

|                  |   |
|------------------|---|
| Title            | Análisis de los actos de habla en las actividades de manuales japoneses de español como lengua extranjera de nivel inicial  |
| Sub Title        | 日本で出版された外国語としてのスペイン語指導用教科書における言語行為の分析 (A1/A2レベル)  |
| Author           | García Bernal, Carmen   |
| Publisher        | 慶應義塾大学外国語教育研究センター   |
| Publication year | 2021  |
| Jtitle           | 慶應義塾外国語教育研究 (Journal of foreign language education). Vol.17, (2020. ) ,p.19- 39   |
| JaLC DOI         |   |
| Abstract         | In order to achieve communicative efficiency and adequacy, students should master not only a series of linguistics elements, but also cultural and social components. The aim of this study is to analyze the degree of occurrence of five speech acts, considered basic unit of linguistic communication, in three Spanish textbooks as a second language. The textbooks show their intention to integrate grammar and communication contents, focusing on the development of linguistic and communicative competence. In order to see whether the textbooks follow a pragmatic approach or not, the study consisted of analysing the occurrence of five functions of language representing five speech acts; as well as the kind of activities and didactic sequences that were carried out. The cultural component was also considered, whether it was integrated with the linguistic and communication objectives, or just offering general topics. The conclusion suggests that only one textbook presents didactic sequences that allow an appropriate learning of some of the speech acts, offering a valuable support to language teachers in their effort to take to the classroom a more pragmatic approach to language teaching. |
| Notes            | 研究論文  |
| Genre            | Departmental Bulletin Paper   |
| URL              | <a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20200000-0019">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20200000-0019</a>   |

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

# Análisis de los actos de habla en las actividades de manuales japoneses de español como lengua extranjera de nivel inicial

GARCÍA BERNAL, Carmen

## Abstract

In order to achieve communicative efficiency and adequacy, students should master not only a series of linguistics elements, but also cultural and social components. The aim of this study is to analyze the degree of occurrence of five speech acts, considered basic unit of linguistic communication, in three Spanish textbooks as a second language. The textbooks show their intention to integrate grammar and communication contents, focusing on the development of linguistic and communicative competence. In order to see whether the textbooks follow a pragmatic approach or not, the study consisted of analysing the occurrence of five functions of language representing five speech acts; as well as the kind of activities and didactic sequences that were carried out. The cultural component was also considered, whether it was integrated with the linguistic and communication objectives, or just offering general topics. The conclusion suggests that only one textbook presents didactic sequences that allow an appropriate learning of some of the speech acts, offering a valuable support to language teachers in their effort to take to the classroom a more pragmatic approach to language teaching.

Key words: pragmatics, speech acts, Spanish textbooks as a second language, types of activities, culture.

## Introducción

En un podcast<sup>1</sup> sobre pragmática escuché a José Aménos (2017) decir que “aprender una lengua es en cierto modo, habituarse a ciertas formas de interactuar”. El aprendizaje de una lengua no depende solo de las explicaciones teóricas que dé el profesor, sino de las

ocasiones que el profesor sepa crear a través de la exposición a la lengua, junto a una práctica motivadora y significativa. Hoy en día, parece obvio que todo manual que se use en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras esté basado en el enfoque comunicativo. No solo se trata de que los alumnos conozcan el código lingüístico, sino que además, sean capaces de actuar efectivamente en diferentes situaciones. Necesitamos dotar a nuestros alumnos de los recursos suficientes para que puedan llevar a cabo la comunicación con éxito. Es muy importante despertar en ellos una conciencia pragmática y en nuestro caso, con alumnos japoneses que nunca han tenido un contacto directo con la cultura hispanohablante, una manera es de hacerlo a través de los materiales que el profesor lleva al aula.

Dentro de la enseñanza universitaria el manual<sup>ii</sup> ocupa, por necesidades del programa, un lugar central en el aula, y se convierte en la principal herramienta del profesor. La forma en que los libros de texto presentan las funciones es muy importante porque muestran a los alumnos cómo se usa la lengua realmente, cómo se llevan a cabo las interacciones en una situación real. La enseñanza del español en Japón ha tenido un enfoque más tradicional, donde el aprendizaje de las reglas gramaticales a través de prácticas controladas era el método común. A partir del año 2010 aparecen los primeros manuales que incluyen en sus programas una visión más comunicativa para la enseñanza del español en el ámbito universitario.

El objetivo de este trabajo es comprobar si en los manuales seleccionados, que están siendo utilizados en la actualidad en centros japoneses, aparecen los actos de habla, considerados unidades básicas de comunicación y cómo aparecen a través de sus actividades. Se analizará si estos manuales realmente rompen con el modelo tradicional y avanzan hacia una enseñanza más funcional de la lengua a partir de los niveles iniciales. También se observará cómo aparece el componente cultural, o integrado junto con otros contenidos, o como algo anecdótico, separado de la lengua. Este artículo está basado en la investigación realizada para el trabajo de fin de máster del mismo título.

## **1. La pragmática dentro de la competencia comunicativa: hacia un enfoque pragmático de la enseñanza ELE.**

Fue Hymes en 1975 quien propuso el término de competencia comunicativa, refiriéndose al conocimiento de determinadas reglas más la habilidad o destreza para utilizar ese conocimiento. El modo en que lo convertimos en uso de la lengua es una cuestión central dentro de la competencia comunicativa. Cenoz (2004) señala tres modelos en los que se puede apreciar que el conocimiento de la lengua, su uso y su relación con el usuario (todos

ellos elementos de la pragmática) es una cuestión principal de la competencia comunicativa. El modelo de Canale y Swain (1980), el modelo de Bachman (1990) y el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) coinciden en la importancia de la competencia gramatical y también en el desarrollo de las dimensiones pragmática, discursiva y estratégica.

