

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación

ISSN: 1576-4737

<http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.67946>



EDICIONES
COMPLUTENSE

Reseña de *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* de Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte (eds.)

Eladio Duque¹

Recibido: 19 de febrero de 2020 / Aceptado: 28 de febrero de 2020

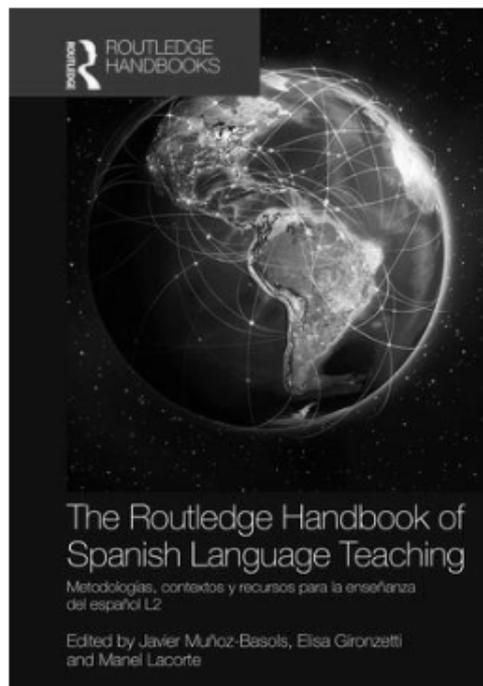
The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2

Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (eds.).

Londres: Routledge, 2019

ISBN 9781138182905.

<https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-Spanish-Language-Teaching-metodologias-contextos/Munoz-Basols-Gironzetti-Lacorte/p/book/9781138182905>



Cómo citar: Duque, E. (2020). Reseña de *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* de Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte (eds.) *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 81, 339-350, <https://dx.doi.org/10.5209/clac.67946>.

¹ Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: eladio.duque.gomez@ucm.es

Índice: 1. Introducción. 2. Perspectivas metodológicas y curriculares. 3. Destrezas lingüísticas y comunicativas. 4. Aspectos lingüísticos y gramaticales. 5. Contextos sociales y culturales. 6. Herramientas didácticas y recursos profesionales. 7. Conclusiones. Bibliografía.

1. Introducción

The Routledge Handbook of Spanish Teaching: metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2 ofrece al lector una visión panorámica actual y orientada al futuro sobre la investigación y la práctica de la enseñanza del español como lengua extranjera. El libro está destinado a convertirse en una obra de referencia de la disciplina y se dirige, por tanto, a investigadores, profesores de español como L2, profesores en formación y estudiantes de posgrado. Aunque el título en inglés y el subtítulo en español puedan sugerir que nos encontramos ante un libro con capítulos en las dos lenguas, la obra está redactada completamente en español y la elección del título responde a su vocación internacional.

The Routledge Handbook of Spanish Teaching presenta, por un lado, una gran heterogeneidad en cuanto a las perspectivas de estudio y perfiles de los autores y, por otro, la unidad y visión de conjunto deseable en una publicación de este tipo. En este sentido, los editores –Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte– han logrado que los cuarenta y cuatro capítulos de los que consta el libro aborden problemas claramente delimitados que, además, dialogan entre sí mediante oportunas referencias cruzadas que invitan a continuar la lectura. Otro acierto editorial es la estructura interna de los capítulos, que incluye un apartado inicial de reflexión teórica actualizada e internacional, seguido de dos apartados dirigidos a poner en práctica los aspectos teóricos previamente expuestos. De esta forma, la propia estructura del capítulo estimula el progreso de la disciplina mediante el énfasis intencionado en las líneas de investigación con mayor proyección y mediante la aplicación en el aula de los problemas teóricos planteados.

