan solo una nos “suene bien”:

FIGURA 8

Concordancias para *yago*

1 ué fago? bien como e bien bevo, bien visto e bien yago, de bevir en tal guisa, sabe Dios, no me pago, c ** c (1236)

2 e, non m' eches en olvido, tráime del peccado, do yago embevido, preso só en Egipto, los vicios m' an v ** (1236 - 1246)

3 andado, Él muer' por mi amor. ¡En grant vergüenza yago, mezquino peccador! Señor, bien sé que bives, m ** (1236 - 1246)

4 mis debdos veo a Él prendado! En grant vergüença yago, mezquino peccador, quand' veo por mal siervo mu ** (1236 - 1246)

5 quiero que lieves de mí esta señal: bien ten que yago muerto o que só con grant mal si ante que tú sea ** (1240 - 1250)

6 grant razón en poco de dictado. "Achiles so, que yago so est mármol çerrado, el que ovo a Éctor el tro ** (1240 - 125)

7 rera de lo perdonar et de lo presçiar. Onde si yo yago en alguna culpa al león a sabiendas, non sé por ** (1251)

FIGURA 9

Concordancias para *yazgo*

1 Dio su merçed y su verdad. Mi alma entre leones; yazgo entre aflameantes, hijos de hombre, sus dientes ** (1553)

2 a Aurora, El sol en vano el ancho mundo dora: Tal yazgo inmoble, en vida sepultado. ¡Infeliz! ¿Qué hag ** (1840)

3 i estoy de cara a él, fenece dentro del día... Si yazgo en su mismo lecho, le quedan tres horas de exis ** (1852 - 1882)

4 ino ideal está en la cumbre, y yo, ¡pobre de mí!, yazgo en la sima... La lira que me diste, entre las ** (1898)

5 palabra tuya me sacará del muladar. Mucho ha que yazgo bajo el pórtico de Salomón, al borde de la Pis ** (1903)

6 er al jaguar. He perdido la cifra de los años que yazgo en la tiniebla; yo, que alguna vez era joven y ** (1949 - 1952)

7 se enrede así el final de la trama. Sencillamente yazgo aquí, con un cuchillo... Oscila, pendular y sol ** (1955 - 1971)

Tras realizar ambas búsquedas, lo primero que observamos es que de *yago* se recuperan un total de 69 casos (de los cuales 68 son españoles) y de *yazgo*, 7. La gran diferencia que se aprecia son las fechas, los casos registrados de la primera forma se sitúan entre los siglos XIII y XVI, tan solo se recogen tres casos a principios del siglo XX y se trata siempre de discursos literarios, mientras que la segunda forma surge a mediados del siglo XVI y se ha ido perpetuando a lo largo de los siglos XVIII y XIX; estamos ante el resultado de una evolución del lenguaje donde una forma ha llegado a sustituir a la otra.

Si bien este ejercicio muestra cómo la morfología verbal ha evolucionado con el paso de los años, existe la posibilidad de ampliarlo con el uso de un conjugador, por ejemplo el del *Grupo de Estructuras de Datos y Lingüística Computacional* (<http://www.gedlc.ulpgc.es/cgi-bin/nflexver>). En él introduciremos una de las dos

formas, por ejemplo *yago*, y comprobaremos no solo que, a pesar de su antigüedad, es correcta sino que hay una tercera forma: *yazco*⁶.

FIGURA 10

Resultados para la flexión de *yago*

Resultados de la flexión

Forma introducida: *yago*

Infinitivo : *yacer*

Categoría : verbo intransitivo

Flexión : 1ª per. sing. pres. ind.

Flexión	solicitada: Presente	de	indicativo
1a.	pers.sing. yazco	o	yazgo
2a.			pers.sing. yaces
3a.			pers.sing. yace
1a.			pers.plur. yacemos
2a.			pers.plur. yacéis
3a.	pers.plur. yacen		

Esta misma estrategia se puede seguir para trabajar algunos errores propios del contacto castellano-gallego. Si nos fijamos en los usos verbales de la variedad del español de Galicia, lo primero que llamará nuestra atención es la escasez en el empleo de tiempos verbales compuestos, puesto que estos en gallego no existen y, en segundo lugar, algunos errores producidos en tiempos verbales como puede ser añadir *-s* en la segunda persona de singular del pretérito perfecto simple de indicativo y otras confusiones generadas por el hecho de que algunos verbos regulares en gallego sean

⁶ Esta forma, que sigue el modelo de los verbos terminados en *-acer, -ecer* (*nacer, parecer, complacer*) es el preferido por la Real Academia Española (RAE y ASALE 2005, s. v. *yacer*):

De las tres formas admitidas para la primera persona del presente de indicativo (*yazco, yazgo, yago*) y para todo el presente de subjuntivo (*yazca, yazga, yaga; yazcas, yazgas, yagas*, etc.), son preferibles, por ser las más usuales, las formas con *-zc-*: *yazco, yazca, yazcas*, etc.

Sin embargo, los corpus académicos no corroboran esta apreciación. Por centrarnos en el castellano actual, el CREA nos ofrece siete muestras de *yazgo* y solo una de *yazco*.

irregulares en castellano. Para trabajar este aspecto, una posibilidad es repetir el ejercicio anterior con formas como *dijiste/dijistes*, *condujo/condució* o *anduvo/andó*. Para valorar estos casos concretos relacionados con el contacto de lenguas gallega y española lo ideal sería poder manejar un corpus de lengua oral centrado en informantes castellano hablantes que habiten en Galicia, pero no existe un corpus que registre estos casos concretos (al menos que sea fácilmente accesible), lo más cercano a esto que existe es el *Corpus de lengua hablada en la ciudad de A Coruña*, pero no se trata de un corpus comercial por lo que no resulta posible emplearlo para este estudio.

