DE LA EXPRESIÓN ORAL A LA INTERACCIÓN. INTEGRACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL MCER

Agustín Barrientos Clavero
Universidad de Extremadura

1. Introducción

En esta comunicación voy a presentar los resultados de un trabajo en el que analizo la evolución de los contenidos de algunos documentos centrales del *Proyecto de Enseñanza de Lenguas Modernas a Aprendices Adultos*, promovido por el Consejo de Europa. Desde que se puso en marcha el proyecto a principios de los años 70, los documentos que han ido apareciendo han marcado la pauta de cómo se debe conducir la enseñanza de idiomas en el ámbito europeo. El último de esos trabajos, y el que más difusión ha tenido, es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* [...] (MCER). El MCER es un documento de sobra conocido y hay una gran cantidad de trabajos sobre él, de manera que evitaré glosarlo una vez más. Lo que sí me parece interesante y útil es indagar en su historia, cómo ha adquirido su forma definitiva y qué factores han influido en su elaboración. Esto puede ayudar a entenderlo mejor, a que podamos realizar críticas fundamentadas de sus contenidos y, en último término, a utilizarlo más eficientemente.

El objetivo de mi investigación, que aquí presentaré muy esquemáticamente, es analizar el contenido funcional de los documentos antecesores del MCER y la base sobre la que se elaboró: los repertorios nocio-funcionales del Consejo de Europa. Más específicamente, los documentos que analizo son los tres modelos principales: el repertorio original, *Threshold Level*, de 1975; su

Centro Virtual Cervantes

segunda edición, y último repertorio publicado, *Threshold Level 1990*, y el repertorio del francés, *Un niveau seuil*, de 1976, que presenta un acercamiento bastante diferente, desde el punto de vista funcional, al de los otros dos. Las funciones comunicativas (o actos de habla) son la parte más importante de esos documentos y el núcleo alrededor del cual se desarrollaron en su momento. Dada la naturaleza de este congreso, centraré mi exposición en el componente oral de esas descripciones, componente fundamental en su evolución, como veremos enseguida.

El MCER, con su "enfoque orientado a la acción", desvía el interés de las cuatro destrezas clásicas y propone otras cuatro "actividades de la lengua": *comprensión, expresión, interacción* y *mediación*. La mayor novedad de esta nueva clasificación consiste en la integración de los componentes oral y escrito, y sobre todo, y por lo que a nosotros nos interesa ahora, en el reconocimiento explícito de que la interacción es una actividad con entidad propia que va más allá de la mera alternancia entre la comprensión auditiva y la expresión oral.

Probablemente adviertan que algunos de los resultados del trabajo que presentaré a continuación están ya reflejados en los materiales actuales de enseñanza (por lo menos en algunos) y se vienen aplicando en las aulas desde hace tiempo (por lo menos en algunas). Mi interés se encuentra en la teoría que está detrás de esas prácticas, o más bien, bajo ellas, conformándolas y sustentándolas. No es extraño, por otra parte, que la aplicación práctica vaya por delante de la investigación teórica, ya que los intereses comerciales de las editoriales y las necesidades inmediatas de los profesores no pueden esperar a que los investigadores den su visto bueno a todo lo que hacen. Esta urgencia (entre otros muchos factores) hace que no siempre los materiales publicados sean los más adecuados y que algunas de las prácticas docentes no den el resultado deseado.

El título de mi ponencia es *de la expresión oral a la interacción* y precisamente en ese camino que va de la mera emisión de palabras a considerar la conversación como una actividad interactiva, es donde el tratamiento sistemático y la evolución del elemento funcional cobra mayor interés. En los próximos minutos intentaré mostrarles cómo se refleja en la parte central de los documentos del Consejo de Europa esa evolución del componente funcional y qué importancia ha tenido en el replanteamiento de las destrezas para que en el MCER se hable ya de "expresión", sin distinguir entre la oral y la escrita,

Centro Virtual Cervantes

y para que la "interacción" predomine frente a la "expresión oral" que tradicionalmente se venía considerando[1].

