

**ENTRE LA GRAMÁTICA Y LA PRAGMÁTICA: UNA REVISIÓN DEL
CONCEPTO DE EXPONENTE EN LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS**

LOREDO, Rodrigo
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
loredo.rod@gmail.com

Introducción

En los programas de enseñanza de lenguas que se realizan siguiendo a los enfoques comunicativos (Wilkins 1976, Finocchiaro y Brumfit 1983, Nunan 2004), el concepto de **función** y el de **exponente** ocupan un lugar central. En este trabajo nos proponemos revisar la definición de la noción de exponente haciendo especial énfasis en las diferencias que presentan los distintos elementos lingüísticos que se listan como exponentes de una función.

En primer lugar, presentaremos una breve definición del concepto de exponente. Describiremos el lugar que ocupa dentro de los programas o *syllabus* comunicativos, al mismo tiempo que desarrollaremos las características principales que todo exponente debería tener. En segundo lugar, analizaremos los elementos lingüísticos que se listan como exponentes de la función “dar órdenes o indicaciones” en el Plan Curricular Cervantes (2004) y los clasificaremos según dos criterios: el grado de codificación gramatical y el grado de dependencia contextual. Para ello tomaremos como marco a la teoría de los actos de habla (Austin 1962, Searle 1969 y 1979, Grice 1975, Levinson 1983) y a tres gramáticas del español (Kovacci 1990, Di Tullio 1997, Bosque y Demonte 1999). En tercer lugar, veremos cómo se utilizan y se enseñan los distintos exponentes de esta función en los manuales de la serie *Sueña* con el objetivo de ilustrar los distintos problemas que pueden surgir a la hora de diseñar materiales siguiendo un programa nocio-funcional. Finalmente, plantearemos como conclusión que los distintos exponentes de una función tienen estatutos diferenciados dentro del sistema de la lengua y que estas diferencias influyen en la manera en la cual se enseñan en las clases de ELSE.

Los exponentes en los programas o syllabus comunicativos

En este apartado veremos cómo se organiza un programa dentro de los enfoques comunicativos y el lugar que ocupan los exponentes en él. Al mismo tiempo, describiremos las características que un exponente debería tener y las características que efectivamente reconocemos al analizar el Plan Curricular Cervantes.

Como planteamos en la introducción, los programas comunicativos se organizan como un conjunto seriado de funciones, exponentes y nociones (Wilkins 1976). Las funciones, según el Plan Curricular Cervantes son “el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua”. Esta definición amplia pone en evidencia la falta de acuerdo en torno a qué clase de fenómenos pueden considerarse una función. En este sentido, Álvarez y Menegotto (2004) señalan que

Hay ejemplos en los que la función remite al acto locucionario (es decir al contenido proposicional del enunciado: "expresar lo que se considera probable"), otros en los que la función está formulada como un acto ilocucionario ("desear

cosas a otro") y otros en los que está formulada como un acto perlocucionario ("llamar la atención del interlocutor").

Los problemas que pueden surgir a la hora de determinar cuáles son las funciones de una lengua afectarán directamente a los exponentes de un programa, ya que dependerá de cómo se conceptualice "aquello que se hace" para decidir "cómo se hace". Esto es así porque los exponentes se definen como *la realización lingüística que tiene una función*: para cada función existe un conjunto de exponentes que la realizan.

Dejando de lado el problema para definir las funciones, hay ciertos criterios que se deberían seguir para elegir los exponentes de una función. Para ser considerados una herramienta pedagógica útil, los exponentes deberán cumplir con algunas propiedades que permitirán que los alumnos realicen generalizaciones sobre cómo la forma se asocia con el significado:

- Los exponentes deben ser **unidades abstractas**. En los programas no se listan las realizaciones particulares sino las características **léxico-gramaticales** de los exponentes.
- En tanto unidades abstractas, se espera que **su interpretación no varíe según el contexto** en el que se actualizan. Un exponente debe realizar una función de manera relativamente independiente de las constricciones contextuales.
- Deben ser **estructuras y formas generales** que los alumnos puedan actualizar en los usos concretos o particulares que hacen de la lengua que aprenden.

