

## **Tendencias metodológicas actuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español para extranjeros**

Carmen Ranchal Navarro  
Universidad de Córdoba  
l62ranac@uco.es

### **Abstract**

The methodologies in the Spanish-as-a-foreign-language teaching process have made use of contributions from different linguistics areas, which has generated the emergence of new currents in recent years. This process is not only influenced by different interdisciplinary contributions, but also by the interests and motivations of the learners, as well as the diverse learning contexts. There is no doubt that methodology is a key element in language teaching-learning processes, since the academic results of students and the achievement of the proposed objectives will largely depend on it. Through this review of the different methodological approaches in the field of Spanish-as-a-foreign-language teaching process, we aim to assess which proposal is the most appropriate for implementation in Spanish classrooms.

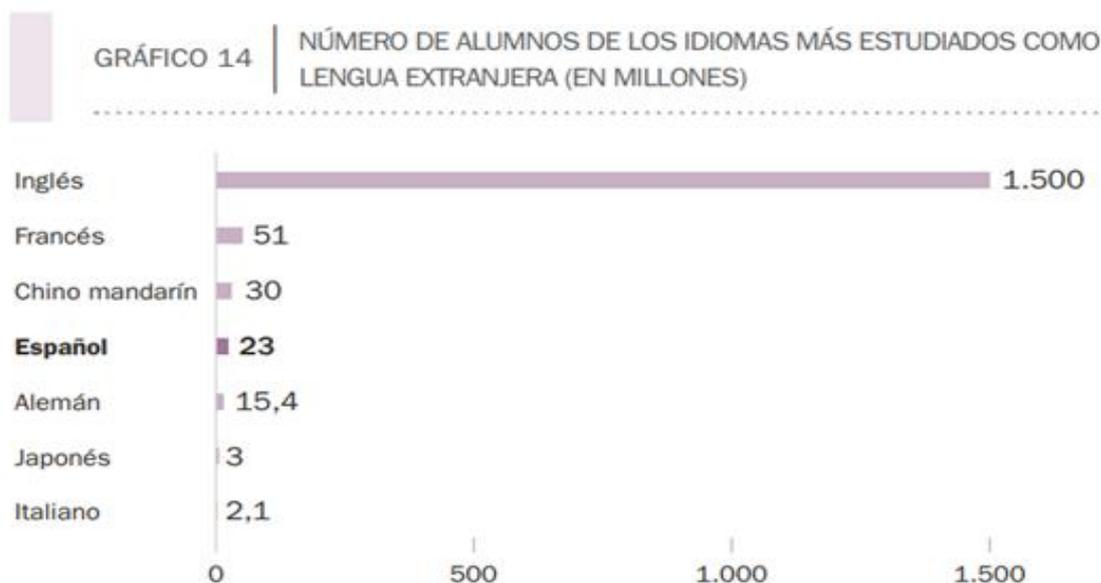
**Keywords:** learning autonomy, communicative approach, European Language Portfolio, pragmatic competence, postcommunicative approach.

### **1. Introducción**

De acuerdo con el Anuario del Instituto Cervantes de 2023, el 7,5 % de la población mundial habla español, lo que significa que existen más de 500 millones de hispanohablantes en el mundo, ya sea porque tienen el español como lengua nativa, como segunda lengua o como lengua extranjera (L2 o LE).

Hoy día, el español es la segunda lengua materna del mundo y la cuarta en el cómputo mundial de hablantes por detrás del inglés, chino mandarín e hindi. Además, se considera el tercer idioma más usado en internet, el segundo en grandes plataformas digitales y el cuarto más estudiado.

En el plano económico, la comunidad hispanohablante representa el 9 % del PIB mundial, y los países donde el español es lengua oficial contribuyen en un 6,2 % a este indicador global.



Fuente: Instituto Cervantes (2023: 56), *El español en el mundo. Anuario 2023 del Instituto Cervantes*.

