

MANERAS DE VER EL BOSQUE: LA POESÍA EN EL AULA DE ELE O LA CONSTRUCCIÓN DE UN IMAGINARIO COMPARTIDO

Rosana Acquaroni Muñoz¹
Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE)

Introducción

Antes de comenzar, me gustaría que vieran el siguiente video: <http://www.youtube.com/watch?v=1FMWZvV28cU>. Seguramente algunos de ustedes han recordado enseguida estas imágenes. Pertenecen a la película argentina *El lado oscuro del corazón*, estrenada en 1992 y dirigida por Eliseo Subiela. En esta escena que acaban de ver, su protagonista, Darío Grandinetti, que interpreta el personaje de Oliverio, un poeta bohemio, buscador incansable del amor verdadero, entra en un banco y le recita a una empleada el poema de Mario Benedetti, *Rostró de vos*.

Lo que pretendo con esta manera un tanto inusual de comenzar, es suscitar entre ustedes una primera reflexión sobre cuál es el papel que podría desempeñar la poesía en el aula de ELE. Pero volvamos por un momento a la escena de la película: Si analizamos el contexto situacional y sociocultural en el que se desarrolla -es decir, el conjunto de circunstancias en que se emite el mensaje: lugar, tiempo, expectativas del receptor-, reconocemos que existe una clara incongruencia entre la situación comunicativa y el género discursivo elegido por Oliverio para transmitirlo.

La poesía es el arte de la palabra por oposición a los usos funcionales del lenguaje²; tiene la propiedad de recuperar su dimensión material (Núñez Ramos, 1992) y de comunicar, así, no sólo el contenido del mensaje sino también la propia lengua, convirtiéndola en perdurable.

¹ **Rosana Acquaroni Muñoz** (Madrid, 1964) es licenciada en Filología Hispánica (1989, UAM) y doctora (2008) por la Universidad Complutense de Madrid (España). Actualmente es profesora de español para extranjeros en el Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE). Imparte, asimismo, diversos cursos para diferentes programas de universidades norteamericanas en Madrid. Es autora de materiales didácticos y realiza cursos de formación de profesores de ELE/L2 dentro y fuera de España. Como poeta tiene cuatro libros publicados y ha recibido varios premios entre los que destacan: un accésit del Premio Adonais de Poesía en 1987, con el libro *Del Mar bajo los puentes* y el Premio de Poesía Cáceres Patrimonio Mundial en 1994, por *Cartografía sin mundo*. Su área de investigación se centra en la incorporación de la literatura como herramienta didáctica y en el desarrollo de la competencia metafórica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2. Más información en: <http://www.rosanaacquaroni.com> Su dirección electrónica es: rosana.acquaroni@gmail.com

² Identificamos la literatura con las denominadas obras de creación o de imaginación, es decir, con aquellos productos textuales en los que predomina el uso estético del lenguaje, y donde no existe una finalidad práctica e inmediata. Su propósito no es ni pragmático ni informativo, pues, el autor no pretende reflejar con exactitud la realidad, sino construirla, recrearla, ir más allá de la versión socialmente negociada y aceptada del *mundo real*. Estamos ante lo artístico frente a lo histórico y referencial.

Recitar un poema de Benedetti en un banco para declararse a una de sus empleadas, es casi un delito mayor que cometer un atraco. Sin embargo, es, precisamente, de esa inadecuación de donde surge la perplejidad, el asombro; el desencuentro que desencadena la emoción, no sólo de la empleada, que, seguramente, esperaba oír enunciados rutinarios tales como: "Buenos días, quiero ingresar esta cantidad", o "vengo a pagar este recibo", sino también de cada uno de nosotros, como espectadores que contemplamos la escena. Las palabras de Benedetti, en lugar de apagarse, de diluirse, quedan de esta manera remarcadas y amplifican su sentido.

Nosotros, como profesores de ELE, podemos quedarnos con esa primera impresión, la de la incongruencia, y seguir teniendo la sensación de que cada vez que irrumpe un poema en el aula es como si se tratara de un elefante en una cacharrería – o, mejor: de un poeta enamorado que entra en una sucursal bancaria dispuesto a declarar su amor a la cajera-. Sin embargo, también podemos ir más allá y pensar que la poesía puede llegar a adquirir esa misma resonancia comunicativa cuando es incorporada como material didáctico en clase de ELE/L2.