Como apunta Escandell, V. (2005), vemos “la intuición general de que, además de las reglas gramaticales, hay otras pautas que determinan la adecuación al uso lingüístico” y que son componentes esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. El concepto de competencia comunicativa ha tenido una gran influencia en lo que se refiere a la fijación de objetivos de programas, la enseñanza en el aula y elaboración de exámenes. Como señala Canale (1995), hasta ese momento la pedagogía de las segundas lenguas estaba basada en el hecho de que solo el conocimiento de la L2 sería necesario para un uso adecuado y efectivo en las diferentes situaciones en la comunicación real. Poner el énfasis en las reglas gramaticales y la realización de ejercicios controlados no ayuda a los aprendientes en el dominio de las habilidades necesarias para llevar a cabo una comunicación efectiva.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2001) distingue entre las competencias generales y las competencias comunicativas, aunque considera que “todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa” (MCER, 2001). El MCER está enfocado a la acción, a un usuario que usa y aprende una lengua como agente social, es decir, como miembro de una sociedad que realiza tareas en unas circunstancias y entorno específico, y dentro de un campo de acción concreto.

El conocimiento, por parte de los profesores, de los mecanismos que los hablantes ponemos en práctica, consciente o inconscientemente, cuando llevamos a cabo un acto comunicativo, es fundamental. El profesor en su instrucción, más allá de enseñar un corpus determinado, tiene que fomentar el interés. A este respecto, Aménos, J. (2017) apunta la importancia de los materiales que usamos, qué voces del mundo exterior llevamos al aula y la manera en que contextualizamos lo que enseñamos.

Dentro del enfoque comunicativo es posible adoptar una perspectiva pragmática a la hora de planificar las clases, seleccionar contenidos y decidir cómo se van a desarrollar en el aula. A los estudiantes hay que proporcionarles el máximo input de contenidos pragmáticos para que puedan interactuar no solo con las palabras de la lengua nueva, sino con una visión de lo que es la cultura meta y una nueva forma de conceptualizar el mundo.

## 2. El componente cultural.

En muchos manuales solemos encontrar secciones de “Cultura” en las que tratan aspectos generales y estandarizados de la cultura hispanohablante, nos hablan sobre el flamenco, la paella, Gaudí o el Machu Picchu. Estaríamos hablando de la cultura con mayúsculas (Miquel, L. & Sans, N. 2004), que siendo importante en el desarrollo intelectual de nuestros estudiantes, no les servirá a la hora de interaccionar adecuadamente cuando tengan que aceptar un regalo, saludar a su jefe en la oficina o a sus amigos en una cafetería. Para estas situaciones los estudiantes necesitan lo que las autoras denominan como cultura “a secas” o “con minúscula”, que incluye “todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido, [...] que le permitan “actuar” adecuadamente [...] y, por último, información para interactuar” (Miquel, L. & Sans, N. 2004).

En el caso de la cultura con mayúsculas podemos separar el concepto de lengua y el de cultura como dos entidades separadas, pero en el segundo caso, el de la cultura “a secas” no se puede disociar del concepto de lengua. Cuando estamos enseñando lengua, entendida como un instrumento de comunicación, no solo estamos enseñando una serie de reglas morfosintácticas y léxicas, sino que enseñamos también una serie de prácticas sociales y de valores culturales. Si consideramos los actos de habla como concreciones de las intenciones comunicativas del hablante, no se deberían mostrar al alumno como una serie de patrones lingüísticos aislados en forma de funciones, sino englobar también explicaciones sobre los supuestos, expectativas, actitudes y comportamientos. Los actos de habla son rituales que se llevan a cabo en varias fases, y su desconocimiento puede provocar que los estudiantes sean capaces de usar la estructura aprendida, pero aplicando los patrones sociales y culturales de su lengua materna, lo que puede desembocar en un fracaso comunicativo. Nuestra tarea como profesores incluye también ayudarles a que puedan actuar de un modo socio-culturalmente correcto y de esta manera desarrollar una visión más amplia y tolerante del mundo.

La lengua española se presenta como el conglomerado de un amplio conjunto de variedades dialectales, motivado por una diversidad geográfica y cultural. El español está entre la tercera y cuarta lengua más hablada del mundo, con un número aproximado de 380 millones de hablantes. La enorme diversidad lingüística del español puede hacer que el trabajo del profesor se convierta en un desafío, y si a esto le añadimos el componente cultural, el aula de ELE se convierte en el entorno en el que se mezclan la cultura meta de los estudiantes y la del profesor. La posición ideal del profesor de español es la de mediador cultural, facilitando

al alumno un acercamiento a la lengua meta a través de las diferencias y similitudes, dejando a un lado todo etnocentrismo.

Una herramienta muy importante en este papel de mediador cultural es el manual. A la hora de seleccionarlo sería conveniente incluir en el análisis los objetivos gramaticales, léxicos, funcionales, etc., y también observar qué tipo de acercamiento se le da a la cultura. En este artículo se observará si la visión que ofrecen se ajusta a la que indica el MCRE: “En esta perspectiva [Habilidades y actitudes interculturales], la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno” (MCER, 2002).

### 3. Manuales sobre los que se realiza el análisis.

Los materiales seleccionados han sido tres: *¡Muy bien! 1*, *¡Imagínatelo!* y *Entre Amigos 1* (Ver Bibliografía). Solo se han analizado los manuales de nivel inicial, no se han tomado en consideración los libros de ejercicios ni otros materiales complementarios. Las razones por las cuales he elegido estos tres manuales son, en primer lugar, métodos que se están usando en la actualidad en centros educativos de enseñanza superior en Japón. Además, en su presentación, los tres manuales expresan su deseo de procurar una integración de los contenidos gramaticales y comunicativos, dándole importancia no solo al desarrollo de la competencia lingüística, sino también a los demás aspectos de la competencia comunicativa, a través de contenidos socioculturales, introduciendo actividades de corte comunicativo, mostrando diferentes variedades lingüísticas, etc.

