Impacto del Marco común europeo de referencia en materiales de enseñanza de español como LE/L2[1]

María Simarro Vázquez
Universidad de Burgos

Ana María Aguilar López
Universidad de Burgos

1. Introducción

En la presente comunicación vamos a exponer los resultados de los análisis que hemos realizado de diferentes materiales de español, en su mayoría como segunda lengua, en cuanto al impacto que haya podido tener o no el documento de referencia por excelencia en el ámbito de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras: el *Marco Común Europeo de Referencia: enseñanza, aprendizaje, evaluación* (*MCER*, en adelante).

Tras un breve recorrido por la historia de la enseñanza de lenguas, llegaremos a la génesis del documento y a analizar los aspectos más relevantes que pueden interesar a quien desea confeccionar un método de enseñanza de lenguas. El más importante a nuestro parecer es el enfoque elegido, que vertebrará todo lo incluido en el material que desee publicarse. El MCER sugiere el enfoque orientado a la acción como el más adecuado para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas no maternas. Comprobaremos de qué manera esta y otras recomendaciones del MCER han sido seguidas en el campo de la enseñanza del español.

2. Breve recorrido histórico de la enseñanza de lenguas no maternas

Comenzamos esta sucinta revisión de la metodología en enseñanza de lenguas segundas y/o extranjeras remontándonos no más allá del siglo XVIII. Evidentemente, no se comienza aquí a estudiar lenguas extranjeras, pero sí empiezan a atisbarse elementos que posteriormente tendrán su reflejo en corrientes actuales.

2.1. La enseñanza de lenguas hasta el siglo XIX

Hacia finales del siglo XVIII, las enseñanzas de lenguas vivas se asimilaban a los procesos seguidos en la docencia de lenguas muertas, básicamente latín y griego. Se asumía que el objetivo principal de estas enseñanzas debía ser aprender la literatura de las comunidades lingüísticas meta para lograr así una mayor profundidad intelectual general, centrando todo el proceso exclusivamente en el nivel escrito. La lengua

1. Empleamos en este texto la distinción entre segunda lengua y lengua extranjera que se basa en el contexto en el que tiene lugar el proceso de aprendizaje de la lengua, siendo de inmersión en el primer caso y de no inmersión en el segundo, con todas la peculiaridades que conlleva uno u otro escenario.

se estudiaba a partir de las reglas gramaticales presentándolas desde un punto de vista deductivo, esto es, se explicaba una regla gramatical y, a continuación, se ofrecía una serie de ejemplos que ilustraba esta regla de modo que el estudiante debía traducirlos a su lengua materna. El tratamiento del vocabulario se limitaba a la confección de listas bilingües de palabras que el estudiante debía memorizar. Se trata del M*étodo gramática-traducción*.

Como primeras reacciones a este método surgió una serie de voces en diferentes puntos del continente europeo que abogaba por una enseñanza en la que se otorgara una primacía a lo oral. Es el conocido como *Movimiento de reforma* protagonizado por autores como Passy en Francia, Viëtor en Alemania y Sweet en Reino Unido (Richards y Rogers 2009). A sus voces se sumó un hecho fundamental: la creación de la Asociación Fonética Internacional en 1886, con lo que el nivel oral comenzó a adquirir una importancia crucial en el uso de una lengua.

2.2. De los métodos estructuralistas al enfoque comunicativo

Poco después, a principios del siglo XX, comienzan a desarrollarse metodologías que pretenden asimilar la adquisición de las lenguas maternas (L1, en adelante) al proceso seguido en el aprendizaje de LE/L2. Autores como Sauveur o Berlitz proponen métodos formales de enseñanza que se basan en un aprendizaje natural de las LE/L2 de un modo paralelo al que lleva a cabo un niño en su lengua materna (L1, en lo sucesivo).