Para la difusión del español y el conocimiento de su cultura es necesario su aprendizaje por parte de hablantes de otros idiomas, así como el vínculo de los hispanohablantes con su país de origen. Según detalla el Informe del Instituto Cervantes (2023), el español es una lengua viva y durante los próximos 50 años se estima que su crecimiento continúe, favorecido fundamentalmente por la demografía y por el aumento de la población hispana en Estados Unidos, donde se prevé que alcanzará el 27,5 % del total nacional en 2070.

Como consecuencia de todo este desarrollo de la enseñanza del español, en los últimos años se han llevado a cabo diferentes estudios sobre los métodos, herramientas y procedimientos más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como LE o L2 a fin de encontrar las técnicas más adecuadas para su aplicación al aula. Esta difusión y gran auge del aprendizaje del español ha hecho que muchas editoriales centren sus esfuerzos en editar obras y manuales para satisfacer las expectativas metodológicas de las diferentes comunidades educativas.

### 1.1. Objetivos y metodología

El presente trabajo persigue hacer un breve recorrido por las metodologías actuales empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español para extranjeros, con especial atención en el enfoque comunicativo. Esto posibilitará valorar qué metodologías se consideran más adecuadas para alcanzar los propósitos de tal proceso, ya que, el fin último de todas ellas es la adquisición de aspectos lingüísticos y destrezas comunicativas que garanticen el dominio eficaz y productivo de la lengua española.

Para conseguir tal objetivo se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica actualizada del panorama metodológico en el campo de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en los últimos tiempos. Así, el análisis y reflexión de las obras de diferentes autores ha permitido poner de relieve hacia dónde debe encaminarse el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la actualidad.

## 2. Marco teórico

### *2.1. Adquisición y desarrollo de la autonomía del aprendizaje: enfoque comunicativo*

A lo largo de la historia, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha fundamentado en los diferentes modelos que, según la época, gozaban de mayor aceptación. En muchas ocasiones, optar por un modelo u otro no estaba basado en datos empíricos, sino en la importancia que en cada momento histórico se le concedía a los distintos componentes lingüísticos. Así, el foco de atención ha dependido siempre del modelo utilizado.

Las actuales tendencias reflejan una metodología sustentada en la participación activa y autónoma del alumno en el desarrollo y evaluación de su propio proceso de aprendizaje, lo que le permite a este adquirir habilidades mediante tareas que favorezcan el aprendizaje colaborativo y fuera del aula.

Este modelo es el denominado enfoque comunicativo, cuyo objetivo es promover la lengua como vehículo real de intercambio entre los hablantes. Tal enfoque considera que aprender una lengua va más allá del dominio del vocabulario o del conocimiento de estructuras gramaticales y se da paso al uso real y práctico de una lengua donde la autonomía del aprendizaje juega un papel fundamental.

El desarrollo de esta autonomía ha propiciado la superación del enfoque lingüístico por una nueva perspectiva en la que la competencia existencial del alumno se convierte ahora en la prioridad del docente, definiendo así su actividad como “la enseñanza al alumno a ser usuario competente en ese idioma extranjero” (Kohonen 2012: 30).

La didáctica del español como lengua extranjera se enfoca en el propio proceso cognitivo, en el alumno mismo, con sus intereses y motivaciones, y su cultura de origen, de manera que los nuevos materiales didácticos incorporan aspectos contextuales y socioculturales, con actividades que se acercan más a la realidad de la comunicación al trabajar con textos reales y auténticos.

El enfoque comunicativo en la actualidad es acogido por diferentes equipos pedagógicos y editoriales comprometidas en llevarlo a la práctica, teniendo como base unos pilares comunes que se pueden aplicar de manera muy versátil en los currículos de lenguas extranjeras. Algunos de estos principios básicos son la dimensión sociocultural de la lengua, la enseñanza centrada en el alumno y la interacción comunicativa, por mencionar algunos.

