EL ENFOQUE PRAGMÁTICO EN EL AULA SINOHABLANTE

Luis Priego-Casanova
Universidad de Jaén (España)

Recibido: 15 de octubre 2020. Aceptado: 10 de diciembre 2020

Resumen: En el presente artículo se propone una reflexión sobre la aplicación de conceptos pragmáticos dentro del aula ELE en contexto sinohablante. Para ello se llevará a cabo una introducción y contextualización de ciertos conceptos claves del ámbito de la pragmática y su relevancia en la enseñanza de ELE; posteriormente se realizará una revisión crítica del estado del arte con el fin de poner en relieve los aportes y carencias de los trabajos existentes. Por último, se propondrán ciertas líneas de investigación y sugerencias para la implementación del enfoque pragmático en el aula, en particular cómo puede la pragmática ayudar a mejorar las competencias comunicativas, textuales y conversacionales de los estudiantes sinohablantes de ELE.
Palabras clave: pragmática, contexto sinohablante, ELE.

Abstract: This paper proposes a reflection on the application of pragmatic concepts within the SSL (Spanish as a Second Language) classroom in a Chinese-speaking context. To this end, we will carry out an introduction and contextualization of certain key concepts in the field of pragmatics and their relevance in teaching Spanish; afterwards, we will make a critical review of the state of the art in order to highlight the contributions and deficiencies of the existing works. Finally, we will propose certain lines of research and suggestions for the implementation of the pragmatic approach in the classroom, in particular how pragmatics can help to improve the communicative, textual and conversational skills of Chinese-speaking students of SSL.
Keywords: Pragmatics, Chinese-speaking context, SSL.

"En el principio era la acción"
Fausto. J. W. V. Goethe

1. Preliminares: la Pragmática en el aula de E/LE

¿Es posible implementar un enfoque pragmático en la enseñanza de E/LE en contexto sinohablante[1]*?* Contestar esta pregunta es el objetivo que modestamente proponemos cumplir en las próximas líneas. Para ello asumimos como premisa la utilidad del enfoque pragmático en la enseñanza y aprendizaje de E/LE, como pone en evidencia que gran parte de los trabajos que abordan este campo desde una perspectiva pragmática, sino todos, suelen comenzar destacando la importancia del *enfoque orientado a la acción* al que apela el *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante *MCER*), donde se conceptualiza al discente como un *agente social* [2]. No extraña, pues, que el método comunicativo sustentado en esta idea se encamine a la resolución de problemas en diferentes contextos comunicativos (Gutiérrez Ordóñez, *De pragmática* 39). Se afirma, además, que para ello no solo es necesario el desarrollo de la *competencia lingüística*, en los términos que propuso Chomsky (1965), sino también se exige un comportamiento eficaz y apropiado en una situación comunicativa dada, lo que Hymes (1972) definía como la *competencia comunicativa*, que sin dejar de lado el conocimiento y dominio de los niveles lingüísticos (fonológico, morfológico, léxico, sintáctico), también centre su atención en el estudio de las reglas extralingüísticas que gobiernan cualquier intercambio comunicativo y su adecuación al contexto (Al-Monami y Ramírez 116).

La lengua no es solo un código que relaciona de forma unívoca un signo con un significado, sino que existen diferentes fenómenos cuya explicación escapa a las descripciones gramaticales, y su análisis requiere de un enfoque que atienda a todos los factores extralingüísticos que se ponen en juego durante la comunicación (Reyes, Baena y Urios 13): la inclusión del estudio de la deixis, la anáfora, las implicaciones o las manifestaciones lingüísticas de la cortesía, por ejemplo, hacen notorio el paso de modelos centrados en el código lingüístico a un modelo pragmático que

concibe la lengua como un instrumento de actuación, y que rompe con el nivel de la oración como unidad de análisis tradicional para elevarse hasta el nivel del *texto* y del *discurso* (Barrientos Clavero 56). Por ello, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, el dominio de la *competencia pragmática*[3] es también un elemento necesario para desarrollar la competencia comunicativa, en tanto que esta implica la habilidad de usar la lengua con adecuación y eficacia en situaciones comunicativas concretas (Pérez Ruiz, *Cinco caminos* 13): es la lengua en uso, la lengua en acción.