La obra reseñada consta de cinco partes. La primera propone la visión de conjunto de las *perspectivas metodológicas y curriculares*. La segunda parte presenta las *destrezas lingüísticas y comunicativas*, que sirven de puente para tratar, por un lado, los *aspectos lingüísticos y gramaticales* más específicos, expuestos en la tercera parte, y, por otro lado, los aspectos más generales relacionados con los *contextos sociales y culturales* de aprendizaje, introducidos en la cuarta parte. Por último, la quinta parte está dedicada a la presentación de diferentes *herramientas didácticas y recursos profesionales*. El libro concluye con el índice temático y onomástico, que resulta de gran utilidad en una obra de referencia de estas características, y que también contribuye al diálogo entre capítulos antes mencionado.

2. Perspectivas metodológicas y curriculares

La primera parte, *perspectivas metodológicas y curriculares*, comienza con la aportación de Vázquez y Lacorte, que aborda *los métodos y enfoques para la enseñanza* de segundas lenguas desde una perspectiva heterodoxa que invita a

una reflexión crítica “para evaluar y aplicar con mayor seguridad elementos ligados a determinadas visiones teóricas y curriculares, posiciones tradicionales sobre la enseñanza (...), e incluso nuevas tendencias vinculadas al empleo de diversas tecnologías” (p. 23).

Los siguientes capítulos se detienen en diferentes aspectos de la enseñanza centrada en el aprendiz. El capítulo de Arnold se ocupa de la *autonomía y de los aspectos motivacionales* de una manera integrada, en tanto que, “cuando los alumnos se sienten responsables de su aprendizaje y desarrollan de ese modo su autonomía, aumenta su motivación” y a la inversa “si los alumnos sienten motivación hacia el aprendizaje de la L2 tendrán como consecuencia un interés en ser más autónomos” (p. 35). El capítulo de Pinilla-Herrera y Cohen, por su parte, presenta una clasificación y definición de los *estilos y estrategias de aprendizaje*, que como muestra la selección bibliográfica, siguen despertando un gran interés. Asimismo, los autores incluyen un útil compendio de instrumentos de medición de estilos de aprendizaje (p. 51).

El libro continúa con el primer capítulo dedicado al español como lengua extranjera –*diseño, revisión y evaluación curricular*–, en el que Pastor Cesteros expone “una revisión crítica de los principales documentos institucionales para la enseñanza del español L2” (p. 52) y propone un coherente conjunto de criterios para la evaluación curricular, previa exposición de los instrumentos para su medición (pp. 59-64). Los capítulos 5 y 6 están especialmente enfocados a la práctica docente y tratan sobre *la planificación de unidades y el análisis y diseño de materiales didácticos*. En el capítulo 5, Alonso incluye una extensa plantilla para el diseño de unidades didácticas que, en palabras de la autora, no pretende ser prescriptiva, por lo que puede sintetizarse y “adaptarse a cada grupo de estudiantes según sus características y necesidades” (p. 77). En el capítulo 6, Pablos-Ortega también presenta su propia plantilla para la evaluación de materiales e incluye un apartado sobre el diseño de materiales con fines específicos, lo que vuelve a mostrar la adaptación general de la obra a las necesidades actuales de la comunidad que hará uso de ella, en la que existe una creciente demanda por este tipo de materiales.

Los siguientes tres capítulos giran en torno a diferentes aspectos de la adquisición y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el capítulo sobre *análisis y corrección de errores*, Muñoz-Basols y Bailini señalan las limitaciones del análisis de errores, en tanto que su objeto de estudio se circunscribe al “output incorrecto, lo que ofrece una visión parcial de la interlengua” (p. 96). Los autores abogan por un análisis que amplíe su objeto de estudio, en la línea de la investigación actual de corpus de aprendices (Guilquin y Granger 2015; Granger, Gilquin y Meunier 2015), en la que el énfasis en el error y en los fenómenos morfosintácticos ha dado paso al estudio de las características discursivas de la interlengua de los aprendices. Los autores se concentran, en cualquier caso, en la explotación del error como herramienta didáctica, con lo que superan las clasificaciones de errores y técnicas de corrección existentes en la bibliografía al uso, para dar un paso más y “sacar el máximo partido al error en el aprendizaje de una L2” (p. 100).