4. Construcciones de textos y problemas de expresión.

Si bien estas competencias son dos de las que más complicaciones presentan para los alumnos de secundaria y bachillerato, también es cierto que son de las más complejas a la hora de trabajar con ellas en corpus. Esta complicación se debe a que tanto la expresión de los alumnos como su capacidad para escribir textos bien contruidos están fuertemente ligadas a la coherencia y los procedimientos de cohesión. La solución más efectiva para trabajar esta competencia es hacerlo por medio de corpus anotados pragmáticamente, como es el caso del London-Lund Spoken Corpus y sus *discourse tags* elaborados por Anna-Brita Stenström, que establece 16 categorías discursivas como “disculpa”, “atenuación” o “cortesía”. El problema que presenta este tipo de anotaciones es que su nivel de especialidad origina que su uso resulte especialmente difícil para ser manejado por los estudiantes.

Aunque el uso de corpus para trabajar esta competencia está limitado, sí puede resultar útil en uno de los recursos cohesivos más importantes: los marcadores textuales; por ejemplo, para determinar con precisión su significado, para valorar si dos marcadores similares actúan siempre del mismo modo y en qué posición de la oración y del discurso acostumbran a

situarse, etc. Un caso claro lo tenemos entre los marcadores reformulativos *o sea* y *es decir*.

Si realizamos ambas búsquedas en el Corpus del español de Mark Davies obtendremos:

FIGURA 11

Concordancias para *o sea*

9-OR	Entrevista (ABC)	sentía exiliado en Rumanía, en los tiempos de la Guardia de Hierro, o sea en los tiempos de los « Rinocerontes ». - Durante los « acontecimientos »
9-OR	Entrevista (ABC)	con la transformación del Estado de los ciudadanos en un Estado de clientes, o sea , allí donde la ciudadanía no es solamente una entrada para el juego, sino
9-OR	Entrevista (ABC)	comprensión. Es también solidaridad, pero el término podría ser aplicado incorrectamente, o sea , como un pacto que podría servir inmediatamente como pretexto para un distanciamiento por parte
9-OR	Entrevista (ABC)	valores europeos. Esto es muy interesante. Europa, en este sentido, o sea como un conjunto de valores que deben ser guardados, fracasó antes de la II
9-OR	Entrevista (ABC)	como salir de la servidumbre de los hechos, de la objetividad. - O sea , el verdadero « pez en el agua ». - Exactamente. Haciendo lo
9-OR	Habla Culta: Buenos Aires: ...	Incluso - - - un día de semana también salía a la noche; o sea , a mí no me quedaba margen de tiempo. Entonces... eh
9-OR	Habla Culta: Buenos Aires: de la... que la de la muerte. O sea que si estabas en camión, quedás en camión por toda la eternidad. Entonces

FIGURA 12

Concordancias para *es decir*

9-OR	Entrevista (ABC)	de gran interés por pertenecer a los dos últimos decenios del siglo XVI, es decir , a esa época oscura del teatro del Siglo de Oro en la que,
9-OR	Entrevista (ABC)	, " La Jerusalén " pertenecería al período de sus primeras obras dramáticas, es decir , " Los tratos de Argel ", La Numancia " y otra pieza perdida
	Entrevista	. La tercera jornada, en cambio, cuenta con 1.303 versos, es decir , exactamente el doble de las dos

9-OR	(ABC)	anteriores, de lo que podemos deducir que
9-OR	Entrevista (ABC)	este tercer acto una fuerte cesura argumental que coincide con el verso 685, es decir , justo en la mitad de la jornada. - ¿ A qué aspectos peculiares
9-OR	Entrevista (ABC)	, que huyeron el dieciséis de julio de mil setecientos ochenta y nueve, es decir , dos días después de la toma de la Bastilla. No pudieron ser más
9-OR	Entrevista (ABC)	los que quedaron recogidos en el reportaje. Puede ser también lo contrario. Es decir , se fusionan de tal manera que el modelo físico puede estar cerca de mí
9-OR	Entrevista (ABC)	todas las transformaciones del sonido, desde el punto de vista del timbre, es decir , las interferencias de sonido, de frecuencias. Hace todas las secuencias rítmicas.

Si atendemos a las líneas de concordancias obtenidas observamos que en la mayor parte de los casos ambos marcadores tienen un valor reformulativo que implica explicación. El ejercicio que propondremos para trabajar esta competencia consistirá en pedir a los estudiantes que, tomando los casos recogidos, intenten sustituir un marcador por otro. De este modo vemos que la sustitución es posible en todos los casos, aunque el uso de *o sea* resulta más coloquial y propio de la oralidad mientras que *es decir* responde a un uso más formal propio de la lengua escrita. Tras ello, conviene proponer a los alumnos un pequeño debate o coloquio sobre la equivalencia de estas dos formas, preguntarles si encuentran alguna otra palabra o expresión que resulte equivalente para una o ambas formas (por ejemplo *vamos*) y si es o no posible realizar este mismo intercambio entre *es decir* y *a saber*.

5. Sintaxis.

Al igual que ocurría en el apartado anterior, el uso de corpus lingüísticos para tratar la sintaxis es reducido. A lo largo de los cursos preuniversitarios, el estudio de la sintaxis se fundamentará en el análisis sintáctico, la diferenciación entre sujeto y predicado, la identificación de los distintos constituyentes y sus funciones, etc. En este supuesto el uso del

corpus podría ser útil en la labor de seleccionar de una manera rápida construcciones con las unidades funcionales que nos interesa analizar o diferenciar (construcciones introducidas por *si*, por ejemplo, para diferenciar interrogativas indirectas y condicionales) y también en el análisis de distintas construcciones como el *queísmo*, el *dequeísmo* y diferentes tipos de rección (por ejemplo, *informar que* o *informar de que*).