Este nuevo enfoque considera como objetivos de aprendizaje la adquisición y/o mejora de otras competencias profesionales como la actitud crítica, la autoevaluación, o la capacidad de trabajo en equipo, entre otras. Podemos definir entonces la competencia profesional del estudiante de lenguas extranjeras como “la capacidad de hacerse comprender y actuar en el contexto cotidiano y ámbito profesional según las correspondientes situaciones comunicativas para alcanzar determinados objetivos” (Gil Sierra, Nicolás Román 2014: 123).

Para desarrollar la autonomía del aprendizaje, el estudiante ha de establecer una relación psicológica entre el proceso y el contenido de aprendizaje, pues además de ser consciente de su propio aprendizaje, debe evaluar los resultados, tratando de identificar sus fortalezas y debilidades para poder avanzar.

Una herramienta eficaz para el desarrollo de la autonomía y autoevaluación en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras es el Portfolio Europeo de las Lenguas, estructurado en tres grandes bloques, que pasamos a comentar a continuación:

-Pasaporte lingüístico: evidencia el nivel de competencia comunicativa del aprendiente en cada una de las destrezas lingüísticas.

-Biografía lingüística: muestra tablas de autoevaluación con descriptores que permiten la posibilidad de autoevaluar el nivel de competencia del alumno y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

-Dossier: incluye certificados y diplomas que acreditan el nivel de competencia comunicativa del alumno en lenguas extranjeras.

De esta manera, dicho Portfolio tiene como ventaja principal la reflexión del alumno sobre su propia competencia en lenguas extranjeras, favoreciendo así el aprendizaje autónomo.

## 2.2. Incorporación de la pragmática y desarrollo del aprendizaje por tareas

Otro aspecto considerable en las metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje del español es la incorporación del componente pragmático, atendiendo a las intenciones de los hablantes, puesto que detrás de un acto de habla hay una intención comunicativa.

Así, la competencia pragmática pasa a considerarse componente de la competencia comunicativa, convirtiéndose en elemento indispensable en todo acto comunicativo, cuyo objetivo es parecerse a las producciones de los hablantes nativos (Robles Ávila 2017). La incorporación de la pragmática a la enseñanza de LE favoreció la consolidación de los enfoques comunicativos y su desarrollo en modelos como el enfoque por tareas –en adelante ET–, (Long 1985), el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) o el aprendizaje colaborativo (Johnson *et al.* 1994), entre otros. El ET posibilitó un acercamiento a la práctica real a través de actividades con situaciones reales de la lengua. El hecho de considerar el componente pragmático en la competencia comunicativa significó “prestar una atención plena al uso real y efectivo de la lengua, respetando los principios que regulan la comunicación” (Robles Ávila 2017: 2).

Según el *Diccionario de términos clave de Español Lengua Extranjera*, el ET es

un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

Este tipo de enseñanza se ubica dentro del enfoque comunicativo, y es la propia metodología la que se transforma en la esencia del programa, integrando de forma dinámica objetivos, contenidos y evaluación (*Diccionario de términos clave de Español Lengua Extranjera*). Se trata de una propuesta nacida en los años 90 del siglo XX como evolución del enfoque comunicativo, que se separa de los programas educativos imperantes hasta el momento basados en estructuras sintácticas y que defiende el aprendizaje de la lengua a través de actividades de uso de la lengua. De acuerdo con Fernández (2005: 104), el ET surge como propuesta de “revitalización del enfoque comunicativo”. Este enfoque se centra en la activación de los procesos encaminados a la realización de tareas, por lo que se le confiere mayor importancia a la vertiente de acción, favoreciendo de esta manera la motivación, en tanto que la tarea en sí es la que da sentido al proceso de aprendizaje.

La realización de la “tarea” se convierte en unidad didáctica (ya sea subordinada a un currículo establecido o formando parte de una secuencia de tareas que atiende sólo a los intereses de los aprendices) en la que el logro de la tarea final orienta los pasos, los objetivos de aprendizaje, los contenidos y el proceso y donde la valoración de si se ha llevado a cabo la tarea y con qué grado de éxito es clave en la evaluación (Fernández 2005: 105).