2. Antecedentes del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas [...]* (MCER): los Repertorios Nocio-Funcionales

Los Repertorios Nocio-Funcionales son los primeros productos del *Proyecto de Enseñanza de Lenguas Modernas a Aprendices Adultos,* puesto en marcha por el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa en 1971 con la participación de expertos de prestigiosas universidades e instituciones europeas. El primer repertorio que se publica, en 1975, lleva por título *The Threshold Level in a European Unit / Credit System for Modern Language Learning by Adults* (van Ek, 1975). Tras él van apareciendo repertorios en otros idiomas europeos que siguen ese primer modelo, incluido el del español, *Un Nivel Umbral* (Slagter, 1979), que es una casi completamente fiel traducción del original[2]. Los que me interesan en mi investigación, sin embargo, son la segunda edición del repertorio inglés, *Threshold Level 1990* (van Ek y Trim, 1991), y el del francés, *Un niveau seuil* (Coste et ál., 1976). En estos dos trabajos se puede ver claramente cómo evoluciona el primer modelo, particularmente en cuanto a la organización de los contenidos funcionales y el papel que en ese proceso juega la dimensión interactiva de la comunicación.

Ustedes se preguntarán, ¿qué interés pueden tener los repertorios nocio-funcionales cuando son documentos anticuados y ya disponemos de un modelo mucho más actual, el MCER? La respuesta es simple: porque en el MCER no se revisa esta parte de la descripción sino que cuando los autores tienen que referirse a ella, remiten al último repertorio publicado, el *Threshold Level 1990*. El componente funcional fue el de mayor peso en el origen del proyecto del Consejo de Europa (y del enfoque comunicativo, dicho sea de paso). De hecho, en los primeros momentos de su desarrollo era frecuente la

---

1. "La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la *comprensión*, *expresión*, *interacción* o la *mediación* (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas" (MCER, 2002: 14).

2. "Durante la elaboración de la versión española, fue haciéndose cada vez más claro que la selección hecha para la versión inglesa salía al encuentro de las necesidades de la mayoría de los alumnos, de un modo tan adecuado, que no merecía la pena intentar introducir muchas mejoras" (Slagter, 1979: VIII).

Centro Virtual Cervantes

confusión de las denominaciones *enfoque comunicativo* y *enfoque nocio-funcional*. Con el paso del tiempo, el proyecto ha desviado su interés de los contenidos de la descripción hacia una escrupulosa selección de descriptores de los diferentes niveles de competencia, dejando de un lado una revisión -muy necesaria- de los contenidos lingüísticos (gramaticales, nocionales y funcionales). Pero volvamos a los repertorios.

Todos los repertorios tienen una estructura común, con ligerísimas variaciones. Tras un análisis de las necesidades de los aprendices, el núcleo de las descripciones se presenta en una serie de planos interrelacionados:

1. Las situaciones, desglosadas en cuatro componentes:
   a) Los papeles sociales que el aprendiz será capaz de desempeñar
   b) Los papeles psicológicos de los interlocutores
   c) Los escenarios en los que previsiblemente tendrá lugar la comunicación
   d) Los temas sobre los que el aprendiz podrá hablar
2. Las actividades lingüísticas
3. Las funciones comunicativas
4. Las nociones:
   a) Generales
   b) Específicas
5. Sumario gramatical

Los capítulos centrales de los repertorios son el dedicado a las funciones y el que se ocupa de las nociones. Al primero de ellos es al que dedico el estudio que presento aquí.

La estructura del MCER es ligeramente diferente. Es un documento mucho más amplio y menos específico, menos volcado en los contenidos descriptivos de la lengua que los anteriores y más preocupado por los procesos que intervienen en la comunicación y por la forma de evaluar el progreso de la competencia comunicativa de los aprendices. La visión del aprendizaje y la enseñanza de lenguas en el MCER se ha ampliado bastante debido a varios factores: a los avances de la investigación en segundas lenguas, a las continuas

Centro Virtual Cervantes

experimentaciones, evaluaciones y revisiones que se han desarrollado en los más de treinta años que lleva en funcionamiento el proyecto; y por último, y en gran medida, al progreso de la pragmática, una de las disciplinas teóricas de mayor influencia en la filosofía actual de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