El papel de la poesía en el aula de ELE/L2

Atrás quedaron aquellos primeros manuales de corte nocional-funcional publicados en España durante la primera década de los años 80, donde los textos poéticos aparecían relegados a una única sección fija - cajón de sastre que servía de broche cultural para el cierre de la unidad.


9. Somos así... ¡qué le vamos a hacer!

ODA AL HOMBRE SENCILLO

Voy a contarte en secreto
quién soy yo,
así, en voz alta,
me dirás quién eres,
quiero saber quién eres,
cuánto ganas,
en qué taller trabajas,
en qué mina,
en qué farmacia,
tengo una obligación terrible
y es saberlo,
saberlo todo,
día y noche saber
cómo te llamas,
ese es mi oficio,
conocer una vida
no es bastante
ni conoces todas las vidas
...
ando, nado, navego
hasta encontrarte,
y entonces te pregunto
cómo te llamas,
calle y número,
para que tú recibas
mis cartas,
para que yo te diga
quién soy y cuánto gano,
dónde vivo,
y cómo era mi padre.
...



PABLO NERUDA, *Odas elementales*



¿ESTADO CIVIL? DEPLORABLE, PONGA

La B es el ama de cría del alfabeto.
La q es la p que vuelve de preso.
La X es la silla de tijera del alfabeto.
La Y mayúscula es la copa de champán del alfabeto.

R. GÓMEZ DE LA SERNA,
Greguerías

154 (ciento cincuenta y cuatro)

Equipo Pragma (1984): *Para Empezar B*. Curso comunicativo de español, para extranjeros. Edelsa. p- 154.

Fig. 1. Equipo Pragma (1984): *Para Empezar B*. Madrid, Edelsa, p. 154.

Textos literarios que eran seleccionados según criterios temáticos y editoriales, como en el ejemplo anterior (Fig. 1), donde el poema de Neruda es elegido fundamentalmente porque contiene algunas estructuras que responden a las funciones comunicativas que han sido objeto de aprendizaje a lo largo de la unidad (*dar información personal /saludar y despedirse*, etc.). Una prueba de que no hay una intención didáctica muy definida es que el poema no va acompañado de ninguna instrucción³.

Afortunadamente, desde la última década estamos asistiendo a un proceso de paulatina normalización en lo que se refiere a la utilización de los textos poéticos en el aula de ELE/L2, que parte de una concepción mucho más razonable de la literatura en general y de la poesía en particular. El poema –como cualquier otra producción textual- es considerado un tipo particular de uso lingüístico, sometido, por ello, a los principios generales que rigen la comunicación verbal humana y, como ocurre con los demás géneros literarios, *en pie de igualdad [con el] resto de usos [en cuanto]*⁴ *a su virtualidad como documentos al servicio del aprendizaje*. (Martín Peris, 2000: 3).

Esta consideración convierte al poema en mediador de aprendizaje; favorece su desacralización y, por lo tanto, nos permite la manipulación didáctica. Ya no lo tachamos de “discurso artificial”, de material “poco auténtico” y “poco comunicativo”, en la medida en que no nos servía para ejemplificar el uso cotidiano de la lengua en situaciones de la vida real, o para presentar los contenidos gramático-funcionales que iban a ser desplegados a lo largo de la unidad. Lo contemplamos como un tipo de material que puede ser rentable y motivador para un aprendizaje significativo, que tenga en cuenta no sólo la estricta dimensión cognitiva del proceso, sino también la vivencial y emocional en cada aprendiz.

En este sentido, la poesía puede contribuir como cualquier otro género discursivo a la enseñanza y aprendizaje de ELE. Pero, además, existen toda una serie de recursos lingüísticos que cobran mayor relevancia en este particular uso estético de la lengua y que pueden ser empleados como verdadero instrumento didáctico. Si la sonoridad (el componente rítmico, musical) es, quizá, el más propio o distintivo -y podemos usarlo para ejercitar la pronunciación, la entonación, como

³ Sólo en la *Guía didáctica* aparecen recogidas algunas pautas de utilización que, desde nuestro punto de vista, exceden las posibilidades reales de aprovechamiento del poema, teniendo en cuenta cuál es el nivel de dominio de los estudiantes a los que va dirigido el manual.

⁴ Lo añadido entre corchetes es nuestro.

instrumento lúdico para recordar estructuras, vocabulario, etc.-, desde nuestro punto de vista, su *metaforicidad* o carga metafórica, vendría a ser uno de los más aprovechables en términos didácticos.