En el capítulo sobre *evaluación*, Antón examina los tipos de evaluación alternativa, entre los que incluye la evaluación dinámica y el uso de portfolios. El capítulo dedicado a la *adquisición y enseñanza de segundas lenguas*, Zyzik se centra en los modelos de enseñanza explícita, como el enfoque por tareas, la instrucción basada en el procesamiento y las aplicaciones de la gramática cognitiva. La primera parte de la obra concluye con el capítulo 10, titulado *dimensiones críticas en la enseñanza del español*, en el que Lacorte y Atienza asumen una posición de crítica social, entendida como la modalidad específica de compromiso político imperante en los estudios críticos del discurso.

3. Destrezas lingüísticas y comunicativas

La segunda parte del libro, *destrezas lingüísticas y comunicativas*, contiene siete capítulos especialmente enfocados a la práctica docente. Los cuatro primeros están dedicados a las tradicionales destrezas lingüísticas, la *comprensión lectora y auditiva* y la *expresión escrita y oral*. Respecto a estas dos últimas, a pesar del título, los autores tienen en cuenta la dimensión interactiva y no solo productiva de dichas destrezas. Por último, la obra destaca la importancia de la *gramática pedagógica*, del *vocabulario* y de la *cultura e interculturalidad*, destinándoles los otros tres capítulos de esta sección.

En el capítulo sobre *comprensión lectora*, además de los contenidos esperables en un estado de la cuestión sobre la materia, Rodrigo presenta un interesante apartado sobre los programas de lectura extensiva que persiguen “forjar un hábito de lectura en el lector que a la vez lo convierta en un aprendiz independiente” (p. 157) y que han probado su eficacia en diferentes contextos educativos, según diversos estudios detallados por la autora (pp. 158-159). En el capítulo dedicado a la *expresión escrita*, Cassany retoma sus ideas previas y las actualiza, especialmente en lo relativo a la etnografía de la escritura y a los contextos digitales. En el capítulo sobre *comprensión auditiva*, Martín Leralta propone los estadios de procesamiento de la información y sus dificultades específicas en la escucha de una L2 (pp. 186-187).

En el capítulo destinado a la *expresión oral*, Muñoz-Basols y Gironzetti seleccionan convenientemente “una perspectiva pragmático-discursiva” (p. 201) para la enseñanza de la expresión oral y proponen una práctica recopilación de estrategias y microdestrezas que puede servir para desarrollar herramientas de (auto)evaluación de la producción de un texto oral (pp. 208-209), que, tras sencillas adaptaciones, también podría ser útil para la evaluación de textos escritos. Los autores organizan de manera fundamentada dichas microdestrezas en torno a las tradicionales propiedades textuales: adecuación (que incluye densidad léxica y registro), coherencia y cohesión. En cuanto a la cohesión y en línea con su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera (cf. Muñoz Pérez 2017), Muñoz-Basols y Gironzetti destacan la adecuación y variedad de los conectores empleados. Aunque supera el alcance de un capítulo sobre expresión oral, el uso de conectores podría establecerse

como el punto de partida para la reflexión sobre otros fenómenos cohesivos y discursivos menos estudiados en la enseñanza del español.

En el capítulo 15, titulado *gramática pedagógica*, Bordón presenta una propuesta para acercarse a la enseñanza del modo subjuntivo al español (pp. 224-226) e incluye una reflexión sobre la conveniencia de la enseñanza explícita o implícita de la gramática (Ellis 2008; Martí Contreras 2016) y sobre el uso de corpus “que ha servido para seleccionar el léxico y las estructuras que deberían incluir en cada nivel de competencia lingüística” (p. 219). No obstante, cabría destacar que el uso de corpus en la elaboración de gramáticas didácticas del español como lengua extranjera está aún muy lejos de los avances que, desde hace décadas, han alcanzado en otras lenguas (Biber et al. 1999; Conrad et al. 2002) y sigue siendo, por tanto, una de las líneas de investigación pendientes actuales.