### 4. Metodología del estudio.

Este análisis está basado en *la teoría de los actos de habla* de Austin y Searle (véase Escandell, 1993). Austin (1970) perfiló un tipo de enunciados que pretendían llevar a cabo una acción, *los actos performativos*. En su teoría afirma que todos los enunciados hacen algo y contrapuso el significado, lo que dicen, y la fuerza, lo que hacen. Diferenció tres tipos de actos: *el acto locutivo*, es el que realizamos solamente con decir algo; *el acto ilocutivo*, el que se realiza al decir algo y finalmente *el acto perlocutivo* que se refiere a los efectos producidos. Estas tres fuerzas se ejecutan conjuntamente en el acto de la comunicación. Searle, que fue discípulo de Austin, formuló su teoría a partir del concepto de acto ilocutivo. Considera los actos de habla como las unidades mínimas de la comunicación lingüística. Hablar una

lengua consiste en realizar actos de habla que se efectúan de acuerdo con ciertas reglas para el uso de los componentes lingüísticos. En el acto de habla tendríamos qué intención busca transmitir, e iría acompañado de una forma lingüística, cómo lo dice. Cada enunciado realiza un tipo particular de acción y en cada una de estas acciones subyace una intención diferente. En 1975, Searle (véase Escadell, 2005) califica los actos de habla en cinco categorías básicas:

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <b>Asertivos (o representativos)</b> | El emisor busca reflejar el estado de las cosas del mundo.                              |
| <b>Directivos</b>                    | El emisor pretende que el emisario lleve a cabo una determinada acción.                 |
| <b>Compromisivos</b>                 | El emisor expone su compromiso de realizar una determinada acción.                      |
| <b>Expresivos</b>                    | El emisor manifiesta su estado de ánimo respecto a algo.                                |
| <b>Declarativos</b>                  | El emisor produce cambios en el mundo por una cierta autoridad que le ha sido otorgada. |

Los actos de habla se consideran como estructuras básicas pero su estructura a nivel lingüístico no tiene porque serlo. El problema viene cuando lo que el hablante expresa a través de estructuras lingüísticas no corresponde con lo que quiere decir. Si siempre que formuláramos una orden, usáramos un imperativo no habría errores en la comunicación ni malas interpretaciones. Es lo Searle llamó *actos de habla indirectos*. Estos tendrían un acto literal y un acto implícito superpuestos. El emisor tiene que descifrar este acto implícito, que es donde se encuentra el significado y saber reconocer las diferentes estructuras internas que lo pueden conformar. El reconocimiento de la intención del hablante por parte del emisor es fundamental para la interpretación de estos enunciados indirectos. La pragmática contempla el lenguaje desde el punto de vista de su relación con los usuarios, dentro de un contexto determinado y de una situación precisa. Este papel primordial que le da la pragmática al usuario y al uso de la lengua han hecho que la competencia pragmática sea uno de los objetivos de aprendizaje dentro de la competencia comunicativa.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), en su función reguladora de la lengua española, considera las funciones como representaciones de los actos de habla. El PCIC

muestra una guía de cómo se han clasificado los actos comunicativos existentes, propone una serie de funciones, que a su vez se ramifican en categorías y subcategorías con los correspondientes exponentes y ejemplos de cada exponente. Para localizar los actos de habla seleccionados, he seguido las directrices del PCIC referidas a las funciones comunicativas. En el caso de no aparecer explícitamente la función, se ha revisado el manual entero buscando actividades que reflejaran el acto propuesto. El listado completo de las funciones para el nivel inicial se puede encontrar en el PCIC (Ver bibliografía).

Los actos de habla en los cuales se ha decidido basar el análisis son:

1. Acto de habla asertivo o representativo: las sugerencias.
2. Acto directivo: el consejo.
3. Acto compromisivo: la expresión de obligación y necesidad.
4. Acto de habla expresivo: los saludos.
5. Acto declarativo: la presentación.

También como parte del estudio se han observado varios fenómenos que nos podrían ayudar a decidir si realmente se lleva a cabo un enfoque comunicativo. Para ello se prestará atención con qué tipo de actividades fomentan el desarrollo de la competencia socio-pragmática, siguiendo la tipología de actividades que Sánchez Sarmiento (2005) propone: actividades de interacción oral centradas en la negociación del significado, actividades de interacción oral centradas en el vacío de información, actividades sobre el uso de determinadas estrategias de comunicación, actividades que incluyan cierto nivel de reflexión sobre las normas y convenciones sociales en diferentes situaciones de comunicación, actividades que lleven al conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos, actividades con simulaciones y juegos de roles que supongan variaciones de registros de los interlocutores y actividades basadas en la presentación de muestras de la lengua oral y escrita que incluyan variación de registros. Además, se observará en qué tipo de textos aparecen, si son auténticos<sup>iii</sup>, o si presentan variaciones de registro.

Por último, se tendrá en cuenta cómo aparece reflejado el componente cultural en las actividades; si aparece integrado con los contenidos lingüísticos, si se favorecen los estereotipos y generalizaciones o por el contrario, se potencia una mirada abierta a las diferentes variedades culturales de España y Latinoamérica.



#### 4.1. Análisis de los actos de habla en los manuales.

##### 4.1.1. Entre Amigos 1 (2016)

*Acto de habla asertivo: la sugerencia.*

En el índice del manual no aparecen reflejados los objetivos comunicativos. Si nos fijamos en los contenidos gramaticales de “Aprende y practica”, y comparándolos con los exponentes gramaticales que nos da el PCIC, en la unidad 5 y 6 se introduce el verbo *ir*, *venir* e *ir a + infinitivo* respectivamente. El título de la unidad 6 *¿Tienes algún plan?* y el de la unidad 9 *¿Vamos de compras?* nos indica que se podría tratar el tema de las sugerencias. La unidad 5 trata de las rutinas y el uso del verbo *ir*, que está relacionado con las actividades cotidianas. En la unidad 6, el uso de la perífrasis *ir a + infinitivo* se emplea para expresar planes e intenciones. En la actividad 5 de la pág. 45 nos encontramos con *¿Por qué no...?* en *¿Por qué no venís conmigo a tomar un café?* como parte de un ejercicio estructural de rellenar huecos para la práctica de la conjugación del verbo *venir*. Las funciones representativas para efectuar sugerencias aparecen en tres unidades del manual, pero en ningún caso se lleva a cabo una contextualización del acto de habla. Las actividades son de tipo estructural para practicar una forma verbal.