El diseño de las actividades, de acuerdo con Nunan (1988), puede cambiar según el enfoque que se siga, ya sea gramatical, funcional, de aprendizaje, cognitivo, cultural o 10 temático. Lo que está claro es que deben realizarse actividades de recepción, producción e interacción habladas y escritas, y no solo centrarse en actividades de vocabulario específico, tal como se hacía en los primeros estadios de la enseñanza de esta disciplina.

Melero Abadía (2000: 86), por su parte, sostiene que “la enseñanza comunicativa mediante tareas se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. El uso del español en la clase se convierte en objetivo del curso”.

Indudablemente, son diferentes los autores y estudiosos que concuerdan en asegurar que el ET garantiza la participación activa de los estudiantes en la resolución de los problemas profesionales o académicos, a través de la realización de actividades que promuevan la interacción en el aula. Además, este enfoque posee una orientación procesual e implica una negociación constante entre el docente y el discente. Atendiendo a Catalá Hall (2017), todos los planes de orientación procesual presentan las siguientes características:

- Se centran en cómo se aprende la lengua más que en el qué se aprende (proceso del contenido).
- Se preocupan por encontrar un enfoque de enseñanza centrado en el alumno.
- Procuran que el estudiante desarrolle autonomía y responsabilidad frente a su aprendizaje.
- Asumen la relevancia de los intereses del estudiante (sus necesidades), de ahí la importancia de la realización del análisis de necesidades.
- Establecen objetivos mediante los continuos procesos de negociación entre profesor y alumno.
- Se preocupan por la función del profesor en clase.
- Se preocupan por la dinámica de la clase.
- Asumen la evaluación como criterio para valorar los objetivos en relación con lo obtenido por el alumno.

Se trata, por tanto, de un enfoque que potencia la competencia comunicativa al tiempo que intenta responder a las necesidades y capacidades de los alumnos. El ET constituye una metodología didáctica para la enseñanza del español que, poco a poco, se ha ido incorporando al aula con mayor acogida desde que el Instituto Cervantes hizo la recomendación de su puesta en práctica en su Plan Curricular para todos sus centros repartidos por los cinco continentes (Martín Peris 2004). Este nuevo enfoque supone una innovación en los materiales, fuera y dentro del aula, ya que se promueve la utilización de recursos audiovisuales y textos reales con los que no se contaba en los métodos tradicionales, donde los únicos materiales empleados eran los libros de texto y los diccionarios.

El ET ha supuesto una nueva forma de organizar el trabajo y elaborar las programaciones. La tarea pasa a ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, por su carácter eminentemente comunicativo, lo importante es el intercambio de información, lejos de la corrección lingüística y gramatical. El foco de atención pasa ahora al saber usar la lengua según la situación de comunicación en la que estén inmersos los interlocutores, y lo importante se basa en la eficacia y adecuación del mensaje.

El aprendizaje mediante tareas constituye un modelo didáctico que se centra en la acción, es decir, “en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para hacer cosas a través de la lengua” (Baralo, Estaire 2010: 2014). Este es el motivo por el que el modelo comunicativo se construye sobre cada una de las dimensiones de la competencia comunicativa (lingüística, pragmática, sociolingüística, estratégica), lo que requiere que a cada una de las subcompetencias se le asigne un peso específico en el currículo.

En 2001, con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –en adelante MCER–, se establecen las acciones que deben llevar a cabo los países europeos en cuanto a la enseñanza y evaluación de las lenguas, lo que sirve de base común para todos los discentes y docentes de lenguas extranjeras.

El MCER propone un modelo denominado enfoque orientado a la acción (EOA), considerado una actualización del enfoque comunicativo, donde quedan compiladas las principales aportaciones del análisis del discurso y de la lingüística textual en el ámbito de las ciencias del lenguaje.

Siguiendo estas pautas, en el ET, el currículo se estructura a partir de un inventario de tareas, ya que se considera que este se adapta mejor a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de lenguas que un inventario puramente lingüístico (Baralo, Estaire 2010).