Sin embargo, al analizar el Plan Curricular Cervantes⁵ observamos que estas características no siempre se cumplen. Dos son los problemas principales que reconocemos. En primer lugar, un mismo exponente se utiliza para realizar distintas funciones. Por ejemplo, en el nivel A2 la construcción "tienes que + infinitivo" realiza la función "dar una orden o instrucción", mientras que en el nivel B1 realiza la de "proponer y sugerir". Este problema surge, por un lado, porque se falla en la definición de la función⁶. Por el otro, porque en esta construcción no se encuentra codificado gramaticalmente el significado funcional que se le asigna en el programa, sino que nos encontramos frente a una oración en modo declarativo que posee un valor deóntico que realiza un acto directivo (*hacer que O haga algo*). Por lo tanto, el valor de propuesta, sugerencia o instrucción estará dado por el contexto en el cual se utiliza y no por la forma gramatical utilizada.

En segundo lugar, el otro problema que reconocemos es que una misma función se realiza con exponentes que pertenecen a distintos niveles del sistema de la lengua. Estas diferencias, que analizaremos a continuación, tienen implicancias en la forma en la que

⁵ Los datos aquí recogidos aparecen en la versión virtual del Plan y se pueden consultar en el siguiente enlace:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_a1-a2.htm

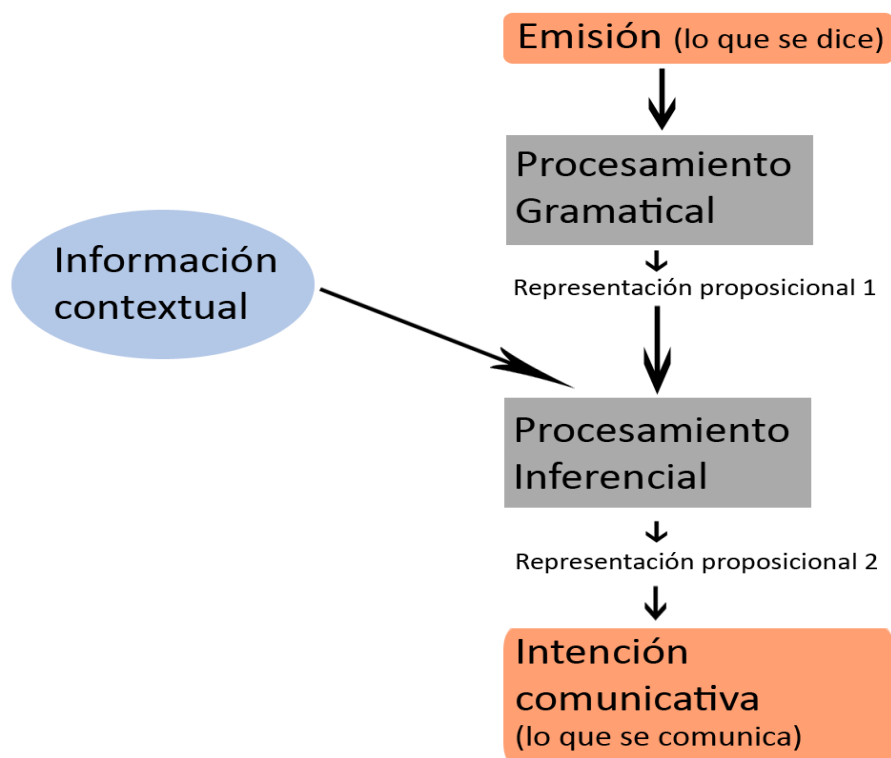
⁶ Siguiendo la clasificación de Searle (1979) ambos actos son directivos, comparten el mismo objeto ilocucionario pero difieren en otros aspectos como la intensidad. También influyen factores contextuales: el poder relativo del que realiza el acto o la distancia social entre los participantes.

se comprenden y producen las distintas funciones y, por lo tanto, en la forma en la cual podemos enseñarlos en las clases de ELSE.

