

ESTRATEGIAS Y TÁCTICAS PRAGMÁTICAS: REBUSCANDO EN EL MANUAL DE ELE

Rosabel San-Segundo-Cachero

Universidad de Oviedo. Dpto. Filología Española. Oviedo. España

sansegundorosabel@uniovi.es

PRAGMATIC STRATEGIES AND PRAGMATIC TACTICS: SEARCHING THROUGH A SFL HANDBOOK

Fecha de recepción: 10.09.2020 / Fecha de aceptación: 18.02.2021

Tonos Digital, 40, 2021 (I)

RESUMEN:

Como consecuencia del desarrollo de los métodos comunicativos, la enseñanza de lenguas extranjeras ha incorporado a su planificación y a sus materiales la competencia pragmática como un componente esencial de la competencia comunicativa. En esta nueva orientación metodológica las estrategias y tácticas pragmáticas resultan fundamentales en la interacción, puesto que guían y orientan las inferencias que se desencadenan en la comunicación. Sin embargo, los manuales, pese a incluir múltiples recursos lingüísticos con gran potencial pragmático, no les dan la importancia que merecen. En este trabajo se muestra cómo el profesor de ELE puede reorganizar los contenidos de cualquier manual a partir de criterios pragmáticos para explotar los recursos gramaticales como tácticas al servicio de estrategias pragmáticas, lo que contribuiría al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. En concreto, se analiza un manual de ELE para extraer de él todos los contenidos pragmáticos y se elabora una propuesta didáctica para trabajar el marcador discursivo *bueno*.

Palabras clave: español lengua extranjera (ELE), competencia pragmática, estrategias pragmáticas, tácticas pragmáticas, material didáctico ELE

ABSTRACT:

Due to the development of communicative methods, foreign language teaching has added to educational planning and didactic material the pragmatic competence as an essential component of the communicative competence. For such a new methodological guidance pragmatic strategies and pragmatic tactics are essential for the interaction, because they guide the pragmatic inferences that are generated during the conversation. Nevertheless, despite including many linguistic resources with high potential pragmatic value, handbooks do not give them the prominence they deserve. This piece of work shows how a teacher can reorganize the contents of any handbook from a pragmatic perspective in order to exploit the grammatical resources as tactics at the service of pragmatic strategies, contributing this way to the development of the students' communicative competence. In particular, this piece of work presents an analysis of a SFL handbook to extract all possible pragmatic contents and a didactic proposal to teach the use of *bueno* as a discourse marker.

Keywords: Spanish as a foreign language (SFL), pragmatic competence, pragmatic strategies, pragmatic tactics, SFL didactic material

1. INTRODUCCIÓN¹

El desarrollo de los métodos comunicativos ha supuesto un giro metodológico en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues toda la planificación didáctica se articula en torno a las necesidades comunicativas del alumnado (Hymes, 1972/1995; Cenoz, 2004; Pastor Cesteros, 2004). Conocer el sistema lingüístico no es suficiente para poder comunicarse con eficacia, sino que es preciso saber utilizarlo conforme a las reglas de uso que manejan los hablantes nativos. Por ello, la pragmática ha cobrado importancia en las últimas décadas como componente esencial en el aula de ELE.

Dada la complejidad que entraña la delimitación de la competencia pragmática y su interacción con otras competencias, es especialmente relevante que el *Proyecto Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes, 2006) incluya un repertorio de estrategias y tácticas asociadas al uso real y significativo de la lengua,

¹ Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España (FFI2017-82460-P).

ya que esto facilita al docente la planificación de la enseñanza y la evaluación de la competencia comunicativa mediante escalas de adecuación, así como el diseño de materiales didácticos a las editoriales.

Sin embargo, aunque las estrategias y tácticas se incluyen como tales en los materiales didácticos, es habitual que pasen desapercibidas y que no se haga a los alumnos conscientes de ellas, pese a que son recursos fundamentales para desenvolverse en la comunicación. Como explicaré, incluso un manual como *Pasaporte ELE (A1)* (Cerrolaza Aragón, Cerrolaza Gili & Llovet Barquero, 2007) elaborado a partir del enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas, no focaliza la atención en las estrategias y tácticas pragmáticas. Si bien es cierto que incluye un elevado número de ellas, no aparecen inventariadas como tales, lo que hace que pasen inadvertidas para el profesor y, en consecuencia, para el estudiante.

Por ello, el objetivo de mi trabajo es, por una parte, mostrar que las estrategias y tácticas pragmáticas se esconden bajo recursos gramaticales que sí se trabajan en la clase de ELE pero que no se explotan como tales y, por otro, motivar al profesorado para rebuscar entre los contenidos de los manuales y extraer esos recursos pragmáticos tan necesarios para la comunicación.

En las páginas siguientes, tras una breve introducción al papel de la pragmática en la enseñanza de lenguas (apartado 2), abordaré el reto del profesor de ELE ante la enseñanza de la pragmática en el aula y mostraré cómo es posible encontrar estrategias y tácticas pragmáticas en los manuales (apartado 3). Para ello, compararé el inventario incluido en el manual *Pasaporte ELE (A1)* con el inventario alternativo que he elaborado tras analizar detalladamente el material. Para finalizar, en el apartado 4, presento una propuesta didáctica para trabajar los usos discursivos de bueno en la clase de ELE, reutilizando material audiovisual y textos del manual.

2. LA PRAGMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE E/LE

2.1. Las competencias pragmáticas en el MCER

Desde los múltiples enfoques desde los que se ha desarrollado la pragmática, esta disciplina se ocupa de la conducta verbal que ponen en práctica los individuos para conseguir su objetivo en la interacción con los demás (Escandell, 2004; Vera y Blanco, 2014). Para la pragmática la comunicación es un modo de influir en el interlocutor, modificando las representaciones mentales que maneja y tratando de

generar en él determinados comportamientos sin que su imagen ni la del emisor resulten dañadas.