Ya en los años 50 del siglo XX, surge tanto en Europa como en EE.UU. una nueva corriente de gran peso en la historia de la Lingüística: el Estructuralismo. Esta nueva concepción de la lengua como un sistema formado por una serie de elementos que se combinan entre sí en diferentes niveles (el fonológico, el morfológico y el sintáctico) tiene enormes consecuencias en el modo de enseñar una LE/L2. A partir de los postulados estructuralistas aprender una lengua no materna consiste en conocer todos los elementos que conforman el sistema desde un punto de vista exclusivamente formal. El modo que se considera más apropiado para la aprehensión de estos contenidos es el que se propone desde la Psicología Conductista, donde la creación de hábitos a partir de repeticiones se defiende como el medio ideal para el aprendizaje de cualquier conducta, entre ellas, el lenguaje. Surgen así dos metodologías para la enseñanza de LE/L2 cuya diferencia fundamental radica en el lugar donde se desarrollan: el *método audiolingüe*, en EE.UU. y el *enfoque oral y enseñanza situacional*, desarrollado en el Reino Unido. El objetivo exclusivo de estas dos metodologías no es otro que la adquisición de la competencia lingüística, exclusivamente.

A finales de los años 60, como reacción a este modo de entender la enseñanza de LE/L2, comienzan a vislumbrarse los primeros atisbos de una nueva manera de concebir la lengua. Gracias a la influencia de disciplinas emergentes como la Pragmática, la Sociología del Lenguaje, el Análisis del discurso, etc., la lengua pasa de ser entendida como una estructura a ser concebida como un instrumento de comunicación, en el que el factor social juega un papel fundamental. Así lo ponen de manifiesto autores como

Dell Hymes (1972), Canale y Swain (1980, 1983), Bachman (1990) quienes proponen un nuevo concepto: la competencia comunicativa. Tratan así de superar la competencia exclusivamente lingüística que había definido Chomsky (1957) años atrás. Se trata del objetivo principal cuyo logro debe buscar cualquier proceso, formal o informal, de aprendizaje/enseñanza de una lengua.

Un hito importante, consecuencia de nuevo de la desilusión producida por la aplicación de ciertos métodos, en este caso los estructuralistas, es el Simposio de Rüschlikon, Zürich en 1971. En él el Consejo de Europa presentó tres informes fundamentales que habían sido encargados a diferentes autores: el primero, asignado a R. Richterich sobre las necesidades lingüísticas de los adultos; el segundo, encargado a Van Eck, sobre el nivel lingüístico que precisan los adultos para acceder a estudios profesionales; y, el tercero, sobre el contenido lingüístico y situacional del "Nivel Umbral" propuesto por Van Eck y confeccionado por D. H. Wilkins. El trabajo de Van Eck fue publicado en 1973 concretándose en 1975 en el "Nivel Umbral", primero en inglés y posteriormente en otras lenguas europeas llegando al español en 1979. Como recoge Sánchez-Pérez (1992: 332), "con la publicación de los diferentes niveles umbrales fue posible disponer de un material ordenado de manera diferente a como había sido habitual en los años de la metodología estructuralista". Se ordenan primero en áreas temáticas o nociones, después en funciones lingüísticas, las estructuras lingüísticas correspondientes a cada función, a continuación, para terminar con los elementos gramaticales y léxicos que implicaban esas estructuras. Se trata del germen del enfoque comunicativo.

A partir de la publicación de estos materiales en las distintas lenguas, se confeccionan diferentes libros de enseñanza de cada una de las lenguas. En español, los primeros textos que pretenden adaptar el Nivel umbral no terminan de desprenderse del todo del modo de hacer de los métodos estructuralistas. Sí presentan sus objetivos y contenidos a partir de funciones comunicativas, supeditando a ellas los contenidos gramaticales y léxicos. Sin embargo, no incluyen actividades propias de un enfoque comunicativo en las que el estudiante deba hacer algo con la lengua, deba interactuar con ella: vacíos de información, de predicción nula, rompecabezas, etc. Resulta curioso ya que, según algunos autores, la clave del éxito del método comunicativo reside en que es la propuesta que con mayor precisión ofrece tanto una base teórica sólida como un gran número de materiales y actividades con que ponerla en práctica. Por lo tanto, no parece que la falta de concreción pueda ser la excusa de estos autores para no hacerlo. Podríamos pensar más bien en una herencia de excesivo peso en la enseñanza del español en España del Método gramática-traducción. A pesar de ello, sí es posible encontrar algunos materiales ya avanzada la década de los 80 y en los 90 donde, por fin, el español pueda aprenderse y enseñarse desde esta metodología. El primero de ellos es *Antena*, del equipo Avance.

De cualquier manera, y por la dificultad de poner en práctica un método tan novedoso por parte de profesorado con una excesivamente sólida formación tradicional, se busca un camino intermedio que contente a todos. Es el llamado *Método integral* muy próximo a las tendencias postcomunicativas que imperan hoy en día.

