LA APORTACIÓN DE LOS TEXTOS DIALOGADOS A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

ADAMANTÍA ZERVA
Universidad de Sevilla

RESUMEN: Durante los últimos años, las teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras han evolucionado de manera considerable. Los textos han formado siempre parte del proceso educativo aunque es cierto que se han empleado desde distintas perspectivas. En el presente estudio, nuestro objetivo es hacer una reflexión sobre la aportación de los textos dialogados a la creación de una competencia comunicativa durante las primeras etapas del aprendizaje. Mediante el estudio de un corpus de textos dialogados que se recoge en manuales de E/LE, procederemos al análisis de algunos parámetros del discurso (léxicos, morfosintácticos, pragmáticos) con el propósito de ilustrar el papel que desempeñan en la dotación del aprendiz de las destrezas necesarias para comunicarse en situaciones cotidianas.

1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de una lengua extranjera intervienen factores de diversa índole que afectan de una manera u otra en el aprendizaje. No cabe duda de que aprender y aprehender una lengua extranjera requiere un esfuerzo considerable de parte del aprendiz. No obstante, los avances en las ciencias relacionadas con los métodos de enseñanza han contribuido a que el aprendizaje sea más efectivo (Lomas, 1997: 29 y *ss)*. Asimismo, los nuevos enfoques adoptados han influido la manera de crear y elaborar los materiales didácticos destinados al aprendizaje del E/LE. En un afán de enfocar las necesidades del estudiante se han realizado varios estudios orientados a los aspectos más problemáticos relacionados principalmente con la gramática. Sin embargo, no hay que olvidar los fines sociales de la enseñanza de una lengua (Lomas, 1997: 61-62). La estructura lingüística del lenguaje refleja sus funciones múltiples inherentes a cada cultura (Halliday, 1975:

146-149). Por ende, debe realizarse un análisis estructural y funcional al mismo tiempo, considerando la lengua en función de su uso. El aprendiz del español como LE quiere comunicarse con los hablantes nativos y hacerlo de la misma manera que en su propia lengua. Desde esta perspectiva, la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas ha desempeñado un papel considerable.

2. OBJETIVOS Y CONCEPTOS FUNDAMENTALES

En el presente estudio, nuestro propósito es realizar un análisis de los textos dialogados y su aporte al desarrollo de la competencia comunicativa. Hemos considerado pertinente emplear un corpus constituido por algunos textos dialogados que recogen distintos manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Como es de entender, por razones que atañen a las características del presente estudio, se trata de un corpus reducido puesto que nuestro objetivo no es la exhaustividad sino hacer una breve referencia a las posibles maneras de explotar un texto dialogado en el aula.

Asimismo, hemos ceñido nuestro estudio a los aprendices griegos que se encuentran en las primeras etapas del proceso de aprendizaje (niveles A1-A2). Partimos de la reflexión de que la lengua y la cultura de los aprendices constituyen un componente esencial en el proceso de aprendizaje e influyen en la selección de las estrategias educativas. A nuestro parecer, es de fundamental importancia conocer la lengua y la cultura de los aprendices para adaptar mejor los métodos didácticos a sus necesidades.

Según Halliday (1975: 146-147), "la forma articular que toma el sistema gramatical del lenguaje está íntimamente relacionada con las necesidades personales y sociales que el lenguaje tiene que satisfacer". El mismo autor (1975: 148) distingue tres funciones fundamentales del lenguaje: la *ideativa,* la *interpersonal* y la *textual.* La primera refleja las ideas del hablante conscientes e inconscientes basadas en su experiencia del mundo real. La segunda atañe a las funciones comunicativas del lenguaje que permite al individuo interactuar con los demás miembros de la sociedad. Por último, la lengua permite a los hablantes construir *textos*. Bernárdez (1982: 35) define el texto como "la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social […]". Cuenca (2010: 94) hace referencia a las tres propiedades del texto (*adecuación, coherencia y cohesión*) y anota que la *cohesión* atañe a los aspectos formales mientras que las funciones interpretativas corresponden a la *adecuación* y la *coherencia*.

Sobre estas líneas, Campbell y Wales (1975: 260) resaltan la importancia de la "habilidad de producir o entender locuciones que no son tanto *gramaticales* sino, lo que es más importante, *adecuadas al contexto en que se producen"*. La teoría de la relevan-

cia[1] hace hincapié en la importancia del contexto para la correcta interpretación de los enunciados. El significado de la lengua está estrechamente ligado a las intenciones de los hablantes y no es posible conseguir su comprensión si se desconocen los aspectos pragmáticos de la lengua.