La adecuación de un enunciado en una situación comunicativa concreta depende de múltiples factores que los hablantes deben controlar simultáneamente (Briz, 2004; Escandell, 2004, 2005, 2015; Sperber y Wilson, 1986/1994; Vera y Blanco, 2014): destinatario (distancia social y jerarquía), situación, medio, intención, efecto perlocutivo, registro lingüístico, conocimiento compartido o entornos cognitivos mutuamente manifiestos, etc. Por ello, es necesario integrar en la competencia comunicativa una serie de habilidades o competencias pragmáticas que en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* son las siguientes (Consejo de Europa, 2001/2002):

- Competencia discursiva: capacidad de organizar, estructurar y ordenar los mensajes.
- Competencia funcional: capacidad de realizar funciones comunicativas mediante la emisión de mensajes (microfunciones, macrofunciones)
- Competencia organizativa: capacidad de secuenciar de los mensajes en esquemas de interacción y transacción.

Sin embargo, para que estas tres competencias pragmáticas puedan ejercitarse adecuadamente es imprescindible que se vinculen con la competencia sociolingüística, que incluye "el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua" (Consejo de Europa, 2001): los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro y la variación dialectal. Puesto que todos estos aspectos sociolingüísticos están vinculados con los patrones socioculturales de cada lengua, el estudiante debe tratar de comprenderlos y aplicarlos adecuadamente a las situaciones comunicativas.

Si consideramos que existe una cognición social (Escandell, 2004, 2015) a partir de la cual conceptualizamos y categorizamos la realidad en función del entorno en el que crecemos, será necesario fomentar el desarrollo de la interculturalidad en el aula para que la interiorización de los patrones socioculturales de la lengua meta no supongan un choque cognitivo-afectivo con los que el alumno ha adquirido asociados a su lengua materna, pues podría afectar negativamente al proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, aunque en el *MCER* la competencia pragmática está restringida al uso de la lengua, a la creación de mensajes y a su organización y secuenciación según el medio y las funciones comunicativas, los aspectos culturales y sociolingüísticos son imprescindibles para utilizar adecuadamente la lengua y lograr ser comunicativamente competente. Sin embargo, tampoco se pueden englobar todos estos aspectos en una única competencia, como si fuese un cajón de sastre; pero es cierto que no resulta sencillo delimitar las fronteras entre unos aspectos y otros.

2.2. La competencia pragmática en el PCIC

En el *PCIC* se ha hecho un notable esfuerzo para delimitar las distintas competencias pragmáticas del *MCER* y establecer niveles de referencia específicos relacionados con cada una de ellas (Vera y Luján, 2014): funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales se incluyen en la *competencia pragmática*; referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, en la *competencia sociocultural*. No obstante, para el componente sociolingüístico no hay un nivel de referencia específico, pues los aspectos de esta índole se tratan en otros niveles asociados a aspectos lingüísticos (gramática, léxico, pronunciación y ortografía) o bien en los que corresponden a la competencia pragmática o a la intercultural.

Aunque no es tarea sencilla, la inclusión de un repertorio de estrategias y tácticas pragmáticas en el *PCIC* contribuye a que se focalice la enseñanza en el uso real y significativo de la lengua: “Las *tácticas* hacen referencia a la selección de un recurso concreto en cada situación, mientras que las *estrategias* se definen como procedimientos de decisión por los que el usuario o aprendiente de una lengua satisface un determinado propósito comunicativo”. No obstante, parece que el criterio imperante en esta sección del *PCIC* es de tipo gramatical y no pragmático, como sería de esperar: la clasificación y ordenación de estos recursos debería hacerse desde un enfoque pragmático, estableciendo estrategias generales que puedan ser desglosadas en otras más específicas y que puedan ejercutarse mediante diversas tácticas y recursos lingüísticos.

Sin embargo, el inventario A1 del *PCIC* parece estar hecho desde la gramática, como si se partiera de los recursos y se tratara de buscarles una utilidad pragmática. Así, por ejemplo, se consideran estrategias *la expresión de la negación* (1.7) y *los marcadores del discurso* (1.2), cuando, en realidad, así formulados, serían nociones o

contenidos gramaticales. Resultaría más útil pragmáticamente considerar los marcadores como recursos al servicio de diversas estrategias de control del contacto, organización del discurso, reformulación, intensificación, atenuación, etc. Del mismo modo, ante una invitación que se formula como pregunta (*¿Vienes a cenar?*), la negación velada (*Es que he quedado con mi hermana*) o la reiterada de rechazo (*No, no puedo*) deberían considerarse tácticas de atenuación en distinto grado del acto amenazador de rechazo.

Desde una perspectiva pragmática relevantista, las tácticas ponen al servicio de las estrategias recursos gramaticales que en una situación comunicativa concreta activan supuestos en el interlocutor y hacen ostensibles las representaciones mentales del emisor para que el destinatario pueda recuperarlas por vía inferencial y completar el significado de los elementos codificados (*explicatura*) y, en un segundo nivel, relacionarlo con la situación comunicativa para llegar a captar la intención real del emisor (*implicatura*) (Sperber y Wilson, 1986/1994). Así, una negación velada genera como implicatura una interpretación de rechazo, pero su explicatura es una proposición en la que se da cuenta de un determinado evento. Ese salto entre lo dicho y lo comunicado se obtiene inferencialmente y es lo que el estudiante de ELE debe saber interpretar y manejar.

Sin embargo, pese a la relevancia que deberían tener en los métodos comunicativos, las estrategias y tácticas pragmáticas suelen pasar inadvertidas, ya que, aunque el alumno puede saber utilizar determinados recursos lingüísticos, es muy probable que no los considere tácticas que sirvan para un determinado fin, es decir, que no los asocie a mecanismos que puedan ayudarlo a manifestar su intención o a captar la del interlocutor.

Veremos en las páginas siguientes que el profesor no siempre encuentra esas estrategias y tácticas pragmáticas fácilmente en los materiales didácticos. Es tarea del docente que quiera llevar a sus clases un enfoque comunicativo, analizar el material didáctico y extraer todos los recursos pragmáticos que puedan ayudar al alumno a desenvolverse en la comunicación.

3. EL RETO DEL PROFESOR: LA ENSEÑANZA DE TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS

3.1. El enfoque comunicativo en el aula de ELE

En los métodos comunicativos se concibe la lengua no solo como un instrumento de comunicación, sino como un instrumento de socialización, lo que implica, por un lado, desarrollar una serie de comportamientos verbales y corporales adecuados a los fines que se persiguen en un situación comunicativa (competencia sociolingüística) y, por otro, conocer la cultura de la lengua meta, las creencias, la historia, el sistema de vida, las formas de interactuar, etc., que constituyen representaciones mentales que se activan y se manipulan durante los intercambios comunicativos. Por ello, es imprescindible integrar la competencia pragmático-funcional con la sociolingüística y la sociocultural (Areizaga, 2001; Byram, 1995; Escandell, 2004).