La competencia metafórica

Tal y como señala Ignacio Bosque en la Introducción de su diccionario REDES⁵, existen extensiones figuradas de los conceptos, paradigmas combinatorios más restringidos que aportan información denotativa pero que pertenecen al sistema gramatical y léxico del español. Desde una perspectiva cognitiva (Lakoff y Johnson, 1980) dichos paradigmas son fruto de un proceso de metaforización.

La irrupción de la Teoría Cognitiva de la Metáfora, formulada por Lakoff y Johnson en 1980 con la publicación del libro *Metaphors we live by*⁶, fue determinante para el reconocimiento de la verdadera dimensión comunicativa y estratégica de la metáfora. Según esta teoría, ésta deja de entenderse como desviación lingüística o como figura retórica vacía de contenido -y, por tanto, prescindible- que se emplea de forma aislada y esporádica. Pasa a ser considerada una herramienta indispensable en la conceptualización de la realidad (sobre todo cuando se trata de categorías abstractas que presentan mayor complejidad de conceptualización, al no tener de ellas experiencia sensible, corpórea).

Para estos autores, la metáfora se define como un mecanismo cognitivo general cuya función es, esencialmente, *entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra* (Lakoff y Johnson, 1996: 41) y donde el lenguaje natural constituye la superficie sobre la que se materializa cada metáfora conceptual subyacente en forma de metáforas lingüísticas que se organizan en torno a ella, y que pueden variar de una lengua a otra. Por ejemplo, la metáfora conceptual LA VIDA ES UN VIAJE es una de las más universales y, por ello, común a muchas lenguas (inglés, francés, alemán, español, etc.). Sin embargo, las distintas metáforas lingüísticas en las que se concreta no siempre coinciden o son compartidas por muchas de ellas. Como recoge Bosque (2004: CXIV-CXV):

(...) sabemos bien que los hablantes no nativos de español, a los que se supone la misma capacidad para establecer cadenas de

⁵ Bosque, I. (2004): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.

⁶ Para consultar la versión en castellano: LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1996, 1ª ed. 1980): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

razonamientos, no dan con esas extensiones de manera tan natural como los que acuden sin esfuerzo a su competencia para reconocerlas.

Efectivamente, estas metáforas lingüísticas o *extensiones figuradas*, resultan naturales para los hablantes nativos pero no siempre lo son para los no nativos, ya que no poseen el mismo nivel de competencia lingüística con respecto a la lengua meta, a pesar de poseer *la misma capacidad para establecer cadenas de razonamientos*.

Esto significa que muchas veces nuestros alumnos extranjeros comparten con nosotros, hablantes nativos de español, un mismo imaginario⁷ respecto a la manera de conceptualizar ciertas realidades, pero trasladan desde su propia lengua materna la forma de concretarlas lingüísticamente. En otras ocasiones, es al contrario. Como apunta Danesi (1992: 490):

(...) los estudiantes “hablan” con las estructuras formales de la lengua meta, pero “piensan” de acuerdo con su sistema conceptual nativo: esto es, los estudiantes usan típicamente las palabras y las estructuras de la lengua meta como “portadoras” de los propios conceptos de su lengua nativa (Danesi, 1992: 490).

Ambos fenómenos discordantes confirman el hecho de que los profesores de L2 estamos, muchas veces, demasiado preocupados por mejorar la fluidez verbal de nuestros estudiantes y descuidamos el desarrollo de su *fluidez conceptual* (Danesi, 1992). Creemos que trabajar la dimensión conceptual metafórica del lenguaje dentro del aula, a partir de textos poéticos, puede ser una buena manera de favorecer el equilibrio entre ambos aspectos.

Está claro que para un aprendiz de ELE/L2 llegar a deducir que en español se puede *romper* no sólo un cristal sino también una promesa, un pacto, o una amistad, es casi imposible, salvo que en su L1 (o en otra L2 que conozca bien) exista también esa posibilidad combinatoria, es decir, esa misma forma de concretar lingüísticamente la metáfora conceptual: EL COMPROMISO ES UNA ENTIDAD.

Sin embargo, tal y como se viene demostrando en los últimos años se puede desarrollar en el aula la *competencia metafórica* (Danesi, 1988), es decir, *la capacidad para adquirir, producir e interpretar metáforas en la lengua meta*

⁷ Los imaginarios compartidos desempeñan un papel importante en la configuración de la identidad tanto social como personal de cada individuo. Según la *Teoría de la identidad social*, el sentimiento de pertenencia a un grupo o categoría condiciona nuestra forma de ver y reflexionar sobre nosotros mismos y lo que nos rodea. Véase: Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986): “The social identity theory of intergroup behavior”, en S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall

(Littlemore, 2001: 459) y contribuir, así, a mejorar su competencia comunicativa en general y estratégica en particular.

