

LA DESTREZA ORAL: LA CONVERSACIÓN COLOQUIAL EN LOS MATERIALES DE ELE

RAQUEL HERNÁNDEZ-BITINAS
Universidad de Alicante

RESUMEN. *Un objetivo básico del aprendiz de español como lengua extranjera (ELE) es la destreza oral. Para guiarle en su aprendizaje, normalmente, el profesor de ELE cuenta con un manual y sus audiciones. En esta investigación, hemos analizado las muestras de diálogo y ejercicios orales de varios manuales de ELE (nivel B1-B2) para establecer de forma objetiva el grado de realismo y utilidad de los mismos como herramientas para la enseñanza de la destreza oral. Hemos partido de dos puntos básicos: (1) La importancia otorgada al input (ejemplos comunicativos de lengua) y al output (producción comunicativa de lengua) en las principales teorías de adquisición de segundas lenguas (Krashen, Van Patten, Gass, Swain); y (2) la utilidad de la conversación coloquial oral, como máxima expresión y realización natural de la destreza oral. Una vez establecido el marco teórico, hemos extraído los principales rasgos cuantitativos de la conversación coloquial oral en español peninsular (según los descriptores establecidos por el Marco Común de Referencia Europeo y Briz y Val.Es.Co) y los hemos aplicado a las muestras de diálogo (input) y a las actividades orales (output) de una misma unidad temática en todos los manuales estudiados. Creemos que los resultados objetivos obtenidos pueden ser de gran interés para el profesor de ELE.*

PALABRAS CLAVE: *Adquisición de L2, Destreza oral, Conversación coloquial, Evaluación de materiales de ELE.*

ABSTRACT. *A basic concern for a Spanish L2 learner is to manage oral skills successfully. To guide him in his learning process, usually the teacher uses a textbook and its listenings. In this study we have analyzed dialogue samples and speaking/oral tasks in a number of Spanish L2 textbooks (B1). Our aim is to follow an objective methodology to establish how real and useful are those textbooks as tools for teaching oral skills. In order to do so, we agreed two starting points: (1) The importance of Input (communicative samples of language) and, in a different grade, Output (communicative production of language) in SLA theories (Krashen, Van Patten, Gass, Swain); and (2) colloquial conversation as the main and most natural way to perform and to use speaking skills. Once we have established our theoretic frame, we have point out the main quantitative features in peninsular Spanish colloquial conversation (following the features established by European Council, Instituto Cervantes, and Briz). We have looked for those features and markers in the dialogue samples and oral tasks at the same unit in each textbook. We believe that our findings can be very interesting for Spanish L2 teachers.*

KEY WORDS: *L2 Acquisition, Oral skills, Colloquial conversation, Spanish L2 materials evaluation.*

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo final de un estudiante de ELE (Español Lengua Extranjera) -y de cualquier LE/L2 (lengua extranjera/segunda lengua)- es la adquisición de la *habilidad necesaria para comunicarse*. Es decir, como señala Hornberger (1995: 48): el estudiante de una L2 debe lograr una competencia comunicativa suficiente que le permita “la capacidad individual de uso de la lengua en términos tanto del conocimiento como de la habilidad”. Para conseguir este objetivo, el aprendiz de LE/L2 debe trabajar y desarrollar las llamadas cuatro destrezas: (1) producción oral (hablar), (2) producción escrita (escribir), (3) comprensión oral (oír/entender) y (4) comprensión escrita (leer). En este sentido, nuestro estudio reivindica la importancia de tener en cuenta la conversación coloquial en los manuales de ELE como ejemplo de actualización de las destrezas de producción y comprensión oral, y para justificar esta elección proponemos dos posibles razones:

- a) desde el punto de vista social e interactivo, su conocimiento y su uso es vital para la comunicación, por lo que ocupa un lugar destacado dentro de las aspiraciones de nuestros aprendices,

- b) desde el punto de vista pedagógico, supone la posibilidad de que mediante la conversación los alumnos desarrollen ciertas habilidades cognitivas (recuperación de datos y organización de los mismos, rapidez de procesamiento), lingüísticas (descodificación inmediata, pronunciación, léxico preciso) y socioculturales (interacción con nativos, acercamiento a la cultura de la L2), imprescindibles para el proceso de aprendizaje.

2. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA DESTREZA ORAL EN LA CONVERSACIÓN: INPUT Y OUTPUT

El primer paso para llevar a cabo nuestro proyecto es valorar la importancia del input y del output en el proceso de adquisición de la LE/L2. Compartimos la idea, señalada en la mayor parte de estudios de adquisición de segundas lenguas, de que el input comunicativo es fundamental para la adquisición, pero añadiremos, además, que sin un output suficientemente desarrollado no podemos hablar de verdadera adquisición.

La importancia otorgada al output en el proceso de adquisición no es tan habitual en las publicaciones dedicadas a este tema, y varía según la propuesta consultada:

- a) En la *teoría del monitor* de Krashen (1981), el output sólo es útil en la medida en la que aporta más cantidad de input,
- b) Para Van Patten (2003), además de aportar nuevos contextos y cantidad de input, el output también sirve para explicar la fluidez y corrección en las producciones de los aprendices en general,
- c) En la propuesta de Gass (1997), el output deja de ser un producto del conocimiento lingüístico, para convertirse en parte del proceso de adquisición. Según esta teoría, el aprendiz prueba y comprueba las hipótesis sobre las formas de la L2, para integrarlas en su sistema, o bien, modificarlas,
- d) En el caso de Swain (1985), el output ocupa un papel tan importante como el input, ya que es mediante la producción como el aprendiz pasa del *modo semántico* al *modo sintáctico*¹. Es decir, en la producción de significado el aprendiz necesita organizar las palabras, mientras que en la comprensión éstas ya le venían ordenadas y flexionadas. Es lo que Swain denomina *output comprensible*.

De estas cuatro aproximaciones teóricas, podemos extraer dos ideas sobre las que basar el análisis de manuales de ELE que llevaremos a continuación: (a) es necesario otorgar la máxima importancia a las muestras de lengua, sobre todo los diálogos que aparecen en los manuales, como el *input* de conversación coloquial en el aula; y (b) es conveniente analizar y cuidar los ejercicios de producción conversacional en el aula para guiar al aprendiz en su formulación de hipótesis sobre las formas de la L2, así como ofrecerle el contexto adecuado para que mejore el *output* comunicativo en los intercambios interactivos.

3. LOS ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DE LA CONVERSACIÓN EN EL AULA DE ELE

El primer paso en nuestro estudio es establecer las características fundamentales de la conversación coloquial como punto de referencia sobre el cual girarán las muestras extraídas de los manuales analizados, tanto en el input como en el output.

Desde un punto de vista estructural, Briz y el grupo Val.Es.Co. dividen la conversación coloquial en dos niveles (monológico y dialógico) y tres dimensiones (estructural, social e informativa) (Briz 1998: 56; Briz y grupo Val.Es.Co. 2003: 7-61; 2004; 2006; Hidalgo y Padilla 2006: 7-53; Padilla 2005a: 156).

NIVELES	DIMENSIONES		
	Estructural	Social	Informativa
Dialógico	diálogo intercambio	alternancia de turnos	
Monológico	intervención acto	Turno	Subacto

Tabla 1. División de la conversación coloquial en unidades propuesta por Briz y el grupo Val.Es.Co.

