

Aplicaciones didácticas del patrimonio cultural inmaterial para la enseñanza de la competencia comunicativa

Mónica Aznárez, Alfredo Asiáin | Universidad Pública de Navarra

En este trabajo se realiza un primer acercamiento a las posibilidades de aplicación que ofrece el patrimonio cultural inmaterial (PCI) para la enseñanza de la competencia comunicativa. Partiendo de la concepción del PCI como un variado corpus de textos orales con raigambre en una comunidad y del modelo de competencia comunicativa desarrollado por Bachman (1995), este artículo analiza las posibilidades de explotación didáctica del PCI para la enseñanza de la(s) lengua(s) basada en los principios del enfoque comunicativo.

Palabras clave: *patrimonio cultural inmaterial, tradición oral, competencia comunicativa.*

This paper takes a look at the possibilities offered by Intangible Cultural Heritage (ICH) for teaching communicative competence. Considering ICH as a varied corpus of oral texts deeply rooted in a community, and using Bachman's model of communicative competence, this article analyses the possibilities of making use of IHC to teach languages based on the principles of the communicative approach.

Keywords: *intangible cultural heritage, oral tradition, communicative competence.*

Cet article réalise une première approche des possibilités d'application que le Patrimoine Culturel Immatériel (PCI) offre pour l'enseignement de la compétence communicative. Partant d'une conception du PCI comme un corpus varié de textes oraux profondément enracinés dans une communauté, et du modèle de compétence communicative développé par Bachman (1990), cet article analyse les possibilités d'exploitation didactique du PCI pour l'enseignement des langues basé sur les principes de l'approche communicative.

Mots-clés : *Patrimoine Culturel Immatériel, Tradition Orale, Compétence Communicative.*

1. Introducción

El patrimonio cultural inmaterial (PCI, en adelante), parte esencial del patrimonio de una comunidad, es definido por la UNESCO (2003)

como el conjunto de «usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades, los grupos, etc. reconocen como parte integrante de su patrimonio cultural». El

Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (Ministerio de Cultura de España, 2011: 5), por su parte, precisa que el PCI está formado por «toda manifestación cultural viva asociada a significados colectivos comparados y con raigambre en una comunidad».

Según estas definiciones, no cabe duda de que las lenguas son parte esencial del PCI: las lenguas no sólo son, como advierte la UNESCO, «vehículos» del patrimonio cultural, sino que también «son» patrimonio cultural, ya que, como señala Coseriu (1992), constituyen en sí mismas hechos culturales e históricos, o, más concretamente, «tradiciones particulares del hablar».¹

Además de esta conexión evidente entre el PCI y las lenguas, existen otras razones que motivan nuestra investigación en este campo. En primer lugar, como advertíamos ya en otro artículo (Asiáin y Aznárez, 2012) centrado en el lenguaje infantil, el PCI es, además de un bien colectivo abierto al goce y al disfrute (valor estético), un sistema colectivo que modela, educa o fomenta la imitación en el individuo, y que interactúa con su capacidad de experimentar, crear e innovar. Por ello, señalábamos que desempeña un papel estelar en la adquisición del lenguaje, como componente destacado en los procesos interactivos adulto-niño. En segundo lugar, entendemos que el PCI, por su naturaleza integral –multisensorial, emocional y cognitiva (Asiáin, 2004; Asiáin y Aznárez, 2012)–, ofrece el marco ideal para desarrollar la transversalidad y la integración de competencias. Si bien en este artículo nos centramos en un único ámbito de aplicación, esto es, la enseñanza de la competencia comunicativa, entendemos que

el PCI encierra potencialidades didácticas para una educación integral.

