

## CAPÍTULO 62

### EL COMPONENTE PRAGMÁTICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS: PROBLEMAS Y PROPUESTAS

MARÍA SAMPEDRO MELLA  
*Universidad de Santiago de Compostela*

#### INTRODUCCIÓN

Tanto en la investigación empírica como en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, las competencias lingüísticas han ocupado una posición preeminente desde los métodos gramaticales tradicionales, si bien se han visto paulatinamente desplazadas con el auge de las disciplinas vinculadas a la lingüística de la comunicación, como la pragmática, y con los nuevos métodos de enseñanza, como el enfoque comunicativo (Martín, 2008). En la actualidad aún no existe común acuerdo acerca del lugar de la gramática en la enseñanza de segundas lenguas (Cortés, 2005), aunque la posición destacada que ha tenido históricamente hace que en muchos casos las restantes competencias se vean relegadas en el aula de L2 (Solís, 2012).

En este contexto, resulta imprescindible mejorar la incorporación de la pragmática en la enseñanza de las lenguas extranjeras y, para ello, es necesario concienciar a los futuros docentes acerca del importante papel que desempeña la competencia pragmática en el desarrollo comunicativo de los aprendices de una L2. Este trabajo se dirige, por tanto, al profesorado en formación, al que pretendemos mostrar algunos problemas y limitaciones comunes en la investigación y la didáctica del componente pragmático y, en particular, de los actos de habla. Asimismo, presentamos algunas herramientas que se utilizan para el estudio de fenómenos pragmáticos en la investigación empírica y que también pueden ser aplicadas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

#### **Pragmática, actos de habla y competencia pragmática**

La pragmática es una disciplina perteneciente al paradigma de la denominada “lingüística de la comunicación” (Gutiérrez, 2002, pp. 84-85), cuyo desarrollo se remonta a los años 60 del siglo pasado. La pragmática estudia la relación entre el lenguaje y el mundo exterior, por lo que se interesa por el análisis del uso lingüístico, más concretamente de la conversación coloquial. Siguiendo a Escandell (2004), los elementos que integran su objeto de estudio son el emisor, el receptor, la situación o

entorno, y el enunciado, así como las relaciones que se establecen entre todos ellos en el contexto de la comunicación.

La unidad mínima de la comunicación lingüística y, por tanto, de la dimensión pragmática del lenguaje es el “acto de habla” (Gallardo, 1996, p. 7). Estos actos pueden ser clasificados según sus características y propósitos comunicativos de la siguiente manera: actos asertivos o representativos, en los que el hablante afirma o niega algún aspecto de la realidad (*v.g.* declaraciones, descripciones); actos directivos, en los que se requiere una acción por parte del receptor (*v.g.* peticiones, reclamaciones); actos comisivos o compromisivos, en los que el emisor se compromete a algo (*v.g.* promesas, amenazas); actos expresivos, que dan cuenta de un estado emocional o físico (*v.g.* agradecimientos, felicitaciones), y declarativos, en los que se modifica la realidad a través del lenguaje (*v.g.* bautizos, absoluciones) (Searle, 1994).

A la hora de realizar un acto de habla, el emisor no solo tiene en cuenta su propósito comunicativo (*v.g.* pedir un objeto, agradecer algo, dar un consejo, etc.), sino también el posible riesgo para la imagen del receptor que pueden entrañar ciertos actos según su coste-beneficio. Estos condicionantes influyen en la selección y utilización de los recursos lingüísticos y discursivos en la construcción de los enunciados. Si la elección de estas estrategias falla, se puede producir un error pragmático que, frente al lingüístico o gramatical, podría causar un perjuicio social al locutor. En palabras de Hernández (1996, p. 139): “los errores pragmáticos afectan a la imagen social de los participantes en una conversación, tanto del interlocutor paciente como del interlocutor agente. Este último, si llega a ser consciente del error cometido, puede idear algún mecanismo conversacional reparador. [...] Si no llega a ser consciente, sufrirá en muchos casos la reacción negativa el interlocutor (paciente)”.