Partiendo de las unidades señaladas, cuando examinemos los manuales de ELE, deberemos tener en cuenta las siguientes particularidades de la conversación coloquial:

- Dentro del nivel dialógico se establece la diferencia estructural entre intercambio y diálogo. Según el grupo Val.Es.Co., mientras el intercambio se basa en una sucesión de dos intervenciones reactivas de dos hablantes sin más continuidad, en el diálogo, en cambio, los dos hablantes participantes establecen una relación social en la que deben intercambiar dos o más veces los papeles de hablante y oyente (alternancia de turnos), estableciéndose una unidad temática limitada por una intervención iniciativa (apertura) y otra reactiva (de cierre), reconocidas como turnos,
- Se subrayan, además, diferencias entre los conceptos intervención y turno. La intervención es una unidad estructural que puede dar lugar o no a un turno; el turno es una intervención reconocida como tal (dimensión social) que permite avanzar el discurso conversacional. Todos los turnos son intervenciones, pero sólo una parte de las intervenciones son turnos (no se incluyen los intentos frustrados por conseguir el turno ni las intervenciones fáticas como “sí, sí”, “mm, mm”, etc.),
- La importancia de la figura del *oyente combatiente* (Padilla, 2005b). La figura del oyente combatiente, que deriva de la diferenciación entre intervención y turno señalada en el punto anterior, reivindica un oyente activo que colabora y crea el mensaje junto con el mismo hablante² De hecho, es muy común en la cultura española –pero también en muchas otras³ construir el mensaje de forma compartida, lo que convierte las posibles interrupciones de un hablante en verdaderas colaboraciones y aportaciones al mensaje.

Para nuestro estudio en particular, hemos extraído, además, los aspectos cuantificables más relevantes de los descriptores básicos conversacionales presentados en Briz (1998, 2001) y Bygate (1987); así como los descriptores-objetivos específicos del español para el nivel B1-B2 (Intermedio) propuestos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994)⁴ y el Marco Común de Referencia Europeo (2002), tal y como se puede ver en la siguiente tabla:

Descriptores de la Conversación coloquial	
Condiciones del medio	Construcción del significado
- falsos comienzos	- principio de cooperación:
- repeticiones	a) negociación del sentido
- frases cortas (máx. 2 oraciones)	b) construcción del significado de forma conjunta
- simplificación: parataxis, SN sencillos	c) turnos de apoyo
- parcelación	- Actos de Habla (funciones comunicativas)
- conexión mediante conectores pragmáticos	- Tratamiento del Tópico conversacional
	- movimientos previsibles (script)
	- Formas marcadas con significado implícito:

<ul style="list-style-type: none"> - elipsis - expresiones idiomáticas - correcciones, reformulaciones y rodeos explicativos 	<ul style="list-style-type: none"> a) pasiva, orden de palabras, elipsis b) elementos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos
---	--

Tabla 2. *Descriptores cuantificables de la conversación coloquial.*

Estos descriptores de la conversación coloquial nos servirán como guía para saber qué debemos buscar exactamente en nuestro análisis de manuales de ELE.

4. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Una vez hemos establecido los elementos que debe tener un producto oral para poder ser considerado una conversación coloquial, pasamos a comprobar si realmente éstas características están presentes en el input; y si estas características se están trabajando como objetivos en el output de los diferentes manuales de ELE. Hemos dividido nuestro análisis en dos partes: (a) el análisis del input en una unidad concreta de cada manual y (b) el análisis de las prácticas de output propuestas en el manual completo.

4.1. *Análisis del input*

En esta primera parte, hemos examinado las muestras de lengua que aparecen en los diferentes manuales cuyo propósito era servir de ejemplo de español conversacional. El input, como dijimos, es de vital importancia para la adquisición, por lo que debemos analizar la calidad del que se está proporcionando a los aprendices.