En el capítulo dedicado al *vocabulario*, Rufat y Jiménez Calderón resaltan de manera fundamentada el papel central de la lengua formulaica en las interacciones entre hablantes nativos, cuestión probada en diferentes estudios de corpus que llegan a cuantificarla en torno a la mitad de la producción lingüística diaria (p. 230). En este sentido, los autores proponen una tipología de unidades pluriverbales (p. 233) que acertadamente va más allá de las llamativas fórmulas idiomáticas que tanto interés despiertan en el español como lengua extranjera. En cuanto a la selección del vocabulario, además de las diferentes fuentes que señalan los autores, podríamos mencionar la investigación sobre disponibilidad léxica, que desde la tradición lingüística francesa ha tenido una gran aceptación en el estudio del español y en su aplicación al español como lengua extranjera (Jiménez Catalán 2013; Samper Hernández 2002).

Jiménez-Ramírez comienza el estado de la cuestión del capítulo sobre *cultura e interculturalidad* con una acertada denuncia sobre “la falta de concreción semántica y ambigüedad que caracteriza a este término [cultura]” (p. 244). En efecto, se trata de un término que, desde nuestro punto de vista y como nota Kuper (2001) ha sido tradicionalmente problemático incluso para los especialistas en su estudio, lo que lleva al autor a subrayar que “más aconsejable parece evitar semejante término hiperreferencial y hablar con mayor precisión de conocimiento, creencia, arte, tecnología, tradición o incluso ideología” (Kuper 2001: 12). El problema no se solventa reproduciendo clasificaciones de cultura que no se sustentan en la investigación actual y cuyas clases no comparten un núcleo de significado común que permita incluirlas bajo el estudio científico de un mismo fenómeno. Finalmente, en el apartado de *pautas metodológicas*, Jiménez-Ramírez señala tres acciones básicas para interpretar los hechos culturales “observar, comparar y analizar” (p. 249) en las que acertadamente coloca a la comparación en el corazón de la triada. No en vano, como es sabido, gran parte de la investigación antropológica cultural –histórica y actual– se fundamenta en el método comparativo.

4. Aspectos lingüísticos y gramaticales

La tercera parte del libro, *aspectos lingüísticos y gramaticales*, consta de ocho capítulos. En el primero de ellos, *lingüística cognitiva*, además de un repaso por los principios de la gramática cognitiva que se han aplicado a la enseñanza del español L2, Castañeda dedica un breve pero interesante apartado al valor explicativo de las imágenes en la enseñanza de problemas gramaticales abstractos, como la oposición entre subjuntivo e indicativo (pp. 272-273).

En el siguiente capítulo, *fonología y fonética*, Rao nos presenta una gran cantidad de recursos digitales útiles para la enseñanza de la pronunciación, que además recoge en un apéndice final (p. 300). A lo largo del capítulo, el autor detalla las diferentes formas de explotación del programa gratuito Praat y nos remite a las sitios web *Sounds of Speech*, de la Universidad de Iowa y a *Voices of the Hispanic World*, de la Universidad de Ohio, entre otros. Aunque no esté concebido para la enseñanza del español como L2, a los recursos reseñados por el autor, cabría añadir el cuidado material digital que acompaña al volumen de la Nueva gramática de la lengua española dedicado a la fonética y fonología (RAE y ASALE 2011).

En el capítulo 20, sobre *morfología*, Toth relaciona las versiones simplificadas del sistema flexivo propio de los aprendices de español con la baja saliencia de ciertos morfemas que son de especial dificultad en la adquisición de la lengua y que el autor detalla en una tabla explicativa (pp. 304 y 305). Esta baja saliencia se debe, por un lado, a aspectos perceptivos relacionados con la realización fonológica, con la frecuencia o con los contextos sintácticos en los que aparecen. La relevancia comunicativa del morfema, por otro lado, también desempeña un papel destacado, como demuestra que los morfemas que tienen una referencia más clara y específica (por ejemplo, la referencia temporal o la cuantificación) se adquieran con mayor facilidad que los que comunican significados más abstractos, como el modo verbal. Desde el punto de vista discursivo, como señala el autor, otros factores, como la redundancia comunicativa, también afectan negativamente a la saliencia de ciertos morfemas flexivos, al estar su significado duplicado en un morfema léxico que destaca en mayor medida. Por último, en la bibliografía del capítulo, extraña la ausencia de otros trabajos del autor (Toth 2000, entre otros), que serían muy útiles para el lector interesado.