2.3. El enfoque por tareas

Continuando con el somero recorrido que estamos llevando a cabo, llegamos a las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI donde desemboca este método comunicativo en el llamado *Enfoque por tareas*, que es el que con mayor auge se está empleando en la actualidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Se trata de un enfoque cuya unidad de planificación e instrucción es la tarea comunicativa, definida por Nunan (1989: 10) como "un trabajo de clase por medio del cual los alumnos comprenden, manipulan, producen o interactúan en el idioma elegido como objetivo, en tanto que su atención está centrada principalmente en el significado y no en la forma." Es cierto que, en la actualidad, este menosprecio por la forma que defendía Nunan en los orígenes del planteamiento se ha reconducido de modo que, en las últimas reflexiones al respecto, se ha llegado a concluir que las formas merecen prácticamente la misma atención que los significados que éstas porten.

Feez (1998: 17, *apud* Richards y Rogers, 2009) recoge las ideas clave de la instrucción basada en tareas:

- Se da prioridad al proyecto en lugar de al producto.

- Son elementos básicos unas actividades y tareas con sentido que hagan hincapié en la comunicación y el significado.

- Los alumnos pueden aprender el idioma mediante su interacción comunicativa y con sentido mientras participan en actividades y tareas.

- Las actividades y tareas pueden ser: las que posiblemente tengan que realizar los alumnos en la vida real; las que posean una finalidad pedagógica concreta para la clase.

- Las actividades y tareas de un programa basado en tareas forman una secuencia con arreglo a su dificultad.

- La dificultad de una tarea depende de diversos factores, entre ellos la experiencia previa del alumno, la complejidad de la tarea, el lenguaje requerido para emprenderla y el grado de apoyo disponible.

Se trata, por tanto, de un modo de hacer en el aula relacionado en todo momento con acciones, siempre de la mano de los iniciales postulados comunicativos, pero haciendo mayor hincapié en la reproducción de situaciones de la vida real en la que se haga uso de la lengua de uno u otro modo. Según se va avanzando en la aplicación del enfoque, va quedando en mayor evidencia la necesidad de atender a las formas, otorgándoles prácticamente la misma importancia que a los significados.

2.4. Los enfoques postcomunicativos

En los últimos años se puede distinguir otra clara evolución de los postulados iniciales de la enseñanza comunicativa, de tal manera que algunos han llamado enfoques

postcomunicativos a las tendencias actuales. (Baralo, 2008). En ellas, el foco de atención principal ha pasado a ser el componente léxico. Gracias a las aportaciones de diferentes autores (Willis 1990; Nattinger y DeCarrico 1992; Lewis 1993; Lewis 1997; Lewis 2000) que han desarrollado por su parte una metodología completa, el *Enfoque léxico*, se ha replanteado cuál debe ser el papel del vocabulario en el aprendizaje/ enseñanza global de una lengua. Se tienen presentes afirmaciones como la siguiente:

> La carencia de léxico supone, en mayor medida que las deficiencias gramaticales, una gran laguna en los estudiantes de lenguas extranjeras. Esto se hace mucho más evidente en los estudiantes de nivel intermedio y avanzado, en los que parece que no hay un progreso claro. La principal diferencia entre ambos niveles no está en la complejidad de la gramática, sino en la cantidad de unidades léxicas que tienen disponibles en el lexicón mental. No reconocer esto supone condenar a los estudiantes a un eterno nivel intermedio (Lewis 2000: 8).

De esta manera, los nuevos materiales que desarrollan un enfoque por tareas prestan una muy especial atención al componente léxico en cada una de las tareas y actividades que proponen.

3. El enfoque orientado a la acción y el enfoque por tareas

De modo paralelo al desarrollo y propuestas de todas estas metodologías, se van confeccionando diferentes documentos que pretenden homogeneizar y ofrecer pautas comunes a los participantes en procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en el espacio europeo (*cf*. apdo. 2.2. del presente texto). Fruto de todos ellos es el definitivo *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment,* publicado en 2001 por el Consejo de Europa.