2. Patrimonio cultural inmaterial y competencia comunicativa

Como se viene reconociendo ya en las últimas décadas, enseñar lengua no consiste simplemente en «entrenar» al alumnado en el manejo de un código lingüístico y en el conocimiento de sus normas, sino en formar individuos socialmente competentes, capaces de comunicarse en las diferentes situaciones de la vida social. Desde la primera definición del concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1995), varios autores en el ámbito de la didáctica de la(s) lengua(s) han desarrollado modelos en los que intentan profundizar en el estudio de esta competencia (Canale y Swain, 1980; Canale, 1995; Van Ek, 1986; Bachman, 1995). Los docentes de L1 y L2 o LE han encontrado en dichos modelos una herramienta de gran ayuda tanto para comprender los diferentes componentes de esta competencia como para ser capaces de atender a ellos en el aula y de evaluarlos adecuadamente. En nuestra opinión, el análisis de las subcompetencias que ofrecen estos modelos es, además, de gran utilidad a la hora de decidir los materiales más adecuados para trabajar los diferentes aspectos a los que debemos atender como docentes de lengua. Son evidentes las ventajas que presenta para un profesor de lengua(s) la observación basada en cualquiera de estos modelos para explorar las posibilidades de explotación en el aula que ofrece, por ejemplo, un determinado tipo de texto.

Es este tipo de observación lo que nos ha llevado a concluir que el PCI, como conjunto

1. «El hablar no es sólo una actividad psicofísica, sino también, y sobre todo, una actividad cultural, es decir, una actividad que crea cultura» (Coseriu, 1992: 86).

de diferentes tipos textuales, por una parte, y como lugar de confluencia de lo cognitivo, lo emocional y lo multisensorial, por otra, constituye una fuente de materiales de gran valor didáctico. Concretamente, para el análisis de las posibilidades de explotación que ofrece el PCI en la enseñanza de la competencia comunicativa, nos hemos basado en el modelo de Bachman (1995). Este autor considera que en la competencia comunicativa, que él denomina *habilidad lingüística comunicativa*, intervienen los siguientes componentes:

- Mecanismos psicofisiológicos.
- Competencia lingüística:
 - Competencia organizativa (competencia gramatical + competencia textual).
 - Competencia pragmática (competencia ilocutiva + competencia sociolingüística).
- Competencia estratégica.

A continuación presentamos las posibilidades de explotación que ofrece el PCI para la enseñanza de cada uno de estos componentes. Dichas posibilidades se ilustrarán con ejemplos de textos del PCI recogidos en la página web *Archivo del patrimonio inmaterial de Navarra*.²

2.1. Desarrollo de los mecanismos psicofisiológicos

Bachman (1995) define los mecanismos psicofisiológicos como los procesos neurológicos y psicológicos implicados en el uso del lenguaje, pero no desarrolla una explicación de este aspecto en su modelo, quizás por la extrema dificultad que ello entraña. Los desarrollos de la neurolingüística y de la psicolingüística actuales han arrojado luz sobre las zonas cerebrales implicadas. La conclusión más interesante

es que no hay ninguna zona específica del lenguaje en el cerebro, sino una multiplicidad de funciones y de interconexiones cerebrales y corporales (Damasio, 2010). Esta idea sobre el lenguaje se corresponde perfectamente con nuestro marco conceptual sobre el PCI (Asiáin, 2004; Asiáin y Aznárez, 2012), según el cual éste tiene como soporte la *mente corporizada (embodied mind)*, formada por tres instancias inseparables y en continua interacción: cuerpo, mente consciente y cultura. Es de esta correspondencia entre las conclusiones de la neurolingüística y el concepto de *mente corporizada* como soporte de lo inmaterial de la que parte nuestra propuesta de integración entre PCI y enseñanza de la(s) lengua(s).

La competencia lingüística requiere, en primer lugar, una especialización de los sistemas de percepción asociados a los distintos comportamientos comunicativos del lenguaje vivo oral: en especial, de la audición (capacidad, agudeza...) y, en menor medida, de todos los demás, como captación de la comunicación no verbal. Además, la percepción visual (capacidad, discriminación visual, sentido...) es decisiva en la psicogénesis de la lectoescritura, donde se activan fuentes de información visual y de información no visual en estrecha relación recíproca. En segundo lugar, precisa del desarrollo de habilidades psicomotrices: el uso del aparato fonador, la llamada *motricidad bucofacial* y todas las que participan en la expresión corporal no verbal. Por último, la competencia lingüística necesita –y a la vez facilita– una maduración neurológica que influye en microprocesos cognitivos tan importantes como reconocer, seleccionar y retener, asociados a los mapas y las redes neuronales y a la memoria (Damasio, 2010).