En la unidad 8 (ej.1, pág.59) aparecen dentro de unos diálogos que sirven como presentación de contenidos, pero que luego no se desarrolla. En la única actividad que se lleva a cabo una práctica de interacción oral es en la unidad 11 (ej. 2 y 3, pág. 89) pero aparece diluida con otros actos de habla, como es el consejo y la obligación.

*Acto de habla directivo: el consejo.*

En la unidad 11 los consejos aparecen dentro del campo de la salud. La contextualización aparece en la primera actividad, en la que los alumnos tienen que relacionar unas fotografías con unos diálogos en los que aparecen *¿Por qué no te vas a casa?* y *Tienes que tomarte un vaso de leche.* (ej. 1A, pág.83). En la presentación de los esquemas gramaticales (ej.5, pág.85) aparecen *Tener que + infinitivo* y *Hay que + infinitivo*, junto con su traducción en japonés. En la traducción “～しなければならぬ” (*shinakereba naranai*), posteriores ejemplos y ejercicios de práctica controlada solo aparece el significado para expresar obligación. No hay ninguna información de los usos de *¿Por qué no...?* como exponente para expresar consejos.

En la página 89, ejercicio 2A, B y C los estudiantes tienen que usar *¿Quieres...?*, *¿Por qué no...?* y *¿Tienes que...?* con diferentes remedios. El encuadre léxico y la actividad son propicios para la práctica de este acto comunicativo pero la elección de los exponentes, la

falta de una explicación del objetivo de la actividad y un contexto puede provocar confusión en el alumno, que llevará a cabo la interacción solo repitiendo los modelos de lengua.

*Acto de habla compromisivo: la obligación.*

En la actividad 5 de la página 85, se muestran los esquemas gramaticales para expresar obligación: *tener que + infinitivo* y *hay que + infinitivo* seguidos de una actividad de rellenar huecos. Avanzando en la unidad, en el texto de *Comunícate* (ej.3, pág.89) aparece *Tengo que \_\_\_\_\_ mucho* como obligación. La obligación no aparece en ninguna otra actividad en la unidad.

*Acto de habla expresivo: el saludo.*

El título de la unidad 1 es ¡Hola! ¿Qué tal? y la primera actividad es un ejercicio de audio en el que hay que completar los saludos en dos situaciones, una formal y otra informal (ej.1, pág.3). Las fotografías de la actividad enseñan aspectos del saludo formal e informal en español, como darse un par de besos o estrechar la mano.

En el ejercicio 3 de la página 9, nos encontramos con una práctica auditiva en la que los alumnos tienen que relacionar los saludos con unas ilustraciones que muestran matices muy importantes a la hora de la práctica del saludo. Los relojes marcan las diez de la noche, las nueve de la mañana y las cinco y veinte de la tarde para *buenas noches*, *buenos días* y *buenas tardes*. Las horas que han elegido no producen ningún tipo de duda sobre la elección del saludo, puesto que muestran unas franjas del día en el que no hay confusión. Sería importante resaltar que en el caso de España, la elección de estos saludos va más en función de los horarios de las comidas y no tanto por la posición del sol. La elección de los gestos en las tres ilustraciones también es importante. La madre da a su hijo un beso de buenas noches, la profesora y su alumna se saludan moviendo la mano y en un ambiente más formal se produce un apretón de manos; estas ilustraciones pueden servir de apoyo para adentrarse más en las convenciones sociales y formulas que se llevan a cabo durante el saludo.

Continuando con los exponentes para la lengua escrita, *Querido / a + nombre de pila* aparece en varios textos en el manual. No encontramos ¿Cómo estás? en actividades de interacción oral.

*Acto de habla declarativo: la presentación.*

En la actividad 4 de la página 9 aparece la función *presentarse uno mismo* y una práctica

en grupo en la que tienen que presentarse al resto de compañeros. Respecto a *presentar a alguien*, en la unidad 2 encontramos la actividad 8 de la página 17 que empieza con una comprensión lectora seguida de una comprensión auditiva y una práctica en la que tienen que hacer diálogos similares. Esta práctica aparece al final de la unidad y deben poner en práctica lo que han aprendido, principalmente procedencia y ocupación. Los exponentes que se usan para la *presentación de alguien* no se corresponden exactamente con los expuestos en el PCIC. En “Es mi amigo Javier”, se está omitiendo el pronombre demostrativo “Este”. El pronombre es importante desde el punto de vista pragmático porque implica que la situación es fundamental para la comunicación. En este caso, los alumnos serán capaces de saber más o menos a quién se refiere Miguel por la ilustración, pero en una situación real y con más participantes sería necesario el uso del déictico.

#### 4.1.2. ¡Muy Bien! 1 (2018)

*Acto de habla asertivo o representativo: la sugerencia.*

En el índice del manual aparecen los objetivos comunicativos de las unidades, pero *sugerir* y *proponer* no aparecen explícitamente. En el ejercicio 5E de la página 65 aparece *¿Qué hacemos el viernes por la noche? ¿Vamos al cine?* y los alumnos tienen que contestar con las perífrasis adecuadas (*poder + infinitivo, tener que + infinitivo, etc.*). En la misma unidad, en *Acción en contexto* bajo el tema de *Planes e invitaciones* hay una secuencia de actividades con el fin de “proponer un plan a un amigo”. En la actividad final (ej.3D, pág.68) se presenta una actividad de interacción oral con el modelo de lengua *El martes hay un concierto de música rock [...] ¿Quieres venir conmigo?*, ante el cual el compañero tiene que aceptar o rechazar hasta llegar a un acuerdo. Incluye un cierto nivel de reflexión sobre las convenciones sociales a la hora de rechazar una invitación. Proponen dos modelos de lengua para ejemplificar el rechazo, ofreciendo una excusa o una explicación.

En la siguiente página, con el tema de *Redes Sociales* (ej. 4, pág.69), se presentan dos conversaciones seguidas de unas preguntas de comprensión. En los textos nos encontramos con *¡Chicos! El sábado que viene voy a [...] ¿Queréis venir conmigo? y Yo prefiero ir a bailar... ¿Vamos también a bailar?* Estos textos funcionan de manera introductoria para el siguiente ejercicio de expresión escrita, en el que tienen que mandar un mensaje a sus amigos invitándolos a hacer algo juntos. El contexto es el de un estudiante que está en la Universidad de Salamanca y quiere participar en diversos eventos culturales.