En nuestro estudio hemos elegido una unidad que trate contenidos funcionales y comunicativos similares en cada manual. De los contenidos funcionales que forman el currículo del nivel intermedio/B1, hemos seleccionado los contenidos comunicativos siguientes: expresar deseos, realizar hipótesis y expresar opinión. Nuestra elección se basa en el cumplimiento de dos requisitos: (a) los contenidos funcionales deben aparecer bien delimitados en los diferentes manuales (y, por tanto, son comparables entre manuales); y (b) los contenidos funcionales trabajados deben ser, sobre todo, propicios a ser tratados desde la interacción conversacional. En los manuales, las actualizaciones en input de dichos contenidos se realiza en forma de muestras de lengua, y pueden ser de de dos tipos:

- a) Los típicos diálogos de introducción a la unidad. En este tipo de muestra de lengua hemos considerado de gran importancia las diferencias ya comentadas entre *intercambio* y *diálogo* y entre *intervención* y *turno de habla*. Para esta última hemos detallado la ratio intervención/turno de habla y también hemos tenido en cuenta la figura del *oyente combatiente* (Padilla, 2005b).
- b) El intercambio aislado que, aunque no se puede considerar muestra conversacional porque no es diálogo, sí que es parte estructural de la misma. Somos conscientes de que los intercambios aislados, como los pares adyacentes que aparecen en los manuales, pueden ser el trampolín para una práctica de la conversación coloquial completa siempre que se trabajen junto a otros elementos de la conversación, para ir construyéndola poco a poco.

4.2. Análisis del output

En esta segunda parte del análisis hemos estudiado el número total de actividades orales que aparecen en cada manual completo. Los elementos analizados se centran en tres aspectos:

- a) Tipo de producción que se pretende obtener con la actividad: un intercambio aislado, o un diálogo,
- b) Tipología de la actividad propuesta: Interacción en el aula (conversaciones, corrección de ejercicios, dudas), preguntas y respuestas (entrevistas, vacío de información), debates y argumentaciones (con preparación previa), juegos comunicativos (describir y dibujar, encontrar las diferencias, seguir instrucciones), simulaciones y dramatizaciones, relatos reales, resolución de problemas en grupo, y medio de trabajo para el aprendizaje cooperativo,
- c) Elementos que se pretenden practicar respecto a la conversación (véase tabla 2).

Con estos criterios hemos intentado analizar el realismo del output comunicativo que se producirá mediante la actividad. Es decir, esperaríamos que la actividad provocase un diálogo interactivo que ha de ser abierto (en forma y contenido), y que debe realizarse con un propósito determinado que el aprendiz ha de conocer previamente.

El análisis se realizó a los siguientes manuales (por orden de publicación): *Español 2000*, *Antena 2*, *Ven 2*, *Español Sin Fronteras 2*, *Sueña 2*, *Es Español 2*, *Prisma Progresiva B1*, *Eco B1*. La elección se realizó en función de la popularidad de los manuales (informaciones obtenidas de una encuesta realizada a diez profesores de ELE de Alicante y Barcelona) pero también intentando buscar una progresión evolutiva. Así pues, el manual más antiguo analizado se publicó en 1981, y el último en 2004.

5. RESULTADOS

Respecto a los modelos de lengua estudiados, hemos podido comprobar una clara evolución hacia una conciencia más patente a la hora de reflejar la realidad oral. De esta manera, hemos podido verificar como cronológicamente aumentaba la utilización de diálogos (en oposición a intercambios), la utilización de frases cortas, falsos comienzos, idas y venidas en el tema principal de la conversación, la utilización de conectores pragmáticos y reformulaciones. No obstante, a pesar de los avances en la consideración de la lengua oral, todavía queda un largo camino que recorrer para ser verdaderos modelos de la lengua conversacional coloquial. En todos los manuales analizados desaparece prácticamente la función del *oyente combatiente* (reciprocidad), elemento básico de la construcción compartida del significado conversacional. Las intervenciones que no son turnos de habla (que no son reconocidas por el otro participante) tienen mucho que ver con esta característica, ya que pueden ser turnos de apoyo, o bien intentos de robar el turno de ese oyente que lucha por hacerse con un espacio para colocar su mensaje en el universo de la conversación. De los modelos de lengua presentados en el gráfico (1), sólo en tres casos, tenemos alguna intervención que no forma turno de habla como se ve en los siguiente valores (ratios intervención/turno de habla): *Español sin Fronteras* (35/34), *Es Español* (12/5) y *Eco* (6/3). No obstante, estos valores son muy inferiores a los observados en conversaciones coloquiales reales, y, sobre todo, la presencia mínima del oyente combatiente les impide ser considerados como productores de significados compartidos de forma cooperativa.