El conocimiento cultural y pragmático de la lengua resulta inherente en los hablantes nativos, pero requiere un aprendizaje consciente en los no nativos. Por este motivo, desde los últimos treinta años se ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar el componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Kasper, 1997; Pons, 2005; Félix-Brasdefer, 2008). La competencia gramatical es más fácil de trabajar y de evaluar a través de las producciones orales y escritas del alumnado; sin embargo, aún está clara la manera de integrar la pragmática en la enseñanza. Así, se ha propuesto su introducción de forma explícita, a través de la práctica de distintas funciones comunicativas y modelos de conversación (Cohen, 1996; Consejo de Europa, 2001; Kasper y Rose, 2002); mediante transferencia desde la lengua materna del aprendiz (Kasper 1997; Consejo de Europa, 2001; Kasper, y Rose, 2002) o, incluso, desde la propia gramática (Félix-Brasdefer y Cohen, 2012).

En relación con los actos de habla, Bartol (2017) sostiene que algunas de las dificultades en la enseñanza del acto de agradecimiento –aunque estos condicionantes pueden generalizarse a otros actos– tienen que ver con "la gran variabilidad que existe dentro de este acto de habla y cómo diferentes factores sociales y culturales delimitan su uso y expresión. Por eso, a la hora de presentar estos contenidos y practicarlos en clase, es necesario aportar información sobre el contexto y el uso, centrándose, en la medida de lo posible, en el contenido comunicativo (Bartol, 2017, p. 268).

A estos problemas hay que añadir el tratamiento del componente pragmático en los manuales actuales de enseñanza de lenguas extranjeras. En efecto, numerosos trabajos (Bani y Nevado, 2004; Bartol 2017; Sampedro y Sánchez, 2019) indican que la mayoría de los libros de texto carecen de información pragmática fiable, pues anteponen el conocimiento gramatical, no recogen modelos reales de lengua y falta información sobre cuestiones culturales. Además, las marcas de registro utilizadas conllevan una distinción simplista entre formal vs. informal (Bani y Nevado, 2004; Sampedro y Sánchez, 2019) sin precisar los límites de cada categoría, y los actos de habla presentan un tratamiento desigual: si bien algunos como las interrupciones, las peticiones de información o los cumplidos casi no aparecen explicados, otros, como los saludos, las despedidas o las presentaciones, se incluyen únicamente en los niveles iniciales (Bartol, 2017). Todas estas limitaciones exigen del docente un trabajo adicional de ampliación y de mejora de los contenidos didácticos, así como el diseño de actividades específicas, por lo que, desde la formación del profesorado, resulta de vital importancia mostrar a los futuros docentes estos problemas y proponerles recursos metodológicos para solventarlos.

## **MÉTODO**

### **Limitaciones y propuestas metodológicas**

Algunos actos como bautizar, inaugurar o amenazar se emplean en contextos restringidos, mientras que otros, como saludar, agradecer, pedir o preguntar constituyen acciones relativamente habituales en el habla cotidiana. Sin embargo, con independencia de su incidencia de uso en el lenguaje, una de las mayores dificultades que afronta el investigador al analizar los actos de habla es la obtención de muestras reales, puesto que no disponemos de una fuente de datos sobre la que poder realizar estudios específicos. Esto supone también un obstáculo didáctico, pues a la hora de explicar cuestiones de índole pragmática, el profesor de lenguas extranjeras se enfrenta a un doble problema: por un lado, la falta de una descripción fiable del funcionamiento de algunos de estos actos en la comunicación; por otro, la dificultad de acceso a muestras reales que sirvan de *input* y de modelos de comunicación para los estudiantes.

Para poder disponer de información empírica sobre los actos de habla, Félix-Brasdefer (2007, p. 160) recomienda realizar grabaciones específicas de audio y vídeo, con el objetivo de obtener muestras que permitan observar su funcionamiento en su contexto natural de producción y recopilar datos paralingüísticos, como el lenguaje no verbal o las características de la entonación. Este tipo de grabaciones de intercambios comunicativos diversos sería, pues, la técnica idónea para conocer realmente los actos de habla y ofrecer este tipo de información en el aula de lenguas extranjeras como *input* lingüístico. Sin embargo, las actuales restricciones, derivadas de las políticas nacionales y europeas, para realizar grabaciones en ámbitos públicos, aun con fines exclusivamente académicos y con la garantía del anonimato en el tratamiento de los datos, limitan las posibilidades de conseguir este tipo de muestras (Sampedro Mella, en prensa). Estas dificultades han llevado a los investigadores al desarrollo de algunos métodos específicos, diseñados *ad hoc* para la recogida de actos de habla, en los que se selecciona un grupo de sujetos al que se le solicita que interactúe en entrevistas, juegos o test escritos. Se trata de “métodos intrusivos” (Recalde y Vázquez, 2009, p. 53), que permiten ofrecer un primer acercamiento empírico al funcionamiento de estos actos y que también se pueden emplear con objetivos pedagógicos.