Veamos un ejemplo en el que la metáfora se convierte en verdadera estrategia de comunicación: Durante una actividad de vocabulario, ante la pregunta ¿Qué significa *esparadrapo*? una estudiante de español lo explicó de la siguiente manera⁸:

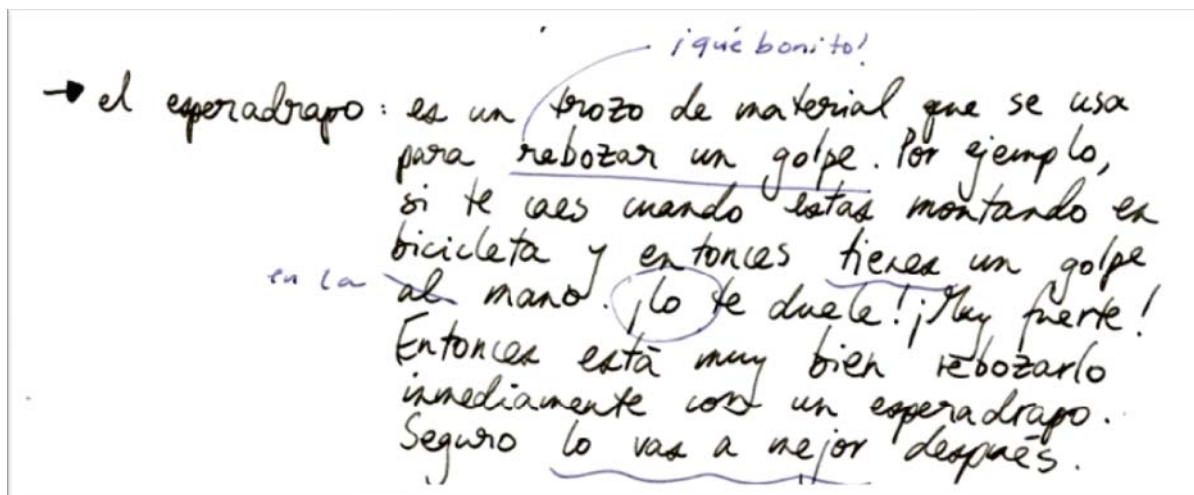


Fig. 2. ¿Qué significa *esparadrapo*?

Se trata de un uso estratégico de compensación: ante la existencia de un vacío léxico (Ø) en el conocimiento de la lengua meta, nuestra alumna analiza inconscientemente los rasgos semánticos (análisis del concepto) que caracterizan aquello que pretende comunicar, y opta por emplear una palabra ya adquirida, disponible (*rebozar*) que se aproxima al significado que necesita (*cubrir, tapar*), al compartir con ésta algunos de sus rasgos. Sin embargo, la palabra elegida no encaja en el contexto lingüístico discursivo en el que se integra, ya que se trata de un término propio del lenguaje gastronómico y no está registrado como posibilidad combinatoria del español (*rebozar un golpe*). A pesar de esa inadecuación, nuestra alumna ha conseguido su objetivo comunicativo: seguir adelante y expresar más o menos lo que quería decir, sin poner en peligro la inteligibilidad del mensaje.

No hace falta recordar la importancia que tiene para nosotros el *error*, entendido como:

⁸ Incluimos aquí la transcripción del texto original: **El esparadrapo**: es un trozo de material que se usa para **rebozar un golpe**. Por ejemplo, si te caes cuando estás montando en bicicleta y entonces *tienes un golpe al mano ¡lo te duele! ¡Muy fuerte!* Entonces está muy bien rebozarlo inmediatamente con un esparadrapo (...)

manifestación de la actividad de procesos de aprendizaje, y no como fallo de los mismos; [vinculado al]⁹ concepto de interlengua, como un sistema en evolución que refleja el dominio que el discente tiene en cada momento de la nueva lengua que está adquiriendo, y que no es una sucesión de copias imperfectas del sistema de esa lengua sino una sucesión de sistemas con sus propias reglas, (...) (Martín Peris, 1998: 90).