El objetivo último del Consejo de Europa por medio del *MCER* es el de lograr configurar una Europa plurilingüe y pluricultural en la que todos sus miembros se desplacen por el territorio sin interferencias entre sus sistemas lingüísticos y culturales maternos y los de sus estados vecinos. Se pretende crear mentes plurilingües en las que cada uno de los elementos de las lenguas que conoce el sujeto facilite y no interfiera en la aprehensión de nuevos elementos de otras lenguas. El conocimiento de cada una de ellas no se almacenará en compartimentos estancos, sino que se crearán redes entre todos ellos que simplifiquen el aprendizaje de nuevas lenguas.

Los autores del documento consideran que la metodología de enseñanza más adecuada para lograr tal ambicioso objetivo es el enfoque orientado a la acción. A través de él, los sujetos que pretendan aprender una lengua deberán ser insertados en situaciones de comunicación próximas a las que protagoniza un sujeto real en su vida diaria en diferentes ámbitos. En ella lleva a cabo acciones en las que, con mucha frecuencia, tiene que recurrir a sus competencias lingüísticas y no lingüísticas. Sin ellas, muchas de las acciones que realiza no serían factibles. En el momento en el que, en la consecución de una acción, entran en juego este tipo de competencias, nos encontraríamos ante una tarea, al modo en que las entienden los autores del enfoque por tareas (*cf*. apdo. 2.3.):

> 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 realizar **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. (Consejo de Europa 2001: 9)

Los autores del documento conciben a los hablantes de una lengua como agentes sociales que desarrollan tareas diariamente. Para ello deben poseer una serie de competencias que pueden ser aprendidas de manera natural o en un contexto de aprendizaje que se asemeje lo máximo posible a la vida cotidiana de los hablantes nativos. En dicho contexto se les pedirá que desarrollen tareas en las que el componente lingüístico sea el principal, aunque no el único. El sujeto deberá aprender a llevar a cabo tareas propias de los cuatro ámbitos que define el *MCER*: personal, público, profesional y educativo. Es evidente la relación entre esta manera de concebir el uso y aprendizaje de una lengua con la que se propone desde el Enfoque por tareas, desarrollo del enfoque comunicativo más general (*cf*. Apdo. 2).

4. Análisis de materiales para la enseñanza del español

Con el fin de valorar el impacto del documento europeo en los materiales de español el análisis se centró en los siguientes aspectos que presentan los materiales:

- Niveles en los que se divide la colección completa.
- Enfoque metodológico seleccionado.
- Ámbitos de uso de la lengua que se trabajan en los textos.
- Actividades comunicativas de la lengua que se incluyen.
- Competencias generales que se tienen en cuenta.
- Tipos de competencias lingüísticas (gramatical, léxica, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica), competencia sociolingüística y competencias pragmáticas que se incluyen y en qué proporción se distribuyen.
- Formas de evaluación y autoevaluación que se proponen.

En el caso de los textos seleccionados publicados con posterioridad a 2002[2] encontramos un panorama variado. Lo más destacable en un primer análisis superficial es la

2. 2002 es el año de la traducción del *Common european framework for languages: teaching, learning, assessment*, publicado por el Consejo de Europa.

división del método en los seis niveles de referencia que define el *MCER*. Todos los materiales objeto de nuestro análisis lo hacen, lo que evidencia el conocimiento del documento y, al menos, la voluntad de recoger algunas de sus sugerencias. Otros aspectos que requieren un análisis más profundo son los recogidos al inicio de este apartado.

El enfoque elegido a la hora de proponer los materiales es uno de los elementos clave a la hora de determinar la repercusión que ha tenido el documento. Bien es verdad que, antes de su publicación, ya era posible encontrar libros en los que se implementaba un enfoque por tareas. En el caso del español *Gente*[3]*, Planeta ELE* y *Rápido, rápido* son ejemplos de ello. Sin embargo, la mayor parte de los materiales destinados al español no habían elegido este enfoque hasta que apareció el *MCER* y, de hecho, en la actualidad no todos lo hacen. Los que sí lo implementan, al parecer por influencia del documento, son *Aula*, *Aula internacional*, *Pasaporte ELE*, *En acción*, *Nuevo Prisma*[4]*, Bitácora*. Sin embargo, existen en el mercado actualmente muchos materiales que han optado por otros enfoques de enseñanza, en su mayoría dentro del enfoque comunicativo pero sin llegar a implementar el enfoque orientado a la acción.