Richards y Rodgers (1998: 157) apuntan que el objetivo de la enseñanza es desarrollar lo que Hymes (1972) llama *competencia comunicativa*. La teoría de Hymes (1972: 281) dicta que una persona que consigue *competencia comunicativa* ha adquirido tanto el conocimiento como la habilidad para saber si algo es posible formalmente (y en qué grado) y con qué medios de actuación disponibles. Paralelamente, conoce si algo es apropiado en el contexto en el que se usa, así como si algo se da en realidad y lo que ello supone. Canale y Swain (1996: 78) han desarrollado aún más el modelo hymesiano y definen el *enfoque comunicativo* de la siguiente manera:

Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas. Dichas necesidades deberán especificarse en términos de competencia gramatical (por ejemplo, los niveles de corrección gramatical que se precisan en la comunicación oral y escrita), competencia sociolingüística (por ejemplo, necesidades referidas a la situación, al tema, a las funciones comunicativas) y competencia estratégica (por ejemplo, las estrategias de compensación que es preciso poner en juego cuando se produce un fallo en una de las otras competencias).

Sintetizando, se podría afirmar que la enseñanza comunicativa de la lengua se rige por las siguientes cuatro premisas (Richards y Rodgers, 1998: 160):

1. La lengua es un sistema para expresar el significado.
2. La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
3. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

Por otra parte, según el MCER, el aprendizaje se describe de la siguiente manera:

> El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular.
>
> Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de reali-

1 Wilson, Deirdre y Dan Sperber (2004): "La teoría de la relevancia", *Revista de Investigación Lingüístic,vol. VII,* pp. 237-286, [en línea] <http://www.um.es/dp-lengua-espa/revista/vol7/relevancia.pdf>.

> zar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

En cuanto a la *competencia comunicativa*[2] hace referencia a tres componentes fundamentales: *el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático*. Se asume que cada uno de estos componentes comprende conocimientos, destrezas y habilidades. Más en concreto, el Portofolio Europeo de las Lenguas precisa las siguientes destrezas para el usuario básico[3]:

Usuario Básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Esquema 1. Los niveles del marco.

A continuación, procederemos al estudio de algunos manuales y comprobaremos en qué medida los textos dialogados incentivan el desarrollo de las destrezas mencionadas anteriormente.

2 Instituto Cervantes (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*: *aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]< http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm>.

3 Instituto Cervantes (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]< http http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03.htm>.

3. ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS TEXTOS DIALOGADOS EN LOS MANUALES DE E/LE

Según Richards y Rodgers (1998: 168), los que aplican el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua consideran los materiales como un medio para promover la interacción y el uso de la lengua. Hacen referencia a tres tipos: *materiales centrados en el texto, materiales centrados en la tarea y materiales auténticos* (1998: 168). Asimismo, afirman que los principios comunicativos pueden aplicarse a la enseñanza de cualquier destreza lingüística, en cualquier nivel, y debido a que existe una gran variedad de actividades de aula no es posible ofrecer una descripción de los procedimientos típicos. Sin embargo, hemos de advertir el presente estudio está enfocado en materiales centrados en el texto que incide a realizar tareas.

Littlewood (1996: 7) observa con acierto que en muchas ocasiones las actividades en clase son más *pre-comunicativas* que *comunicativas.* A nuestro entender, esta etapa pre-comunicativa es necesaria. Van Dijk (1980: 272) constata que "la *situación comunicativa* es una parte empíricamente real del mundo real en que existen un gran número de hechos que no tienen conexión *sistemática* con la expresión […]´. En este punto, debemos hacer observar que la propuesta de Van Dijk se basa en la consideración del *contexto* como elemento fundamental de la situación comunicativa, estudiado desde una perspectiva pragmática que se ocupa de *lo apropiado* y *lo no apropiado*[4]. Campbell y Wales (1975: 263) corroboran esta afirmación y señalan que el procedimiento más recomendable consistiría en recoger muestras de la mayor cantidad de habla en situaciones lo más variadas posible, registrando de alguna manera las situaciones al mismo tiempo que el habla.

Como vamos a poder comprobar a continuación, esta propuesta se materializa en un gran número de manuales de español LE. El libro *Vuela 1* corresponde al nivel A1 del MCER y como se anuncia en la introducción de dicho manual, se intenta ofrecer a los estudiantes "unos conocimientos suficientes para desenvolverse en situaciones cotidianas muy concretas y básicas" (2005: 3). Por ejemplo: *saludar y despedirse, presentar uno mismo, preguntar y dar información personal, decir que algo no se entiende y pedir que se repita, hablar por teléfono, mantener conversaciones con personal de vuelo, hacer una reserva en un hotel, etc.* Dichas funciones comunicativas de la lengua se ilustran mediante textos dialogados como el que citamos a continuación:

> 12. Lee la siguiente conversación. Después corrige los errores.
> —Hola, quiero hacerme el carné de estudiante.
> —Sí, a ver, ¿qué quieres estudiar?