Es evidente que en el uso del lenguaje hay que respetar y mantener las pautas del código mismo, pero no es menos cierto que los usuarios y el contexto en el que se descodifica tal código imponen sus propias reglas: como afirman Reyes, Baena y Urios, no solo interpretamos palabras, también la intencionalidad que transmiten con ellas los hablantes (14). Si lo que se comunica supera lo que se dice literalmente, la Pragmática busca establecer qué factores determinan los intercambios comunicativos, siendo estos factores distintos a los que rigen el código lingüístico y, como pautas conductuales, no son ni aleatorios ni arbitrarios, sino que reflejan patrones sistemáticos (Escandell Vidal, *Aportaciones* 3). Al ser cuestiones de naturaleza comunicativa, caen por su propio peso en el ámbito de la Pragmática, sin excluir por ello los elementos del código lingüístico, ya que estos elementos adquieren pleno sentido en su actualización comunicativa (Vera Luján y Blanco Rodríguez 38), aunque siempre considerando al usuario y al contexto, y permite abarcar tanto el estudio de la lengua como la información compartida por los hablantes, sus intenciones y los factores que rodean y condicionan el acto comunicativo (Díez Domínguez 2).

Es evidente y de poca discusión afirmar que en el uso de la lengua transmitimos más de lo que codificamos o, en otras palabras, los hablantes además de *decir* también implican, según ciertos principios de cooperación, de adecuación y de intencionalidad. Por ello, el proceso de descodificación no es la única fuente de la que obtenemos contenidos significativos, también la *inferencia* juega un papel fundamental en el intercambio comunicativo, como afirma

Escandell Vidal (*Aportaciones* 2). De esto se desprende que la enseñanza de una lengua exige ocuparse de los procesos mediante los cuales es posible integrar información contextual con información puramente lingüística. Llegamos pues, igual que autores como Pons Bordería (75) o Amenós, Ahern y Escandell Vidal (164), a la conclusión de que un enfoque pragmático contribuye también a la descripción gramatical, y se erige como herramienta de apoyo para el docente de E/LE con el fin de mejorar su explicación de los mecanismos lingüísticos que operan en toda situación comunicativa, de suerte que, además de presentarse en forma de unos contenidos concretos, se propone como estrategia cognitiva y de reflexión para trabajar en beneficio de la competencia comunicativa (Al-Monami y Jáimez 120)[4]. Así las cosas, ¿qué se está haciendo al respecto en el contexto sinohablante?

2. El tratamiento del enfoque pragmático en el aula sinohablante: breves reflexiones

El enfoque pragmático en el aula E/LE no es novedoso, antes al contrario, tal y como refleja la abundante bibliografía referenciada en los ya citados trabajos de Pons Bordería (2005) y de Amenós, Ahern y Escandell Vidal (2019), o en el monográfico de Ivanova, Álvarez-Rosa y Nevot Navarro (2020). Al centrarnos en el contexto del aula sinohablante de E/LE, es patente que existe un conjunto cada vez más amplio de estudios que tratan, principalmente desde una perspectiva contrastiva español-chino, diferentes temas lingüísticos, como el de Li Changhong (2015) respecto al género gramatical en español y chino, el estudio de las estructuras enfáticas propuesto por Zhang Cen (2018) o el análisis del orden de palabras en los enunciados que realiza Ueda (2018), por citar solo algunos de los más recientes, sin olvidarnos de la completa tesis doctoral de Zhou (1995), que sentó las bases de muchos trabajos posteriores. Sin embargo, no podemos dejar de estar de acuerdo con Querol Bataller cuando afirma que la perspectiva pragmática en el aula sinohablante es, cuanto menos, limitada (*Podemos* 212).

En líneas generales, el enfoque pragmático en el aula sinohablante se ha venido abordando casi exclusivamente desde el ámbito de la *pragmática intercultural* (centrada en los modos de actuación de la lengua propios de cada contexto cultural, y los problemas de interpretación que puedan tener lugar en un intercambio intercultural), incluida dentro de la *competencia intercultural* (capacidad del discente para desempeñarse con adecuación y eficacia en contextos donde se produzca la comunicación intercultural). Como destaca Lu (2007), esta perspectiva se justifica en tanto que el conocimiento del componente cultural que se manifiesta en cualquier sistema lingüístico tiene una relevancia tal que su conocimiento coadyuva a prevenir y corregir los problemas comunicativos que pudieran aparecer en los intercambios entre sinohablantes e hispanohablantes. En este sentido existen diferentes trabajos que investigan el fracaso pragmático en estudiantes sinohablantes de E/LE, como el estudio de Sun (2006).