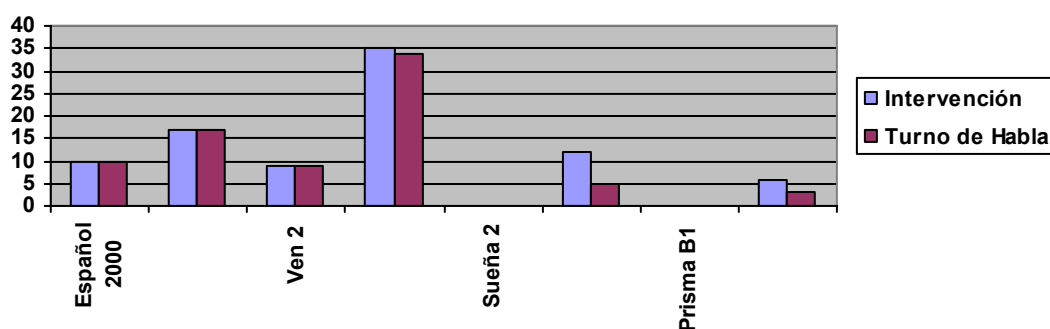


Gráfico 1. Comparación entre el número de intervenciones y turnos de habla presentes en los modelos de lengua utilizados dentro de una única unidad en cada uno de los manuales de ELE analizados.

En cuanto al aspecto de la práctica, los resultados no son tan positivos. El gráfico (2) muestra cómo la mayoría de actividades orales propuestas en los diferentes manuales no llevan a un diálogo, sino a un simple intercambio (dos turnos iniciativo-reactivo), que no permite avanzar más allá y que carece de toda intención comunicativa que no sea la mera realización del ejercicio.

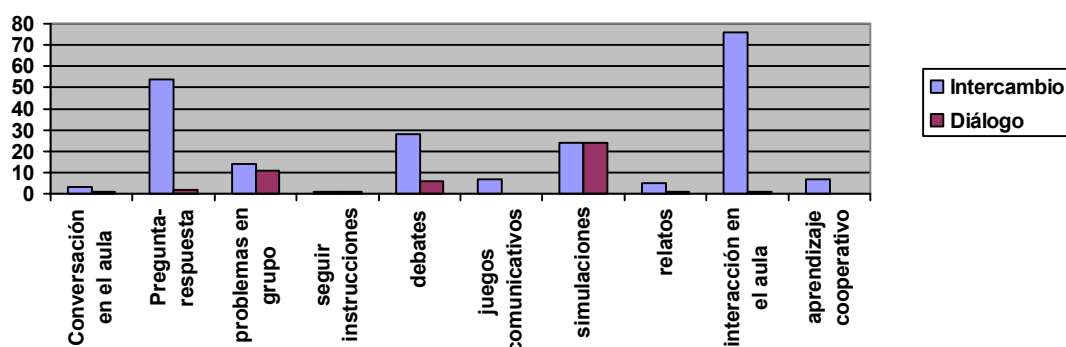


Gráfico 2. Comparación entre los diferentes tipos de actividades propuestas en el conjunto de manuales de ELE analizados, donde se aprecia la diferencia entre el número de actividades cuyo resultado es un intercambio, y aquellas que producen diálogos.

Es el caso de simulaciones como la de doctor-paciente, donde el único intercambio producido de forma repetitiva es *problema de salud-remedio/consejo*. Por otra parte, la finalidad de gran parte de estos intercambios no va más allá del *comprobar la respuesta del ejercicio de tu compañero* (interacción en el aula), por lo que tampoco se espera ni desea que los dos estudiantes entablen un diálogo en ese momento. El resultado, tal y como se puede comprobar en el gráfico (3), es que la mayoría de prácticas orales propuestas por los manuales no llevan a trabajar ninguno de los descriptores de la conversación coloquial. Ahora bien, de los pocos descriptores trabajados, habría que destacar el uso de pares adyacentes, turnos de apoyo (cómo reaccionar ante informaciones de nuestro interlocutor), y una leve práctica de los exponentes funcionales para estructurar una argumentación (que en este caso se sitúa al límite del lenguaje coloquial).