En la unidad 9, *¡A comer!* nos encontramos con *¿Qué quieres cenar? y ¿Quieres tocar con*

*nosotros?* dentro de una actividad de rellenar huecos para el uso de *saber* y *poder* (ej.5C, pág.85). En la última actividad (pág. 89) el alumno tiene que presentar un plato típico de un país. Ofrece un texto modelo hablando sobre yakisoba y nos encontramos con *¿Comemos yakisoba juntos?* como pregunta para cerrar el texto.

Los temas de ambas unidades son propicios para introducir este acto de habla más claramente para el alumno, y así pueda entenderlo y usarlo en otros contextos. En las actividades propuestas aparecen los exponentes adecuados para hacer sugerencias, aunque deja en manos del docente hacer al alumno consciente de que lo que está haciendo son sugerencias y propuestas.

#### *Acto de habla directivo: el consejo.*

En este manual aparece reflejado explícitamente en el índice de la unidad 11 *Dar consejos para llevar una vida sana*. En su interior vemos que los exponentes elegidos son *¿Por qué no...?*, *hay que + infinitivo*, *es necesario + infinitivo*, *es importante + infinitivo* y *es bueno + infinitivo* que corresponden con los expuestos en el PCIC. La práctica se lleva a cabo dentro de una secuencia didáctica y con el tema de la salud los alumnos practican dar consejos a través de actividades de interacción que se presentan reforzados por soportes gráficos, textuales y auditivos.

#### *Acto de habla compromisivo: la obligación.*

No encontramos la función explícitamente en el manual, pero aparece mezclada con otras funciones. Dentro del tema de los viajes, nos encontramos la actividad 8 de la página 55 para introducir los exponentes *Tener que + infinitivo* y *Querer + infinitivo*. Es una actividad semi-controlada para la práctica de las perífrasis. Ya en la actividad 2A de la página 57, vemos una práctica de *porque* y *para* en la que aparece la forma *tengo que*. La obligación no aparece explícita en estas actividades, pero 2B aparece en el enunciado de la práctica de interacción oral: *Completa con tus planes, intenciones u obligaciones*. Los estudiantes tienen que entrevistarse para completar la información siguiendo el modelo de lengua. Los alumnos tendrán que rescatar lo aprendido en la actividad de la página 55 para expresar la obligación.

#### *Acto de habla expresivo: el saludo.*

En el índice de la unidad 1 aparece la función de *saludar*, junto con la de *despedirse* y *agradecer*. En este manual, en la primera página de la unidad se presentan los contenidos con

un vídeo en el que se representan los diálogos que aparecen en el libro (ej. A, pág. 57). En los vídeos aparecen japoneses, españoles y, en menor número, latinoamericanos.

En el saludo del diálogo 2, Ana y Yuta se dan la mano después de saludarse y presentarse; en el diálogo 3 aparece Roberto, que es amigo de Ana y se saludan dándose dos besos. Lo importante de este vídeo son los comportamientos que se producen y que enseñan a los estudiantes cómo se produce una interacción real entre hablantes. Incluso siendo Ana y Yuta jóvenes casi de la misma edad se saludan dándose la mano, ella es la profesora de español y él es el alumno. Los dos besos entre Ana y Roberto demuestran una relación de amistad.

En la actividad 3 de las páginas 7 y 8 nos encontramos con una secuencia de actividades que tratan los saludos y las despedidas. En términos de contenido se ajustan a los exponentes del PCIC, en el ejercicio 3B aparece una actividad enfocada hacia la entonación. Como indica el PCIC (2004), “en un intercambio comunicativo es más importante, por ejemplo, la correcta entonación de los enunciados que lo componen que la pronunciación más o menos correcta de un sonido dado”. El PCIC también resalta la importancia de la entonación como exponente de los distintos actos de habla expresivos, entre los que se encuentra el saludo.

En la actividad 4 aparecen dos diálogos que muestran una situación formal y otra informal: *En un hotel* y *En una cafetería*. Esta actividad muestra claramente la importancia de la situación y el contexto en el que nos encontramos para usar unas formas u otras. Roberto es latinoamericano pero no sabemos su nacionalidad, por lo cual el alumno podrá notar las diferencias en el acento, pero queda todo un poco en el aire si el profesor no es capaz de reconocer la variedad.

#### *Acto de habla declarativo: la presentación.*

Aparece la función *presentarme* y *presentar a alguien* en la Unidad 2 (ej.4 pág.8). A partir de una comprensión auditiva los estudiantes serán capaces de reconocer las fórmulas para presentar a alguien. Al final se propone a los alumnos una actividad interactiva en la cual se tendrán que hacer preguntas sobre las fotos que muestren de sus móviles. Usan la lengua con un material que les resulta más cercano que si tuvieran que presentar a los personajes ficticios que ofreciera el manual. Presentan la forma *tú* en los dos diálogos aunque la situación que se desprende por la fotografía hace pensar en una situación formal. Los alumnos japoneses podrían asumir que solo existe esta forma de saludo, con lo cual no cumplirán con las expectativas comunicativas y de interacción si se encuentran en una situación formal, en la que se espera el uso de *usted*.

#### 4.1.3. ¡Imagínatelo! (2015)

*Acto de habla asertivo o representativo: la sugerencia.*

En el índice de objetivos nos indica que en la unidad 6 se va a trabajar *Invitar o pedirle algo a un amigo: ir de compras o ir a comer fuera, etc.* En *Avanzamos* (ej. A, pág.40) nos encontramos con el modelo *¿Queréis comer conmigo?, Sí, vamos / Lo siento, no puedo*, y aparece la función *Invitar a los amigos*. No ofrece ningún tipo de contexto ni la actividad está dentro de ninguna secuencia de actividades. Al rechazar la invitación no ofrece ninguna explicación. En *Conversamos*, en el diálogo final aparece *¿Vamos a comer juntos? Sí, vamos* (ej.1, pág.41), y se les pide a los alumnos que practiquen una actividad de simulación en la que tienen que invitar a un amigo. Falta contextualización, saber quiénes son los participantes, dónde están, alguna referencia que permita al alumno situar el diálogo en un país de habla hispana. La siguiente actividad de dramatización (ej.2, pág.41) favorece la interacción pero sitúa la acción en Japón. Aparece de forma explícita el acto de habla pero no forma parte de una secuencia didáctica, queda como una perifrasis verbal más de las trabajadas en la unidad.