Un manual elaborado a partir del enfoque comunicativo, deberá tener como pilares las necesidades y las funciones comunicativas, en torno a las cuales se construyen todos los contenidos. Así, las competencias lingüísticas deberán introducirse de forma significativa y contextualizada a partir de las funciones comunicativas que el alumno deberá poner en acción para conseguir resolver con éxito las necesidades comunicativas o tareas, que son el objetivo último de cada módulo o bloque temático. Para ello, el estudiante deberá conocer e interiorizar las normas y los valores socioculturales y las pautas conductuales que manejan los hablantes nativos y que son imprescindibles para conseguir el éxito comunicativo y que los enunciados resulten adecuados a la situación comunicativa en todas sus múltiples opciones de variabilidad (Ellis, 1986; Tarone, 1988).

Los estudios de psicolingüística han demostrado que el grado de éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende del grado de integración cultural que consiga o esté dispuesto a conseguir el aprendiz (Ortega, 2009 y las referencias allí indicadas). Por eso, es tarea del profesor proporcionar los conocimientos culturales necesarios para que los estudiantes puedan comprender la forma de pensar de los hablantes nativos y puedan manejar los mismos esquemas y marcos conceptuales a la hora de comunicarse. En este sentido es importante comparar la cultura meta con la cultura propia para hacer que el alumno sea consciente de las diferencias y respetuoso con las personas y para que aprenda a pensar con unos patrones de pensamiento distintos (Areizaga, 2001; Byram, 1995; Escandell 2004, 2008; Oliveras, 2000).

Las normas socioculturales se reflejan en actitudes y comportamientos que se manifiestan a través de determinadas expresiones verbales que pueden generar

determinados efectos perlocutivos en el interlocutor (amenaza, persuasión, afecto, aprecio, reprobación, etc.). Por eso, es imprescindible que el estudiante de ELE conozca el efecto que sus palabras pueden provocar en su interlocutor, pues, si no es consciente del poder comunicativo que tienen, podrá utilizarlas de forma poco adecuada en determinadas situaciones comunicativas, guiado quizá por los patrones de cortesía de su propia lengua materna (Bravo 1999, Briz 2004, Escandell, 1995, Haverkate 1994). Aquí es donde radica el principal punto débil de los manuales de ELE: no se hace al estudiante consciente de la función pragmática que desempeñan determinados recursos gramaticales y, por lo tanto, se le priva de poder utilizarlos e interpretarlos correctamente en las distintas situaciones comunicativas. Incluso manuales que parten del enfoque comunicativo no prestan la debida atención a las estrategias y tácticas pragmáticas, pese a que contienen múltiples recursos que podrían explotarse en la clase de ELE.

Si el profesor de ELE quiere trabajar estos aspectos pragmáticos en la clase, puede y debe analizar el material que utiliza para sacarle el máximo provecho posible, pues seguro que está repleto de recursos que no se enseñan desde la perspectiva adecuada. Como ejemplo, analizaré en las siguientes páginas el manual *Pasaporte ELE (A1)* y elaboraré a partir de su contenido un inventario de estrategias y tácticas pragmáticas mucho mayor que el propuesto por los autores, lo que indica que esos recursos gramaticales están ahí, en el manual, pero no reciben el tratamiento adecuado desde el punto de vista pragmático y pasan desapercibidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Análisis del manual. Características generales

El manual *Pasaporte ELE (A1)* responde al método comunicativo, tanto por el diseño y los procedimientos que se prevén para el desarrollo de las actividades en el aula, como por el enfoque teórico, que concibe el aprendizaje de la lengua extranjera como un proceso de desarrollo cognitivo e intercultural del aprendiz (Richards y Rodgers, 1986/1993).

Los autores de *Pasaporte ELE (A1)* (Cerroloza Aragón *et al.* 2007; Cerraolaza Gili 2008) indican explícitamente en el prólogo que el manual “se basa en los principios del enfoque por competencias dirigido a la acción”, lo que implica que el estudiante ocupa el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y las competencias que debe desarrollar tienen que ver con las tres dimensiones individuales que se

establecen en el *MCER*: “agente social”, “hablante intercultural” y “aprendiente autónomo”. Este posicionamiento teórico condiciona la estructura interna del manual, que se articula, en el caso del nivel A1, en seis módulos, que corresponden a sendas “unidades de intención y necesidades” que integran de forma progresiva todas las funciones establecidas en el *PCIC* para el nivel A1 y se materializan en la realización de una tarea en cada ámbito (personal, público, profesional y académico).

Una vez establecidas las necesidades y las funciones comunicativas, en torno a ellas se organizan los contenidos, las destrezas y las actitudes que son necesarias para la consecución de los objetivos de aprendizaje y que constituyen las competencias lingüístico-comunicativas y las competencias generales, las cuales se trabajan sistemáticamente en cada uno de los ámbitos que componen cada módulo a partir de materiales reales (imágenes, audios, textos) con distinto grado de adaptación al nivel A1.

3.2.1. Competencias generales

Se trabaja el *saber ser* mediante el fomento de los diversos estilos de aprendizaje, de la motivación y de actitudes positivas hacia la pluriculturalidad y el respeto a la diversidad, especialmente en la sección “Cultura hispánica”.

La competencia de *saber ser* está muy interrelacionada con la competencia de *saber aprender*, pues la motivación y las características afectivo-cognitivas individuales son factores muy importantes en el grado de éxito del proceso de aprendizaje. Esta competencia se aborda especialmente en la sección dedicada al ámbito académico con la que se cierra cada módulo, pues incluye un portfolio de autoevaluación y ejercicios complementarios (“Laboratorio de lengua”) para fomentar la autonomía del alumno y la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje.

3.2.2. Competencias lingüístico-comunicativas

Puesto que los pilares de *Pasaporte ELE (A1)* son las necesidades y las funciones comunicativas (competencia pragmático-funcional), todos los contenidos se construyen en torno a ellas. Cada módulo tiene como objetivo de aprendizaje la resolución de una tarea en cada ámbito de acción, que responde a una necesidad comunicativa y esta, a su vez, está relacionada con una función comunicativa que puede estar integrada por más de una función pragmática. A su vez, la competencia funcional se interrelaciona con la competencia sociolingüística y la sociocultural

(sección "Cultura hispánica" y DVD), y se implementa con las tácticas y estrategias pragmáticas que se deben poner en práctica para la consecución de los fines comunicativos.