Otros aspectos que se han analizado son los ámbitos en los que se contextualizan las actividades que se proponen. Observamos que no guardan siempre la misma proporción. Consideramos que tal proporción debe modificarse a medida que se va avanzando en el proceso de enseñanza/aprendizaje, de modo que en los niveles iniciales los ámbitos en los que con mayor frecuencia se desenvuelve el aprendiz son el público y el personal, posteriormente adquiriendo mayor peso el educativo y llegando por fin, ya en niveles más avanzados al ámbito profesional. Esta progresión no se observa en todos los materiales que hemos estudiado. Destaca *Pasaporte ELE*, en el que todos estos ámbitos se incorporan desde el primer módulo hasta el último en los que se divide cada nivel.

En cuanto al papel que reciben las competencias generales, es evidente el creciente peso que van adquiriendo muchas de ellas de manera explícita. En muchos de los textos que se han analizado, se encuentran apartados dedicados exclusivamente a la competencia estratégica, como es el caso de *Vía rápida*, en el que el estudiante recibe en prácticamente todas sus páginas algún consejo con el que mejorar su proceso de aprendizaje. También en este método resulta novedoso el apartado "Equivocarse es de sabios" en el que se atiende al papel positivo del error que viene defendiéndose en los últimos años.

En tercer lugar, se atiende al papel que reciben los diferentes integrantes de la competencia comunicativa que define el *MCER*, observando una clara tendencia a otorgar mucha mayor importancia al componente léxico de lo que se venía haciendo hasta ahora. Ello es evidente en la reedición del método *Aula y Aula Internacional* y en *Bitácora*, en los que se incorporan muchas de las propuestas de los autores del enfoque léxico (cf. apdo. 2.4.). La competencia gramatical continua siendo la que mayor importancia reci-

3. La primera edición de Gente se publicó en 1998. Con posterioridad ha sufrido diferentes revisiones pero siempre empleando el enfoque por tareas como método de enseñanza.
4. *Nuevo Prisma* supone la revisión del método *Prisma* publicado en 2002, dividido en los seis niveles de referencia del *MCER* pero sin aplicar el enfoque orientado a la acción. En esta reedición sus autores expresan el deseo de seguir un "enfoque comunicativo, orientado a la acción y centrado en el alumno" (Equipo Nuevo Prisma 2015: 3).

be si bien, en la mayor parte de los casos, se propone desde un punto de vista inductivo, de manera que es el estudiante el que infiere las reglas a partir de ejemplos propuestos *ad hoc*, superando así la forma tradicional de enseñanza de la gramática en la que imperaba el enfoque deductivo. El resto de competencias integrantes de la comunicativa general que define el *MCER* se integra de diferente manera. Es destacable la proporción en la que *Pasaporte ELE* trabaja cada una de ellas en todas las unidades de todos los niveles de su método, dejando patente una vez más la influencia del *MCER* en su trabajo.

En cuanto a las diferentes actividades de lengua que se trabajan –expresión, comprensión e interacción oral y escrita–, de manera general se observa un mayor peso de la interacción oral frente a las demás, si bien en algunos de los métodos se trata de ofrecer ejercicios de todas ellas en una proporción prácticamente equilibrada. Es el caso de *Vía rápida*. Sin embargo, es menos frecuente, en general, encontrar actividades de comprensión oral exclusivos. Es cierto que en aquellas destinadas a la interacción oral, el componente receptivo entra en juego, pero no es frecuente encontrar más de dos audiciones por unidad en la mayor parte de los materiales.

Uno de los aspectos en que queda patente la influencia del *MCER* en la composición de los materiales es la de la inclusión de actividades que se recomiendan incluir en el dossier del Portfolio[5] del estudiante. Uno de los primeros métodos que lo incorporó fue *Gente*, a través de un icono adyacente a la actividad que sugiere que el estudiante incluya en su dossier. De cualquier manera, todavía no es muy frecuente encontrar este entronque del *MCER* con el Portfolio europeo.