Llama la atención, sin embargo, que en este tiempo no se haya llevado a cabo la revisión de los contenidos de la parte central de los documentos que le dieron lugar, como ya he mencionado. Pese a ello, la evolución del contenido funcional de los repertorios ha tenido un peso muy importante en la forma final del MCER. Si bien no se ha modificado la organización funcional vigente desde 1991, los avances en este terreno se ven reflejados en la selección de las actividades de la lengua que propone el MCER en el sentido que indico en el título de mi presentación. De la consideración de las cuatro destrezas clásicas (*comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita*) se ha pasado a otras cuatro actividades de la lengua ligeramente diferentes pero muy significativas: *comprensión, expresión, interacción y mediación*. Hay que advertir que las cuatro destrezas clásicas no desaparecen de la descripción, simplemente quedan en segundo plano:

> Como procesos, la comprensión y la expresión (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. En este Marco de referencia, no obstante, el uso de estos términos para las actividades de la lengua está limitado al papel que desempeñan de forma aislada. (MCER, 2002: 14)

Veamos detenidamente cómo se relaciona la descripción funcional de los repertorios con esta nueva consideración de las actividades de la lengua.

3. La interacción a través de la organización funcional de los repertorios: tres modelos diferentes

Para el análisis que he realizado en mi investigación, he distinguido tres niveles de concreción: los grupos en que se distribuyen las diferentes funciones comunicativas, las funciones mismas incluidas en cada repertorio, y los exponentes propuestos para realizar esas funciones. Ahora no tenemos tiempo para explicar los detalles que fueron surgiendo en la comparación de los repertorios ni el alcance de las conclusiones a las que llegué, así que utilizaré dos estrategias (otro concepto fundamental en el enfoque propuesto en el MCER) para intentar transmitirles lo sustancial de mi investigación y ajustarme

Centro Virtual Cervantes

a la vez al tiempo de que disponemos. La primera estrategia será utilizar un método inductivo en mi presentación (muy apropiado si tenemos en cuenta que nos enfrentamos quizá a una de las más experimentales ciencias humanas): les presentaré uno de los ejemplos que he utilizado para que ustedes generalicen y deduzcan el resto. La segunda será, lógicamente, limitarme a aquellas cuestiones que inciden directamente en el camino hacia el replanteamiento del componente oral, es decir, del tratamiento del componente discursivo. Dejo a un lado otras dos dimensiones fundamentales, de la pragmática y de los repertorios nocio-funcionales: la social y la intencional. El ejemplo que les propongo es el tratamiento de una función en los tres repertorios, reflejado en el siguiente cuadro:

Threshold Level 1975

Declining an offer or invitation	**Rechazar una oferta o invitación**
Category: *Expressing and finding out intellectual attitudes*	**Grupo:** *Expresar y averiguar actitudes intelectuales*
Exponents: • *No, thank you* • *I´m afraid I cannot...* • *Unfortunately I can´t + VP_{inf}*	**Exponentes:** • *No, gracias* • *Me temo que no puedo...* • *Desgraciadamente no puedo + SV_{inf}*

Threshold Level 1990

Declining an offer or invitation	**Rechazar una oferta o invitación**
Category: *Getting things done (suasion)*	**Grupo:** *Persuasión*
Exponents: • *No, thank you* • *(I´m sorry but) I can´t + VP_{inf}* • *It´s very good of you + but-clause* • *Unfortunately I can´t + VP_{inf}* • *I´m afraid I can´t + VP_{inf}*	**Exponentes:** • *No, gracias* • *(Lo siento pero) no puedo + SV_{inf}* • *Es muy amable + oración con pero* • *Desgraciadamente no puedo + SV_{inf}* • *Me temo que no puedo + SV_{inf}*

Centro Virtual Cervantes

Niveau Seuil 1976

Refuser de faire avec autrui	**Rechazar hacer algo con otro**
→ *Proposer à autrui de faire ensemble*	→ *Proponer a otro hacer algo juntos*
Categorie: *Actes d´ordre II*	**Grupo:** *Actos de orden II*
Sous-categorie: *Actes spécifiques*	**Subgrupo:** *Actos específicos*
Realisation: • *non* • *Ce n´est pas une bonne idée* • *Ce n´est pas sérieux* • *Ce n´est pas le moment* • *Il y (a, aurait) mieux à faire* • *Je ne veux pas* • *Je n´ai pas envie* • *Ça ne me dit rien* • *Je ne peux pas* • *Ce n´est pas possible* • *Désolé, mais (...)* • *Merci, mais (...)* • *DR: Il a refusé de (...)*	**Exponentes:** • *No* • *No es una buena idea* • *No es serio* • *No es el momento* • *Hay / Habrá algo mejor que hacer* • *No quiero* • *No me apetece* • *No me dice nada* • *No puedo* • *No es posible* • *Lo siento, pero (...)* • *Gracias, pero (...)* • *Discurso indirecto: Se ha negado a (...)*