Uno de los métodos más populares para el estudio y la didáctica de los actos de habla es el *role-play*, que Crookall y Saunders (1989, pp. 15-16) definen como “a social or human activity in which participants ‘take on’ and ‘act out’ specified ‘roles’, often within a predefined social framework or situational blueprint (a ‘scenario’)”. En el *role-play*, los roles están definidos de antemano y la puesta en escena puede ser más abierta o cerrada en función de las instrucciones y del papel asignado a los participantes. Este método ha servido de base para la compilación del *Corpus español multimodal de actos de habla* (COREMAH), que contiene producciones de aprendices de español que el docente puede utilizar para trabajar con los estudiantes en el aula o para conocer los aspectos problemáticos en la realización de distintos actos.

Otra metodología derivada del *role-play* es el *naturalized role-play* (Tran, 2006), diseñado para recopilar muestras lingüísticas en un contexto espontáneo y auténtico, pero con la presencia de un guion preestablecido. Se trata del método escogido por Marsily (2016) en la creación del *Corpus Oral de Peticiones en Interacciones Naturalizadas en Español* (COPINE). Esta investigadora registra en vídeo las peticiones que se producen cuando interactúa individualmente con diversos informantes; si bien ella sigue un minucioso guion en cada uno de estos encuentros para asegurar la uniformidad de los datos, los participantes no tienen acceso a esa información, por lo que actúan desde su propia posición pidiéndole diferentes objetos, como una fotocopia, un bolígrafo, repetir una frase, etc.

Aunque algunos factores como la escenificación de un encuentro o la presencia explícita de la grabadora o cámara pueden influir en el comportamiento de los hablantes, los resultados obtenidos a través de estas técnicas suelen ser satisfactorios por aproximarse a los de una auténtica situación comunicativa: “it has been observed that if role play situations include sufficient information regarding the contextual parameters of the situation (e.g. description of the setting, purpose, age and gender of participants, and the relationship between them), they can be an effective instrument in pragmatics research” (Félix-Brasdefer, 2007, p. 162). Estas técnicas, o los datos obtenidos a través de ellas, también se aplican en la enseñanza de L2, para poner en práctica la expresión de los actos de habla y conocer su funcionamiento.

Por consiguiente, para integrar adecuadamente el componente pragmático en la enseñanza de lenguas extranjeras no es necesario partir de cero, ya que las herramientas metodológicas que se emplean en la investigación son útiles para los propósitos pedagógicos del enfoque comunicativo. Las dificultades se encuentran en la obtención de información fiable, debido a los problemas metodológicos expuestos y a la falta de muestras completamente reales que sirvan como modelos de uso. Las técnicas como el *role-play* o el *naturalized role-play*, utilizadas en los trabajos empíricos, son también frecuentes en la enseñanza de segundas lenguas. Por tanto, en este trabajo, orientado a la formación del profesorado, presentamos otras dos herramientas que se manejan en la investigación, pero no han tenido la misma acogida en el ámbito didáctico: el *Discourse Completion Test* (DCT) (4.) y los corpus de aprendices (5.).

## RESULTADOS

### *El Discourse Completion Test*

El *Discourse Completion Test* (DCT) es, en la investigación experimental, la metodología más utilizada para el análisis de los actos de habla, tanto en los estudios sobre la competencia pragmática en la adquisición de lenguas extranjeras (Nurani, 2009) como en los análisis contrastivos de L1 y L2 (Cohen y Olshtain, 1981; Blum-Kulka y Olshtain, 1984). Se trata de una encuesta que intenta reproducir las circunstancias de la lengua oral y se puede desarrollar en forma de entrevista o de manera escrita: “a DCT is a written questionnaire containing short descriptions of a particular situation intended to reveal the pattern of a speech act being studied” (Kasper y Dahl apud Nurani, 2009, pp. 667-668).