Se ofrecerá ahora una breve revisión de la bibliografía donde se aplica un enfoque pragmático en el contexto sinohablante, la cual, lejos de ser exhaustiva, sí nos dará una idea del panorama general. Para empezar, presentamos el análisis que Pérez Ruiz (2020) realiza sobre el papel que debe ocupar la pragmática en el aula E/LE de contexto universitario chino, para lo que recoge la opinión de profesorado nativo y no nativo sobre 18 conceptos del ámbito de la pragmática (actos de habla, cortesía, registro, turnos de habla, entre otros), ya que da una idea certera del papel que juega el enfoque pragmático en este contexto, y de cuyos resultados se evidencia que *cortesía*, *actos de habla* y *distancia social* son los más reconocidos por este grupo de discentes. Dentro del ámbito contrastivo, queremos destacar los trabajos de Cabello Cotán (2017) y Rubio Lastra (2014) en relación con la transferencia del chino a la producción de turnos de habla e interrupciones en situaciones comunicativas por discentes sinohablantes, el estudio contrastivo de la deixis personal entre español y chino de Tao Li (2018), o el análisis y enfoque didáctico de los marcadores discursivos de Jia (2018a y 2018b); en otro plano de análisis, Fan Leyou (2015) realiza una revisión crítica del manual *Español Moderno*[5] con el fin de detectar sus carencias en el trata-

miento de la competencia pragmática, mientras que Chen Xing (2018) lleva a cabo un estudio de los errores pragmáticos a nivel fónico que cometen los discentes sinohablantes.

Tampoco faltan los trabajos en los que la competencia pragmática se pone en justa relación con el tratamiento de la interculturalidad en el aula sinohablante, destacando el test de nivel de comprensión pragmática que propone Gibert Escofet (2014), la aproximación al tratamiento de la interculturalidad en contexto sinohablante que propone Álvarez Baz (2012) mediante un análisis de un corpus de manuales de E/LE o la secuencia didáctica para trabajar los contenidos culturales y afectivos de Alfonzo de Tovar y Santana Alvarado (2015) con el fin de atenuar el choque cultural que pudiera producirse en el contexto sinohablante; los trabajos de Roncero Mayor (2011, 2014) también abordan la competencia pragmática en chino y español desde una perspectiva intercultural, pero con un fundamento muy mejorable, en los que se percibe cierta confusión en el aparato teórico; por último el estudio que Querol Bataller (2013) realiza de las diferencias en las pautas conductuales que guían a los hablantes de chino y español, diferencias fundadas en las particularidades de la cosmovisión de cada una de las comunidades de habla, y que se manifiestan en diferentes actos, estrategias y recursos lingüísticos y discursivos.

El ámbito de la cortesía también ha sido objeto de estudio en la bibliografía relativa al contexto sinohablante de E/LE, si bien mucho más modesta que la que podemos encontrar en la literatura angloparlante. Destacamos en este sentido el análisis contrastivo de la cortesía verbal china con la española que propone López Calvo (2013), el estudio comparativo de las expresiones de agradecimiento de Liu Tzu Yu (2017), el análisis de las fórmulas de disculpa más frecuentes en español y chino de Tzu Yulu (2012), o los trabajos de Pérez Ruiz centrados en los actos de habla de los cumplidos y su reacción ante ellos (2017b, 2017c). Además de los correspondientes estudios descriptivos y contrastivos, en la gran mayoría de ellos se sugieren propuestas metodológicas y didácticas para su transferencia al aula de E/LE que, consideramos, deben ser tenidas en cuenta por su buen tratamiento, especialmente en lo que respecta al campo de la cortesía.