En los tres repertorios[3] encontramos la misma función comunicativa pero con variaciones significativas que tienen mucho que ver con la diferente interpretación que cada uno hace del componente interactivo de la comunicación. En TL'75 la función se llama *rechazar una oferta o invitación*, y aparece dentro del grupo *expresar y averiguar actitudes intelectuales*. En TL'90 encontramos la misma función pero en un grupo diferente: *persuasión*. La función equivalente que encontramos en NS se llama *rechazar hacer algo con otro* y aparece en el grupo *actos de orden II*, subgrupo *actos específicos*. Como vemos, la misma función aparece en un grupo diferente en cada repertorio.

3. Utilizaré las siguientes abreviaturas para referirme a cada uno de los repertorios: TL'75 para el primer repertorio del proyecto del Consejo de Europa (van Ek, 1975), TL'90 para su segunda versión (van Ek y Trim, 1991), y NS para el repertorio del francés (Coste et ál., 1976).

Centro Virtual Cervantes

Intuitivamente podemos argumentar a favor de la validez de las tres opciones: rechazar una oferta puede verse como la expresión de un estado intelectual (TL'75), en cuanto conlleva la verbalización de una idea del hablante (al igual, por otra parte, que otras varias docenas de funciones). El grupo elegido por TL'90, *persuasión*, tiene sentido en el contexto global de ese repertorio, que tiende a agrupar funciones relacionadas entre sí. Esta función se corresponde con otras incluidas en ese mismo grupo:

- Invitar a alguien a que haga algo
- Aceptar una oferta o invitación
- Rechazar una oferta o invitación
- Preguntar si se acepta o se rechaza una oferta o invitación

Rechazar una oferta o invitación forma parte de un intercambio provocado por la aparición de la función *invitar a alguien a que haga algo*. Desde este punto de vista todas estas funciones podrían verse como parte del grupo *persuasión*. Pero si tomamos la decisión de relacionar funciones, quizá parezca mejor la solución adoptada por NS. Este repertorio, en lugar de relacionar funciones individualmente, como hace TL'90, lo hace de una manera global. De esta manera, las funciones que constituyen el núcleo del repertorio aparecen relacionadas e integradas en una actividad común condicionada por la estructura de la comunicación. En NS la función aparece bajo el nombre *rechazar hacer algo con otro* y se incluye en un amplísimo grupo, *actos de orden II*, subgrupo *actos específicos*. Dentro de este marco, parece perfectamente correcto incluir en este grupo la función que estamos viendo: *rechazar hacer algo con otro* es, efectivamente, un acto de segundo orden, en una secuencia de diálogo, y específico, pues sólo puede aparecer, dentro de una conversación, como respuesta a otro anterior: *proponer a otro hacer algo juntos*.

En el próximo cuadro se puede apreciar cómo se organizan los grupos entre los que se reparten las funciones comunicativas en cada repertorio:

Centro Virtual Cervantes

<table>
<tr><th>Threshold Level 1975</th><th colspan="2">Threshold Level 1990</th><th colspan="2">Niveau Seuil 1975</th></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td><td colspan="2">Inteciones enunciativas</td></tr>
<tr><td>Dar y pedir información objetiva</td><td colspan="2">Dar y pedir información objetiva</td><td rowspan="6">Actos de orden 1</td><td>Dar información objetiva</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Expresar y averiguar actitudes intelectuales

Expresar y averiguar actitudes emocionales

Expresar y averiguar actitudes morales</td><td rowspan="5">Expresar y averiguar actitudes</td><td>Objetivas: acuerdo, etc.</td><td rowspan="5">Reaccionar ante los hechos y los acontecimientos

Juzgar la acción realizada por otro
Juzgar la acción realizada por uno mismo</td></tr>
<tr><td>Objetivas: conocimientos, etc.</td></tr>
<tr><td>Objetivas: modalidad</td></tr>
<tr><td>Volitivas</td></tr>
<tr><td>Emocionales