Las competencias lingüísticas proporcionan las habilidades y destrezas necesarias para manejar correcta y adecuadamente el código lingüístico al servicio de las necesidades y las funciones comunicativas. Por eso, los contenidos gramaticales se presentan integrados con los léxicos y los socioculturales, de manera que tenga lugar un aprendizaje significativo bien contextualizado (Pastor Cesteros, 2004, pp. 254-256). Las reglas gramaticales no suelen presentarse de forma explícita y deductiva, sino de forma inductiva, de manera que el alumno debe elaborar hipótesis sobre las reglas combinatorias y de uso que subyacen a las secuencias. La competencia fonético-ortográfica, siempre integrada con las otras competencias, se reduce a ejercicios destinados a la práctica de fonemas y sonidos concretos que pueden resultar más difíciles a los estudiantes o a cuestiones ortográficas.

Como veremos, las estrategias pragmáticas no se trabajan activamente en el libro, sino a partir de las didactizaciones propuestas para explotar los episodios de contenido sociocultural del DVD; pero, aun así, el número de recursos pragmático-discursivos sobre el que se pone atención es mucho más reducido del que está presente en realidad en el material.

3.2. Recopilar estrategias y tácticas pragmáticas

Puesto que *Pasaporte ELE (A1)* es un manual comunicativo dirigido a la acción, es esperable que las tácticas y estrategias del *PCIC* estén incluidas en la competencia pragmática, junto con las funciones y los géneros discursivos. De hecho, este manual contiene muchas tácticas y estrategias, pero no se presentan como tales, al menos no explícitamente. Ahí es donde el profesor debe hacer un esfuerzo extra por detectarlas e integrarlas en la clase de ELE.

La TABLA 1 refleja las estrategias y tácticas pragmáticas inventariadas en la plataforma virtual asociada al manual y su correspondencia con las necesidades comunicativas y las competencias funcionales previstas para cada ámbito.

Ámbito	Necesidades por ámbitos	Competencia funcional	Estrategias y tácticas (PCIC)
---------------	--------------------------------	------------------------------	--------------------------------------

1 Pers.	Rellenar un formulario	Preguntar e informar sobre el nombre y el origen	1.1. Mantenimiento del referente y del hilo discursivo 1.2. Marcadores del discurso: operadores focalizadores y controladores del contacto 1.3. Deixis espacial 1.7.1. Expresión de la negación: directa y reiterada 1.1 Mantenimiento del referente y del hilo discursivo
6 Púb.	Escribir un anuncio para buscar amigos	Describir el carácter	3.1.2 (2). Cortesía verbal atenuadora: atenuación del acto amenazador
14 Púb.	Indicar un itinerario turístico en la ciudad	Preguntar por una dirección e informar	3.1.2 (2). Cortesía verbal atenuadora: atenuación del acto amenazador

TABLA 1. Estrategias y tácticas: clasificación de *Pasaporte ELE (A1)*

Como se puede observar, solo se especifican siete estrategias y únicamente en tres módulos. En el primero se trabajan todas junto a la competencia gramatical y la funcional, y se asocian con las presentaciones, la transmisión de información personal y las respuestas negativas. En los módulos 6 y 14 se aborda la estrategia de la atenuación del acto amenazador mediante tácticas de cortesía, como el uso de fórmulas corteses (*por favor, gracias*), la forma pronominal *usted* y el empleo de cuantificadores minimizadores con adjetivos negativos (*Es un poco vago*) o la negación de cualidades positivas (*No es muy listo*) como tácticas para atenuar la expresión de cualidades negativas. Estas últimas (que no aparecen como tales en el *PCIC*) se trabajan junto a la competencia sociolingüística en el módulo 6, mientras que las fórmulas y el sistema de tratamiento se ponen en práctica en la competencia funcional del módulo 14.

Las estrategias y tácticas pragmáticas tienen un mayor protagonismo en las didactizaciones que se proponen en la plataforma virtual para explotar los episodios de contenido sociocultural del DVD (las aventuras de Baltocris, un extranjero que trata de integrarse en la sociedad española); pero en el libro se pierde el potencial comunicativo de muchos recursos lingüísticos y conductuales que están presentes en los distintos tipos de materiales y actividades.

En la TABLA 2 se presenta un inventario alternativo, en el que he recopilado y clasificado todas las estrategias pragmáticas que aparecen en *Pasaporte ELE (A1)* y he detallado las tácticas correspondientes a cada una de ellas. En total suman 43, frente a las 7 estrategias (sin especificar las tácticas) que recogen los autores del manual en su tabla de correspondencias. Como se puede ver, algunas estrategias se repiten en

varios ámbitos y módulos, ya sea aplicando la misma táctica (1.2.4) u otra diferente (3.1.2), lo que reforzaría su interiorización por parte del alumno. Todas pertenecen al nivel A1 o A2, salvo las que incluyen el símbolo (↑), que corresponde al nivel B1 o B2. Con el símbolo (*) aparecen señaladas tácticas que no se incluyen como tales en el *PCIC*, pero sí aparecen en funciones o en contenidos gramaticales. Los casos en los que dos estrategias podrían reformularse como una sola con varias tácticas y matices se indican mediante (#). Por último, he destacado con (→) las estrategias y tácticas que no se recogen en el *PCIC*: en algunos casos no se contempla la táctica, pero sí la estrategia, o viceversa; en otros, no aparece ninguna de las dos.