Con este sucinto listado de trabajos no pretendemos agotar toda la literatura existente, pero creemos que será suficiente para hacernos una primera idea de la situación en la que se encuentra la implementación de un enfoque pragmático en el contexto sinohablante de E/LE. Este panorama destaca por su relativa homogeneidad en cuanto a objetos de estudio, y tiene como punto común el tratamiento de fenómenos pragmáticos que giran en torno al aspecto intercultural y la cortesía. No parece ser anecdótico que los trabajos de carácter contrastivo a nivel lingüístico suelan estar realizados por autores sinohablantes, mientras que los hispanohablantes prefieran abordar ámbitos más cercanos a la cortesía y al estudio de determinados actos de habla. Sin menoscabo del mérito e interés que hay tras todas estas investigaciones, sí queremos plantear las siguientes cuestiones: ¿el enfoque pragmático en el contexto sinohablante debe reducirse al ámbito de lo (inter-)cultural? ¿Son los actos de habla o la cortesía los únicos aspectos en los que la Pragmática tiene algo que decir respecto al contexto sinohablante? Nuestra respuesta a ambas preguntas es negativa. Creemos que el enfoque pragmático tiene mucho más que aportar en el contexto sinohablante de E/LE. Si bien es cierto que existe una gran distancia, tanto lingüística como cultural, entre la L1 (chino mandarín) y el español, también es cierto que un enfoque pragmático ayudará en mejorar la competencia comunicativa de estos estudiantes, no solo en lo referido a las estrategias de comunicación intercultural sino, y muy especialmente, en el dominio de diversos recursos y estructuras gramaticales.

3. La Pragmática, la inferencia y lo implícito: no todo es *cortesía*

Para contextualizar nuestra propuesta, es importante tener presente que el estudio de la Pragmática se incorpora a la investigación del aprendizaje y adquisición de Lenguas Extranjeras (LE) como respuesta a los trabajos sobre competencia comunicativa, al hacerse patente que el hablante no nativo requiere, además de los conocimientos

lingüísticos de la lengua meta, conocimientos pragmáticos y de las convenciones socioculturales de esta si espera desenvolverse adecuada y eficazmente en una LE, lo que ha propiciado la producción de trabajos sobre la enseñanza del componente pragmático en el aula, especialmente en relación con la pragmática de la interlengua. A este respecto, Galindo Merino considera que para evidenciar el papel de las normas sociales y culturales en la selección de las formas lingüísticas según el contexto comunicativo, es necesaria una aproximación pragmática de la lengua, en concreto en el ámbito de la pragmática intercultural y la teoría de la cortesía (292). Pero no es el único nivel en el que la Pragmática puede ayudar a desarrollar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes.

En el *MCER* hayamos una concepción de la competencia comunicativa formada por tres módulos: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. En su apartado 2.1.2. define la competencia pragmática en términos de uso intencionado de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos, en los que están implicados el discurso, la cohesión y la coherencia, entre otros fenómenos. La competencia pragmática ocupa un lugar importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas desde el momento en el que incorpora dentro de su ámbito de estudio los mecanismos del *sentido* y la *referencia*, dos conceptos que evidencian la importancia del contexto en el intercambio comunicativo, y que se explicitan en función de los esquemas de *marco* o *guion*[6] como factores clave para relacionar el significado literal de una expresión con su *sentido* o valor comunicativo específico, es decir el significado pragmático que el mensaje adquiere en un contexto concreto y según la intencionalidad del emisor (Vera Luján y Blanco Rodríguez 15).

Por otro lado, y como hace notar Agustín Llach, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC* en adelante) refleja la importancia de la competencia pragmática como elemento básico de la competencia comunicativa (96). En su apartado "Tácticas y estrategias pragmáticas" hace mención de los procesos de *ostensión* e *inferencia* como parte de los contenidos de análisis de la Pragmática[7].

Ofrece tanto un conjunto de conocimientos declarativos y descripciones de fenómenos pragmáticos como las bases para el análisis de la comunicación, con el que pretende ofrecer un repertorio de recursos lingüísticos y de tácticas y estrategias pragmáticas que utilizan los hablantes para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto. Este inventario consta de tres grandes apartados, a saber: los contenidos referidos a la gestión y referencialidad informativa (deixis, referencia, etc.) e interpretación de los valores locutivos, ilocutivos e inferenciales de los enunciados; un segundo apartado destinado a la modalización (manifestación del emisor en el enunciado) y mecanismos de intensificación de los elementos del discurso (topicalización, focalización, etc.); un tercer grupo dedicado a la conducta interaccional, como la cortesía o la atenuación de un acto de habla.