*Acto de habla directivo: el consejo.*

En el índice de la unidad 9 aparece *Dar consejos de diferentes formas*, dentro del campo de la salud. La función de dar consejos se introduce con imperativo y se propone una actividad en parejas (ej. E, pág. 57) seguida de un ejercicio de comprensión auditiva. Aunque hay una práctica de interacción oral, no está dentro de ningún contexto ni situación comunicativa que permita al alumno ser participe de un intercambio que podría darse en una situación real.

En *Conversamos* (ej.1, pág.59) aparece un diálogo para introducir una actividad de role-play en la que aparece *¿Por qué no tomas algo ligero?* con una nota explicando que también usamos *¿Por qué no...?* para dar consejos. En esta actividad se promueve la interacción de los alumnos a través de una dramatización, pero a la hora de dar consejos no les piden que lo hagan con el imperativo sino con *¿Por qué no...?* No hay ningún cambio de registro o indicación del contexto en el que se puede producir este diálogo, no sabemos quiénes son sus participantes y la relación entre ellos.

*Acto de habla compromisivo: la obligación.*

Nos encontramos con *Tener que + infinitivo* (ej. C, pág. 56) para “expresar necesidad u obligación”, en un ejercicio en el cual se pide al alumno que le dé consejos a su compañero usando *tener que* con el léxico relacionado con la salud. En el segundo apartado de práctica

por parejas indican al alumno que dé consejos a su compañero usando el léxico y las situaciones propuestas. Se produce una mezcla de funciones con el mismo exponente.

Para el uso de la obligación impersonal, en la página 58 ejercicio C, siguen con el tema de la salud. Después del modelo de lengua se pasa a la práctica en parejas con la ayuda léxica de las ilustraciones. En cuanto a la expresión de la obligación impersonal con *hay que* + *infinitivo*, el PCIC nos remite a las *Tácticas y estrategias pragmáticas* en las cuales nos dice que para “minimizar la fuerza ilocutiva del acto (orden o recriminación)” (PCIC, 2006) se produce un desplazamiento pronominal de la primera persona, en este caso con la forma impersonal *hay*. En el manual, la impersonalidad queda reflejada en la traducción al japonés 一般に人が (ippan ni hitoga) que se traduce como para todas las personas en general. Ni en las actividades ni en el desarrollo se ofrece una explicación sobre las reglas de actuación y mecanismos que nos hacen usar la impersonalidad cuando llevamos a cabo el acto de habla de la obligación, recurso lingüístico para interactuar con otros siguiendo las normas de la cortesía.

#### *Acto de habla expresivo: el saludo.*

La función de saludar aparece de manera explícita en el índice en dos ocasiones, en la Introducción y en la Unidad 1. En las páginas 1, 3 y 4, vemos una secuencia de actividades en la que primero se presenta el léxico con ilustraciones. Al igual que ocurría en *¡Muy bien! 1*, los relojes muestran una hora que no da lugar a confusión, el estudiante imaginará que corresponde con los mismos horarios que los de su país. En las ilustraciones, todos los personajes están saludando con la mano levantada, lo cual no es incorrecto, pero la información está incompleta; no aparecen ni los besos ni los apretones de manos. Los estudiantes pueden tener la impresión de que solo saludamos levantando o agitando la mano. En la segunda actividad de la Figura 37, se introduce un modelo de lengua y luego se pasa a una práctica por parejas con la información que proporcionan las ilustraciones. Para terminar se les pide a los alumnos que memoricen y practiquen un diálogo. La actividad A.2. de la página 8 es una práctica gramatical del verbo estar y dos de sus usos; para saludar y para expresar el estado de ánimo. Se produce una práctica de rellenar huecos y un ejercicio en el que los alumnos siguen en modelo propuesto y lo van repitiendo.

A pesar de dedicarle espacio en dos unidades, no se usa la lengua en situaciones comunicativas, no se ofrece ninguna explicación sobre registros formales o informales, falta también información de tipo gestual y de comportamientos sociales. El aprendizaje se produce

a través de la repetición de distintos modelos de lengua descontextualizados.

#### *Acto de habla declarativo: la presentación.*

En *¡Imagínatelo!* solo aparece la función *Presentarse* dentro de la instrucción del verbo *ser* (ej. A, pág. 8). Tras una práctica de la conjugación del verbo se les pide a los estudiantes que representen el modelo de lengua, que aparece traducido al japonés. La práctica queda descontextualizada y no se ha producido una práctica comunicativa efectiva para la función de *presentarse*. Respecto a *presentar a alguien*, no aparece reflejada en ninguna unidad del manual.

#### **Conclusiones.**

En nuestro papel como profesores de español somos responsables de transmitir ciertas formas de interactuar que forman parte del proceso comunicativo, y una de las herramientas que contamos para ello es el manual. La elección de los manuales se debió a que todos ellos presentan en su descripción su intención de aunar los contenidos gramaticales y los objetivos comunicativos para desarrollar la capacidad comunicativa de los estudiantes. La intención de este trabajo era comprobar hasta qué punto y de qué manera, los actos de habla formaban parte de los tres manuales.

En la tabla 1 podemos ver que en *Entre Amigos 1* no aparece ninguna de las funciones explícitamente, en *Muy Bien 1* aparecen la mayoría, y en *Imagínatelo*, casi en su totalidad, a excepción de *presentar a alguien*. La aparición de forma explícita de los actos de habla en forma de funciones de la lengua refleja la intención de los autores de incluir una perspectiva más centrada en el uso de la lengua. A través del análisis de las actividades y los textos podremos verificar si realmente se lleva a cabo, o solo se queda en un listado. En uno de los tres manuales analizados, *Imagínatelo* (2015), aparecen casi todas las funciones, pero es el que menos actividades comunicativas tiene. Encontramos muchos ejercicios de interacción oral, pero no están encuadrados dentro de una secuencia de actividades que ayude a alumno a usar estas funciones en un contexto determinado. Ofrecen modelos de lengua que el alumno se limita a repetir.