Esta técnica, frecuentemente utilizada en la investigación pragmática, ofrece numerosas posibilidades de explotación didáctica en el aula de lenguas extranjeras. Así, la aplicación del DCT en hablantes no nativos proporciona una gran cantidad de información acerca de su proceder lingüístico, ya que nos permite detectar el nivel

de dominio, de comprensión y de aplicación de los conceptos adquiridos, como si de un examen se tratase. Asimismo, si es posible, la comparación con una muestra de hablantes nativos con un perfil social similar aporta al docente información sobre las variaciones discursivas existentes entre la lengua de los aprendices y la lengua meta.

Para mostrar las ventajas de esta técnica a los futuros profesores de L2, podemos acudir a muestras disponibles de cuestionarios DCT (por ejemplo, Sampedro Mella, en prensa) o diseñar uno que contenga distintos actos de habla:

Ofrecimiento: Encuentras a tu vecina, una mujer mayor, cargada con bolsas, y decides ofrecerle tu ayuda, ¿qué le dices?

Petición: Pregúntale a la chica que limpia el portal de tu edificio si puede fregar delante de tu puerta, porque está bastante sucio.

Reclamación: Estás en una fiesta y un chico ha cogido por error tu abrigo. Explícale que es tuyo y que te lo devuelva, etc.

Tras presentar las características de esta herramienta, solicitamos a los docentes en formación que realicen este cuestionario y, una vez compartidas con la clase algunas de las respuestas, mostramos los resultados de un DCT realizado por aprendices del idioma, para valorar las diferencias.

Con el fin de ilustrar este procedimiento, veamos una breve selección de enunciados producidos por hablantes nativos (ejemplos 1 a 3) y no nativos – aprendices portugueses de español de nivel B2– (ejemplos 4 a 6), que responden a la petición ejemplificada arriba:

(1) Ey, ¿podría pasarle un poco la fregona a mi puerta? Si tiene tiempo.

(2) Oye... ¿te importaría pasarte un segundo por el 5º B? Es que acabo de salir y me parece que lo he visto un poquito sucio.

(3) Luego si no te importa, ¿podrías pasarte un momentito delante de mi puerta?

(4) Hola, mi puerta está muy sucia, ¿la puedes limpiar, por favor?

(5) ¿Por favor, podría limpiar enfrente de mi puerta? Le agradezco.

(6) ¿Sería posible limpiar delante de mi puerta? Gracias.

(datos tomados de Sampedro Mella en prensa).

Los resultados revelan un adecuado manejo de los exponentes lingüísticos por parte de los aprendices, aunque apenas aparecen estrategias pragmáticas y comunicativas, que sí están presentes en la variedad nativa: marcadores discursivos (*ey, oye*), justificaciones (*si tiene tiempo, es que acabo...*) o expresiones propias del lenguaje coloquial (*pasarte un momentito*). Las respuestas de los aprendices son claras y precisas, y no contienen ningún error lingüístico, pero carecen de la expresividad y la naturalidad propia del discurso de los nativos, debido a la ausencia de recursos pragmáticos.

Una actividad contrastiva de este tipo permite observar el desarrollo comunicativo del alumnado y advierte a los futuros docentes de los problemas en el nivel pragmático a los que deberán hacer frente como profesores de lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, es posible utilizar esta herramienta en el aula de L2 para concienciar a los alumnos de las diferencias entre su interlengua y la variedad nativa, y de la necesidad de incorporar ciertas estrategias pragmáticas en su discurso.

### **Los corpus de aprendices**

Otra aproximación al componente pragmático puede venir dada por los corpus de aprendices de lenguas extranjeras. Gracias al auge de nuevas disciplinas como la “lingüística de corpus aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras” (Aston, 2001) o la “interlengua pragmática” (Kasper, 1997), estos materiales son cada vez más frecuentes en la investigación empírica, pero su incorporación como herramientas didácticas no cuenta todavía con la consideración y explotación necesarias por parte de los docentes. A este respecto, autores como Gilquin y Granger (2010) apuntan distintas razones, como el escepticismo de los profesores sobre la eficacia de los corpus en la enseñanza de una lengua extranjera y sus posibilidades pedagógicas, o la falta de conocimientos técnicos acerca de su empleo.