En cualquier caso, para reforzar esta competencia sí podríamos mostrar a los estudiantes cómo funciona un analizador morfosintáctico y cuáles son sus limitaciones. Por ejemplo:

<http://nlp.lsi.upc.edu/freeling/demo/demo.php>

<http://www.mystilus.com/MorphosyntacticAnalyzer#>

<http://www.gedlc.ulpgc.es/>

Una vez expuesto esto, consideramos que el uso de corpus es ideal para el trato de vocabulario y morfología, lo que resulta lógico debido a que se trata de compilaciones de textos y lo que nos permite su *software* es buscar básicamente palabras, por lo que la tarea que el ordenador puede realizar en mayor profundidad está ligada a las propias palabras.

Para finalizar, en el último bloque de preguntas del cuestionario tratamos el tema de las TIC en el aula, preguntando al profesor si emplea ordenadores o programas específicos para realizar los ejercicios de clase, si considera necesario el uso de TIC en la enseñanza y si cree que estas pueden ayudar a mejorar las competencias tratadas en el bloque anterior. De esta forma podemos observar que este último bloque de preguntas está directamente relacionado con la competencia digital⁷, que consiste en

⁷ El “tratamiento de la información y competencia digital” es la cuarta de las ocho competencias básicas recogidas en la legislación educativa emanada de la LOE.

dispoñer de habilidades para buscar, obter, procesar e comunicar información, e para transformala en coñecemento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde o acceso á información ata a súa transmisión en distintos soportes unha vez tratada, incluíndo a utilización das tecnoloxías da información e da comunicación como elemento esencial para informarse, aprender e comunicarse. Está asociada coa procura, selección, rexistro e tratamento ou análise da información, utilizando técnicas e estratexias diversas para acceder a ela segundo a fonte á cal se acuda e o soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, dixital ou multimedia). Require o dominio de linguaxes específicas básicas (textual, numérica, icónica, visual, gráfica e sonora) e das súas pautas de descodificación e de transferencia [...]. As TIC resultan imprescindibles na sociedade da información en que vivimos, aumentan as posibilidades de comunicación e axilizan os intercambios, mesmo poden propiciar formas de traballo cooperativo que abarquen espazos físicos e sociais cada vez máis amplos, que son precisamente os que interesa coñecer desde esta área. (Decreto 133/2007 de la Xunta de Galicia, Anexo 1).

Atendiendo a la legislación estatal y a su desarrollo en Galicia (Decreto 133/2007), esta competencia digital se verá reflejada en todas las asignaturas, no solo en las de lengua, y los estudiantes trabajarán tanto con textos físicos como digitales. Si prestamos atención a los objetivos perseguidos en la asignatura de Lengua y Literatura castellana, podemos observar que estos están estrechamente relacionados con las TIC:

A área de lingua castelá e literatura ten como finalidade primeira a mellora da competencia comunicativa, utilizando a linguaxe como instrumento tanto de comunicación oral e escrita como de aprendizaxe e regulación de condutas e emocións. O obxectivo central desta competencia é comprender e saber comunicarse nas diversas situacións que se xeran no ámbito social, cultural e académico, utilizando as fontes de información e os soportes que hoxe están á nosa disposición [...].

Como a propia lingua é unha ferramenta, temos que intentar aprenderlle ao alumnado a manexala en todas as situacións de comunicación, o que nos leva á competencia no tratamento da información e competencia dixital. O coñecemento dos sistemas e modo de operar das tecnoloxías da información e a comunicación (TIC) e do seu uso debe capacitar o alumnado para unha axeitada xestión da información atendendo a distintas finalidades (Decreto 133/2007 de la Xunta de Galicia).

De este modo, además de “adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y comunicación” (Decreto 133/2007), se insiste en desarrollar la competencia comunicativa⁸ apoyándose en la ya nombrada competencia digital: se busca que el alumno aprenda a componer textos propios de los medios de comunicación, especialmente crónicas destinadas a un soporte impreso o digital, a audio o a vídeo; conozca el uso de terminologías específicas de la lengua; aprenda a usar de forma progresiva y autónoma diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos...

Una vez despejada la duda de en qué consiste la competencia digital y la importancia de la misma en la asignatura que nos ocupa, observaremos si los profesores encuestados siguen este planteamiento y si están de acuerdo o no con la importancia del uso de las TIC:

- Con la primera pregunta de este bloque pretendemos averiguar si es habitual o no el uso de TIC en el aula y, atendiendo a las respuestas, observamos que tan solo uno de los nueve profesores responde afirmativamente, mientras que otro señala que no tiene esa posibilidad por falta de recursos.
- Por su parte, en la segunda pregunta buscamos conocer las opiniones de los distintos docentes acerca de necesidad de las TIC en la enseñanza y qué es lo que les hace valorarlas de una y otra manera. Aquí encontramos una valoración positiva de las mismas, la gran mayoría de los profesores considera su uso beneficioso debido a que “facilitan la interacción y comprensión”, “resultan atractivos”, “agilizan el trabajo” y “facilitan el desarrollo de las clases” y las perciben como un complemento conveniente pero no imprescindible.

⁸ Entendida como “el conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales” (Decreto 133/2007)

- Finalmente, preguntamos qué competencias mejora el uso de las TIC. Es en esta cuestión en la que encontramos un número de opiniones más variado. Aunque solo un tercio de los encuestados respondió a esta pregunta, cada uno contestó una cosa diferente (el primero consideró que el uso de TIC ayuda en todas las competencias; un segundo encuestado entendió la ortografía como la competencia que más se beneficia del uso de las TIC; el tercero consideró la comprensión lingüística y la expresión como la competencia que más se beneficia del uso de las TIC).

Teniendo en cuenta estos resultados, podemos ver que, al menos en teoría, la mayor parte del cuerpo docente considera provechoso el uso de las Nuevas Tecnologías en el aula, entendiendo que son una parte importante de la sociedad actual y que pueden reportar distintos beneficios en el desarrollo de los objetivos del curso académico, pero no las emplea. Considerando esto, deberíamos plantearnos cuál es el motivo por el que no se emplean (falta de medios, de preparación...). Pero es esta una cuestión en la que no entramos.