El MCER afirma que

las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. Las tareas pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida, como, por ejemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones habituales, interpretación de un papel en una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etc. Una tarea puede ser muy sencilla o muy complicada [...]. Como consecuencia de ello, los límites de cada tarea pueden ser difíciles de definir (MCER 2002: 155).

En tanto que las tareas son parte de nuestra vida diaria, poseen un carácter eminentemente comunicativo:

Las tareas de aula bien reflejen el uso de la «vida real», bien sean de carácter esencialmente «pedagógico», son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito (*Ibid.*).

Por eso, a la hora de diseñar las tareas es fundamental tener en cuenta las competencias del alumno y las condiciones específicas que se requieren en ella.

Es importante que las tareas se basen en procesos comunicativos reales e integren los procesos de uso de la lengua con los de aprendizaje de la misma, de forma cooperativa y, a ser posible, realizadas en grupos o en parejas; al igual que ocurre en las situaciones de aprendizaje natural. Además, estas tareas, en la medida de lo posible, deben atender a las necesidades de los alumnos, acercándose a su realidad, a sus objetivos y motivaciones (Martín-Peñasco Hurtado 2014: 120).

De acuerdo con el MCER,

cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) en la que se organiza la vida social. La elección de ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen (MCER 2002: 49).

Aparte de lo que propone el MCER, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) fija un conjunto de objetivos según tres dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

En el primer caso, el alumno debe llevar a cabo transacciones habituales y corrientes de la vida cotidiana (relacionadas con las necesidades básicas, como actividades comerciales, administrativas, etc., y gestiones de cierta complejidad como alquilar una vivienda o hacer frente a situaciones imprevistas: accidentes, denuncias, etc.). En el caso del alumno como hablante intercultural, el estudiantado debe tener una visión de la diversidad cultural y tomar conciencia de ello, además de tener en cuenta el papel de las actitudes y los factores afectivos. Y, por último, el alumno como aprendiente autónomo, tal y como señala el PCIC, debe tener un control del proceso de aprendizaje, para lo cual resulta necesario el uso de procedimientos de reflexión y evaluación, y debe haber una planificación del aprendizaje, es decir, los aprendientes tienen que formular sus metas teniendo en consideración los resultados y las exigencias del programa (objetivos, metodología, contenidos y evaluación).

### 2.3. *Corrientes metodológicas postcomunicativas*

A finales del siglo XX y principios del XXI se empezó a incorporar el prefijo “post” al enfoque comunicativo y hoy este adjetivo se emplea para nombrar a las tendencias más vanguardistas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Podríamos entender los enfoques postcomunicativos como “nuevos caminos que buscan aportar soluciones metodológicas apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de una lengua nueva” (Baralo, Estaire 2010: 218).

No cabe duda alguna de que ninguna metodología resulta la ideal para todos los alumnos, y es por ello que, desde el punto de vista postcomunicativo, el aprendizaje de una lengua se define como “un proceso de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones, así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas” (*ibíd.*).

En este sentido vuelven a cobrar especial importancia las diferentes motivaciones que llevan a los alumnos a aprender una lengua, ya que estas también condicionan en cierta medida la forma en la que van a realizar su proceso de aprendizaje.

Además, esta variedad de motivaciones ha tenido su repercusión en los aspectos curriculares, de tal modo que se han creado cursos de español con fines específicos (EFE): EFE para personas inmigrantes, EFE para médicos, EFE para el turismo, EFE para el ámbito jurídico, etc. Ante esto el MCER nos indica que

la eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas 40 consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales (MCER 2002: 141).

A todo esto, le debemos añadir la diversidad de contextos en los que se puede aprender español, que ya no solo se reduce a

contextos educativos tradicionales como escuelas, universidades, academias, sino que pueden incluir casos como LE para reclusos penitenciarios, LE para personas que trabajan en alta mar, LE en campamentos juveniles, o incluso el aprendizaje dentro de la línea de aprendizaje-servicio (*service learning*) (Baralo, Estaire 2010: 220).