4 Un análisis más detenido acerca de estos aspectos se puede encontrar en Jorge Lozano, Cristina Peña-Marín y Gonzalo Abril (1993): *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción social.* Madrid: Cátedra, pp.19-45.

—Francés.
—Vale, ¿cómo te llamas?
—Ángel Pérez Redondo.
—¿De dónde eres?
—De Madrid.
—¿Dónde vives?
—En la calle Mayor, número 17.
—¿Cuántos años tienes, Ángel?
—Veinte.
—¿Cuál es tu número de teléfono?
—471200592.
— ¿Y tu correo electrónico?
—angelperez@hotmail.com.
—Muy bien. ¿Cuándo quieres empezar las clases?
—Pues…mañana.
—Vale, ya está.
—Adiós, gracias.
—Hasta luego.
13. Pregunta a tu compañero y completa su carné de estudiante.

(Vuela 1, Unidad 1, 2005: 17)

El texto seleccionado forma parte de la primera unidad del libro. Como hemos podido constatar, los contenidos lingüísticos y funcionales se introducen al principio con actividades dirigidas y luego, se da paso a situaciones semidirigidas o incluso libres donde el aprendiz pone en práctica los diversos aspectos que debe aprender.

En lo que concierne al desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices y siguiendo la clasificación del MCER, realizaremos el análisis desde una perspectiva lingüística y pragmática, de forma que los aspectos gramaticales y léxicos que se contemplan aquí son: el presente de indicativo de algunos verbos básicos *(llamarse, ser, tener, vivir, etc.)*, los interrogativos *(cómo, cuándo, dónde, qué, etc.)* y las interjecciones propias de un registro informal *(venga, vale)*. Cabe destacar que no se trata solamente de adquirir dichos conocimientos sino organizar cognitivamente las estructuras tanto gramaticales como léxicas. Este parámetro varía y depende de cada individuo así como de la comunidad cultural a la que pertenece.

En cuanto a la competencia sociocultural y pragmática –componente importante para la comunicación de individuos procedentes de distintas culturas– en el fragmento del texto mencionado anteriormente se pueden apreciar las formas de cortesía. Observamos que la secretaria emplea la fórmula 'tú' *(T)* para dirigirse al alumno. Por último, se introducen las distintas formas de saludar y despedirse *(hola, adiós, hasta luego)*. Resulta interesante realizar un estudio contrastivo entre las distintas fórmulas existentes en griego y en español de forma que su empleo quede explícito. Se puede constatar que las palabras ´adiós´ y ´hasta luego´ en función de despedida pueden emplearse en el mismo

contexto comunicativo en español. En la lengua griega no ocurre lo mismo. Existe una clara diferencia en cuanto al registro en que se usan y su significado. La forma de despedida ´adiós´ (en gr. αντίο) se suele registrar en interacciones de un nivel formal. La forma ´hasta luego´ se emplea en español indistintamente como despedida de corto o largo plazo y es posible que aparezca en contextos formales o no. Sin embargo, en griego, se usa cuando existe una familiaridad entre los interlocutores y siempre que las personas se vuelvan a ver pronto.

Nos parece interesante, en este punto, citar un diálogo donde se recogen aspectos lingüísticos que pertenecen a un nivel A2:

> 3. Jóvenes de compras.
> Dos amigas comprando un regalo.
> Maribel: ¡Hola!
> Vendedora: ¡Hola! ¿Te ayudo en algo?
> Maribel: Sí, mire. Es que queremos hacerle un regalo a un amigo.
> No sé…una camiseta o algo.
> Vendedora: ¿Por qué no echáis un vistazo? Tenemos los últimos modelos de las marcas más conocidas.
> Leonor: Vale. ¿Y dónde están?
> Vendedora: Sí, aquí en la estantería lo tenéis todo.
> Leonor: Maribel, ¿qué te parece ésta?
> Maribel: ¡Jo! ¡Cómo mola! Pero, ésta es la pequeña.
> ¿La tenéis en una talla más grande?
> Vendedora: No, lo siento. Sólo nos quedan de la talla más pequeña.
> Leonor: ¡Mira! Aquí hay otra que mola más.
> Maribel: ¡Ah, sí! ¡Qué mona! ¿Cuánto cuesta?
> Vendedora: 45 euros.
> Maribel: Vaya, es carísima. ¿No tiene otra menos cara?
> Es que no puedo gastar tanto dinero
> Leonor: ¡Da igual, chica! Si la compramos a medias.
> Maribel: Venga, vale.
> Vendedora: ¿Os la quedáis entonces?
> Maribel: Sí, sí. ¿Me la envuelve para regalo?
> Vendedora: Sí, claro. Pasad por la caja.
> Leonor: Gracias. Hasta luego.
>
> (Nuevos Encuentros-nivel inicial, Unidad 4, 2005: 72)