Para ilustrar el potencial didáctico de este tipo de materiales, hemos seleccionado el *Corpus de aprendices de español* (CAES). Este corpus, en su versión actual (1.3), contiene 570.000 palabras y está constituido por 3.878 tareas de expresión e interacción escritas (Rojo y Palacios, 2016) de aprendices de español de L1 inglés, chino mandarín, árabe, ruso, portugués y francés, que abarcan desde el nivel A1 hasta el C1. Dadas las limitaciones de espacio de este trabajo, presentamos únicamente dos ejemplos, correspondientes a una solicitud de reserva en un hotel, realizados por sendos estudiantes de español de nivel A2 y L1 árabe:

(7) hola soy una joven de 20 años. escribo este correo electrónico para reservar una habitación sencilla que tiene una vista al mar y necesito un baño independiente y por supuesto la habitación debe tener el aire acondicionado y también tiene que ser una habitación limpia y soleada. puedo saber las disponibilidades para una fecha concreta y cerca para la reservación porque necesito la habitación por la semana que viene. también puedo saber si puede informarme de los precios como son y para las condiciones de la reservación. como puedo realizar la reserva en el hotel de ustedes puedes hasta luego.

(8) Saludos. Buenas días señor, me nombre es hadri chouki fouad estoy Maroque tengo 39 año, estoy padre de dos hijos un niño y una niña. A hora trabajo con un grupo maroque de confeccion en cualidad del director del recoursous humanos que tiene 3000 obriros. Quiero hacer un reservacion de un habitacion

cerca del mar, tiene un aire acondicionado y también en centro de la ciudad. Un habitación double con posibilidad de guardad con migo mes hijos. si tienes esa característica puedes enviar me sobre la fecha de disponibilidad, el precios también el modo del pago, y cual es los conditions para hacer la reservacion y también como la hace. B.

Estos ejemplos se pueden trabajar con el profesorado en formación y con los propios aprendices, pues el objetivo que se busca es favorecer la reflexión. Así, se puede proponer el análisis o la corrección de los textos, con el fin de observar los aspectos problemáticos identificados por los aprendices o los futuros docentes. La experiencia con estas muestras nos indica que, en ambos casos, tienden a centrarse en los errores ortográficos y gramaticales –muy numerosos–, pasando por alto los diversos errores pragmáticos que se encuentran en los textos, como la inclusión de información personal no relevante (*soy una joven de 20 años; tengo 39 año, estoy padre de dos hijos un niño y una niña. A hora trabajo (...) en cualidad del director del recoursous humanos que tiene 3000 obriros*) o la formulación impositiva de los mensajes (*nesesito un baño independiente y por supuesto la habitación debe tener el aire acondicionado y también tiene que ser una habitación limpia y soleada*).

La utilización de este tipo de materiales en el ámbito pedagógico permite destacar la importancia del componente pragmático en la interlengua y demostrar que la gramática, aunque es un elemento necesario para la comunicación, no supone forzosamente una barrera para la comprensión. Así, podemos sobrentender que \**niño* y \**niña* son *niño* y *niña*, \**tenir* es *tener*, etc., e interpretar adecuadamente los dos mensajes. Sin embargo, los errores en el nivel pragmático pueden hacer que se proyecte una imagen negativa del emisor y provocar malentendidos culturales. En efecto, si bien el lector consigue comprender los textos, pese a las incorrecciones que presentan, la formulación resulta impositiva e incluso podría, en algún caso, interpretarse como pretenciosa. En consecuencia, en un contexto real, una comunicación de estas características puede conllevar un perjuicio social para los emisores-aprendices, que se podría evitar proporcionando una formación adecuada sobre las características pragmáticas de los actos de habla.

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Este trabajo pretendía mostrar las limitaciones comunes que encontramos en la investigación y en la enseñanza de la competencia pragmática, y en particular, de los actos de habla, como los problemas para conseguir una descripción de uso fiable o las dificultades metodológicas para obtener datos y muestras lingüísticas que se puedan trasladar al aula. Se ha insistido, asimismo, en la necesidad de sensibilizar a los futuros docentes acerca de la importancia del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras: "Enseñar una lengua lleva asociado, por tanto,



enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las perciben y las evalúan los nativos, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros que ellos. Enseñar a interactuar de manera adecuada y fluida es tan importante como enseñar a producir enunciados gramaticalmente correctos, con la diferencia de que la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación, mientras que la inadecuación pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad. Cuando hay fallos de esta clase, se originan malentendidos, y éstos crean estereotipos negativos sobre las personas de otra cultura" (Escandell, 2004, p. 193).