Tabla 1. *Presencia de los actos de habla en los manuales.*

|                | La sugerencia | El consejo | La obligación | El saludo | La presentación    |
|----------------|---------------|------------|---------------|-----------|--------------------|
| Entre Amigos 1 | △             | △          | △             | △         | △                  |
| Muy Bien 1     | △             | ○          | △             | ○         | ○                  |
| ¡Imagínatelo!  | ○             | ○          | ○             | ○         | △<br>(Presentar ×) |

○ Aparece de forma explícita      △ Aparece diluida con otras funciones      × No aparece

Fuente: Elaboración propia.

Empezando con la sugerencia, en los tres manuales aparecen algunos exponentes del acto de habla asertivo o representativo y en los tres se trata de manera diferente. En *Entre Amigos 1*, no se trabaja la función, solo como parte de la práctica gramatical o formando parte de la presentación de otro tema. En *¡Muy bien! 1*, hay actividades en las que podemos practicar el acto de habla pero no se hace al alumno consciente de lo que está haciendo; y por último *¡Imagínatelo!*, que es el único manual en el que aparece explícitamente la función, pero con unas actividades descontextualizadas enmarcadas dentro de la práctica de otras perífrasis.

Dentro del acto de habla directivo, seleccionamos el consejo. En los tres manuales aparecen las funciones señaladas por el PCIC para dar consejos pero solo en *¡Muy bien! 1* aparece dentro de una unidad didáctica en la que se emplea la lengua en situaciones comunicativas. En *Entre Amigos 1* y *¡Imagínatelo!* el código adquiere un nivel protagonista con lo cual no podemos afirmar que las actividades sean productivas desde el punto de vista pragmático.

A pesar de que en los tres manuales aparecen las formas y funciones para expresar la obligación, en *Entre Amigos 1* y *¡Imagínatelo!* no podemos afirmar que el planteamiento de las actividades corresponda a un enfoque comunicativo. En *¡Imagínatelo!*, la actividad de interacción oral con la que se trabaja la función no desarrolla la habilidad de utilizar la L2 en actos de comunicación, aparecen de manera aislada y sin considerar los aspectos sociales y de contexto relevantes en cualquier evento comunicativo. En *¡Muy bien! 1*, sí nos encontramos con una actividad de interacción de vacío de información que permite la interacción lingüística dentro del grupo.

Muchos actos de habla son rituales, y especialmente en el saludo, los participantes tienen unas determinadas expectativas que intervienen tanto en lo que dicen como en lo que interpretan. Diferentes saludos deberían ser introducidos como un ejemplo de la variedad

lingüística del español y así permitir que nuestros alumnos empiecen a familiarizarse con las diferentes variedades. Necesitaremos también una serie de gestos y comportamientos que forman parte de la situación comunicativa y que el interlocutor espera que se produzcan. En *Entre Amigos 1*, aparecen las formas de saludo formales e informales; podemos ver también a través de las ilustraciones, diferentes gestos, acciones y las diferentes convenciones sociales que se llevan a cabo durante el saludo. En *Imagínatelo*, a pesar de dedicarle espacio en dos unidades, no se ofrece ninguna explicación sobre registros formales o informales, falta también información de tipo gestual y de comportamientos sociales. El aprendizaje se produce a través de la repetición de distintos modelos de lengua descontextualizados. En *Muy Bien 1*, nos encontramos con una secuencia de actividades que tratan el saludo y la despedida. Resaltar el uso de los vídeos donde se muestra al estudiante diferentes comportamientos durante una interacción real. También aparece una actividad enfocada a la entonación. Como indica el PCIC (2004) “en un intercambio comunicativo es más importante, por ejemplo, la correcta entonación de los enunciados que lo componen que la pronunciación más o menos correcta de un sonido dado”. El PCIC también resalta la importancia de la entonación como exponente de los distintos actos de habla expresivos, entre los que se encuentra el saludo.

Para el último acto de habla, el declarativo, elegimos las presentaciones. En ninguno de los tres manuales se utilizan los exponentes *Me llamo...*, *Te / Le presento a...*, tanto en presentaciones formales como informales que aparecen reflejados en el PCIC. Tampoco se presenta la forma *usted* en los diálogos, ni ningún tipo de aclaración o advertencia sobre los usos y patrones lingüísticos en situaciones comunicativas de índole formal. A pesar de que nuestros estudiantes son jóvenes y posiblemente lleven a cabo sus interacciones en contextos más informales, sería necesario presentar de una manera explícita diferentes aspectos relacionados con la formalidad en el discurso.

Sin embargo, que aparezca la función no equivale a que se vaya a desarrollar una práctica que propicie el desarrollo de la competencia comunicativa, y por lo tanto, de la competencia pragmática; para eso se han analizado el tipo de actividades<sup>iv</sup> con el que se desarrollan los actos de habla seleccionados.

En *Entre Amigos 1* podemos observar como en las actividades que presentan los actos de habla seleccionados, hay un predominio de actividades de práctica controlada. Aparecen actividades de interacción pero siguen centrándose más en la forma que en el contenido de los mensajes, falta una situación comunicativa en la que los alumnos puedan hacer una práctica significativa para el aprendizaje dentro del aula.

En *¡Imagínatelo!*, siguiendo con la metodología que presenta el manual, el avance de la gramática aparece en funciones situacionales, así que las funciones no son elegidas con respecto a la acción que representan, sino a las que se ajustan al contenido gramatical. Así vemos un patrón que se repite en todas las actividades de los actos de habla elegidos. Presentación y actividades de práctica controladas de repetición de los esquemas presentados, al final de la unidad, se ofrece una conversación modelo que los alumnos deberán adaptar para después representar o memorizar. En estas actividades finales, que son las que se presentan como actividades de interacción comunicativas, falta la situación en la que se producen los enunciados, tampoco sabemos quiénes son los participantes, en su mayoría aparecen como A y B, todo esto fundamental a la hora de mostrar diversos comportamientos sociales y normas de actuación.