En el siguiente capítulo, tras un repaso por las diferentes perspectivas de la enseñanza de la *sintaxis* del español como lengua extranjera, Gómez Asensio se concentra en construcciones en las que no existen diferentes posibilidades formales de expresión (*llegando el jefe, todos los empleados vuelven al trabajo* vs. **el jefe llegando, todos los empleados vuelven al trabajo*, p. 322). Estas construcciones llevan al autor a cuestionar de manera fundamentada las generalizaciones categóricas sobre la atención a la forma a partir del significado, ya que, en casos como los del ejemplo, la forma no afecta a la aportación comunicativa, sino a su “adecuación socio-lingüística, y formal por tanto, a lo que dicen los nativos” (p.322).

En el capítulo sobre *semántica*, Ibarretxe-Antuñano selecciona los principales retos a los que se enfrenta la disciplina, expone algunas clasificaciones tradicionales de tipos de significados (extensional, intensional, descriptivo, literal, figurado, etc.) y reflexiona sobre los diferentes procedimientos de creación de significado, como la metáfora o la composicionalidad. En el siguiente capítulo, Koike y Pearson introducen los principales conceptos de la *pragmática*, pero se centran en la adquisición de los actos de habla. En el estado de la cuestión, las autoras señalan que “en lugar de enfocarse en la enseñanza de actos de habla individuales, hay que enseñar expresiones pragmáticas de la L2 mediante diálogos, los cuales representan actos de habla en conjunto, mostrando los actos y las reacciones de los hablantes a dichos actos” (p. 350). Este énfasis en la contextualización y en las reacciones nos parece muy acertado, ya que, como los actos de habla son unidades intencionales y las intenciones son fenómenos no observables, el aprendiz encuentra en el contexto y en las reacciones el mejor indicio significativo de dichas intenciones. El capítulo continúa con una selección de las líneas de investigación que despiertan un mayor interés en los últimos años: la cortesía y la adquisición de actos de habla en los estudios en el extranjero y en el aula.

En el capítulo sobre *sociolingüística*, Díaz-Campos y Filimonova se concentran en la exposición de los fenómenos fonéticos-fonológicos y morfosintácticos más relevantes de la variación del español, así como en las pautas de aplicación didáctica para despertar la conciencia sociolingüística del aprendiz a partir de algunos fenómenos destacados: el voseo, el leísmo o la /s/ final de sílaba. En el capítulo 25, Moreno-Fernández subraya que la importancia de la *dialectología* en relación con la enseñanza del español se manifiesta de especial manera en la “necesidad de contar con información suficiente sobre las principales variedades dialectales del español” y en la “conveniencia de trabajar desde una concepción lo suficientemente amplia y flexible de la realidad dialectal hispánica, desde un modelo policéntrico que no se contradiga con la relativa homogeneidad de la lengua española” (p. 388).

En el capítulo sobre *lexicografía*, Astrid-Ciro expone los diferentes diccionarios existentes y las pautas para su aplicación en el aula. La autora destaca la utilidad de los diccionarios monolingües y de los diccionarios específicos para la enseñanza del español frente a los diccionarios bilingües actuales. A los numerosos y pertinentes diccionarios reseñados a lo largo del capítulo y recopilados en un anexo (p. 413), cabría añadir los diccionarios combinatorios y de restricciones léxicas Redes (2004) y Práctico (2006), que si bien pueden no ser de utilidad directa para el aprendiz –especialmente el diccionario Redes–, podrían ser de provecho para el profesor y para el autor de materiales didácticos.