El diálogo citado hace referencia a la situación comunicativa ´hacer compras´. Siguiendo la metodología expuesta anteriormente, el análisis y su explotación didáctica pueden versar sobre dos ejes principales: por una parte, los aspectos lingüísticos y, por otra parte, los aspectos que atañen a la pragmática. Cabe añadir que el presente texto se recoge en la cuarta unidad del manual en cuestión. Por consiguiente, las estructuras sintácticas y expresiones presentan mayor complejidad. Desde una perspectiva morfosintáctica, debemos destacar la expresión *lo tenéis todo* y, desde un aspecto léxico, las

expresiones *jo*, *cómo mola*, *qué mona*, y *os la quedáis*. Asimismo, el análisis pragmático de las mismas resulta muy interesante. El estudiante ha de entender su estructura gramatical pero lo que resulta más relevante es su valor discursivo que es lo que le va a permitir reconocerlas en un contexto situacional determinado y emplearlas adecuadamente. Por consiguiente, el docente tiene que hacer referencia a su significado, al registro en el que son más frecuentes y a su modo de empleo dependiendo del sexo al que pertenece el hablante.

Los textos dialogados citados anteriormente se pueden analizar desde varias perspectivas. Finocchiaro y Brumfit (1983: 107-108) ofrecen la guía didáctica de una lección para enseñar una función concreta y consideramos que es muy funcional. Consta de las siguientes actividades:

1. Presentación de un diálogo breve o varios diálogos cortos, precedidos por una fase de motivación (que se consigue relacionando la situación del diálogo con las probables experiencias de los alumnos).
2. Lectura, comprensión y práctica oral de cada enunciado del diálogo (en grupos, en parejas o individualmente con la mediación del profesor, en el caso de que sea necesario).
3. Preguntas y respuestas sobre el tema y la situación del diálogo.
4. Preguntas y respuestas basadas en las experiencias personales de los alumnos en torno al tema del diálogo.
5. Estudio de las expresiones comunicativas básicas del diálogo o de una de las estructuras que sirven de ejemplo de la función.
6. Descubrimiento por parte del alumno de las generalizaciones o reglas que subyacen en la expresión funcional o en la estructura. Deberían incluirse cuatro aspectos (como mínimo): registro o grado de formalidad, función gramatical y estructura formal (voy a + infinitivo), significado (voy a+infinitivo=planes futuros).
7. Actividades de producción oral.
8. Evaluación del aprendizaje (solamente oral), por ejemplo: "¿Cómo pedirías a un amigo que…?".

A continuación, hemos considerado pertinente realizar un análisis crítico de cuatro manuales más para poder averiguar la manera con la que se introducen los textos dialogados en el proceso educativo. Estos han sido: *Prisma Continúa (A2), Aula Internacional (A1), Español en Marcha (A1) y Nuevos Encuentros (A1+A2)*. Los procedimientos metodológicos de estos materiales didácticos son muy parecidos y reflejan, en gran medida, los principios establecidos por Littlewood (1981: 86). El autor distingue las actividades en dos categorías: *pre-comunicativa* (actividades estructurales y actividades

cuasi-comunicativas) y *comunicativas* (actividades de comunicación funcional y de interacción social). Las funciones se introducen por este orden. Al contrario, Savignon (1972) no admite la idea de una iniciación fragmentada al aprendizaje donde se consiguen las destrezas una por una hasta que se puedan aplicar en una tarea comunicativa. Según él, es aconsejable la práctica comunicativa desde el principio.