Morales</td></tr>
<tr><td>Conseguir que se hagan cosas (persuasión)</td><td colspan="2">Persuasión</td><td>Proponer a otro hacer algo uno mismo
Pedir a otro hacer algo uno mismo
Proponer a otro hacer algo juntos
Proponer a otro que haga algo
Pedir a otro que haga algo</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td>Actos de orden 2</td><td>Actos no específicos

Actos específicos</td></tr>
<tr><td>Socializar</td><td colspan="2">Socializar</td><td colspan="2">Actos sociales</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Estructurar el discurso</td><td colspan="2">Operaciones discursivas</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Reparación de la comunicación</td><td colspan="2"></td></tr>
</table>

Aparte de constatar las discrepancias entre los tres principales repertorios en cuanto a la organización funcional que proponen (lo cual constituía uno de los objetivos de mi investigación), utilizaré este cuadro, junto con el ejemplo anterior, para llamar la atención sobre algunas cuestiones de importancia que ayuden a comprender la evolución del componente oral de la comunicación en estos documentos.

En el TL'75 encontramos elementos interactivos, pero presentados de una manera casual y desestructurada. De las seis categorías de funciones que distingue este repertorio, una de ellas, *socializar*, se mantiene constante en los demás repertorios, incluso el número de funciones que incluye es similar en todos. En este grupo de TL'75 los elementos interactivos aparecen en funciones aisladas, sin ningún criterio unitario y seleccionados intuitivamente según requiera cada una de las funciones. Sólo dos de ellas presentan entre los exponentes propuestos para su realización la posibilidad de una respuesta (la segunda de ellas indicándolo explícitamente): *al encontrarse con alguien* y *presentaciones: presentarse y ser presentado.*

Centro Virtual Cervantes

Al encontrarse con alguien
Hola
¿Cómo estás / está usted?
(Estoy bien, gracias,) ¿cómo estás / está usted?
Estoy muy bien, gracias, y ¿cómo estás tú / está usted?

Presentaciones: presentar y ser presentado
Éste es...
¿Puedo presentarte / -le a...?
Me gustaría que conocieras / -a a...
(Respuesta:) ¿Cómo estás / -á usted?
Hola

En los cuatro primeros grupos de TL'75 se pueden apreciar los elementos interactivos desde su misma denominación: *dar* y *pedir información,* y *expresar* y *averiguar* son acciones complementarias dentro de una conversación, si bien las primeras pueden aparecer de forma aislada. En el análisis del discurso se corresponden con actos iniciativos y reactivos: primero se pregunta algo y luego se responde. En el grupo que queda, *persuasión*, no aparece esta característica, ni en el nombre del grupo, ni en las funciones que incluye:

- Sugerir actividades (para el grupo que incluye al hablante)
- Pedir a alguien que haga algo
- Invitar a otros a hacer algo
- Aconsejar a otros que hagan algo
- Prevenir a otros para que tengan cuidado o para que no hagan algo
- Dar instrucciones a otros para que hagan algo

En TL'90 encontramos alguna novedad. Para empezar aparecen dos grupos nuevos muy significativos para el tema que ahora nos ocupa: *estructurar el discurso* y *reparación de la comunicación*. La mera aparición de estos dos grupos supone una muestra de la atención que se empieza a prestar a la dimensión discursiva de la comunicación. Una de las razones de su inclusión es el desarrollo de una de las principales líneas de la investigación en pragmática: los estudios sobre la naturaleza y el funcionamiento del discurso y de la conversación. Esta nueva filosofía sobre el funcionamiento de la comunica-

Centro Virtual Cervantes

ción no se limita a la inclusión de grupos (y funciones) nuevos, sino que también se amplía al resto del repertorio. De ahí que en el ejemplo que comenté anteriormente aparezca la función *rechazar una oferta o invitación* dentro del grupo *persuasión*. No es que esta función se utilice para persuadir sino que se encuentra en correlación (discursiva) con la función iniciativa que la provoca: *invitar a alguien a que haga algo*. Esta atención que TL'90 dedica al componente interactivo de la comunicación, sin embargo, no se encuentra suficientemente estructurada ni presentada de una manera coherente, pero eso es otro tema y al menos ilustra la evolución que quiero mostrarles.