Fácilmente comprobamos que los contenidos del inventario del *PCIC* coinciden con los principales dominios o ámbitos de la pragmática en el estudio del lenguaje: la deixis, los actos de habla, el *Principio de Cooperación* de Grice (1975), la noción de implicatura, el estudio de la cortesía, etc. Tal y como venimos defendiendo, un enfoque pragmático debería ocuparse tanto de instruir al aprendiente sobre las normas socioculturales que rigen los actos comunicativos de la lengua meta como de dotarles de todas aquellas herramientas necesarias para llevar a cabo dichos actos según un contexto comunicativo dado. Existe una amplia variedad de fenómenos pragmáticos que son susceptibles de ser impartidos en el aula, ya sean los marcadores del discurso, las rutinas pragmáticas, los procesos de tematización o topicalización, los actos de habla, etc. Además, dentro de las capacidades generales que se activan durante la comunicación encontramos la capacidad inferencial, o sea, la tendencia que tenemos los usuarios de la lengua a procesar los estímulos lingüísticos en forma de eductos deductivos. Si bien el uso de estas capacidades no constituyen *per se* una competencia, ya que no se trata de un conjunto de conocimientos, sí que las podemos considerar como una estrategia cognitiva que puede ser estimulada y desarrollada en el aula en beneficio de las competencias pragmática y comunicativa.

Los hablantes, cuando se comunican, actúan por encima de todo para generar y compartir diferentes *sentidos*, en los términos en los que se ha descrito este concepto líneas antes, y cuya elaboración exige la elección de las estructuras sintácticas y los elementos léxicos necesarios para construir el enunciado según un contexto extralingüístico dado, lo que supone el reconocimiento de que las formas lingüísticas se supeditan siempre al proceso global de comunicación en el que se subsumen, y no al contrario (Ortega Olivares 15). La Pragmática, al igual que la Lingüística, estudia el conjunto total de la lengua, pero a diferencia de esta última, tiene en cuenta todos los factores extralingüísticos que participan en la generación del sentido de los enunciados para que estos sean adecuados y eficaces (Gutiérrez Ordóñez, *De pragmática* 160). Es necesario, por tanto, establecer una distinción entre lo que lingüísticamente se codifica, el contenido proposicional que se transmite o *implicatura convencional*, de lo que realmente se quiere comunicar, la información contextual en la que obtiene su sentido pleno y que es información implícita, la *implicatura conversacional* (Escandell Vidal, *Introducción* 95).

Para la interpretación del sentido se lleva a cabo un proceso que difiere notablemente del empleado en la Lingüística (codificación-descodificación). Este proceso es el de la *inferencia*, que definimos aquí como el proceso cognitivo de naturaleza deductiva mediante el cual se pueden extraer conclusiones o información nueva (conclusión) a partir de dos o más hipótesis, supuestos o premisas (Escandell Vidal, *Aportaciones* 179). Mediante la inferencia encontramos la información apropiada que, junto al mensaje codificado con la que aparece, produce determinados efectos contextuales. Este aspecto es relevante en tanto que es necesario diferenciar entre *lo dicho* (lo que el hablante codifica) y *lo comunicado* (la intención última del hablante), ya que el camino a recorrer entre ambos exige un razonamiento de carácter inferencial que nos permite recuperar el nuevo significado, al cual Grice (1975) denomina *implicatura*, aquella información que el emisor de un mensaje pretende hacer manifiesta a su interlocutor sin expresarla explícitamente[8].

Entrando así en el terreno de lo implícito, es necesario diferenciar las *implicaturas* de los *supuestos*, siendo estos últimos cada uno de los conocimientos que un individuo supone como representaciones de la realidad extralingüística, el conjunto de información o saberes compartidos entre los usuarios de una lengua (Gutiérrez Ordóñez, *Temas* 57). Ducrot (1969) diferencia dos dimensiones de lo implícito: los presupuestos y los sobreentendidos[9]. Los primeros pertenecen al código lingüístico y son responsabilidad del emisor en su codificación, mientras que los segundos son de naturaleza pragmática y responsabilidad del destinatario en su interpretación. Si a los presupuestos se llega mediante el código de la lengua, los sobreentendidos se alcanzan por proceso inferencial. Una implicatura es un supuesto deducido inferencialmente a partir de un elemento en combinación con otros supuestos contextuales. Estos procesos inferenciales se producen casi de manera automática en situaciones comunicativas y estandarizadas, en donde entran en juego tanto los elementos lingüísticos como nuestro conocimiento del mundo y las expectativas creadas (Corral Esteve y Fernández López 475)[10].