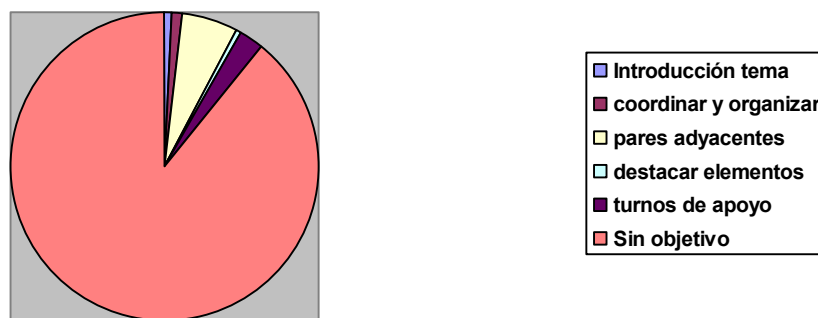


Gráfico 3. *Objetivos trabajados en el conjunto de prácticas orales propuestas por los manuales de ELE analizados. Destaca, por encima del resto, el alto número de actividades sin un objetivo definido.*

Es interesante señalar que en las actividades prácticas asoma tímidamente el papel del *oyente combatiente*, aunque sólo sea para mostrar sorpresa ante las palabras de otro mediante turnos de apoyo (2 actividades en *Español sin fronteras 2* y *Sueña 2*; 1 actividad en *Prisma B1*), cuando en las muestras de lengua su presencia es casi nula.

6. CONCLUSIONES

El resultado que obtenemos del análisis de los manuales es que, a pesar de lo que especifican tanto el Marco Común de Referencia Europeo (2002) como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994), el aprendiz no practica de forma guiada y consciente los aspectos de organización del discurso, ni el control de la comunicación necesarios para seguir y participar en una conversación coloquial, factores imprescindibles para lograr el principal objetivo del aprendiz: la *competencia comunicativa*.

Cuando empezamos a realizar este análisis pensábamos que encontraríamos justamente el resultado contrario: (a) inexistencia de verdaderas muestras de lengua oral en general, y de conversación coloquial en particular; (b) presencia de actividades para practicar la conversación coloquial en español, aunque éste fuera un concepto fantasma en las muestras de lengua de los materiales. La sorpresa ha sido observar una situación, como decimos, contraria: los modelos se acercan a la conversación coloquial, pero las actividades son prácticamente inexistentes. Ante esta situación, pensamos que los autores de materiales deberían tener presente que la práctica de la conversación coloquial en LE/L2 no se aprende por un proceso de adquisición natural como en el caso de los niños en su L1, y que tampoco se pueden trasladar directamente los esquemas propios de la L1 a la conversación de la L2 (esto se pone claramente de manifiesto en el caso de los estudiantes orientales). En nuestra opinión, es necesario un aprendizaje consciente y guiado. No podemos lanzar a los aprendices a una actividad de conversación real y esperar que ellos la realicen adecuadamente (adecuación, no corrección) sin ningún tipo de pauta formal, estructural y funcional. Y esto precisamente es lo que hemos encontrado en la mayoría de las prácticas utilizadas en los manuales actuales que, como señalan los datos, no pasan de los intercambios (turnos iniciativo-reactivo), muy lejos, por tanto, de la realidad conversacional coloquial.