En *¡Muy Bien! 1* aparecen actividades centradas tanto en la forma como en el uso de las funciones representativas de los actos de habla, podemos ver actividades que buscan una interacción auténtica con la atención puesta en el contenido de los mensajes. También se presta atención a la situación en la que se enmarcan las actividades. Un aspecto positivo de la presentación que hacen de los contenidos es el uso del vídeo al principio y al final de las unidades; en estos vídeos los alumnos pueden ver situaciones reales, e incluyen actividades de aprendizaje comunicativas.

No solamente las actividades de aprendizaje son un indicador de adecuación de un manual a un enfoque comunicativo, también los textos orales y escritos, el *input* que presentan a través de ellos. En ninguno de los tres manuales podemos encontrar textos reales que permitan reflexionar a los alumnos sobre cómo lo dicen, qué es lo que dicen y la intención comunicativa que conllevan. En su mayoría no presentan o presentan muy pocas variaciones de registro o regionales. En general, nos encontramos con textos orales y escritos que han sido creados para la introducción y práctica de contenidos lingüísticos.

En las actividades controladas destinadas a la práctica de la forma, se incluye *usted*, sin embargo, *tú* es la única forma que encontramos en textos orales y escritos. Los estudiantes sabrán cómo hacer un uso gramaticalmente correcto de ambas formas, pero no podrán entender o expresar un acto de habla cortés con *usted*. Esto afecta directamente a los saberes y comportamientos socioculturales, a las relaciones entre familiares y de amistad, las situaciones y las normas de cortesía elementales.

El último aspecto a tomar en cuenta ha sido el componente cultural. En los tres manuales nos encontramos sendas formas de mostrar este contenido. En *¡Imagínatelo!* aparecen al final

de cada unidad completamente desligado del resto de contenidos gramaticales, funcionales y léxicos. En *Entre Amigos 1* también aparecen de forma independiente al final de cada unidad, sin embargo, a raíz de la exposición del tema cultural, que puede o no puede tener relación con el resto de contenidos de la unidad, proponen al alumno que reflexione sobre lo que ellos ya conocen, sobre sus gustos, sobre las costumbres de su país. Estas reflexiones son importantes para que el alumno no generalice y entienda que cada cultura es diferente y que se esperarán comportamientos diferentes, que exigirán patrones de lengua diferentes. Para finalizar en *¡Muy bien! 1*, el componente cultural aparece integrado dentro de las actividades de aprendizaje a lo largo del manual, con lo cual se está llevando a cabo una descripción lingüística desde una perspectiva pragmática, comunicativa. Los vídeos con representaciones de situaciones entre hablantes nativos y japoneses muestran gestos y reacciones que se pueden analizar con los alumnos, reflexionando sobre las diferencias, similitudes, etc. Ofrece al alumno una visión de las situaciones que se podrá encontrar y cómo reaccionar de una forma adecuada. De esta manera se lleva al aula de lengua prácticas reales, con las que el alumno pueda no solo oír, sino también ver cómo se desarrollan esos rituales que llevamos a cabo cuando nos comunicamos.

## Notes

- <sup>i</sup> Ldelengua es un podcast sobre la enseñanza del español y la web social, realizado por Francisco Herrera, director del centro CLIC International House Cádiz. (Ver bibliografía)
- <sup>ii</sup> En este artículo se usarán los términos *manual* y *libro de texto* indistintamente.
- <sup>iii</sup> En este trabajo utilizaré los términos *textos reales* y *textos auténticos* indistintamente para diferenciarlos de los textos que han sido creados para introducir o practicar contenidos lingüísticos.
- <sup>iv</sup> Consideramos la actividad de práctica controlada como una actividad de aprendizaje en la que los alumnos deben seguir unos modelos lingüísticos y el profesor controla el grado de corrección. Una actividad comunicativa es entendida como una actividad de aprendizaje para que los alumnos aprendan a usar la lengua, considerando sus intereses y necesidades. Tiene un claro sentido pragmático: usar la lengua para conseguir algo. Está más orientada hacia el significado que hacia la forma, hacia la fluidez más que a la corrección. (AA. VV. *Diccionario de términos clave de ELE*. 2008)

## Bibliografía.

### Manuales analizados.

- Ura, M. & Partida, F. (2015). *¡Imagínatelo!* Editorial Asahi. Tokio.
- Equipo para la elaboración de manuales de español (2016). *Entre Amigos 1*. Editorial Asahi. Tokio.
- Moyano López, J.C., García-Ruiz Castillo, C. & Hiroyasu, Y. (2018) *¡Muy bien! Curso de español 1*. Editorial Asahi. Tokio.

### Bibliografía de referencias.

- AA. VV. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/diccio_ele/default.htm)
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/canale01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm)
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. CVC. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm)
- Cordeira, P. & Ianni, J.V. (2009) Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* Vol. 1, pp. 363-370. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0363.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0363.pdf)
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECED. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).
- Escandell, V. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Editorial Anthropos, Barcelona.

- Escandell, V. (2005). Aportaciones de la Pragmática. *Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL. Recuperado de: [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/04/DOCENTE/MARIA\\_VICTORIA\\_ESCANDELL VIDAL/PUBLICACIONES/APORTACIONES%20D E%20LA%20PRAGMÁTICA.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/04/DOCENTE/MARIA_VICTORIA_ESCANDELL VIDAL/PUBLICACIONES/APORTACIONES%20D E%20LA%20PRAGMÁTICA.PDF)
- Herrera, F. (2017). Sobre las relaciones entre gramática y pragmática. Entrevista a José Aménos. [Podcast] *LdeLengua*, 112. Recuperado de: <http://eledelengua.com/ldelengua-112-sobre-las-relaciones-entre-gramatica-y-pragmatica/>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Miquel, L. & Sanz, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE. Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 0. Recuperado de: [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9)
- Sánchez Sarmiento, R. (2006). El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional. Oviedo. pp. 586-593. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2154512>