2. www.navarchivo.com

Sin duda, desde el punto de vista didáctico, el momento clave para el trabajo de este tipo de mecanismos es la etapa de la educación infantil. El PCI ofrece un variado corpus de canciones y juegos tradicionales que permiten a los niños y las niñas de esta etapa educativa desarrollar los mecanismos psicofísicos mencionados, como la canción de juego encadenada «A nuestro burriquito»,³ que resulta un interesante ejercicio de memoria a corto plazo con ayuda del ritmo y de la expresión corporal no verbal.

2.2. Desarrollo de la competencia lingüística

En la competencia lingüística se incluyen todos los aspectos relativos al dominio del código lingüístico (competencia organizativa) así como los relativos al uso comunicativo de la lengua en un contexto determinado (competencia pragmática).

2.2.1. Competencia organizativa

La competencia organizativa se compone de dos subcompetencias: la competencia gramatical, en la que se incluye el dominio de la lengua a nivel fonético, gráfico, morfológico, léxico y sintáctico, y la competencia textual, en la que se incluye la habilidad para formar textos cohesionados y retóricamente organizados.

Competencia gramatical

Si bien todos los aspectos incluidos en esta competencia deben tratarse en todos los niveles educativos, según la lengua (L1, L2, LE...) y el nivel educativo en el que se trabaje, el docente incidirá especialmente en determinados

aspectos de esta competencia. Así, por ejemplo, la canción «A nuestro burriquito» que se acaba de comentar permite trabajar con niños de infantil y primer ciclo de primaria el vocabulario de un campo semántico –los sustantivos que designan materiales– así como la concordancia sustantivo-adjetivo.

Dentro de esta competencia, los ámbitos lingüísticos que habitualmente se asocian al patrimonio o la tradición oral son el ámbito fraseológico, es decir, el ámbito de las expresiones (locuciones y enunciados) fijadas en el uso, con mayor o menor grado de idiomatización, y el ámbito paremiológico (refranes, dichos...), esto es, enunciados de carácter sentencioso en los que se refleja la sabiduría tradicional y popular (Sevilla y Cantera, 2002). En nuestra opinión, resultaría especialmente interesante el trabajo con este tipo de unidades tanto en una L1 (Domezán y Goicoechea, 2006) como en una L2 o LE desde los primeros cursos de la ESO, concretamente partiendo de un planteamiento de explotación de tipo semántico, basado en el análisis de las metáforas y de las metonimias subyacentes (Forment, 1998).

Desde el punto de vista del enfoque comunicativo, la enseñanza-aprendizaje de la competencia gramatical no debe abordarse como una mera transmisión de conocimientos gramaticales, sino como un proceso de uso-reflexión en el que los alumnos y las alumnas tengan la oportunidad de usar el sistema lingüístico en diferentes situaciones comunicativas y de reflexionar y de adquirir un conocimiento sobre su funcionamiento. Por ello, los docentes se enfrentan al reto de conseguir integrar estos dos componentes de la

3. www.navarchivo.com/index.php/es/fondos/poesia-tradicional/ciclo-vida/juegos-infantiles/nuestro-burriquito

doble perspectiva del enfoque comunicativo: la práctica comunicativa y la reflexión metalingüística. Consideramos que la utilización del PCI como base para el diseño de actividades de uso y de reflexión lingüística puede ser muy provechosa. Por ejemplo, la explotación didáctica de un texto como «Sandalias mandalias»⁴ podría incluir fácilmente una reflexión metalingüística sobre la conjugación de los verbos irregulares en castellano, ya que en él aparecen formas incorrectas motivadas por la rima.

Competencia textual

La competencia textual comprende las habilidades para formar textos orales o escritos, consistentes en dos o más enunciados que se estructuran conforme a reglas de cohesión y de organización retórica (Bachman, 1995: 111). Se incluye en esta competencia la habilidad para reconocer y producir diferentes tipos de textos, para lo cual es necesario que el alumnado se familiarice con las convenciones organizativas y los rasgos lingüísticos propios de cada uno de ellos.