5. Contextos sociales y culturales

La cuarta parte de la obra reseñada consta de ocho capítulos que tratan sobre los diferentes *contextos sociales y culturales* de aprendizaje. En el primero, *bilingüismo y multilingüismo*, Cenoz y Arocena se concentran en las prácticas

de *translanguaging* empleadas con fines estratégicos y educativos, cuestión que genera un creciente interés en la investigación actual y que vuelve a resaltar el oportuno enfoque prospectivo de toda la obra. En el capítulo dedicado a las *lenguas en contacto*, Geeslin y Evans-Sago incluyen una realista reflexión sobre la identificación de la norma meta apropiada que, desde nuestro punto de vista, es relevante más allá de los contextos en los que se centra el capítulo: “lo ideal es adoptar una postura proactiva que exponga a los aprendices a las variedades del español que también estén vinculadas nítidamente con sus objetivos de aprendizaje y metas profesionales” (pp. 438 y ss.).

El siguiente capítulo está dedicado a los *hablantes de herencia*, otro de los temas con mayor proyección en la investigación venidera. En él, Belpoliti y Gironzetti insisten en el punto de partida necesario para progresar en el área: los hablantes de español como lengua de herencia no son hablantes nativos de español, pero tampoco pueden equipararse al resto de aprendices de español como segunda lengua. Ante esta situación, las autoras presentan una serie de pautas metodológicas adaptadas a este particular contexto de enseñanza. El capítulo 30 desarrolla otro de los contextos específicos de enseñanza del español: *la inmigración y la enseñanza a adultos*. Además de la presentación de los principales retos y estado de la cuestión de este variado contexto formativo, Villalba dedica un apartado a la enseñanza a inmigrantes analfabetos y a la alfabetización en L2, donde el perfil del profesor de español, según datos recogidos en Sosinski (2018), requiere importantes mejoras formativas.

En el capítulo dedicado al *aprendizaje-servicio y aprendizaje comunitario* Lear y Abbott presentan un práctico “programa para la planificación e implementación de un curso de aprendizaje-servicio basado en un (re)planteamiento de los objetivos y métodos de la enseñanza del español en un entorno institucional y comunitario” (p. 477). En el siguiente capítulo, *aprendizaje por contenidos e inmersión lingüística*, Klee incluye una reflexión sobre las diferentes estrategias para integrar lengua y contenido, que sirve de guía para el profesor de español. El capítulo es otra de las muestras del enfoque prospectivo de toda obra, al estar dedicado a una de las líneas de investigación y docencia con mayor proyección en los próximos años: el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.

Lafford e Isabelli se concentran en una de las carencias de la investigación actual sobre los *programas de estudio en el extranjero*, que es, precisamente, el análisis profundo del dicho contexto pedagógico. En cualquier caso, las autoras también dan cuenta detallada de la investigación actual, más habitual, sobre el desarrollo de diferentes competencias de los estudiantes que participan en estos programas. El último capítulo de la sección *contextos sociales y culturales* está dedicado al *español para las profesiones*. En él, Sánchez-López subraya el creciente interés tanto en el aprendizaje como en la investigación en esta área de estudio y apunta a las particularidades curriculares en el contexto europeo y en el estadounidense.

6. Herramientas didácticas y recursos profesionales

La quinta y última parte de la obra ofrece al lector *herramientas didácticas y recursos profesionales* útiles para la investigación y la docencia. Consta de 10 capítulos que tratan una gran variedad de temas que generan mucho interés entre la comunidad docente –como la gamificación o el uso de tecnologías– y entre la comunidad investigadora –como el uso de corpus lingüísticos o la traducción pedagógica–.