Los exponentes de la función “dar órdenes o indicaciones”

Antes de clasificar los exponentes de la función “dar órdenes o indicaciones” presentaremos un breve marco teórico que nos permitirá ordenar los exponentes según su grado de codificación gramatical y su grado de dependencia contextual.

En primer lugar aceptamos la distinción propuesta por Grice (1975) entre *lo que se dice* y *lo que se comunica*. En este sentido, podemos reconocer dos clases de significado: el significado que está atado a la gramática y el que depende de las inferencias que el hablante lleva a cabo en una situación comunicativa (Levinson 1983). Así, habrá emisiones donde la información contextual influirá fuertemente en el reconocimiento de la función, mientras que en otras emisiones esta influencia será relativa. La diferencia propuesta se observa más claramente si se presenta un modelo de procesamiento del lenguaje como el que desarrollan Sperber y Wilson (2005) y Blakemore (2002). Para estos autores, la interpretación de un mensaje supone dos etapas diferenciadas, tal como se observa en el siguiente esquema:



Aquí podemos reconocer una primera etapa de procesamiento gramatical, que tiene como resultado una representación proposicional 1 que luego interactúa con la información contextual en una segunda etapa de procesamiento. En el procesamiento inferencial es donde finalmente se llega al reconocimiento de la intención del hablante, es decir, al reconocimiento de la función que se intentó realizar. La diferencia entre el significado léxico-gramatical y el pragmático estaría dada por el módulo en el que se procesa la información y no por el tipo de información que presenta una emisión. Lo que observamos en la clasificación de los exponentes es que en algunas ocasiones la

información contextual no interviene de manera crucial en el procesamiento. En estos casos el reconocimiento de la intención comunicativa o la función que se está realizando depende principalmente de la codificación gramatical, lo que supone que la representación proposicional 1 y la representación 2 serán relativamente similares⁷. Un ejemplo son los casos en los que la intención comunicativa se codifica en el modo verbal (Kovacci 1990) o mediante verbos performativos (Austin 1962). En los siguientes ejemplos, la orden de “no volver tarde” se puede interpretar independientemente del contexto:

Volvé antes de las diez de la noche

Te prohíbo que vuelvas tarde

Por otro lado, hay situaciones en las que la información contextual es crucial para el reconocimiento de la función. En estos casos el significado codificado gramaticalmente no es suficiente, sino que el oyente luego de procesar la información gramatical debe integrar la información contextual para lograr un reconocimiento efectivo de lo que se quiso comunicar. En los siguientes ejemplos podemos observar cómo la interpretación de la función presentada anteriormente depende fuertemente del contexto:

¿Volvés temprano?

¿No vas a volver tarde, no?

Mañana hay un almuerzo en Luján

Como podemos observar, en los primeros dos ejemplos nos encontramos con un significado codificado gramaticalmente equivalente al de una pregunta, mientras que el último es una aseveración. Dependiendo del contexto en el que estos enunciados se produzcan, la interpretación podrá variar entre ser una orden o ser una aseveración o pregunta. En estos casos, donde la interpretación de la función depende de un acto de habla indirecto (Searle 1979) o una implicatura conversacional (Grice 1975), la representación proposicional 1 diferirá de la 2, ya que habrá una gran distancia entre lo que se dice y lo que se comunica.