En cuanto a los contenidos, hoy día se contemplan muchos más de los estrictamente lingüísticos, tales como los pragmáticos, sociolingüísticos, estratégicos, etc., pues lo que se

valora es cómo realizar las conceptualizaciones gramaticales y fijar las prácticas que el alumno debe interiorizar para que, en último término, la enseñanza de la gramática sea “un acto de enseñanza de comunicación” (Ruiz Campillo 2007: 5).

De este modo, las corrientes metodológicas postcomunicativas parecen ajustarse a una mayor variedad de propuestas didácticas y tipologías de actividades y tareas.

### 3. Conclusiones

Con este breve análisis sobre el recorrido de las tendencias metodológicas actuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español para extranjeros se ha puesto de manifiesto que el aprendizaje debe orientarse hacia la acción y capacitar así a los alumnos para comunicarse a través de la lengua. En esta línea se hace necesaria la construcción de tal proceso sobre la base de la participación en situaciones de comunicación, esto es, aprender en el uso y para el uso.

La meta final es que el usuario de la lengua que está aprendiendo sepa qué hacer, cuándo y cómo hacerlo en diferentes situaciones comunicativas. Para ello hay que tener en cuenta las diferentes razones que motivan a los alumnos a estudiar una nueva lengua, así como los diversos contextos de aprendizaje en los que se desarrolla este proceso, pues todo eso determinará también la manera de actuar de docentes y discentes.

### Referencias bibliográficas

Baralo M., Estaire S., 2012, “Tendencias metodológicas postcomunicativas”, en *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 11, pp. 210-225.

Catalá Hall A., 2017, *Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades*, Barcelona, Universitat de Barcelona. Departament de Filologia Hispànica, Teoria de la Literatura i Comunicació.

CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque por tareas, Disponible desde <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)> Acceso el 23 de agosto de 2024.

CVC. El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2023, Disponible desde <[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_23/](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/)> Acceso el 23 de agosto de 2024.

CVC. Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, Disponible desde <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)> Acceso el 23 de agosto de 2024.

Fernández S., 2005, “Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas”, en *Revista Carabela*, 57, pp. 103-122.

Gardner H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*, New York, Basic Books.

Gil Sierra A.F., Nicolás Román S., 2016, “Nuevas tendencias en la didáctica de las lenguas extranjeras aplicadas al entorno profesional: la grabación audiovisual con enfoque interdisciplinar”, en *Revista Porta Linguarum*, 26, pp. 121-134.

Johnson D. *et al.* 1994, *Cooperative learning in the classroom*, Alexandria, VA, Association for supervision and curriculum development.

Kohonen V., 2012, “Developing the autonomy through ELP-oriented pedagogy: exploring the interplay of shallow and deep structures in mayor change within language education”, en Bärbel Kuhn, María Luisa Pérez Cavana (eds.), *Perspectives from the European Language Portfolio: Learner autonomy and self-assessment*, New York, Routledge, pp. 22-42.

Long M., 1983, “Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom”, en Mark Clarke y Jean Handscombe (eds.), *On TESOL, 82: Pacific perspectives on language and teaching*, Washington, DC, TESOL, pp. 207-225.

Martín-Peñasco Hurtado M.R., 2014, “La simulación en la clase de español de los negocios”, en *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 114-127.

Martín Peris E., 2004, “¿Qué significa trabajar en clase con tareas significativas?”, en *redELE, Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 0, pp. 1-37.

Melero Abadía P., 2000, *Métodos y Enfoques en la Enseñanza/Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Edelsa.

Nunan D., 1988, *Syllabus Design*, Oxford, Oxford University Press.

Robles Ávila S., 2017, “Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera” [tesis doctoral], RIUMA, Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga..

Ruiz Campillo J.P., 2007, “Gramática cognitiva y ELE”, en *Marcoele*, 5, pp. 1-17.