Ámbito	Competencia funcional	Estrategias y tácticas (<i>PCIC</i>)	
1 Pers.	Preguntar e informar sobre el nombre y el origen	1.1. Mantenimiento del referente y del hilo discursivo	Recursos gramaticales: proformas, sustitución por \emptyset
		1.2.1. Marcadores del discurso: conectores aditivos	<i>y, también</i>
		1.2.4. Marcadores del discurso: operadores focalizadores	<i>Yo también/ tampoco</i>
		1.2.5. Marcadores del discurso: controladores del contacto	<i>¿no?, ¿eh?</i>
		1.4.1. Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales: Rematización	Posposición del sujeto [identificarse] <i>Soy María.</i> Interrogativas directas parciales <i>¿Dónde vives?</i>
		1.3.1. Deixis espacial	Adverbios déicticos
		1.7.1. Expresión de la negación	Negación directa: <i>no</i> Negación reiterada: corregir un enunciado afirmativo - <i>El examen es mañana</i> - <i>No, no es mañana, es el lunes</i> Negación reiterada: expresar acuerdo [a un enunciado negativo] - <i>Al final, el examen no es mañana</i> - <i>No, no es mañana</i>
		3.1.2. Atenuación del acto amenazador	Formas rituales: <i>por favor</i>

		2.4. Valores modales de la entonación: Interrogativos neutros	Interrogativa total: <i>¿Eres alemán?</i> Interrogativa parcial: <i>¿Cómo te llamas?</i>
2 Púb.	Dar datos personales	2.4. Valores modales de la entonación	(→) Preguntas formulars en saludos: <i>¿Qué tal?</i>
3 Prof.	Hablar de la profesión u ocupación	3.1.1. Atenuación del oyente	Desplazamiento pronominal de 2ª a 3ª persona
5 Pers.	Describir el físico	1.7.1. Expresión de la negación	Negación directa Negación reiterada: corregir un enunciado afirmativo, expresar acuerdo a un enunciado negativo
		(→) 1.2.5. Marcadores del discurso: controladores del contacto	(→) Hipocorísticos y diminutivos: acortar distancia y establecer contacto (expresar afecto) <i>Pepito, ayúdame con esto.</i>
6 Púb.	Describir el carácter	(→) 3.1.2 Cortesía verbal atenuadora: atenuación del acto amenazador. Atenuar la expresión de aspectos negativos	(→) Minimizar lo negativo: <i>Es un poco egoísta</i> Negar lo positivo en grado máximo: <i>No es muy listo</i>
		(#) 1.2.4. Marcadores del discurso: operadores focalizadores + (#) 1.4.1. Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales: Rematización	<i>A mí también/ tampoco</i>
7 Prof.	Presentar formalmente a otras personas	1.1.1. Deixis locativa	Adverbios deícticos
		(#) 1.1.3. Deixis personal + (#) 1.4.1. Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales: Rematización	Demostrativos deícticos: <i>Esta es mi hermana y aquel es mi primo.</i>
9 Pers.	Expresar gustos y hablar de la frecuencia	(→) 2.1.1. Intensificación de los elementos del discurso: Cuantificación de grado	(→) Intensificación positiva del predicado: <i>Me gusta mucho</i> (→) Intensificación negativa del predicado: <i>No me gusta nada</i>
		(→) 3.1.3. Atenuación del acto amenazador: atenuación dialógica	(→) Diminutivos: ofrecer, sugerir, pedir <i>¿Una cervecita?</i>

			<i>Tómame una cervecita, hombre</i> <i>Una tapita de callos, por favor</i>
		(↑) 2.4. Valores modales de la entonación: interrogativos neutros	(↑) Ofrecimiento, sugerencia: <i>¿Una pastita? ¿Nos vemos mañana?</i>
		3.1.2. Atenuación del acto amenazador	Formas rituales: <i>por favor</i>
10 Púb.	Expresar gustos y opiniones	(→) 3.1.2 Cortesía verbal atenuadora: atenuación del acto amenazador. Atenuar el rechazo	(→) Negar lo positivo intensificado: <i>No me gusta mucho el pescado</i>
		(→) 3.1.2 Cortesía verbal atenuadora: atenuación del acto amenazador. Atenuar el rechazo	(→) Proponer alternativas mediante el conector <i>pero</i> (1.2.1.): <i>Hoy no puedo, pero mañana sí</i> (función 4.7.3)
		1.2.5. Marcadores del discurso: controladores del contacto	<i>¿no?, ¿eh?</i>
		(#) 1.2.4. Marcadores del discurso: operadores focalizadores + (#) 1.4.1. Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales: Rematización	<i>A mí también/ tampoco</i>
11 Prof.	Manejarse en un restaurante	(#) 3.1.2. Atenuación del acto amenazador + (#) 1.2.5. Marcadores del discurso: controladores del contacto	Formas rituales: <i>por favor</i> + Imperativos lexicalizados con función fática: <i>oye, mira, disculpa, oiga, mire, disculpe</i>
		2.4. Valores modales de la entonación: Interrogativos orientados	Interrogativas eco (para pedir una aclaración): - <i>Podemos pedir paneché</i> - <i>¿Panaché? = ¿Qué es panaché?</i>
13 Pers.	Describir un barrio	(↑) 2.1.1. Intensificación de los elementos gramaticales	(*) Rasgos suprasegmentales: exclamación <i>Qué + adjetivo: ¡Qué alto!</i> (función 3.28, 3.27)
		(#) 3.1.2. Atenuación del acto amenazador + (#) 1.2.5. Marcadores del discurso: controladores del contacto	Formas rituales: <i>por favor</i> + Imperativos lexicalizados con función fática: <i>oye, mira, disculpa, oiga, mire, disculpe</i>

		(→) 3.1.1. Atenuación del papel del hablante	(↑) Presente de indicativo en 2ª persona: <i>Bajas por esta calle hasta la plaza.</i> (función 4)
		2.4. Valores modales de la entonación: Interrogativos neutros	(→) Interrogativa total (pedir información): <i>¿El Museo del Prado?</i>
15 Prof.	Situar los lugares según la distancia	1.2.5. Marcadores del discurso: Controladores del contacto	(→) Imperativos lexicalizados con función fática (dar una explicación): <i>mira, mire</i>
		1.1.1. Deixis locativa	Adverbios deícticos
17 Pers.	Hablar de la frecuencia		
18 Púb.	Preguntar e informar sobre la hora	(#) 1.2.4. Marcadores del discurso: operadores focalizadores + (#) 1.4.1. Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales: Rematización	<i>Yo también/ tampoco</i>
19 Prof.	Concertar una cita	(↑) 3.1.2. Atenuación del acto amenazador	(↑) Desplazamiento de la perspectiva temporal: condicional para sugerir o solicitar <i>¿Podríamos vernos mañana?</i>
		(→) 1.7. Expresión de la negación [Estrategia de atenuación del acto amenazador]	Negación reiterada para rechazar una propuesta (función 4.17) <i>No, no puedo</i> Negación reiterada + excusa o explicación <i>No, no puedo, mañana tengo un examen</i>
		(↑) 3.1.2. Atenuación del acto amenazador: Concesión como minimización del desacuerdo	(↑) <i>Bueno</i> (concesión, aceptar con reservas) / <i>Vale, de acuerdo</i> (aceptar sin reservas)
21 Pers.	Quedar	1.7.1. Expresión de la negación: Negación velada [Estrategia de atenuación del acto amenazador]	Justificación: <i>Es que X</i> - <i>¿Nos vemos esta tarde?</i> - <i>Es que tengo que estudiar</i>
		(↑) 3.1.2. Atenuación del acto amenazador: Concesión como minimización del desacuerdo	(↑) <i>Bueno</i> (concesión, aceptar con reservas) / <i>Vale, de acuerdo</i> (aceptar sin reservas)
22 Púb.	Comparar	3.1.2. Atenuación del acto amenazador	Verbos performativos para atenuar creencias, opiniones, afirmaciones: <i>creo que, me parece que</i>