Como vemos, la codificación gramatical y la dependencia contextual están estrechamente relacionadas. La realización de una función puede depender, en algunos casos, de la información que se procesa en el módulo gramatical y, en otros, de la integración de la información gramatical con la información contextual en el procesamiento inferencial. De esta distinción surgen entonces los dos criterios que utilizaremos para clasificar los distintos exponentes de la función “dar órdenes o indicaciones”, criterios que nos permitirán justificar la existencia de exponentes que pertenecen a estatutos diferenciados en el sistema de la lengua.

Procederemos ahora a analizar y organizar los exponentes de la función “dar una orden o indicación” que presenta el Plan Curricular Cervantes para los niveles A2 y B2. Hemos elegido estos dos niveles de manera ilustrativa porque es allí donde se

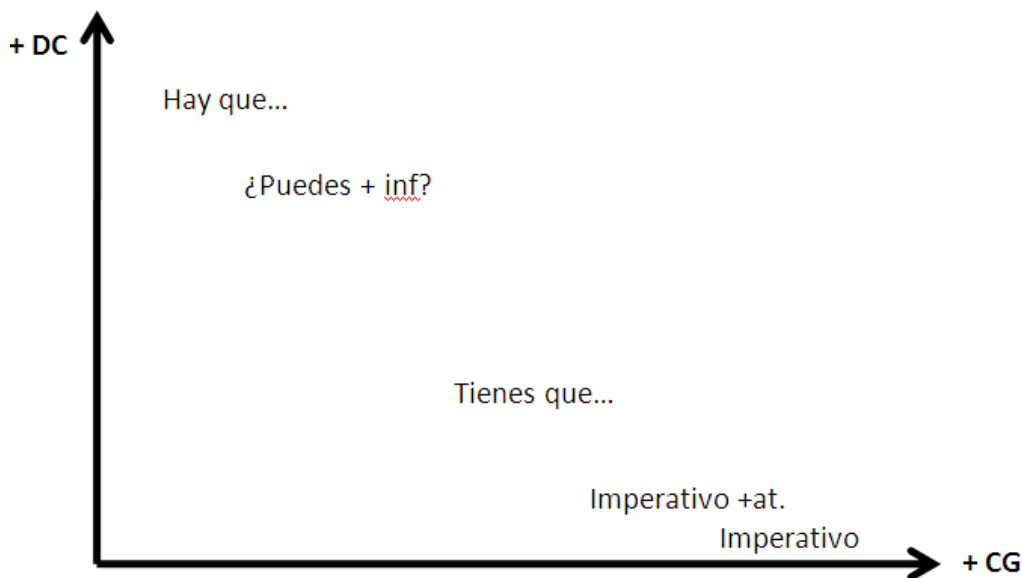
⁷ Las diferencias que se observarían entre estas dos representaciones en este caso estarían únicamente relacionadas con aspectos lingüísticos como la deixis y la asignación de referencia.

concentran la mayor parte de los exponentes y donde se pueden observar más claramente las diferencias que cada uno de ellos presentan.