Ambos métodos tienen ventajas e inconvenientes. En nuestra práctica docente hemos podido comprobar que en caso de que el aprendizaje del español tenga lugar en un país no hispanoparlante, la propuesta de Savignon no resulta muy eficaz. La principal razón estriba en que los aprendices carecen de ´input´ suficiente para desenvolverse desde el primer momento en español sin haber adquirido previamente algunas destrezas gramaticales, léxicas y pragmáticas. Por el contrario, en circunstancias de inmersión donde los aprendices están en contacto continuo con la lengua meta y en situaciones reales, se podría aplicar con éxito.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Actualmente, en la enseñanza de lenguas se emplean varios enfoques según las características particulares de los alumnos, los profesores así como el contexto educativo. Sánchez (2009: 11) pone de manifiesto la poca variabilidad de los métodos educativos hasta la actualidad y afirma que "lo que cambia es más bien su formulación, adaptada a los tiempos. Cambiar la manera de aprender y enseñar exige un gran esfuerzo e inversión de tiempo. Las personas no cambian tan rápidamente como pudiéramos pensar".

No obstante, es un hecho incuestionable que se ha conseguido crear una conciencia respecto a la importancia de incidir las funciones comunicativas de la lengua en el aula. Richards y Rodgers (1998: 171) afirman que es mejor considerar la enseñanza comunicativa como un enfoque que como un método puesto que se refiere a un conjunto de principios que reflejan una visión comunicativa de la lengua y que pueden utilizarse como apoyo de una gran variedad de procedimientos de trabajo en el aula. No hay que olvidar que el objetivo primordial de un programa de enseñanza de lengua extranjera con una orientación comunicativa debe ser proporcionar a los alumnos la información y práctica necesarias para abordar sus necesidades de comunicación en el idioma. Matte Bon (2004: 823) constata que el enfoque nocio-funcional incentiva el uso espontáneo de la lengua presentando las respuestas más previsibles. Los textos dialogados consisten en un recurso muy útil para que los aprendices tengan un ejemplo de la lengua hablada y se motiven para interaccionar en situaciones reales. Ante el riesgo de presentar una lengua demasiado codificada, reducida a frases y fórmulas hechas que no fomentan la creatividad por parte del discente, el mismo autor (2004: 829) afirma que si bien se presentan las formas más habituales, se hace hincapié en los usos variables y se aplican actividades que permiten emplearlas y adaptarlas a cada contexto comunicativo.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Martínez, M.ª Á. *et al.* (2005): *Vuela,* Madrid: Anaya.

Bernández, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto,* Madrid: Espasa-Calpe.

Canale, M. y M. Swain (1996): "Fundamentos teóricos de los enfoques lingüísticos II", *Revista Signos* 18, 78-81, [en línea]: <http://www.quadernsdigitals. net/datos_web/ hemeroteca/ r_3/ nr_ 46 / a_673/673. html>

Castro Viúdez, F. *et al.* (2005): *Español en marcha 1.* Madrid: SGEL.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Corpas, J. *et al.* (2007): *Aula internacional 1.* Barcelona: Difusión.

Cuenca, M. J. (2010): *Gramática del texto.* Madrid: Arco Libros.

Equipo Prisma (2003): *Prisma continua (A2).* Madrid: Edinumen.

Finocchiaro, M. B. y C. Brumfit (1983): *The Functional-notional approach: from theory to practice.* Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M.A.K (1975): "Estructura y función del lenguaje", en J. Lyons (ed.): *Nuevos horizontes de la lingüística.* Madrid: Alianza, 145-173.

Hymes, D. (1972): "On communicative competence", en: J.B. Pride y J. Holmes: *Sociolinguistics.* Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

Littlewood, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de idioma: introducción al enfoque comunicativo,* Cambridge: University Press, traducción de Fernando García Clemente.

Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón (1997 [1993]): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua,* Barcelona: Paidós, primera reimpresión.

Lozano, J., C. Peña-Marín y G. Abril (1993 [1982]): *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción social,* Madrid: Cátedra.

Matte Bon, Francisco (2005[2004]): "Los contenidos funcionales y comunicativos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores-Enseñar español como L2/LE,* Madrid: SGEL, 811-834.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (2003 [1998]): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Cambridge: Cambridge University Press (traducción de José M. Castrillo y María Condor).

Ruiz León, A. L. (2005): *Nuevos encuentros-nivel inicial.* Atenas: Primus.

Sánchez Pérez, A. (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos años: métodos y enfoques.* Madrid: SGEL

Savignon, S. J. (1983): *Communicative competence: theory and classroom practice.* Reading, Mass: Addison-Wesley.

Van Dijk, T. A. (1993[1980]): *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso.* Madrid: Cátedra (traducción de Juan Domingo Moyano).

Wilson, D. y D. Sperber (2004): "La teoría de la relevancia", *Revista de Investigación Lingüística.* VII*,* 237-286, [en línea]: <http://www.um.es/dp-lengua-espa/revista/vol7/relevancia.pdf>

TALLERES