En el primer capítulo, Munday describe los tipos de *contextos virtuales de aprendizaje* y propone algunas claves para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera tanto en situaciones completamente virtuales como en contextos que combinan la enseñanza presencial y virtual (pp. 541-543). En el siguiente capítulo, Román-Mendoza presenta algunas pautas para explotar las *tecnologías educativas* al desarrollo profesional del profesor de español, al desarrollo de sus entornos institucionales de enseñanza y al aprendizaje dentro y fuera del aula. En el capítulo dedicado a los *medios audiovisuales*, Herrero propone una recopilación sistemática de acciones docentes para la explotación de material audiovisual a partir de dos criterios principales: la competencia que se persigue fomentar (léxica, fonológica, gramatical, sociolingüística, fílmica...) y el lugar que ocupa la acción didáctica respecto al visionado del material audiovisual (antes, durante o después del visionado). En el capítulo dedicado a la *gamificación*, Pujolà y Herrera Jiménez distinguen la gamificación de otros modelos didácticos que explotan la dimensión lúdica en el aula de idiomas. Los autores presentan, además, una fundamentada sistematización de actividades según las mecánicas de los juegos en las que se basan como, por ejemplo, los sistemas de recompensa, los desafíos o las dinámicas competitivas y colaborativas.

El capítulo de Parodi y Burdiles, dedicado al uso de *corpus y bases de datos*, propone un detallado estado de la cuestión sobre los corpus existentes y defiende la utilidad del enfoque de aprendizaje guiado por datos (*data-driven learning*), que ha tenido una aplicación limitada a la enseñanza del español. Los autores denuncian el escaso desarrollo de los corpus destinados al aprendizaje del español L2 y subrayan que “lo que se aprecia es más bien la constitución y disponibilidad de corpus para investigadores” (p. 601), entre los que destacan al corpus de aprendices CAES (p. 600), que refleja diferentes estadios de adquisición del español de aprendices de seis lenguas maternas y que está lematizado con etiquetaje POS, lo que lo distingue de otros corpus de aprendices disponibles. Con todo, los autores llegan a la conclusión, fundamentada con solidez a lo largo del capítulo, de que “aún queda mucho por hacer (...), tanto en la investigación como en las aplicaciones didácticas” (p. 606) basadas en el uso de corpus.

Compartimos con los autores dicha conclusión. Desde nuestro punto de vista, en el caso de corpus destinados a investigadores, todavía existe el vacío de un corpus que aúne las ventajas que presenta el CAES con tres aspectos fundamentales para el desarrollo del estudio de corpus de aprendices. En

primer lugar, para reforzar la validez de las comparaciones entre niveles, los textos de los aprendices deben responder a una misma tarea, de modo que las conclusiones en este sentido no se vean desvirtuadas por las interferencias de la tipología textual. En segundo lugar, como muestra la investigación actual en otras lenguas, es de gran utilidad la inclusión de un subcorpus de “control” de hablantes nativos que completen la misma tarea que los aprendices. Por último, resulta fundamental que la interfaz del corpus permita el acceso a los textos completos, para poder avanzar en el estudio de los fenómenos discursivos, que son, precisamente, los que despiertan un mayor interés en el estudio actual de los corpus de aprendices. En este sentido, el corpus CEDEL2 (Lozano y Mendikoetxea 2013), también reseñado en el capítulo de Parodi y Burdiles, está convenientemente diseñado para solventar estas carencias, si bien no está lematizado, incluye en la actualidad las producciones de hablantes de solo dos L1 y su interfaz de obtención de resultados puede resultar poco amigable.