23 Prof.	Hablar por teléfono		
----------	---------------------	--	--

TABLA 2. Estrategias y tácticas: inventario alternativo

Resulta llamativo que no se focalice la atención sobre recursos gramaticales de gran potencial pragmático, como los que se indican a continuación:

- Uso de los cuantificadores de grado, para intensificar lo negativo (*No me gusta nada*) o para atenuarlo (*Es un poco vago*) y su interpretación contraria en oraciones negativas: intensificación de lo positivo (*No es nada feo*), atenuación de lo negativo (*No es muy listo*). Aunque se recogen estos contenidos en la sección "Gramática" o en "Funciones", no se aborda su uso desde una perspectiva pragmática.
- Uso de diminutivos como táctica para atenuar actos amenazadores, como peticiones o mandatos (*Estate quietecito, Tráeme una cervecita de la nevera*) e incluso al sugerir o proponer (*¡Tómame una cervecita, mujer!; Siéntate un poquito, que no paras*).
- Uso de hipocorísticos como controladores del contacto que acortan distancias con el interlocutor, facilitan la empatía y pueden ser intensificadores en la expresión de afecto (*¡Joseluisito, muchas gracias!*) o atenuadores de actos amenazadores, como peticiones, mandatos, recomendaciones, etc. (*Mariíta, vete a comprar el pan*).
- Uso de *pero* después de una negación como táctica para ofrecer una alternativa, y atenuar un acto amenazador como el rechazo (*Mañana no puedo, pero podemos vernos otro día*).
- Uso de los imperativos lexicalizados (*mira, mire*) como controladores del contacto para iniciar una explicación solicitada.
- Uso del contorno entonativo ascendente que se utiliza para invitar u ofrecer, atenuando la presencia del oyente (*¿Una galleta?*), que aparece en el nivel B1-B2 y sería muy productivo en los niveles iniciales.
- Uso del marcador discursivo *bueno* para expresar aceptación con reservas, táctica para atenuar un acto amenazador como el desacuerdo (*Bueno, te ayudo, pero solo esta vez*).

Las pautas que se han seguido para la elaborar el inventario de estrategias y tácticas pragmáticas son las siguientes y pueden emplearse con cualquier manual de tipo comunicativo:

- 1) Seleccionar las funciones del *PCIC* en correspondencia con las necesidades y funciones comunicativas del manual.
- 2) Añadir los contenidos socioculturales del manual.
- 3) Añadir las estrategias pragmáticas previstas en el manual y completarlas con las del *PCIC* que resulten necesarias.
- 4) Añadir los contenidos gramaticales del manual.
- 5) Correlacionar los contenidos gramaticales que sirven para poner en práctica determinadas estrategias pragmáticas, es decir, los que son o pueden considerarse tácticas.

Al comparar las dos tablas (TABLA 1 y TABLA 2), podemos ver que, efectivamente, *Pasaporte ELE (A1)*, como manual comunicativo que es, contiene numerosas estrategias y técnicas pragmáticas; pero, contrariamente a lo esperable, estas no se explotan como tales salvo en tres ámbitos concretos de los veinticuatro que tiene el manual. Esto nos indica que, si bien las funciones actúan como eje organizador de todos los contenidos y competencias que, en líneas generales, están muy bien integrados, no se repara en la importancia que las estrategias y tácticas pragmáticas tienen en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.

Así las cosas, el docente puede y debe aprovechar los múltiples recursos gramaticales que contiene este u otro manual y explotarlos desde el punto de vista pragmático. En la siguiente sección se presenta una propuesta didáctica, elaborada parcialmente con material de *Pasaporte ELE (A1)*, para llevar al aula el marcador discursivo *bueno*, cuyos usos pragmáticos se toman de Portolés (2001/2014).

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Ficha general

Título: *Bueno* no siempre es un adjetivo

Autor: Autor

Grupo meta: 12 estudiantes adultos, en situación de inmersión lingüística en España

Nivel académico: Nivel A1 del *Marco Común Europeo de Referencia*

Dinámicas de trabajo: individual, parejas, gran grupo

Duración: 1 sesión de 60 minutos

Disponibilidad de recursos: Aula con ordenador y proyector. Material impreso: ficha de trabajo. DVD y CD-audio.

Destrezas: comprensión auditiva, producción oral, comprensión lectora y producción escrita.

Objetivo general: Conocer, utilizar e interpretar los tres usos pragmático del marcador discursivo *bueno*.

Contenidos: El marcador discursivo *bueno*. Estrategias y tácticas pragmáticas de formulación en la conversación. Atenuación del acto amenazador.

Resultados de aprendizaje:

- Utilizar adecuadamente el marcador discursivo *bueno*.
- Entonar de forma adecuada el segmento afectado por *bueno*.
- Interpretar adecuadamente el marcador discursivo *bueno*.

Descripción: El objetivo de esta propuesta didáctica es conseguir que alumno comprenda el uso conversacional de *bueno* como marcador del discurso y que sea capaz de utilizarlo e interpretarlo adecuadamente en la comunicación. La ficha de trabajo (4.3) se ha elaborado con parte de las transcripciones del DVD y del CD-audio de *Pasaporte ELE (A1)*².