Dentro del PCI encontramos una amplia variedad de géneros textuales. A la hora de producir un texto, el hablante/escritor activa su competencia textual. Como ya señalábamos en Asiáin y Aznárez (2012), en la tradición discursiva de una comunidad se generan y transmiten textos *cuajados*, *formalizados* y *libres*.⁵ Los textos cuajados engloban géneros muy variados de la poesía tradicional y de las nuevas formas poéticas contemporáneas (cancionero, romancero, oracionero, adivinancero,

canciones de los espectáculos, etc.); los formalizados, géneros variados de literatura de tradición oral y de formas evolucionadas contemporáneas (especialmente narrativos: cuentos, narraciones acumulativas, leyendas urbanas, etc.); y los libres, una amplísima gama de géneros de valor etnoantropológico tradicional y contemporáneo (explicación de costumbres, remedios tradicionales, historias de vidas, casos, rumores...). El primer modelo discursivo, los textos cuajados, permite la imitación directa (forma y contenido) en la producción de los textos; el segundo, la expresión más libre respetando ciertas convenciones formales tradicionales (el protocolo de ficción de los cuentos populares, por ejemplo), y el tercero, los textos libres, la producción libre de textos a partir del contenido y de rasgos propios del estilo del género.

La explotación didáctica de estos textos permite trabajar las convenciones propias de los géneros cuajados y formalizados –la mayoría de los cuales forma parte también de la competencia literaria (por ejemplo, la estructura poética, el ritmo y la rima, la estructura narrativa, etc.)– así como las de los géneros libres (por ejemplo, la estructura de los textos instructivos de los juegos). Por otro lado, además, permite la reflexión metalingüística sobre los elementos lingüísticos que los caracterizan y que atañen también a la competencia gramatical (por ejemplo, el uso de los verbos del pasado en los textos narrativos, la adjetivación en las descripciones de lugares y de personajes, el imperativo y otras varian-

4. www.navarchivo.com/index.php/es/fondos/poesia-tradicional/ciclo-festivo/aguinaldos/sandaliasmandalias

5. Tomábamos la distinción de Vansina (1966: 71) entre las fuentes cuajadas, que se aprenden de memoria y en las que la forma del testimonio participa de la tradición, y las fuentes libres, donde sólo el contenido del testimonio pertenece a la tradición. Añadíamos a estos dos grupos el de las formas formalizadas, donde hay rasgos formales (estilísticos y estructurales) que sí se han transmitido en la tradición de forma memorizada, aunque la transmisión mayoritaria sea libre (del contenido).

tes para las instrucciones, etc.). Trabajar, por ejemplo, con un juego como el de «Aceitera, vinagrera»⁶ –juego similar al escondite– posibilita aplicaciones didácticas significativas. En primer lugar, partiendo de la situación comunicativa que plantea –con varios niños reunidos para jugar– nos ofrece la retahíla de sorteo, forma cuajada con la que trabajaríamos la estructura poética, el ritmo y la rima. En segundo lugar, se podrían trabajar las instrucciones del juego, forma libre con la que ejercitaríamos la estructura del texto instructivo. Por último, también actividades de reflexión metalingüística relacionadas con esta tipología, como el uso del imperativo, la segunda persona del presente o la expresión impersonal con *se* para dirigirse al receptor, o el uso de conectores textuales (estructuradores de la información o temporales) para estructurar el texto.

2.2.2. Competencia pragmática

En esta competencia se incluye la habilidad de utilizar la lengua con una intención comunicativa (o *fuera ilocutiva*) y reconocer esta intención en el uso de la lengua por parte de otros hablantes/escritores (*competencia ilocutiva*), y la habilidad para comunicarse de acuerdo con el contexto, es decir, de manera adecuada (*competencia sociolingüística*).