NOTAS

1. Según Swain (1985), el *modo semántico* se caracterizaría por el procesamiento del lenguaje mediante la yuxtaposición de los significados de las unidades léxicas que aparecen en el discurso; mientras que en el *modo sintáctico* el lenguaje se procesa de forma compleja mediante la interacción de los niveles léxico, morfológico y sintáctico.
2. En este sentido se opone al destinatario anestesiado y pasivo de otras definiciones de la pragmática (véase Padilla, 2005b).
3. Esto no sucede de forma similar en las culturas orientales en las que la toma de turno, por ejemplo, está claramente predeterminada y las posibilidades de variación son muy limitadas (véase Suzuki, 1977).
4. En el momento de realizar este trabajo todavía no se había publicado el nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006).

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos enormemente a Xose A. Padilla, sin cuyas correcciones y sugerencias esta comunicación no habría sido posible; y a Tadas Bitinas, por su apoyo.

BIBLIOGRAFÍA

- Briz, A. 1998. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. 2002. *Corpus de conversaciones coloquiales*, Barcelona, Ariel.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. 2003. "Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial", *Oralia*, 6, Madrid, Arco Libros. 7-61.
- Briz A. y Grupo Val.Es.Co. 2004. "El sistema de transcripción del Grupo Val.Es.Co.", *Español Actual*, Madrid.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. 2006. "Acerca de la estructura conversacional del español", Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Bygate, M. 1987. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*., Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD-Grupo Anaya.
- Gass, S.M. 1997. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidalgo, A y Padilla, X .2006: "Bases para el análisis de las unidades menores de la conversación coloquial: los subactos", *Oralia* 9: 7-53.
- Hornberger, VVAA. 1995. *Competencia Comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes. 1994. *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- Krashen, S.1981. *Second Language Acquisition and Second Language learning*. Oxford: Pergamon
- Padilla García, X. A. 2001. "Las unidades monológicas (*intervención, acto y subacto*) y el *orden de palabras*: una guía para su análisis en el discurso hablado", en *Actas del congreso de análisis del discurso*, Pamplona, Universidad Pontificia de Navarra.
- Padilla García, X. 2005a. *Pragmática del Orden de Palabras*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Padilla García, X. 2005b. "Del oyente receptor al oyente combatiente". *ELUA*, 18: Universidad de Alicante.
- Suzuki, T. 1977. *Words in context*, Nueva York, Kodansha International.
- Swain, M. 1985. "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". *Input in Second Language Acquisition*. Eds. S. Gass y C.Madden. Rowley, MA: Newbury House. 235-253.

Van Patten, B. 2003. *From Input to Output*. Boston: McGraw-Hill

MANUALES ANALIZADOS:

- ESPAÑOL 2000. Nieves García Fernández, Jesús Sánchez Lobato. 1981 (11ª edic. 1991). Madrid: SGEL.
- ANTENA 2. Equipo Avance (Universidad de Murcia: Aquilino Sánchez, Juan Manuel Fernández, Mª Carmen Díaz). 1989 (3ª edic. 1991). Madrid: SGEL.
- VEN 2. Francisca Castro, Fernando Marín, Reyes Morales y Soledad Rosa. 1991 (2ª edic. 1994). Madrid: Edelsa.
- ESPAÑOL SIN FRONTERAS. Jesús Sánchez Lobato, Concha Moreno García, Isabel Santos Gargallo. 1998 (3ª EDIC. 2001). Madrid: SGEL.
- SUEÑA 2. Español Lengua Extranjera. Mª. Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales, Vega de la Fuente Martínez, Begoña Sanz Sánchez, Mª Jesús Torrens Álvarez. 2000. Madrid: Anaya / Universidad de Alcalá.
- ES ESPAÑOL 2. Nivel Intermedio. Santiago Alcoba, José Gómez Asencio y Julio Borrego Nieto. 2002. Madrid: Es Espasa.
- PRISMA PROGRESA (B1). Coord. Maria José Gelabert. 2003 (Reed. 2004). Madrid: Edinumen.
- ECO B1. Alfredo González Hermoso, Carlos Romero Dueñas. 2004. Madrid: Edelsa.