Parte 1: reflexión, elaboración de hipótesis y clasificación. En primer lugar se trabajará de forma individual para elaborar hipótesis sobre los usos de *bueno* y luego se pondrán en común con todo el grupo y se clasificarán (ejercicios 1 y 2). La reproducción del DVD servirá para contextualizar adecuadamente los diálogos y para relacionarlos con los aspectos paralingüísticos. El ejercicio 3 está destinado a la reflexión metalingüística y a la explicitación de los contenidos pragmático-discursivos. Después, en parejas, se hará a los estudiantes reflexionar sobre el uso de los marcadores discursivos y su importancia para que la conversación sea natural y fluida (ejercicio 4), y luego se comentará con todo el grupo.

² En el ejercicio 1 se utilizan episodios del DVD: nº 3 (diálogo 1), nº 4 (diálogo 2), nº 8 (diálogo 3), nº 13 (diálogo 4), nº 14 (diálogo 5). En el ejercicio 5 se utilizan pistas del CD-audio: nº 44 (diálogo 1), nº 31 (diálogo 2), nº 53 (diálogo 3), nº 45 (diálogo 4).

Parte 2: Producción controlada. En el ejercicio 5 cada estudiante debe elegir dónde colocar *bueno* en cada uno de los diálogos. Después podrá autocorregirse al escuchar el diálogo.

Parte 3: Producción libre. Una vez que los alumnos conocen y saben utilizar el marcador, deberán elaborar en parejas un breve diálogo donde incluyan adecuadamente los tres usos de *bueno* (ejercicio 6). A continuación lo representarán para toda la clase y se hará una coevaluación. Para ello, tanto el profesor como los estudiantes dispondrán de una rúbrica como la que se presenta en 4.2 (TABLA 3).

4.2. Evaluación

Indicadores	Grado de destreza alcanzado			
	Excelente	Alto	Aceptable	Bajo
Uso discursivo adecuado <i>bueno</i>	Distingue y utiliza adecuadamente los tres tipos de <i>bueno</i> .	Distingue y utiliza adecuadamente dos tipos de <i>bueno</i> .	a. Distingue y utiliza adecuadamente un tipo de <i>bueno</i> ; b. distingue y utiliza dos tipos de <i>bueno</i> .	a. No distingue ni utiliza adecuadamente ningún tipo de <i>bueno</i> ; b. distingue y utiliza un solo tipo de <i>bueno</i> .
Entonación del enunciado	Utiliza una entonación adecuada con los tres tipos de <i>bueno</i> .	Utiliza una entonación adecuada o ligeramente forzada con dos tipos de <i>bueno</i> .	a. Utiliza una entonación adecuada con un tipo de <i>bueno</i> ; b. utiliza una entonación inadecuada con dos tipos de <i>bueno</i> .	Utiliza una entonación inadecuada con un tipo de <i>bueno</i> .
Interpretación del marcador discursivo <i>bueno</i>	Interpreta adecuadamente los tres tipos de <i>bueno</i> , continuando la conversación de forma adecuada y natural.	Interpreta adecuadamente dos tipos de <i>bueno</i> , continuando la conversación de forma adecuada y natural o ligeramente forzada.	a. Interpreta adecuadamente un tipo de <i>bueno</i> , continuando la conversación de forma adecuada y natural; b. interpreta adecuadamente dos tipos de <i>bueno</i> , pero su respuesta no es adecuada (brusca, poco natural).	a. No interpreta adecuadamente ningún tipo de <i>bueno</i> ni continúa la conversación de forma adecuada y natural; b. interpreta adecuadamente un tipo de <i>bueno</i> , pero su respuesta no es adecuada (brusca, poco natural).

Tabla 3. Rúbrica de evaluación de la propuesta didáctica

4.3. Unidad didáctica

1. Lee y escucha los siguientes diálogos. ¿Para qué crees que se utiliza *bueno*? ¿Cuántos usos diferentes has encontrado?

Diálogo 1

Pepe:	Le voy a presentar a sus colaboradores. Este es Baltocris, nuestro nuevo becario. Este es el señor Vélez, de recursos Humanos. A Merche ya la conoces, es mi secretaria.
Baltocris:	Mucho gusto.
Pepe:	Bueno , pues vamos a conocer a los demás.

Diálogo 2

Baltocris:	¿Cómo os saludáis los españoles?
Profesor:	Las mujeres se besan. Y entre hombres y mujeres también. Los hombres se dan un abrazo.
Baltocris:	Y, ¿siempre?
Profesor:	No. En situaciones familiares. En situaciones laborales se dan la mano.
Baltocris:	¿Siempre?
Profesor:	Siempre. Bueno , casi siempre. Los compañeros de trabajo se dan un abrazo. En situaciones formales se dan la mano, en situaciones informales, un abrazo o dos besos. Bueno , vamos a tomar un café que es pronto.

Diálogo 3

Profesor:	¿Qué te gusta de España, Baltocris?
Baltocris:	Uy, todo. Me gusta la gente, me gustan las ciudades, me gusta la música. Me gusta todo. Bueno no, todo no. No me gusta la comida.
Profesor:	¿No te gusta la comida española?
Baltocris:	Bueno sí, la comida sí, pero...
Profesor:	Pero, ¿qué?
Baltocris:	Pues que aquí el pescado se come con ojos.

Diálogo 4

Pepe:	Baltocris, buenas tardes, soy Pepe.
Baltocris:	Hola, dime.
Pepe:	Oye, hoy no puedo reunirme contigo por las vacaciones. Es que...
Baltocris:	Sí, ya, es que tienes otra cita, ¿no?
Pepe:	Exacto. Bueno , pues nos vemos en otro momento. Te llamo y nos vemos.
Baltocris:	Vale, de acuerdo.

Diálogo 5

María:	Ay, Baltocris, no te va a llamar. A ver, ¿tú qué dices cuando te despides?
Baltocris:	Pues, «adiós».
María:	Pues eres un antipático. Decir «adiós» es muy corto. Nosotros decimos «Adiós, hasta luego», «Adiós, ya te llamaré», pero es solo una despedida.
Baltocris:	¡Qué difícil es entender a los españoles!
María:	Bueno , yo me voy, que se va el tren. Nos vemos después de las vacaciones. Un beso. Te llamo.

2. Relaciona cada aparición de bueno en los diálogos anteriores con uno de los siguientes usos.

1. Rectificar o corregir lo dicho

2. Cambiar de tema

3. Iniciar una intervención

En resumen: *bueno* indica que el miembro del discurso que lo sigue es el que se ha de tener en cuenta para continuar la conversación.