Exponentes correspondientes al nivel A2

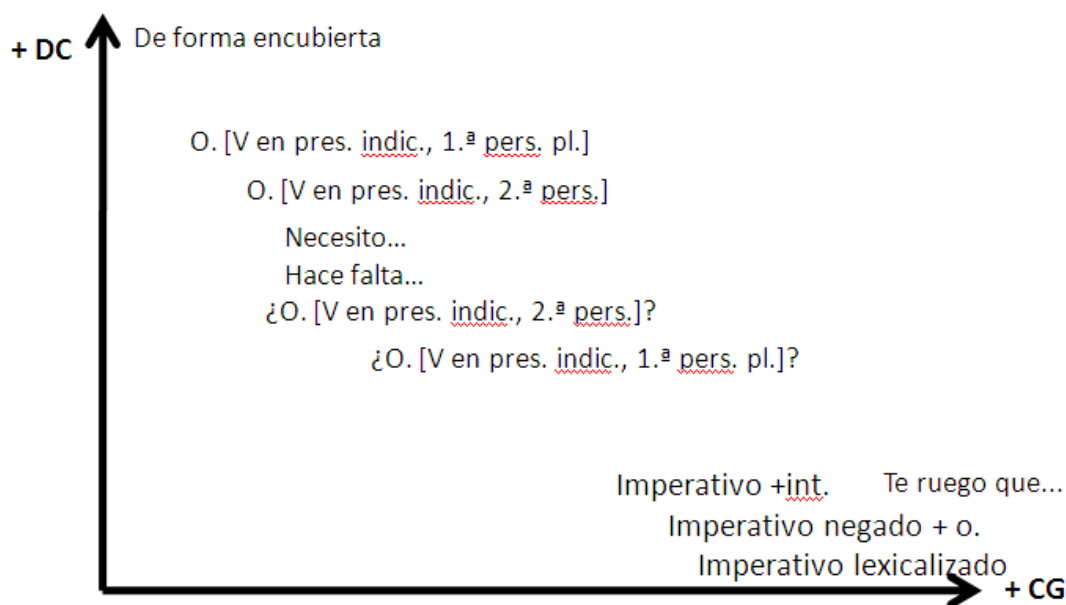
Exponente	Codificación gramatical - Procesamiento inferencial
<i>Tienes que...</i>	Modo oracional indicativo, modalidad deóntica codificada de manera léxica
<i>Imperativo / Imperativo + atenuador</i>	Modo verbal imperativo
<i>¿Puedes + inf.?</i>	Modo oracional interrogativo, acto de habla indirecto
<i>Hay que...</i>	Modo oracional indicativo, acto de habla indirecto

En estos cuatro exponentes encontramos una diferencia principal entre los dos primeros y los dos últimos. Mientras que los dos primeros poseen una mayor codificación gramatical y una menor dependencia contextual, los dos siguientes invierten estas características. Así, se pueden organizar en el siguiente esquema, donde la línea horizontal representa el grado de codificación gramatical y la línea vertical el grado de dependencia contextual:



De la misma manera, si analizamos los exponentes correspondientes al nivel B2, encontraremos que todos ellos pueden ubicarse en este mismo esquema en diferentes lugares.

Exponentes correspondientes al nivel B2 organizados según su DC y su CG



Como se puede observar, la función “dar una orden o indicación” se realiza con exponentes que remiten a distintos niveles de la lengua. En primer lugar, encontramos elementos con una mayor codificación gramatical, tales como el imperativo y el uso de verbos performativos (te ruego que...), que se procesan gramaticalmente y son relativamente independientes de la información contextual. Por otro lado, encontramos una serie de exponentes que realizan la función mediante actos de habla indirectos (*¿O. [V en pres. indic., 2.ª pers.]?*), implicaturas conversacionales generalizadas (*O. [V en pres. indic., 2.ª pers.]*) e implicaturas conversacionales particularizadas (“de forma encubierta”).⁸ Así, si tenemos en cuenta estas características, podemos ver que estos últimos exponentes suponen un procesamiento diferente al de aquellos que tienen un mayor grado de codificación gramatical. Esto se debe a que su significado funcional surgirá luego de la integración de la información contextual en el procesamiento inferencial. Como consecuencia, las distintas clases de exponentes no pueden ser enseñadas de la misma manera, ya que involucran competencias y formas de procesamiento diferentes. En este sentido, concebir el uso del lenguaje como un proceso que involucra dos etapas y dos tipos de informaciones diferentes complejiza la idea de que una función *se realiza* con un exponente. Al existir otros factores cognitivos que se encuentran involucrados en la realización de las funciones del lenguaje, la idea de “codificación” o “realización” deberá dejarse de lado: en algunos casos no será posible realizar generalizaciones completamente sistemáticas sobre cómo la forma se asocia con el significado.