7. CONCLUSIONES

La primera conclusión que se deriva de nuestro trabajo es la importancia que tienen las nuevas tecnologías y la Lingüística de Corpus en el aprendizaje de primeras lenguas. Como hemos indicado, nos situamos en una sociedad informatizada cuyo manejo de textos es cuantitativamente mayor que hace años, pero la calidad de los mismos resulta cuestionable y esto afecta a cómo escribimos. Los jóvenes de hoy en día reciben información constantemente por numerosos y variados canales (webs y blogs, chats, diarios *online*, aplicaciones móviles, redes sociales), si bien es cierto que las nuevas generaciones leen cada vez un mayor número de textos, cabe aclarar que la calidad de los mismos es discutible.

Esta situación hace que consideremos propicio el uso de TIC y corpus para mejorar el dominio de la lengua materna, puesto que gracias a estos los estudiantes pueden acceder a

numerosos textos reales y representativos que permiten trabajar aquellas competencias que no dominen y mejorar su competencia lingüística corrigiendo aquellos errores más comunes (para lo que resultan especialmente útiles las listas de frecuencia). Otra característica que debemos tener en cuenta es que, al tratarse de recursos *online* de libre acceso, el profesor puede acceder fácilmente a ellos para trabajar las competencias concretas que considere más problemáticas o aquellas que no aborden los libros de texto (como puede ser el trabajo con neologismos).

No obstante, aunque la importancia de las TIC y corpus para la enseñanza de primeras lenguas es indudablemente útil, no se trata del campo que más se ha trabajado en la Lingüística de Corpus, es más, ha quedado relegado a un segundo plano frente a los estudios de Lingüística de Corpus aplicados a la enseñanza de segundas lenguas. Podemos considerar que esto se debe a la importancia que se da en la actualidad a dominar el mayor número de lenguas posible y a que ofrece un mayor número de posibilidades en lo que a corpus orales respecta (una de las posibilidades más explorada son los *learner corpora* o corpus de aprendices, que permiten realizar un estudio teórico en el que se comparen las estrategias lingüísticas de los hablantes nativos y no nativos).

Finalmente, los resultados de nuestro estudio reflejan que, aunque la gran mayoría de los profesores encuestados se muestran abiertos al uso de las TIC en la enseñanza, no las emplean en sus clases. Las respuestas obtenidas nos hacen pensar que, a pesar de la buena aceptación de las nuevas tecnologías en la enseñanza (que podríamos presumir, se debe precisamente a la gran cabida que tienen los distintos dispositivos electrónicos en nuestro día a día) su falta de uso en la práctica se debe a que los centros no cuentan con el equipamiento necesario (ordenadores en perfectas condiciones, pizarras electrónicas...), algo que resulta contraproducente debido a que, como hemos visto, el DOG señala que los alumnos deben trabajar y dominar la competencia digital.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera Carrasco, José María (2005): "From e-mail to superweb tools!", en Cal, Núñez y Palacios (eds.), 155-164.
- Aijmer, Karin (ed.) (2009): *Corpora and language teaching*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Benito Osorio, Diana; Peris Ortiz, Marta; Rueda Armengot, Carlos y Colino, Alberto (2013): "Web 5.0: the future of emotional competences in higher education", *Global Business perspectives*, I (3), 274-287.
- Bleuca, J. M.; Clavería, G; Sánchez, C. y Torruella, J. (eds.) (1999): *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*. Barcelona: Seminario de Filología e Informática, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cal Varela, Mario; Núñez Pertejo, Paloma y Palacios Martínez, Ignacio M. (eds.) (2005): *Nuevas tecnologías en lingüística, traducción y enseñanza de lenguas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Coseriu, Eugenio (1973): "Sistema, norma y habla", en *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 11-113.
- Cruz Piñol, Mar (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Farr, Fiona (2010): "How Can Corpora Be Used in Teacher Education?", en O'Keeffe y McCarthy (eds.), 620-632.
- Fernández Enguita, Mariano; Mena Martínez, Luis y Riviere Gómez, Jaime (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Gilquin, Gaëtanelle y Granger, Sylviane (2010): "How can data-driven learning be used in language teaching?", en O'Keeffe y McCarthy (eds.), 359-371.

- Granath, Solveig (2009): "Who benefits from learning how to use corpora?", en Aijmer (ed.), 47-66.
- Harris, Tony y Moreno Jaén, María (eds) (2010): *Corpus linguistics in language teaching*. Bern, New York, Oxford: Peter Lang.
- Hunston, Susan (2002): *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, Martha y Durrant, Philip (2010): "What can a corpus tell us about vocabulary teaching materials?", en O'Keeffe y McCarthy (eds.), 387-400.
- O'Keeffe, Anne y Farr, Fiona (2003): "Using Language Corpora in Initial Teacher Education: Pedagogic Issues and Practical Applications", *TESOL Quarterly*, 37 (3), 389-418.
- O'Keeffe, Anne y McCarthy, Michael (eds.) (2010): *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Abingdon: Routledge.
- Peña, Ismael; Córcoles, César Pablo y Casado, Carlos (2006). «El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red». *UOC Papers* [artículo en línea], 3, http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf.
- Pérez-Paredes, Pascual (2010): "Corpus Linguistics and Language Education in Perspective: Appropriation and the Possibilities Scenario", en Harris y Moreno Jaén (eds.), 53-74.
- Ramírez León, Yasunari del V. y Peña Arcila, José Bernardo (2011). "La web 3.0 como herramienta de apoyo para la educación a distancia". *Etic@net* [artículo en línea], 10, <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero10/Articulos/Formato/articulo3.pdf>
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana. Disponible en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd> [fecha de consulta: 17/07/2015].
- Römer, Ute (2009): "Corpus research and practice. What help do teachers need and what we offer?", en Aijmer (ed.) (2009), 83-98.

Sinclair, J. (1994): *EAGLES Corpus Typology*. EAG--CSG/IR-T1.1 *Preliminary*

Recommendations. Disponible en

<http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/typology/node5.html#SECTION00041000000000000000>

Sinclair, John (ed.) (2004): *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins.