3. Completa la siguiente tabla con lo que has aprendido sobre *bueno*:

Uso	Tipo de marcador	Ejemplo
	Reformulador	
	Planificador	
	Metadiscursivo	

Bueno, pues vamos a conocer a los demás.

Rectificar o corregir lo dicho

Siempre. Bueno, casi siempre.

Iniciar una intervención

En situaciones formales se dan la mano, en situaciones informales, un abrazo o dos besos. Bueno, vamos a tomar un café que es pronto.

Cambiar de tema

4. En los diálogos anteriores elimina todas las palabras que creas que no son necesarias. El significado del enunciado no debe cambiar. Después practica los diálogos con un compañero y comenta las diferencias de esta versión con respecto a la primera.

5. Lee los siguientes diálogos. ¿Dónde colocarías *bueno*? Indica qué uso de *bueno* utilizarías en cada caso. Después escucha el diálogo y comprueba si has acertado.

Diálogo 1

Turista	Oiga, por favor,
Transeúnte	¿Sí?
Turista	¿La Plaza Mayor está lejos?
Transeúnte	Sí, está un poco lejos. Son 15 minutos a pie.

Diálogo 2

Periodista	Buenos días, Amadeo. Díganos, ¿qué comen normalmente sus clientes?
Camarero	Aquí se realizan muchas comidas de negocios y, por eso, nuestros clientes piden de forma tradicional. Lo normal es comer dos platos y un postre.

Diálogo 3

María	Hola, Paloma, ¿qué tal las vacaciones?
Paloma	Bien, muy bien, en el pueblo de mi madre.
María	¿En agosto?
Paloma	Sí, en las fiestas de allí. Son a finales de agosto.
María	¿Son divertidas?
Paloma	Sí, mucho. También muy cansadas. Ya sabes, se duerme muy poco.

Diálogo 4

María	¿Y cómo es el viaje por Extremadura?
Paloma	Yo voy en mi coche de Madrid a Jaraíz de la Vera. Allí empieza el viaje organizado. De Jaraíz vamos a Hervás en autobús. Entonces hacemos una excursión en bicicleta, desde Hervás a Mérida por Cáceres.

5. Escribe y practica con tu compañero un breve diálogo en el que introduces todos los usos de *bueno* que has aprendido.

5. CONCLUSIONES

Puesto que conocer un código lingüístico no es suficiente para desenvolverse con éxito en una situación comunicativa, es necesario que el estudiante sea capaz de comprender e interiorizar los patrones socioculturales de la lengua meta, que tienen reflejo en las expresiones verbales y en las pautas comportamentales que rigen los intercambios comunicativos. En este sentido, resulta fundamental que los estudiantes sean conscientes de las distintas estrategias pragmáticas que se llevan a cabo en la comunicación para provocar determinados efectos en el interlocutor y las diferentes tácticas para ejecutarlas mediante el empleo de recursos gramaticales concretos en situaciones específicas.

Una enseñanza explícita de esas estrategias y tácticas pragmáticas que los hablantes nativos realizan de forma automática e incluso inconsciente contribuiría enormemente a la mejora de la competencia comunicativa del alumnado. Sin embargo, como se ha mostrado en las páginas anteriores, el componente pragmático no recibe la debida atención en los materiales didácticos, pues, aunque los manuales contienen gran cantidad de recursos gramaticales, no se explotan con fines pragmáticos ni se hace a los alumnos conscientes de su potencial comunicativo.

En última instancia, el profesorado de ELE tiene en su mano la posibilidad de enseñar estos contenidos y de trabajar la competencia pragmática en el aula si realiza un análisis exhaustivo del material didáctico que utiliza en busca de recursos al servicio de las distintas estrategias pragmáticas contempladas en el *PCIC*. El análisis de los manuales y la elaboración de propuestas didácticas monotemáticas destinadas a la enseñanza-aprendizaje de tácticas y estrategias pragmáticas es un reto que tarde o temprano debe asumir el docente que quiera desarrollar de forma integral la competencia comunicativa de sus alumnos, ya que, al mismo tiempo, los estará ayudando a desarrollar otras competencias igual de importantes, como la competencia intercultural y las competencias saber ser y saber aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 157-170.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen positiva vs. imagen negativa? Pragmática socio-cultural y componentes de face. *Oralia: Análisis Del Discurso Oral*, 2, 155-184.

- Briz, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En D. Bravo & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 67–94). Barcelona: Ariel.
- Byram, M. (1995). Intercultural competence and mobility in multinational contexts: a European view. En M. L. Tikoo (Ed.), *Language and Culture in multilingual societies: Viewpoints and visions*. Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 449–467). Madrid: SGEL.
- Cerrolaza Aragón, M., Cerrolaza Gili, Ó., & Llovet Barquero, B. (2007). *Pasaporte ELE (A1)* [Libro del profesor, libro del alumno y libro de ejercicios]. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía.
- Cerrolaza Gili, Ó. (2008). *Pasaporte ELE (A1) [DVD]*. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía.
- Consejo de Europa. (2001/2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación/ Instituto Cervantes. Recuperado el 27 de junio, 2020, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escandell, M. V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*, 25(1), 31-66.
- Escandell Vidal, M. V. (2004). Aportaciones de la pragmática. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 179–199). Madrid: SGEL.
- Escandell Vidal, M. V. (2015). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.

- Escandell Vidal, M. V. (2008). La comunicación intercultural: aspectos cognitivos y sociales. En Ministerio de Educación & Embajada de España en Bulgaria (Eds.), *Jornadas de Formación del Profesorado en la enseñanza de ELE y la literatura española Contemporánea. Sofía, abril de 2008* (pp. 5–24). Sofía: Editorial Universitaria San Coemete de Ojrid. Recuperado el 25 de mayo, 2020, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113013671.pdf>
- Escandell Vidal, M. V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hymes, D. (1972/1995). On communicative competence. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Editorial Edelsa Grupo Didascalía.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/ Biblioteca Nueva. Recuperado el 7 de julio, 2020, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Ortega, L. (2009). *Second Language Acquisition*. Londres: Hodder Education.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Portolés, J. (2001/2014). *Marcadores del discurso* (2ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (1986/1993). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986/1994). *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. Londres: Edward Arnold.

Vera Luján, A., & Blanco Rodríguez, M. (2014). *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.