Análisis de materiales: los exponentes en los libros de la serie *Sueña*

Los problemas antes mencionados se hacen evidentes al analizar los materiales que se diseñan siguiendo al Plan Curricular Cervantes. A modo de ejemplo, veremos cómo se trabaja la función “dar una orden o indicación” en la serie de manuales *Sueña*.

⁸ Ejemplos concretos de estos exponentes serían: “¿Me pasás la sal?”, “Hacés las fotocopias y después te vas a tu casa” y “¡Qué frío!” (para ordenar que cierren la ventana).

Sueña 1

La primera actividad que involucra esta función en el manual *sueña 1* es la siguiente:

CD1: 34

4 Escucha y lee.

- Cristina, pon la mesa; vamos a comer ya.
- Papá, no puedo en este momento.
- Cristina, vamos a comer ahora mismo; pon la mesa.
- ▲ José, ¿puedes tender la ropa?
- ▼ Sí, ahora mismo.
- Mamá, ¿puedes comprarme chocolate?
- No, no puedes comer tanto dulce, hija.
- Raúl, ¡no hay vasos limpios!
- ¡Ah! Después pongo el lavavajillas.
- No, ponlo ahora.

Di en cuál de estos diálogos se ordena algo. ¿Y en cuál se pide algo?

Aquí vemos que aparecen tres exponentes diferentes para “ordenar o pedir”. Encontramos el uso del imperativo (“pon la mesa”), la realización de la función mediante de un acto de habla indirecto (“¿puedes + inf.?”) y mediante una implicatura conversacional particularizada (“¡no hay vasos limpios!”). En el primer caso no existirían problemas para generalizar el significado del imperativo, pero en los dos siguientes resulta muy difícil determinar cómo la forma se asocia al significado, especialmente en el último, donde se necesita recuperar el contexto en el cual esa expresión podría significar un pedido o una orden y no una afirmación.

Continuando en la progresión de la unidad didáctica, vemos que posteriormente se profundizan las actividades con el imperativo, siempre relacionándolo con las órdenes. Los otros dos exponentes se dejan de lado y sólo aparece “¿poder + inf.?” en el resumen gramatical, donde se lo relaciona con la función “pedir un favor”.

Pedir un favor
¿Poder + infinitivo?
¿Puedes cerrar la ventana, por favor?

Aceptar realizarlo
Sí, claro, ahora mismo.

Denegarlo
No, no puedo, lo siento.
No, no puedo; es que está rota.

Expresar obligación

- Impersonal, general: *hay que + infinitivo*
Para tener buena salud, hay que hacer deporte.
- Personal, particular: *tener que + infinitivo*
Si quieres tener buena salud, tienes que hacer deporte.

Por último, en este resumen se agrega, para la función “expresar obligación”, el exponente “hay que + inf.”

Como vemos, no sólo falla la definición de la función (ordenar, pedir, pedir un favor, expresar obligación) sino que también aparecen una serie de exponentes cuyo significado no se encuentra claramente codificado en la gramática. No obstante, esto último no siempre debe considerarse un problema, ya que en los niveles iniciales puede resultar útil utilizar exponentes fijos que se asocien directamente con la realización de

una función, para luego, en niveles posteriores, desarrollar su significado gramatical y los posibles significados funcionales que tendrán en las distintas situaciones en las cuales se utilicen.

Sueña 2

En este libro se complejiza el uso del imperativo al añadir una nueva función que este exponente puede llevar a cabo: “realizar pedidos”.

1 El programa *Saber viajar* ha proporcionado varios consejos que debemos seguir antes de salir de vacaciones. Tu amigo te cuenta los que recuerda.

1. (*Hacer, tú*) las maletas con antelación.
2. No (*decir*) a mucha gente que sales de viaje.
3. (*Dejar*) la llave del buzón a algún conocido para que saque periódicamente tu correo.
4. No (*bajar*) totalmente tus persianas. Dará la impresión de que hay alguien.
5. (*Desconectar*) todos los aparatos eléctricos.
6. (*Cortar*) la luz y el agua.