Comunicarse es una actividad conjunta en la que los participantes procuran cooperar[11], idealmente de forma coordinada, en la que cada participante tiene un papel a desempeñar: el del hablante es transmitir un mensaje suficientemente adecuado y eficaz para facilitar la comunicación; el del oyente es inferir, a partir del mensaje transmitido y del contexto dado, qué es lo que el hablante ha querido decir (Pons Bordería 27). A este respecto conviene recordar brevemente el *Principio de Relevancia* de Sperber y Wilson: "cada acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima" (cit. en Reyes, Baena y Urios 57). Es decir, comunicarse implica que la información que se nos va a transmitir es relevante, y que por ello merece la pena el esfuerzo de atención y los procesos cognitivos que se activan por parte del oyente, como el proceso inferencial. La relevancia, no obstante, es una propiedad gradual y relativa: una información será relevante en relación con los efectos cognitivos contextuales que produzca en la mente del oyente (Herrero Cecilia 44), efectos que muchas veces explican

que los valores discursivos y pragmáticos asociados a las formas y estructuras lingüísticas posean en muchos casos un carácter derivado o secundario al que debemos prestar atención en el proceso de enseñanza del E/LE (Castañeda Castro y Alonso Araya 15).

De todo esto se reconoce un hecho fundamental: para que un acto comunicativo no resulte fallido, el receptor ha de ser capaz de captar y descifrar no solo el significado, sino también el sentido. Coincidimos con Gutiérrez Ordóñez al afirmar que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua no solo debemos tener presente el estudio del código lingüístico, sino que es necesario ejercitar el mecanismo inferencial con el que la lengua es capaz de expresar más allá de lo significado (*La subcompetencia* 536). Toda lengua dispone de muy diversos mecanismos, como la concordancia, la coordinación, el orden informativo (tema-rema), los sistemas deícticos, etc., que ayudan al hablante a reconstruir todo el contenido, explícito o implícito, de un mensaje, cubriendo aquellos huecos mediante procesos inferenciales, motivo más que suficiente para justificar el enfoque pragmático que proponemos, no limitado al ámbito de lo (inter-)cultural o al estudio de exponentes lingüísticos concretos para el cumplimiento y realización de determinados actos de habla, sino como una estrategia con la que comprender mejor la gramática de una lengua.

4. El enfoque pragmático en el aula sinohablante, algunas ideas y propuestas

No son pocos los estudios que sugieren que la gramática es necesaria para la adquisición pragmática en una lengua extranjera, aunque como afirma Bachelor no es suficiente (*Conexión* 11). Hay investigadores que han demostrado que existe una evidente relación entre la competencia gramatical y la competencia pragmática, como el de Bataller (2008) o el de Wedgwood (2012). Si bien cabe la posibilidad de que un aprendiente desarrolle cierta competencia gramatical sin que la competencia pragmática mejore a su vez, como sugieren Bardovi-Harlig y Dörnyei (1998), también parece existir una correlación positiva en aquellos

casos en los que la Pragmática y la Gramática son enseñadas de forma conjunta, a tenor de los datos ofrecidos por Bachelor (2016). Ciertamente, un enfoque pragmático posibilita la explicación de los numerosos sentidos que distintas formas lingüísticas pueden adquirir en función del contexto comunicativo en el que se usen. El estudio de la gramática debe dar cuenta del funcionamiento real de la lengua como una herramienta de comunicación, y que le permita al discente llegar a dominar de forma eficaz y adecuada todos los usos de la misma en contextos naturales (Vera Luján y Blanco Rodríguez 15).