El capítulo 40 está dedicado a la *traducción pedagógica*, herramienta que despierta un renovado interés en la enseñanza de segundas lenguas y para la que se llega a demandar la categoría de destreza comunicativa en un mundo globalizado en el que, como indican las autoras, Carreres y Noriega-Sánchez, “el multilingüismo es la norma más que la excepción”. En el capítulo dedicado a la *literatura*, Reyes-Torres incide en que “la literatura no solo ofrece al alumno la posibilidad de usar la L2 de manera auténtica para producir significados, sino que también le permite crecer como individuo y desarrollar el gusto por la lectura” (p. 638). En el capítulo destinado a la *investigación en acción* las autoras Ramos Méndez y Sánchez Quintana desarrollan otra de las múltiples funciones del buen profesional de la enseñanza del español, ya que “además del rol de enseñantes, los profesores deben incorporar a la compleja identidad docente el de investigadores”. Se refieren, con ello, a que el profesor ha de estar capacitado para “abrir interrogantes que conduzcan a indagar sobre las práctica y que involucren a otros implicados en el proceso, tanto aprendices como colegas de profesión.” (p.652). En el capítulo sobre profesores no nativos, Thompson y Cuesta Medina, cuestionan la pertinencia de tal distinción desde el punto de vista de los objetivos pedagógicos de la enseñanza de la lengua, ya que “los estudios demuestran que la formación y la competencia lingüística son más importantes que el estatus de nativo o no nativo de la L2” (p. 664). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* concluye con el capítulo de Verdía sobre *desarrollo profesional*, que subraya la intención de la obra de no limitarse a exponer un resumen del saber actual de la disciplina, sino la intención de constituirse en un instrumento para el avance en la disciplina y de la comunidad que hará uso de ella.

7. Conclusiones

A modo de conclusión, recopilamos las principales características que convierten a *The Routledge Handbook of Spanish Teaching* en una obra de referencia obligada de la disciplina. En primer lugar, la obra destaca por su visión panorámica, diversa y completa, cualidades que hemos detallado a lo largo de la reseña y que el lector puede apreciar en el índice temático y onomástico final. En segundo lugar, otra de las cualidades destacadas de la obra es su perspectiva actual e internacional, que se refleja en los temas tratados, en las líneas de investigación seleccionadas y en las bibliografías que acompañan a cada capítulo. Por último, la obra destaca por su manifiesta intención de relacionar la teoría con la práctica docente, lo que se refleja en la estructura interna de todos los capítulos. Estas dos últimas características –visión teórica actual y prospectiva, y enfoque orientado a la docencia–, colocan a *The Routledge Handbook of Spanish Teaching* no solo como una obra de referencia fundamental, sino también como una herramienta clave en los próximos desarrollos de la disciplina.

Bibliografía

- Biber, D.; Johansson, S.; Leech, G.; Conrad, S. y Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Essex: Longman.
- Bosque, I. (dir.) (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Bosque, I. (dir.) (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Conrad, S.; D. Biber y G. Leech (2002). *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. Essex: Longman.
- Ellis, N. (2008). Implicit and Explicit Knowledge about Language. En Hornberger, N. (ed.) *Encyclopedia of Language and Education, 1878-1890*. Boston: Springer.
- Granger, S.; Gilquin, G. y F. Meunier (eds.) (2015). *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilquin, G. y S. Granger (2015). *Learner language*. En Biber, D. y R. Reppen (eds.), *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*, 418-435. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jiménez Catalán, R. (ed.) (2013). *Lexical availability in English and Spanish as a second language*. Dordrecht: Springer.
- Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Lozano, C., y A. Mendikoetxea (2013). Learner corpora and SLA: the design and collection of CEDEL2. En Díaz-Negrillo, A.; Ballier, N. y P. Thompson (eds.), *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data*, 65-100. Ámsterdam: John Benjamins.
- Martí Contreras, J. (2016). *Estudio contrastivo gramatical de campo en español como lengua extranjera*. Anejos de la Revista Quaderns de Filologia 82. Valencia: Universidad de Valencia.
- Muñoz Pérez, J. (2017). *Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual*

en los manuales de español como lengua extranjera: análisis de corpus y propuestas didácticas de mejora. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

RAE y ASALE (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Volumen 3: Fonética y fonología.* Madrid: Espasa.

Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera.* Málaga: Monografías ASELE.

Sosinski, M. (2018). Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados). *Doblele: revista de lengua y literatura* 4 (1), 61-81.

Toth, P. (2000). The interaction of instruction and learner-internal factors in the acquisition of L2 morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (2), 169-208.