Al mismo tiempo, se añaden distintos verbos que tienen un valor deóntico (Di Tullio 1997) mediante el cual se realizan pedidos. Se incluyen también tiempos verbales y construcciones que tienen una función mitigadora, como por ejemplo el uso del condicional o el uso de ‘¿poder+inf.?’ para realizar un pedido.

► EXPRESAR DESEO Y PETICIÓN: LA CORTESÍA I

Verbos *querer, poder, importar, molestar, dejar, permitir*

- Presente: es el tiempo más directo; carece de valor de cortesía.

¿Puedes decirme la hora?

- Imperfecto: se utiliza para expresar cortesía en situaciones de poca formalidad. Sólo se usa con algunos verbos: *desear, poder, querer...*

¿Podía indicarme dónde está el supermercado más próximo?

infinitivo / subjuntivo en la oración subordinada

- Sujeto v. princ. = sujeto v. subor. → v. subor = infinitivo.

Quiero reservar una habitación.

- Sujeto v. princ. ≠ sujeto v. subor. → v. princ. + *que* + subjuntivo.

Quiero que me reserven una habitación.

Además, el imperativo y algunos verbos performativos aparecen asociados con las órdenes y los mandatos.

► EXPRESAR ORDEN Y MANDATO

- **Imperativo:** *Coja el teléfono y pásame la llamada.*
- **Verbos de orden y mandato** (*ordenar, mandar, prohibir, permitir, tolerar...*).
sujeto v. princ. = sujeto v. subor. → v. subor. infinitivo.
sujeto v. princ. ≠ sujeto v. subor. → v. subor. infinitivo / *que* + subjuntivo.
No me permito cometer errores. Te prohibo poner / que pongas la televisión.

Pero también aparecen otras “funciones” que el imperativo realiza

► IMPERATIVO: USOS

■ Para influir en el oyente

- Consejos y recomendaciones: *No fumes tanto, que es malo para la salud.*
- Petición: *Señorita López, por favor, llame a la agencia de viajes y confirme mi billete.*
- Orden: *Haz la cama ahora mismo.*
- Prohibición: *No bebas alcohol.*

■ Para conceder o denegar permiso

- Cuando se concede permiso, se suele repetir el imperativo.
¿Puedo entrar? Si, claro. Entra, entra.
- *¿Puedo poner la televisión? No, no la pongas porque estoy estudiando.*

■ Para dar instrucciones

- *¿La Puerta del Sol? Si, está muy cerca. Siga todo recto y gire a la derecha.*

■ Para ofrecer cosas

- *Tómate otro café.*

El problema en estos casos no se encuentra en el uso del exponente sino en la definición de las funciones. El imperativo codifica siempre un acto directivo, pero estos actos pueden tener distintas fuerzas (consejos, pedido, orden) que no cambiarán el significado funcional de la forma ‘H quiere que O haga algo’.

Como pudimos ver en este breve análisis de materiales, existen problemas en la clasificación de las funciones que afectan directamente a la selección de los exponentes. Al mismo tiempo, las distintas formas que se utilizan para llevar a cabo una función (modo verbal, acto de habla indirecto, implicaturas) se utilizan como formas fijas cuya interpretación no varía. Así, se espera que una forma sea equivalente a un significado, dejando de lado el procesamiento inferencial. Al no tener en cuenta el estatuto diferenciado de los exponentes, los profesores corren el riesgo de que los alumnos realicen generalizaciones incorrectas e interpreten o produzcan las funciones erróneamente.