Ciertamente, es complejo diseñar contextos didácticos en los que se establezcan todas las relaciones existentes entre la gramática, la semántica y la pragmática, así como el uso particular que una comunidad cultural pueda hacer de la lengua. Sin embargo, si el principal objetivo de las lenguas es la comunicación, estamos convencidos de que su dominio debe contemplar tanto los conocimientos lingüísticos como los pragmáticos (incluidos los socioculturales). Dado que la competencia pragmática se encuentra dentro del conjunto de competencias principales para el aprendizaje de una lengua extranjera, tal y como recogen el *MCER* y el *PCIC*, es imperativo que los discentes de E/LE, a lo largo de su aprendizaje, lleguen también a ser conscientes de los elementos y factores pragmáticos que entran en juego en el tablero comunicativo durante el uso de la lengua en contextos reales y naturales (Pablos-Ortega 171). Por otro lado, Gramática y Pragmática han de trabajar de forma sinérgica a la hora de explicar el lenguaje en toda su complejidad, y no como dos ámbitos estancos o autosuficientes, y siempre en relación con todos los contenidos que pretendan ser trabajados en el aula. Además, e independientemente de que se conciba la Pragmática como una teoría de la comunicación lingüística o como un estudio del lenguaje en uso, es indudable que tiene un estrecho vínculo con el enfoque y la metodología comunicativa.

Tal y como hemos visto, los estudios que aportan una perspectiva pragmática en el contexto sinohablante explotan principalmente contenidos relacionados con la interculturalidad, la cortesía y algunos actos de habla, por lo que echamos en falta un enfoque pragmático que, además de

proponer un conjunto de elementos o exponentes lingüísticos concretos, sirva también como herramienta de descripción y reflexión sobre los procesos lingüísticos y extralingüísticos que se ponen en marcha en cualquier situación comunicativa. Los aprendientes de E/LE en general, y los sinohablantes en particular, suelen dar prioridad a los elementos léxicos durante el procesamiento de la información, ya que son más comprensibles y prominentes que los elementos gramaticales o pragmáticos. Van Patten (1996) ya demostró que los estudiantes tienden a fijarse más en los contenidos que en las formas, por lo que las expresiones con contenido conceptual suelen ser más accesibles y evidentes para estos que las expresiones de contenido procedimental. Creemos, como revela nuestra experiencia en el aula sinohablante, que un enfoque pragmático puede ayudar a los discentes a descubrir, procesar e integrar ambos contenidos, especialmente en aquellos temas gramaticales que suelen generar mayores dificultades en su comprensión y uso, como sería el caso de los artículos, los tiempos y modos verbales, el sistema preposicional o los marcadores del discurso, por citar algunos de los más mencionados[12].

Por otro lado, y en relación con el contexto sinohablante, se ha descrito el estilo comunicativo de los hablantes de chino mandarín como de *contexto alto*, es decir, un estilo de comunicación en el que se le otorga mayor protagonismo a lo implícito y a la inferencia, esperando que el destinatario se haga responsable de inferir gran parte del contenido del mensaje en función de las pistas contextuales y del conocimiento enciclopédico compartido, en oposición a los estilos comunicativos de *contexto bajo*, en los que se espera que el emisor comunique su mensaje de forma directa y explícita, de suerte que pueda ser entendido con facilidad por el destinatario (TingToomey y Chung 2005). Si bien estos dos estilos comunicativos no son términos absolutos, sino dos extremos de un *continuum* entre los que es posible diferenciar muchos matices intermedios, creemos que estas características comunicativas de la L1 de nuestros estudiantes pueden ser aprovechadas y explotadas en beneficio de la L2, es decir, ayudar a fomentar el uso de estrategias cognitivas y comunicativas que no les son ajenas, y que pueden transferir al aprendizaje del E/LE.