Sripicharn, Passapong (2010): "How Can We Prepare Learners for Using Language Corpora?", en O'Keeffe y McCarthy (eds.), 371-384.

Sternberg, Robert J., and Horvath, Joseph A. (1995): "A prototype view of expert teaching", *Educational Researcher*, 24 (6), 9-17

Torruella, J. y Llisterri, J. (1999): "Diseño de corpus textuales y orales", en Blecua, Clavería, Sánchez y Torruella (eds.), 45-77.

Tsui, Amy B. M. (2004): "What teachers have always wanted to know - and how corpora can help", en Sinclair (ed.), 39-61.

Vaughan, Elaine (2010): "How Can Teachers Use a Corpus for Their Own Research?", en O'Keeffe y McCarthy (eds.), 470-485.

CORPUS MANEJADOS

[CDH] Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013): *Corpus del Nuevo diccionario histórico (CDH)* [en línea]. <http://web.frl.es/CNDHE> [Consulta: 18/07/2015].

[CORDE] Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> [Fechas de la consulta: inicio 20/06/2015, fin: 22/07/2015].

[CORPES XXI] Real Academia Española: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. <<http://www.rae.es>> [Fechas de la consulta: inicio 20/06/2015, fin: 22/07/2015].

[Corpus del español] Davies, Mark (2002-): *Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s*. Disponible en línea en <http://www.corpusdelespanol.org>. [Fechas de la consulta: inicio 20/06/2015, fin: 22/07/2015].

[CREA] Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [Fechas de la consulta: inicio 20/06/2015, fin: 22/07/2015].

ANEXO

ENCUESTA SOBRE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LA ESO Y BACHILLERATO

En las preguntas tipo test, marque con una X.

¿En qué niveles imparte clases de lengua y literatura castellana?

En el caso de impartir en los dos haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

- Bachillerato
- Educación Secundaria Obligatoria
- Estudiantes extranjeros
- Educación primaria obligatoria
- Otros (por favor, indique cuál)

Indique el número de grupos a los que da clase.

En el caso de haber escogido solo uno de los niveles, indique únicamente las de éste.

5

¿Cómo valoraría el nivel de escritura general?

- Muy bueno
- Bueno
- Medio
- Deficiente
- Muy deficiente

Indique el número aproximado de alumnos a los que da clase.

En el caso de impartir en los dos niveles haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

125

A nivel general. Valore en qué campo identifica más errores. *

Siendo 0 el menor grado de errores y 5 el mayor

Puntuación	0	1	2	3	4	5
Acentuación						X
Verbos				X		
Vocabulario general					X	
Vocabulario específico					X	
Análisis sintáctico			X			
Análisis morfológico				X		
Reconocimiento de prefijos y sufijos			X			
Construcción de textos					X	
Problemas de expresiones (demasiado coloquiales, poco específicas...)						X
Otros						

Expresión oral

¿Considera que el problema de los errores reside en que el número de ejercicios prácticos es insuficiente?

Sí.

No.

Sí, pero el horario es restringido y no permite aumentar el tiempo dedicado a actividades.

¿Considera los ejercicios prácticos son completos o cree que no cubren alguna de las competencias?

De ser así, indique qué competencias convendría reforzar.

Expresión oral / escrita

¿Acusa un alto número de interferencias con el gallego? (vocabulario, expresiones, problemas en el uso de tiempos verbales...)

De ser así, indique cuales.

Uso de tiempos verbales

¿Emplea ordenadores y/o programas específicos para realizar ejercicios prácticos en sus clases? ¿Cuáles?

¿Considera que en la actualidad es necesario el uso de las TICs¹ en la enseñanza? ¿Por qué?

?

¿Cree que el uso de las TICs podría ser de ayuda para mejorar alguna de las competencias?

De ser así, indique cuales y, a ser posible, cómo.

?

¹ Tecnologías de la información y de la comunicación.

ENCUESTA SOBRE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LA ESO Y BACHILLERATO

En las preguntas tipo test, marque con una X.

¿En qué niveles imparte clases de lengua y literatura castellana?

En el caso de impartir en los dos haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

- Bachillerato
- Educación Secundaria Obligatoria
- Estudiantes extranjeros
- Educación primaria obligatoria
- Otros (por favor, indique cuál)

Indique el número de grupos a los que da clase.

En el caso de haber escogido solo uno de los niveles, indique únicamente las de éste.

¿Cómo valoraría el nivel de escritura general?

- Muy bueno
- Bueno
- Medio
- Deficiente
- Muy deficiente

Indique el número aproximado de alumnos a los que da clase.

En el caso de impartir en los dos niveles haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

120 BACHILLERATO.

A nivel general. Valore en qué campo identifica más errores. *

Siendo 0 el menor grado de errores y 5 el mayor

Puntuación	0	1	2	3	4	5
Acentuación		X				
Verbos		X				
Vocabulario general					X	
Vocabulario específico						X
Análisis sintáctico				X		
Análisis morfológico					X	
Reconocimiento de prefijos y sufijos					X	
Construcción de textos						X
Problemas de expresiones (demasiado coloquiales, poco específicas...)				X		
Otros						

¿Considera que el problema de los errores reside en que el número de ejercicios prácticos es insuficiente?

Sí.

No.

Sí, pero el horario es restringido y no permite aumentar el tiempo dedicado a actividades.

¿Considera los ejercicios prácticos son completos o cree que no cubren alguna de las competencias?

De ser así, indique qué competencias convendría reforzar.

Completos.

¿Acusa un alto número de interferencias con el gallego? (vocabulario, expresiones, problemas en el uso de tiempos verbales...)

De ser así, indique cuales.

No.

¿Emplea ordenadores y/o programas específicos para realizar ejercicios prácticos en sus clases? ¿Cuáles?

No.

¿Considera que en la actualidad es necesario el uso de las TICs¹ en la enseñanza? ¿Por qué?