5. Conclusiones

A partir de todo lo observado es posible concluir que el *MCER*, 15 años después de su publicación, todavía no ha terminado de convencer a todos los autores de materiales de enseñanza y aprendizaje de español. No puede negarse que la mayor parte de sus sugerencias han sido incorporadas en gran número de métodos de reciente publicación, si bien, no todos ellos, salvo alguna excepción ya comentada, han recogido todas sus propuestas. Quizás sea *Pasaporte ELE* el método que recoge de manera más evidente el mayor número de elementos sugeridos por el *MCER*. De cualquier manera, no debe olvidarse que el documento europeo no pretende imponer ninguna práctica. Se limita a ofrecer opciones para diferentes objetivos, tratando de homogeneizar al máximo los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas en el espacio europeo.

Referencias bibliográficas

AINCIBURU, M. C.; GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, V.; NAVAS MÉNDEZ, A.; TAYEFEH, E. y VÁZQUEZ, G. (2011): *Vía rápida. Curso intensivo de español. Niveles A1-B1*, Barcelona: Difusión.

5. El *Portfolio Europeo de las Lenguas* es un instrumento de evaluación y acreditación de dominio lingüístico confeccionado por el Consejo de Europa como herramienta complementaria del *MCER*. Se compone de tres partes: el pasaporte, la biografía lingüística y el dossier, que el sujeto irá completando a medida que vaya avanzando en su proceso de aprendizaje.

BACHMAN L. F. (1990): "Habilidad lingüística comunicativa", en M. Llobera *et al.* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

BARALO, M.: (2008): "De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas", *V Congreso Brasileño de Hispanistas/I Congreso Internacional de la Asociación Brasileña de Hispanistas.*

BLANCO, M. C.; CABALLERO, G. M.; LARRAÑAGA, A.; MARTÍN, A.; OLIVA, C.; PARDO, I.; REIG, M.; RUIZ DE GAUNA, M.; ROLLÁN, M. y VÁZQUEZ, R. (2002): *Prisma Progresa. Nivel B1. Libro del alumno*, Madrid: Edinumen.

CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en M. Llobera *et al*. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

CÁRDENAS BERNAL, F; HIERRO MONTOSA, A y ROBLES ÁVILA, S. (2012): *Método de español 1. Libro del alumno,* Anaya: Madrid.

CERROLAZA, M; CERROLAZA, O y LLOVET, B. (1998a): *Planeta ELE 1. Libro del alummno*, Madrid: Edelsa.

CERROLAZA, M.; LLOVET, B. y CERROLAZA, O. (2008b): *Pasaporte ELE A1. Libro del alumno,* Madrid: Edelsa.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.

CORPAS, J.; GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2004a): *Aula 3. Libro del alumno*, Barcelona: Difusión.

CORPAS, J.; GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2014b): *Aula internacional 3. Nueva edición. Libro del alumno*, Barcelona: Difusión.

GARCÍA, S. y DE VARGAS, A. M. (2015): *Nuevo prisma. Nivel B1. Libro del alumno,* Madrid: Edinumen.

HYMES, D.H. (1971): "Acerca de la competencia comunicativa". en M. LLOBERA *et al.* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

LEWIS, M. (1993a): *The Lexical Approach,* London: Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (1997b): *Implementing the Lexical Approach,* London: Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (2000c): 'Learning in the Lexical Approach'*,* en M. Lewis *(ed.) Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach,* London: Language Teaching Publications.

MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULEANS, N. (1998): *Gente 2*, Barcelona: Difusión.

MELERO ABADÍA, P. (2004): "Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera" en J. Sánchez Lobato, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como una segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL.

MIQUEL, L. y SANS, N. (2002): *Rápido, rápido*, Barcelona: Difusión.

NATTINGER, D. y DECARRICO, J. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford: University Press.

NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C y RODGERS, T.S (2009): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Edinumen.

ROSEN, E. y VARELA, R. (2009): *Claves para comprender el Marco común europeo*, Madrid: en Clave ELE.

SÁNCHEZ LOBATO, J.; MORENO GARCÍA, C. y SANTOS GARGALLO, I. (1997): *Español sin fronteras*, Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL.
SANS BAULEANS, N.; MARTÍN PERIS, E.; GARMENDIA, A. y CONEJO, E. (2013): *Bitácora 3*, Barcelona: Difusión.
VERDÍA LLEO, E; GONZÁLEZ BLASCO, M; MARTIN SARACHAGA, F. y MOLINA MEDIAVILLA, I. (2010): *En acción 1. Libro del alumno*. Madrid: Enclave ELE.
WILLIS, J. D. (1990): *The Lexical Syllabus*, London: Collins Cobuild.