Competencia ilocutiva

Mediante la competencia ilocutiva, un hablante es capaz de interpretar y realizar diferentes funciones o actos de habla en la comunicación lingüística, es decir, es capaz de ir más allá de la forma gramatical de los enunciados para expre-

sar o acceder a su significado pragmático. Para trabajar esta competencia en el aula, los docentes deben promover la reflexión y guiar al alumno en su proceso interpretativo y productivo. En su explicación de esta competencia, Bachman (1995) incluye una descripción de las funciones del lenguaje identificadas por Halliday (1973): función *ideativa* (para comunicar conocimientos/informaciones o expresar sentimientos), funciones *manipulativas* (para influir en el mundo que nos rodea), función *heurística* (para ampliar nuestro conocimiento del mundo) y función *imaginativa* (para mostrar la creatividad y explorar las posibilidades humorísticas y estéticas del lenguaje).

Sin duda, el trabajo de las diferentes funciones lingüísticas es una parte esencial no sólo de la clase de lengua(s), sino también de toda la educación, ya que dichas funciones constituyen una parte esencial de nuestra vida social. El PCI es un campo ideal para el trabajo de las funciones ideativa, heurística e imaginativa del lenguaje, aunque, según las actividades de explotación que se planteen, se podrán trabajar además otras funciones, como las manipulativas (en el desarrollo de trabajo en grupos, por ejemplo). Con una canción de amor como la titulada «Los diez mandamientos»,⁷ podemos plantear actividades donde se transmitan conocimientos (función ideativa) sobre qué es una canción popular y cómo está compuesta (en este caso, el claro paralelismo intertextual con los mandamientos bíblicos puede ser muy sugerente), o sobre el sentimiento o los sentimientos que evoca (el amor romántico). También se puede practicar la función heurística para aprender características y convenciones

6. www.navarchivo.com/index.php/es/fondos/costumbres/juegos/aceiteravinagrera

7. www.navarchivo.com/index.php/es/fondos/poesia-tradicional/ciclo-vida/ronda/diezmandamientos

propias del género de la canción, para recalcar en la importancia de la relación amorosa en la sociedad o para aprehender otros aspectos culturales subyacentes. La función imaginativa se puede desarrollar, por último, con actividades más o menos manipulativas en las que se les pida a los alumnos que elaboren en grupos una canción similar a partir de una música conocida (*contrafacta*), a partir de un texto conocido, etc.

Competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística es la sensibilidad y el control de las convenciones de la lengua determinadas por las características del contexto específico. Gracias a esta competencia somos capaces de realizar actos comunicativos adecuados al contexto. Bachman (1995: 116-119) trata las siguientes habilidades dentro de esta competencia: la sensibilidad hacia diferencias de dialecto o variedad, hacia diferencias de registro y naturalidad, y la habilidad para interpretar referencias culturales y el lenguaje figurado. El PCI se caracteriza por contener diferentes variedades lingüísticas, especialmente variedades dialectales y variedades diestráticas como el lenguaje popular. El PCI es un instrumento más de acercamiento del alumnado a diferentes variedades de su propia lengua (o de otras, en el caso de que se trabaje con el PCI de una lengua no materna). Incluso, en contextos bilingües como el de Navarra, permite percibir variedades, actitudes y otros fenómenos producidos por el contacto de lenguas.⁸

Tal como hemos comentado a propósito de la enseñanza de la fraseología, el PCI, en tanto que manifestación de la cultura tradicional de una comunidad, contiene infinidad de creencias y valores culturales que hemos de enseñar e interpretar. El PCI es una fuente inagotable de conocimientos culturales y del modo como una determinada comunidad entiende la realidad. Podemos guiar al alumnado en el proceso interpretativo de estos textos a través del análisis del valor simbólico de muchos de los elementos presentes así como del lenguaje figurado utilizado. Esto es especialmente apreciable en el caso de los cuentos etiológicos y mitos fundacionales, como el «Mito fundacional de Beire y San Martín de Unx».⁹ Asimismo, en lo referente al lenguaje figurado, muchos son los ejemplos que se pueden aportar. Por ejemplo, la «Adivinanza del hambre»,¹⁰ donde disfrutamos de una preciosa propopeya (animalización: «Adivina, adivinanza. ¿Cuál es el bicho que pica en la panza?»); o las tres pruebas de inteligencia que plantea el «Cuento de Bertoldo y la princesa»¹¹ (ir, a la vez, vestido y desnudo, riendo y llorando, y montado y andando), maravilloso ejemplo de paradojas lingüísticas (basadas en la antítesis de los términos) brillantemente resueltas por el protagonista.