No. Abundan de ellas, por eso no hacen escribir

¿Cree que el uso de las TICs podría ser de ayuda para mejorar alguna de las competencias?

De ser así, indique cuales y, a ser posible, cómo.

No

¹ Tecnologías de la información y de la comunicación.

ENCUESTA SOBRE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LA ESO Y BACHILLERATO

En las preguntas tipo test, marque con una X.

¿En qué niveles imparte clases de lengua y literatura castellana?

En el caso de impartir en los dos haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

- Bachillerato
- Educación Secundaria Obligatoria
- Estudiantes extranjeros
- Educación primaria obligatoria
- Otros (por favor, indique cuál)

Indique el número de grupos a los que da clase.

En el caso de haber escogido solo uno de los niveles, indique únicamente las de éste.

3 grupos
¿Cómo valoraría el nivel de escritura general?

- Muy bueno
- Bueno
- Medio
- Deficiente
- Muy deficiente

Indique el número aproximado de alumnos a los que da clase.

En el caso de impartir en los dos niveles haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

30

A nivel general. Valore en qué campo identifica más errores. *

Siendo 0 el menor grado de errores y 5 el mayor

Puntuación	0	1	2	3	4	5
Acentuación					X	
Verbos					X	
Vocabulario general				X		
Vocabulario específico				X		
Análisis sintáctico					X	
Análisis morfológico				X		
Reconocimiento de prefijos y sufijos				X		
Construcción de textos				X		
Problemas de expresiones (demasiado coloquiales, poco específicas...)				X		
Otros						

¿Considera que el problema de los errores reside en que el número de ejercicios prácticos es insuficiente?

- Sí.
- No.
- Sí, pero el horario es restringido y no permite aumentar el tiempo dedicado a actividades.

¿Considera los ejercicios prácticos son completos o cree que no cubren alguna de las competencias?

De ser así, indique qué competencias convendría reforzar.

Son completos.

¿Acusa un alto número de interferencias con el gallego? (vocabulario, expresiones, problemas en el uso de tiempos verbales...)

De ser así, indique cuales.

Hay interferencias en algunos casos en vocabulario, expresiones y tiempos verbales.

¿Emplea ordenadores y/o programas específicos para realizar ejercicios prácticos en sus clases? ¿Cuáles?

No

¿Considera que en la actualidad es necesario el uso de las TICs¹ en la enseñanza? ¿Por qué?

Si, es necesario. Porque facilitan el desarrollo de las clases.

¿Cree que el uso de las TICs podría ser de ayuda para mejorar alguna de las competencias?

De ser así, indique cuales y, a ser posible, cómo.

Si. comprensión lingüística y expresión.

¹ Tecnologías de la información y de la comunicación.

ENCUESTA SOBRE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LA ESO Y BACHILLERATO

En las preguntas tipo test, marque con una X.

¿En qué niveles imparte clases de lengua y literatura castellana?

En el caso de impartir en los dos haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

- Bachillerato
- Educación Secundaria Obligatoria
- Estudiantes extranjeros
- Educación primaria obligatoria
- Otros (por favor, indique cuál)

Indique el número de grupos a los que da clase.

En el caso de haber escogido solo uno de los niveles, indique únicamente las de éste. **6** .

¿Cómo valoraría el nivel de escritura general?

- Muy bueno
- Bueno
- Medio
- Deficiente
- Muy deficiente

Indique el número aproximado de alumnos a los que da clase. **140**

En el caso de impartir en los dos niveles haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

A nivel general. Valore en qué campo identifica más errores. *

Siendo 0 el menor grado de errores y 5 el mayor

Puntuación	0	1	2	3	4	5
Acentuación					X	
Verbos				X		
Vocabulario general				X		
Vocabulario específico					X	
Análisis sintáctico				X		
Análisis morfológico					X	
Reconocimiento de prefijos y sufijos				X		
Construcción de textos						X
Problemas de expresiones (demasiado coloquiales, poco específicas...)						X
Otros						

¿Considera que el problema de los errores reside en que el número de ejercicios prácticos es insuficiente?

- Sí.
- No.
- Sí, pero el horario es restringido y no permite aumentar el tiempo dedicado a actividades.

¿Considera los ejercicios prácticos son completos o cree que no cubren alguna de las competencias?

De ser así, indique qué competencias convendría reforzar.

en su mayoría sí. Sin embargo, creo que sería interesante trabajar más ejercición de creación literaria.

¿Acusa un alto número de interferencias con el gallego? (vocabulario, expresiones, problemas en el uso de tiempos verbales...)

De ser así, indique cuales.

No demasiadas.

¿Emplea ordenadores y/o programas específicos para realizar ejercicios prácticos en sus clases? ¿Cuáles?

No.

¿Considera que en la actualidad es necesario el uso de las TICs¹ en la enseñanza? ¿Por qué?

Sí. Facilitan y ayudan la interacción y comprensión. Agilizan trabajo; resultados atractivos, etc.

¿Cree que el uso de las TICs podría ser de ayuda para mejorar alguna de las competencias?

De ser así, indique cuales y, a ser posible, cómo.

¹ Tecnologías de la información y de la comunicación.

ENCUESTA SOBRE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LA ESO Y BACHILLERATO

¿En qué niveles imparte clases de lengua y literatura castellana?

En el caso de impartir en los dos haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

- Bachillerato
 - Educación Secundaria Obligatoria

Indique el número de grupos a los que da clase.

En el caso de haber escogido solo uno de los niveles, indique únicamente las de éste.

VNO

¿Cómo valoraría el nivel de escritura general?

- Muy bueno
- Bueno
- Medio
- Deficiente
- Muy deficiente

Indique el número aproximado de alumnos a los que da clase.