Conclusiones

Como vimos Los elementos que se listan como exponentes de una función poseen estatutos diferenciados dentro del sistema de la lengua. Estas diferencias, que se hacen visibles al analizar el grado de dependencia contextual y el grado de codificación gramatical de los exponentes. Esto implica, a su vez, diferencias en el procesamiento de los mensajes que los hablantes llevan a cabo. En el siguiente cuadro podemos observar un continuo en el cual se pueden ubicar los distintos exponentes que se listan en el Plan Curricular Cervantes:

+grado de codificación gramatical

-dependencia contextual

-distancia entre lo dicho y lo comunicado

-carga de procesamiento

-grado de codificación gramatical

+dependencia contextual

+distancia entre lo dicho y lo comunicado

+carga de procesamiento



La presentación de exponentes asociados a funciones debería permitir que los alumnos realicen generalizaciones sobre cómo la forma se asocia a un significado. Pero el problema surge cuando nos encontramos con exponentes cuyo significado no está codificado gramaticalmente sino que se obtiene luego de realizar inferencias. La interpretación de estos significados no involucra únicamente la competencia gramatical, sino que depende en gran medida de la competencia pragmática y sociolingüística (Canale y Swain 1980, MCER:120)

Para poder trabajar con estas realizaciones, creemos que el primer paso es reconocer sus diferencias y reflexionar sobre los distintos usos que las mismas poseen. Si se quiere hacer énfasis en la gramática, deberíamos definir claramente qué función se busca trabajar y en todos los casos tendremos que contextualizar el *input* adecuadamente, de manera tal que se puedan realizar las inferencias necesarias para la interpretación. Esto será importante incluso cuando los exponentes poseen una alta codificación gramatical, ya que como vimos, si bien existen regularidades (imperativo para realizar un directivo), hay matices que sólo pueden comprenderse a partir de la situación en la que se utiliza la forma.

Finalmente, un último punto que deberíamos tener en cuenta a la hora de enseñar este tipo de realizaciones es la propiedad de *calculabilidad* de los procesos inferenciales (Grice 1975): el pasaje de lo que se dice a lo que se comunica no se efectúa mediante la aplicación mecánica de reglas sino que se lleva a cabo por medio de estrategias o rutinas que no siempre poseen el mismo resultado. Por lo tanto, reflexionar explícitamente sobre los distintos significados que se le pueden asignar a un enunciado en una situación particular será también un ejercicio necesario y provechoso en las clases de ELSE.

Bibliografía

- Álvarez, Zelmira y Menegotto, Andrea (2004) “Sobre gramáticas comunicativas del inglés y del español “, en *Transferencia cultural: idioma y retórica*. Año 2, nº 2. Buenos Aires: UNDMP (pág. 15-31)
- Austin, J. (1962) *How to do things with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Blakemore, Diane (2002) *Relevance and Linguistic Meaning. The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980), “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics* 1 (1), pp. 1-47.
- Di Tullio (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: EDICIAL.
- Finocchiaro, M. y C. J. Brumfit (1983), *The Functional-Notional Approach: from Theory to Practice*. Nueva York: Oxford University Press.
- Grice, H. P. (1975) “Logic and Conversation”, in Cole, P. and Morgan, J. (eds.) *Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts*. New York: Academic Press 1975, 41–58.
- Halliday, M.A.K. y Ch. Matthiessen. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Ignacio Bosque y Violeta Demonte (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Instituto Cervantes (1994). *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- Kovacci, Ofelia (1990) *El comentario gramatical: teoría y práctica*. Madrid: Arco/Libros
- Levinson, Stephen (1983) *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
- Matte Bon, F. (2004), “Los contenidos funcionales y comunicativos”, en Sánchez Lobato, J. y I. Santos Gargallo (eds.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- Nunan, David (2004), *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP.
- Searle, J. (1979), *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986), *Relevance*. Massachusetts, Blackwell, 1995.
- Wilkins, D. A. (1976), *Notional Syllabuses* Oxford: Oxford University Press.

Materiales didácticos consultados

Alvarez Martinez, M. A. et. al. (2006) *Sueña 1*. España: AnayaELE.

Cabrerizo Ruiz, M. A. et. al. (2006) *Sueña 2*. España: AnayaELE.