Desde un punto de vista didáctico este “error de aproximación” es muy valioso porque constituye un gran avance para el alumno en su proceso de aprendizaje y adquisición de ELE. Widdowson (1984: 246), traza un paralelismo entre los mecanismos encaminados a conseguir un efecto poético en el uso de la lengua por parte de un hablante nativo y los que conducen a un error o producción anómala, por parte de un aprendiz de L2:

En ambos casos se trata realmente de procesos esencialmente idénticos, y (...) ambos representan la fuerza creativa de lo que he llamado capacidad lingüística: la facultad de explotar los recursos que la lengua pone a disposición del usuario para la construcción de significado, tanto si éstos han sido codificados como si no lo han sido (...) El conocimiento que tenemos del lenguaje codificado constituye nuestra competencia lingüística. Pero aunque es cierto que al aprender esta competencia nos integramos socialmente en las convenciones y costumbres de nuestra comunidad de habla particular, todo el potencial significativo de nuestra lengua no se agota en esa competencia, que sólo se refiere a aquella parte del mismo que ha recibido sanción social. Podemos encontrar, y de hecho encontramos, modos de expresar conceptos y percepciones personales mediante innovadores giros. Hay campo abierto para la invención.

Pensamos que dar la oportunidad a nuestros estudiantes de “cometer” estas imprecisiones, de “entrenarse” en la ampliación de sus redes conceptuales y poner en juego dicho *potencial significativo* que toda lengua posee, enriquece no sólo el imaginario personal de cada aprendiz, sino que favorece el desarrollo integral de su capacidad comunicativa.

Cuando un estudiante de ELE/L2 desarrolla su competencia metafórica, podemos encontrarnos con textos tan hermosos, personales y expresivos como el siguiente:

Mañana por la tarde volveré a mi país dejando detrás de mí una de las experiencias más fantásticas de todas las que he vivido hasta ahora. Pero antes de irme me gustaría pedirles a los habitantes de Madrid: Si algún día venís a mi país, por favor, **haced lo siguiente: En una**

⁹ Lo añadido entre corchetes es nuestro.

maleta bastante grande mezclad: dos litros de cielo azul, tres cucharaditas de sonrisas, no muy maduras, medio kilo de sol y un puñadito de bares con terraza. Cuando lo tengáis bien movido subiros a la torre Eiffel y abrid la maleta. Entonces todas esas cosas que tanto habré echado de menos llegarán hasta mi casa y podré decirles a todos: ¡Esto es Madrid!

La profesora se había limitado a pedirle que contara por escrito cómo había sido su experiencia madrileña durante el mes que había durado el curso intensivo. Pero, como puede apreciarse, la alumna aprovecha para incorporar algunas metáforas lingüísticas que corresponden a una metáfora conceptual novedosa, creada por ella misma: MADRID ES UNA COMIDA. De esta forma, la estudiante ha encontrado una manera propia de expresar las emociones que le provoca Madrid, y lo hace aprovechando un modelo discursivo que ya conoce (el de las recetas de cocina).

Conclusión

Lo que pretendemos cuando utilizamos un poema en clase de español es, precisamente, poner al alumno en contacto con esa posibilidad potencial que le brinda la lengua meta. Darle la oportunidad de ejercitarse en la creación metafórica, entendida como recurso estratégico para la comunicación. Es en ese camino exploratorio donde podrá ir surgiendo, por parte del profesor, la puntualización, el aprendizaje de cuáles son los paradigmas o extensiones combinatorias posibles, aceptables en la lengua meta y cuáles no funcionan.

***Maneras de ver el bosque*: un ejemplo de utilización de la poesía en el aula de ELE**

Maneras de ver el bosque es una propuesta didáctica elaborada expresamente para ponerla en práctica con estudiantes noruegos de ELE y que está disponible en:

<http://www.rosanaacquaroni.com/descargas/maneras-de-ver-el-bosque.pdf>¹⁰

¹⁰ Para llevar a cabo dicha secuencia en el aula, será necesario también descargar la **Selección de fotos** y la **Presentación PPT**, disponibles en: <http://www.rosanaacquaroni.com/Descargas.asp>
Otras direcciones de interés para preparar las actividades o para ampliar información son:
Sobre el bosque de Oma: http://www.verdenorte.com/prov/vizcaya/bosque_oma.php. Sobre las acciones poéticas del poeta mejicano Armando Alanís: <http://www.flickr.com/photos/eperales/sets/72057594059008705/>

El **objetivo general** de todas las actividades que integran la secuencia es el de sensibilizar al alumno sobre la importancia que posee la dimensión metafórica del lenguaje, presente en todas las lenguas, como estrategia de comunicación; para llegar a construir y compartir un imaginario que nos permita expresar nuestras propias ideas, impresiones y sentimientos en una LE.