En el caso de impartir en los dos niveles haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

33

A nivel general. Valore en qué campo identifica más errores. *

Siendo 0 el menor grado de errores y 5 el mayor

	0	1	2	3	4	5
Puntuación				<input checked="" type="checkbox"/>		
Acentuación			<input checked="" type="checkbox"/>			
Verbos		<input checked="" type="checkbox"/>				
Vocabulario general		<input checked="" type="checkbox"/>				
Vocabulario específico		<input checked="" type="checkbox"/>				
Análisis sintáctico			<input checked="" type="checkbox"/>			
Análisis morfológico			<input checked="" type="checkbox"/>			
Reconocimiento de prefijos y sufijos		<input checked="" type="checkbox"/>				
Construcción de textos				<input checked="" type="checkbox"/>		
Problemas de expresiones				<input checked="" type="checkbox"/>		

0 1 2 3 4 5

(demasiado coloquiales, poco específicas...)

X

Otros

¿Considera que el problema de los errores reside en que el número de ejercicios prácticos es insuficiente?

Sí.

No.

Sí, pero el horario es restringido y no permite aumentar el tiempo dedicado a actividades.

¿Considera los ejercicios prácticos son completos o cree que no cubren alguna de las competencias?

COMPLETOS

De ser así, indique qué competencias convendría reforzar.

¿Acusa un alto número de interferencias con el gallego? (vocabulario, expresiones, problemas en el uso de tiempos verbales...)

De ser así, indique cuales.

Pocas.

¿Emplea ordenadores y/o programas específicos para realizar ejercicios prácticos en sus clases? ¿Cuáles?

NO

¿Considera que en la actualidad es necesario el uso de las TICs¹ en la enseñanza?
¿Por qué?

Sí
Facilitan el aprendizaje

¿Cree que el uso de las TICs podría ser de ayuda para mejorar alguna de las competencias?

De ser así, indique cuales y, a ser posible, cómo.

Sí

¹ Tecnologías de la información y de la comunicación.

ENCUESTA SOBRE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LA ESO Y BACHILLERATO

¿En qué niveles imparte clases de lengua y literatura castellana?

En el caso de impartir en los dos haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

- Bachillerato
- Educación Secundaria Obligatoria

Indique el número de grupos a los que da clase.

En el caso de haber escogido solo uno de los niveles, indique únicamente las de éste.

Educación Secundaria

¿Cómo valoraría el nivel de escritura general?

- Muy bueno
- Bueno
- Medio
- Deficiente
- Muy deficiente

Indique el número aproximado de alumnos a los que da clase.

En el caso de impartir en los dos niveles haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

100

A nivel general. Valore en qué campo identifica más errores. *

Siendo 0 el menor grado de errores y 5 el mayor

	0	1	2	3	4	5
Puntuación						X
Acentuación					X	
Verbos		X				
Vocabulario general		X				
Vocabulario específico		X				
Análisis sintáctico			X			
Análisis morfológico			X			
Reconocimiento de prefijos y sufijos			X			
Construcción de textos			X			
Problemas de expresiones					X	

0 1 2 3 4 5

(demasiado
coloquiales, poco
específicas...)

Otros

¿Considera que el problema de los errores reside en que el número de ejercicios prácticos es insuficiente?

- Sí.
- No.
- Sí, pero el horario es restringido y no permite aumentar el tiempo dedicado a actividades.

¿Considera los ejercicios prácticos son completos o cree que no cubren alguna de las competencias?

De ser así, indique qué competencias convendría reforzar.

COMPLETOS

¿Acusa un alto número de interferencias con el gallego? (vocabulario, expresiones, problemas en el uso de tiempos verbales...)

De ser así, indique cuales.

EN ESTE CENTRO, POCAS .

¿Emplea ordenadores y/o programas específicos para realizar ejercicios prácticos en sus clases? ¿Cuáles?

SÍ, VARIOS .

**¿Considera que en la actualidad es necesario el uso de las TICs¹ en la enseñanza?
¿Por qué?**

SÍ, COMO COMPLEMENTO ÚNICO .

¿Cree que el uso de las TICs podría ser de ayuda para mejorar alguna de las competencias?

De ser así, indique cuales y, a ser posible, cómo.

SÍ, TODAS .

¹ Tecnologías de la información y de la comunicación.

ENCUESTA SOBRE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LA ESO Y BACHILLERATO

¿En qué niveles imparte clases de lengua y literatura castellana?

En el caso de impartir en los dos haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

- Bachillerato
- Educación Secundaria Obligatoria *(Elimino este)*

Indique el número de grupos a los que da clase.

En el caso de haber escogido solo uno de los niveles, indique únicamente las de éste.

uno

¿Cómo valoraría el nivel de escritura general?

- Muy bueno
- Bueno
- Medio
- Deficiente
- Muy deficiente

Indique el número aproximado de alumnos a los que da clase.

En el caso de impartir en los dos niveles haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

30

A nivel general. Valore en qué campo identifica más errores. *

Siendo 0 el menor grado de errores y 5 el mayor

	0	1	2	3	4	5
Puntuación				<input checked="" type="checkbox"/>		
Acentuación			<input checked="" type="checkbox"/>			
Verbos		<input checked="" type="checkbox"/>				
Vocabulario general		<input checked="" type="checkbox"/>				
Vocabulario específico		<input checked="" type="checkbox"/>				
Análisis sintáctico		<input checked="" type="checkbox"/>				
Análisis morfológico		<input checked="" type="checkbox"/>				
Reconocimiento de prefijos y sufijos		<input checked="" type="checkbox"/>				
Construcción de textos		<input checked="" type="checkbox"/>				
Problemas de expresiones		<input checked="" type="checkbox"/>				

0 1 2 3 4 5

(demasiado
coloquiales, poco
específicas...)

X

Otros

¿Considera que el problema de los errores reside en que el número de ejercicios prácticos es insuficiente?

Sí.

No.

Sí, pero el horario es restringido y no permite aumentar el tiempo dedicado a actividades.

¿Considera los ejercicios prácticos son completos o cree que no cubren alguna de las competencias?

De ser así, indique qué competencias convendría reforzar.