3. Final

Las aplicaciones del patrimonio cultural inmaterial en la didáctica de las lenguas, y particularmente en la enseñanza de la competencia comunicativa, como hemos visto, son muchas e interesantes.

8. Particularmente interesante para trabajar estos aspectos resulta el texto titulado «Una vez un probe aldeano» (www.navarchivo.com/index.php/es/fondos/poesia-tradicional/narrativas/cordel/probe-aldeano), en el que se aprecian características fonológicas y morfosintácticas que tratan de imitar la variedad diatópica del castellano hablado por vascoparlantes.

9. www.navarchivo.com/index.php/es/fondos/narraciones-folcloricas/leyendas-y-mitos/mitofundacional-beiresanmartin

10. www.navarchivo.com/index.php/es/fondos/poesia-tradicional/otros/adivancero/adivinanza-del-hambre

11. www.navarchivo.com/index.php/es/fondos/narraciones-folcloricas/colectivos/cuento-de-bertoldo-y-la-princesa

En primer lugar, el PCI ofrece un variado corpus de textos –especialmente canciones y juegos tradicionales– que permiten a los niños y las niñas desarrollar los mecanismos psicofisiológicos implicados en el uso del lenguaje y en la adquisición de la competencia comunicativa. En segundo lugar, el PCI puede ser muy provechoso como base para la aplicación del enfoque comunicativo, ya que favorece la integración del uso de la lengua y de la reflexión metalingüística, esenciales para una adquisi-

ción eficaz de la competencia organizativa (gramatical y textual) en una lengua. En tercer lugar, al incorporar fuentes cuajadas, formalizadas o libres (que van más allá de la literatura de tradición oral habitualmente utilizada), el PCI permite un trabajo didáctico muy completo de la competencia textual. Por último, los textos del PCI son también adecuados para una explotación didáctica dirigida al desarrollo de la competencia pragmática (ilocutiva y sociolingüística) del alumnado.

Referencias bibliográficas

- ASIÁN, A. (2004). «El estudio y la preservación del patrimonio oral: hacia una antropología de la mente corporizada». *Sukil. Cuadernos de Cultura Tradicional*, núm. 4, pp. 175-219.
- ASIÁN, A.; AZNÁREZ, M. (2012). «Patrimonio Cultural Inmaterial y adquisición y desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral». *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, núm. 12, pp. 45-64.
- BACHMAN, L. (1995). «Habilidad lingüística comunicativa». En: LLOBERA, M., et al. *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- CANALE, M. (1995). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En: LLOBERA, M., et al. *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, núm. 1, pp. 1-47.
- COSERIU, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Círculo de lectores.
- DOMEZÁIN, M.T.; GOICOECHEA, M.J. (2006). «Recopilación de textos de tradición oral en una localidad navarra y su explotación escolar». En: *Actas del IX Congreso de la Asociación de DLLE*. Alicante: Asociación de DLLE.
- FORMENT, M.M. (1998). «La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas». En: MORENO, F.; GIL, M.; ALONSO, K. (eds.). *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 339-347). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold.
- HYMES, D.H. (1971). «Acercas de la competencia comunicativa». En: LLOBERA, M., et al. (1995). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- MINISTERIO DE CULTURA DE ESPAÑA (2011). *Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* [en línea] <<http://ipce.mcu.es/pdfs/PNPatrimonioInmaterial.pdf>>. [Consulta: mayo 2012]

- SEVILLA, J.; CANTERA, J. (2002). *Pocas palabras bastan. Vida e interculturalidad del refrán*. Salamanca: Centro de Cultura Tradicional / Diputación de Salamanca.
- UNESCO (2003). *Texto de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* [en línea]. <www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00006>. [Consulta: marzo 2012]
- VAN EK, J. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Vol. I. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VANSINA, J. (1966). *La tradición oral*. Barcelona: Labor.