A continuación, incluimos la **ficha técnica** en la que se especifican las características de la secuencia para que el profesor pueda valorar, en cada caso, la conveniencia de su puesta en práctica y adaptar el material a sus propias necesidades didácticas.

Apartado: Desarrollo de competencias generales.

Subapartado: Práctica comunicativa (receptiva y/o productiva) del uso estético de la lengua. Aprendizaje de vocabulario. Desarrollo de la competencia metafórica.

Nivel: a partir de B1 o Umbral (Intermedio)

Actividad de la lengua implicada: comprensión y expresión orales y escritas. Interacción oral.

Destinatarios: Jóvenes y adultos.

Tipo de agrupamiento: Individual, parejas, grupos de 3 personas y gran grupo.

Tiempo de preparación: 30 minutos.

Material necesario: Fotocopias de la unidad y presentación ppt que se adjunta. Conexión a internet.

Duración aproximada: 90 minutos.

El punto de partida es una actividad de contextualización, preparación o encuadre (prelectura) que incita a la reflexión sobre cuál es la imagen preconcebida que los aprendices noruegos tienen del bosque: una realidad material y también mental, cargada, sin duda, de emociones, vivencias, resonancias simbólicas y culturales, pero difíciles de volcar, de trasladar verbalmente a una LE tan lejana como es para ellos el español.

Después, se inicia un recorrido en el que los aprendices tendrán la oportunidad de ir ampliando esas primeras impresiones que surgen al activar sus conocimientos previos. A medida que amplían y comparten imaginarios, enriquecen su “campo de visión simbólica”, y van desarrollando sus propios recursos expresivos, con la realización de diferentes tareas de colectura¹¹ y escritura grupal que giran alrededor

¹¹ Cassany (2003: 63-64) llama *colector* al compañero con el que se comparte la lectura y define colectura como “la actividad en la que dos (o más) personas cooperan en la interpretación de un mismo texto desde la posición de lector”. Véase: Cassany, D. (2003): “Taller de escritura: propuesta y reflexiones”, en Revista *Lenguaje*, 31: 59-77.

de una serie escogida de fragmentos poéticos pertenecientes a distintos poetas españoles y latinoamericanos. La secuencia se cierra con una actividad (5a) en la que cada estudiante tiene la posibilidad de revisar y modificar el texto de partida (1d), que contenía sus primeras impresiones y de tomar, así, conciencia de su propio proceso de aprendizaje. La tarea final (5c) constituye una ampliación de la secuencia; abandonamos el trabajo directo con los fragmentos poéticos e incorporamos otro material (*acción poética* de Armando Alanís) que funciona como trampolín para la creación de un texto poético colectivo.

Bibliografía

Acquaroni Muñoz, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid, Santillana.

Acquaroni Muñoz, R. (2008): *La incorporación de la Competencia Metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como Segunda Lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Accesible en: <http://eprints.ucm.es/8598/>

Benedetti, Mario (1996): *El amor, las mujeres y la vida*, Madrid, Visor, p. 45.

Danesi, M. (1988): "The development of metaphorical competence: a neglected dimension in second language pedagogy", en *Italiana. Selected papers from the proceedings of the Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian*, MANCINI, A. N., GIODANO, P. et al. (eds.), River Forest, IL, 3: 1-10.

Danesi, M. (1992): "Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension", en *Language, communication, and social meaning*, ALATIS, E. (ed.), Washington, D.C., Georgetown University Press: 489-500.

Martín Peris, E. (1998): "El profesor de lenguas: papel y funciones", en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, MENDOZA FILLOLA, a. (Coord.), Barcelona, Horsori.

Martín Peris, E. (2000): "Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera", disponible en: http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/espanol_extranjera.pdf. originariamente publicado en *Lenguaje y textos*, 16: 101-131.

Núñez Ramos, R. (1992), *La poesía*, Madrid, Síntesis.

Littlemore, J. (2001): "Metaphoric competence: a language learning strength of students with a holistic cognitive style?", en *TESOL Quarterly*, 35, 3: 459-491.

ANPE III Congreso nacional: *Aprender español en Noruega: Por qué y para qué*. Tromsø: 22-24/9-2010

Widdowson, H. G. (1984): *Explorations in applied linguistics*, 2, Oxford, Oxford University Press.