El último repertorio es radicalmente distinto. Para empezar nació en el seno de una tradición lingüística muy diferente de los repertorios del inglés. Uno de los autores de NS es Eddy Roulet, una de las figuras centrales de la escuela de Ginebra, que ha aportado avances sustanciales al análisis del discurso, proponiendo un enfoque de análisis modular que integra una serie de corrientes lingüísticas para aislar y, al mismo tiempo, conjugar los diferentes componentes que intervienen en la comunicación.

Como vemos, el elemento interactivo aparece en la primera distinción de categorías[4]. NS presenta dos grandes grupos, *actos de orden 1* y *actos de orden 2*, que contienen respectivamente funciones (o actos de habla, como se prefiere llamar a estas unidades en el repertorio francés) iniciativas y reactivas, en la tradición del análisis del discurso. La función que he incluido en el ejemplo anterior, *rechazar hacer algo con otro*, es de segundo orden y específica, pues sólo puede aparecer como respuesta al acto iniciativo que está detrás de la flecha, *proponer a otro hacer algo juntos*. El hecho de que los criterios discursivos impongan la primera división entre funciones hace adivinar fácilmente el peso que la dinámica conversacional tiene en el resto del repertorio.

4. Salvedad hecha del grupo *actos sociales*, que, como comenté, se mantiene intacto desde el primer repertorio, y de los grupos *intenciones enunciativas* y *operaciones discursivas*, que no son grupos de funciones en rigor, sino más bien formas de modular las funciones que aparecen en el resto de los grupos y que se proyectan, respectivamente, sobre la modalidad y los efectos perlocutivos del enunciado, lo cual los excluye de la posibilidad de formar parte de un intercambio.

Centro Virtual Cervantes

4. Conclusiones. El papel de la organización funcional en la evolución de las destrezas

Con esta breve introducción de la investigación que he presentado espero haber mostrado cómo han evolucionado los elementos interactivos de la comunicación a través de la selección y disposición del componente funcional en los trabajos que precedieron al MCER. La investigación en lingüística y pragmática ha condicionado el cambio de perspectiva y ha marcado el camino que seguir para llegar a considerar la comprensión auditiva y la expresión oral (y también la escrita) como procesos primarios que no son útiles sino como elementos constituyentes de la verdadera actividad lingüística por excelencia: la interacción. Así se refleja en la selección de las *actividades de la lengua* que propone el último documento del Consejo de Europa, pero queda aún un paso fundamental en este camino y no es otro que, por una parte, sistematizar adecuadamente las descripciones funcionales existentes y, por otra, acabar de desentrañar los mecanismos que rigen la conversación. Una correcta conjugación de los elementos discursivos con los sociales e intencionales permitirá elaborar un marco que facilitará considerablemente el avance de la metodología de segundas lenguas, tanto para la enseñanza (elaboración de programaciones y edición de materiales) como para la evaluación del aprendizaje. Y un adecuado marco teórico que dé cuenta con precisión de cómo se estructura la interacción verbal hará que ese camino se allane notablemente.

Bibliografía

BARRIENTOS, A.: *El problemático concepto de acto de habla y su aplicación a los repertorios nocio-funcionales*, Tesis doctoral, 2005, (inédita).

COSTE, D. et ál.: *Un niveau-seuil*, Estrasburgo: Consejo de Europa, 1976.

FUENTES, C.: *Lingüística pragmática y análisis del discurso*, Madrid: Arco Libros, 2000.

MCER: INSTITUTO CERVANTES (Trad.): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: MECD-Anaya, 2002. (COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001), [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/ marco/>

ROULET, E.: «Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation», *Études de Linguistique Appliquée*, NS, 44, 1981, 7-39.

ROULET, E.: «A Modular Approach to Discourse Structures», *Pragmatics*, 7: 2, 1997, 125-146.

Centro Virtual Cervantes

VAN EK, J. A.: *The Threshold Level in a European Unit / Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Estrasburgo: Consejo de Europa, 1975. (Reed. por Cambridge University Press, 1988).

VAN EK, J. A. y J. L. M. TRIM: *Threshold Level 1990*, Estrasburgo: Consejo de Europa, 1991.

Centro Virtual Cervantes