Por último, se ha puesto de manifiesto que la investigación y la enseñanza del componente pragmático no son disciplinas independientes, sino que los métodos empleados en la investigación empírica, como el *role-play* o el *naturalized role play*, son también utilizados de manera exitosa en el aula de L2. Otras herramientas con un aprovechamiento similar en el ámbito pedagógico, como el DCT o los corpus de aprendices, no han tenido la misma acogida, por lo que nuestra propuesta se ha centrado en destacar sus posibilidades de explotación didáctica, con el objetivo de mostrar al futuro profesorado su potencial para la enseñanza.

## REFERENCIAS

- Aston, G. (2001). *Learning with Corpora*. Bolonia: CLUEB.
- Bani, S., y Nevado, A. (2004). Aproximación a la cortesía verbal en manuales de E/LE. *Artifara*, 4.
- Bartol, E. (2017). *La enseñanza de la cortesía verbal en ELE: análisis y actualización de contenidos*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Blum-Kulka, S., y Olshtain, E. (1984). Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns. *Applied Linguistics*, 5, 196-213.
- CAES. *Corpus de aprendices de español*. Recuperado de: <http://galvan.usc.es/caes/>.
- Cohen, A.D. (1996). Developing the Ability to Perform Speech Acts. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 253-267.
- Cohen, A.D., y Olshtain, E. (1981). Developing a Measure of Sociocultural Competence: The Case of Apology. *Language Learning*, 31, 113-134.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- COREMAH. *Corpus español multimodal de actos de habla*. Recuperado de: <http://www.llf.uam.es/coremah/>.
- Cortés, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? *Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 89-108.
- Crookall, D., y Saunders, D. (1989). *Communication and Simulation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Escandell, V. (2004). Aportaciones de la Pragmática. En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 179-198). Madrid: SGEL.

Félix-Brasdefer, C. (2007). Natural speech vs. elicited data A comparison of natural and role play requests in Mexican Spanish. *Spanish in Context*, 4(2), 159-185.

Félix-Brasdefer, C. (2008). Teaching Pragmatics in the Classroom: Instruction of Mitigation in Spanish as a Foreign Language. *Hispania: A Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese*, 91(2), 479-494.

Félix-Brasdefer, C., y Cohen, A.D. (2012). Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource. *Hispania*, 95(4), 650-669.

Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.

Gilquin, G., y Granger, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? En A. O'Keeffe, y M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 359-370). Routledge: London/New York.

Gutiérrez, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco Libros.

Hernández, C. (1990). Pragmática. En Á. López García, E. Serra Alegre, C. Hernández Sacristán (Eds.), *Lingüística general y aplicada* (pp. 243-272). València: Universitat de València.

Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu: University of Hawai.

Kasper, G., y Rose, K.R. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81-104.

Marsily, A. (2016). *COPINE. Corpus Oral de Peticiones en Interacciones Naturalizadas en Español*. Louvain: Université catholique de Louvain.

Martín, M.Á. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Ogiogia. *Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 3, 29-41.

Nurani, L. (2009). Methodological issues in pragmatic research: Is DCT a reliable data collection instrument? *Jurnal Sosioteknologi*, 17, 667-678.

Pons, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.

Recalde, M., y Vázquez, V. (2009). Problemas metodológicos en la formación de corpus orales. En P. Cantos y A. Sánchez (Eds.), *A Survey on Corpus-based Research* (pp. 37-49). Murcia: AELINCO.

Rojo, G., y Palacios, I. (2016). Learner Spanish on Computer. The CAES 'Corpus De Aprendices De Español' Project. En M. Alonso-Ramos (Ed.), *Spanish Learner Corpus Research. Current Trends and Future Perspectives* (pp. 55-87). Amsterdam: John Benjamins.

Sampedro, M. (2016). *Las formas de tratamiento en el español centro-norte peninsular. Estudio sociolingüístico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Sampedro, M. (en prensa). *La petición en español, portugués y francés. Materiales para su estudio y enseñanza*. Linred: Lingüística en red.

Sampedro, M., y Sánchez, S. (2019). Formas de tratamiento y enseñanza de español lengua extranjera: una propuesta de mejora. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, 182-200.

Searle, J. (1994). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6(8), 174-192.

Tran, G.Q. (2006). The naturalized role-play: An innovative methodology in cross-cultural and interlanguage pragmatics research. *Reflections on English Language Teaching*, 5(2), 1-24.