-La expresión escrita → Insistir en una correcta puntuación y en que en ciertos textos no son apropiadas expresiones coloquiales -

¿Acusa un alto número de interferencias con el gallego? (vocabulario, expresiones, problemas en el uso de tiempos verbales...)

De ser así, indique cuales.

Vocabulario: colo, confusión saca/guitar
expresiones no usadas en castellano: No doy becho
Incorrecta utilización del perfecto simple por el compuesto.

¿Emplea ordenadores y/o programas específicos para realizar ejercicios prácticos en sus clases? ¿Cuáles?

No en bachillerato. No los hay en el aula

¿Considera que en la actualidad es necesario el uso de las TICs¹ en la enseñanza?

¿Por qué?

Pueden ayudar pero no son imprescindibles, por que en ocasiones avanza más y se entera mejor y otras lo que consigues es ir más despacio y hacer menos de lo previsto.

¿Cree que el uso de las TICs podría ser de ayuda para mejorar alguna de las competencias?

De ser así, indique cuales y, a ser posible, cómo.

Prácticamente en todas podría ayudar si tanto los docentes como los alumnos saben manejarles con soltura, pero no creo, sinceramente, que se obtengan mejores resultados o peores por utilizar o no las TICs

¹ Tecnologías de la información y de la comunicación.

ENCUESTA SOBRE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LA ESO Y BACHILLERATO

¿En qué niveles imparte clases de lengua y literatura castellana?

En el caso de impartir en los dos haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

- Bachillerato
- Educación Secundaria Obligatoria (

Indique el número de grupos a los que da clase.

En el caso de haber escogido solo uno de los niveles, indique únicamente las de éste.

ESO - 2 grupos

¿Cómo valoraría el nivel de escritura general?

- Muy bueno
- Bueno
- Medio
- Deficiente
- Muy deficiente

Indique el número aproximado de alumnos a los que da clase.

En el caso de impartir en los dos niveles haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

ESO, 46 alumnos

A nivel general. Valore en qué campo identifica más errores. *

Siendo 0 el menor grado de errores y 5 el mayor

	0	1	2	3	4	5
Puntuación				3		
Acentuación				3		
Verbos					4	
Vocabulario general					4	
Vocabulario específico					4	
Análisis sintáctico				3		
Análisis morfológico						5
Reconocimiento de prefijos y sufijos				3		
Construcción de textos						5
Problemas de expresiones					4	

0 1 2 3 4 5

(demasiado coloquiales, poco específicas...)

4

Otros

¿Considera que el problema de los errores reside en que el número de ejercicios prácticos es insuficiente?

- Sí.
- No.

Sí, pero el horario es restringido y no permite aumentar el tiempo dedicado a actividades.

¿Considera los ejercicios prácticos son completos o cree que no cubren alguna de las competencias?

De ser así, indique qué competencias convendría reforzar.

ki ↓

¿Acusa un alto número de interferencias con el gallego? (vocabulario, expresiones, problemas en el uso de tiempos verbales...)

De ser así, indique cuales.

Sí, las señaladas

¿Emplea ordenadores y/o programas específicos para realizar ejercicios prácticos en sus clases? ¿Cuáles?

No

¿Considera que en la actualidad es necesario el uso de las TICs¹ en la enseñanza? ¿Por qué?

Sí, por su atractivo

¿Cree que el uso de las TICs podría ser de ayuda para mejorar alguna de las competencias?

De ser así, indique cuales y, a ser posible, cómo.

No

¹ Tecnologías de la información y de la comunicación.

ENCUESTA SOBRE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LA ESO Y BACHILLERATO

¿En qué niveles imparte clases de lengua y literatura castellana?

En el caso de impartir en los dos haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

- Bachillerato
- Educación Secundaria Obligatoria

Indique el número de grupos a los que da clase.

En el caso de haber escogido solo uno de los niveles, indique únicamente las de éste.

4-

¿Cómo valoraría el nivel de escritura general?

- Muy bueno
- Bueno
- Medio
- Deficiente
- Muy deficiente

Indique el número aproximado de alumnos a los que da clase.

En el caso de impartir en los dos niveles haga la encuesta por separado para cada uno de ellos o, si lo prefiere, escoja un único nivel.

90

A nivel general. Valore en qué campo identifica más errores. *

Siendo 0 el menor grado de errores y 5 el mayor

	0	1	2	3	4	5
Puntuación				X		
Acentuación					X	
Verbos			X			
Vocabulario general					X	
Vocabulario específico				X		
Análisis sintáctico						X
Análisis morfológico					X	
Reconocimiento de prefijos y sufijos				X		
Construcción de textos						X
Problemas de expresiones						X

	0	1	2	3	4	5
(demasiado coloquiales, poco específicas...)						X

Otros

¿Considera que el problema de los errores reside en que el número de ejercicios prácticos es insuficiente?

- Sí.
- No.
- Sí, pero el horario es restringido y no permite aumentar el tiempo dedicado a actividades.

¿Considera los ejercicios prácticos son completos o cree que no cubren alguna de las competencias?

De ser así, indique qué competencias convendría reforzar.

son muy superficiales y mecánicos

¿Acusa un alto número de interferencias con el gallego? (vocabulario, expresiones, problemas en el uso de tiempos verbales...)

De ser así, indique cuales.

Bastante. Sobre todo en el uso de tiempos verbales, no utilizare NUNCA los tiempos compuestos. También hay interferencias léxicas

¿Emplea ordenadores y/o programas específicos para realizar ejercicios prácticos en sus clases? ¿Cuáles?

No.

¿Considera que en la actualidad es necesario el uso de las TICs¹ en la enseñanza?

¿Por qué?

Conveniente, no imprescindible.

¿Cree que el uso de las TICs podría ser de ayuda para mejorar alguna de las competencias?

De ser así, indique cuales y, a ser posible, cómo.

En ortografía.

¹ Tecnologías de la información y de la comunicación.