Antes de presentar nuestras sugerencias no estará de más recordar algunos de los principios metodológicos que se aplicarán por igual al diseño de cualquier ejercicio, actividad o tarea: es necesario que los aprendices sean expuestos a un aducto pragmático apropiado desde los primeros niveles de enseñanza, mediante actividades que ayuden a mejorar y aumentar su conciencia pragmática y, al mismo tiempo, que les permita el reconocimiento de cómo las formas lingüísticas se usan de modo adecuado y eficaz en un contexto comunicativo dado; este aducto debe aflorar en el marco de prácticas comunicativas de contextos reales y naturales, siendo así actividades en las que prime el significado y el sentido; tienen que ser actividades en las que se proponga algún problema comunicativo a resolver, y la evaluación será en términos de resultados. Asimismo, creemos también necesario evitar en la medida de lo posible el uso de metalenguaje especializado, en concreto el referido a conceptos pragmáticos, ya que los estudiantes no estarán familiarizados con él. Los contenidos pueden trabajarse de forma deductiva o inductiva, según el tipo de tarea o actividad a realizar, pero consideramos que para un enfoque pragmático el método inductivo puede ofrecer mejores resultados: se expone a los discentes a varios ejemplos del fenómeno a estudiar y su descubrimiento estará dirigido por el docente, que irá planteando una serie de preguntas clave para guiar a los estudiantes en la interpretación de los mensajes y a (re-)descubrir las relaciones existentes entre el significado lingüístico, el sentido pragmático y las formas con las que se construyen los textos expuestos, además de las relaciones que se producen con el contexto extralingüístico y las intenciones de los participantes de cualquier situación comunicativa.

Las siguientes propuestas no son actividades por sí mismas, sino sugerencias de explotación didáctica que pueden desarrollarse independientemente de la metodología, planteamiento didáctico o contenidos concretos que se trabajen en el aula, ya que se ofrecen como un apoyo que sirva para explicar o destacar los fenómenos pragmáticos que estén ocurriendo en una situación comunicativa dada, en combinación con las explicaciones gramaticales oportunas. Si bien este enfoque pragmático puede implementarse en

cualquier nivel[13], pensamos que sería más productivo hacerlo a partir de un nivel A2, donde la madurez lingüística y de competencia de los alumnos les permitirá enfocar mejor su atención en otros aspectos más allá de la literalidad de una forma lingüística concreta. Sea como fuere, el objetivo de este enfoque que sugerimos es que docentes y discentes hagan un uso reflexivo de la lengua que sea capaz de hacer converger los contenidos y fenómenos del código lingüístico con los pragmáticos y contextuales.

Las tres primeras sugerencias de explotación que ofrecemos se plantean en forma de diálogos o situaciones comunicativas breves, creadas ex profeso o recuperadas de textos previamente diseñados (como el manual utilizado en el aula) [14]. Con ellas se invita y motiva a los estudiantes a reflexionar a partir de los contextos en las que aparecen sobre lo que se implica en cada una de ellas. El objetivo es estimular el proceso inferencial que les permita recuperar información nueva a partir de las informaciones lingüísticas y contextuales que aparecen, y que al ponerla en común con el conocimiento enciclopédico del alumno tenga lugar un proceso de conexión motivada.

Propuesta 1

Lee este diálogo entre Isabel, que acaba de volver del salón de belleza y su madre Remedios.
Isabel: ¡Mamá!, ¡ya he vuelto!
Remedios: ¿Qué ha pasado? ¿Está cerrado el salón?
a. ¿Qué puede querer decir la madre con esas preguntas? Justifica tu respuesta.
b. Aquí tienes otras ideas que puede estar pensando Remedios, ¿cuáles te parecen más posibles en este contexto?
- Este salón es muy malo.
- El salón está cerrado.
- Si has pagado, te han robado.
- Estás más fea que cuando te peinas sola en casa.
- El corte de pelo que te han hecho es precioso.



Propuesta 2

Lee los siguientes diálogos y contesta a las preguntas:

a) *Ernesto: ¿Quién te cae mejor, José o Matías?*
Pilar: Matías es muy simpático.
De la respuesta de Pilar, ¿qué podemos saber sobre su relación con José?
b) *Luis: ¿quién va a preparar la cena esta noche?*
Carmen: A las 18:00 tengo que visitar a unos clientes.
De la respuesta de Carmen, ¿quién crees que va a preparar la cena?
c) *Irma: ¿Ya conoces a la nueva profesora de español?*
Teo: Sí, y esta semana nos ha puesto un montón deberes.
De la respuesta de Teo, la opinión que tiene de la nueva profesora, ¿es positiva o negativa?

La siguiente sugerencia se plantea de forma muy similar a las tareas que el alumno podrá encontrar en las pruebas de *comprensión oral* de los exámenes DELE B1 y B2. En estas tareas, y a partir de un estímulo gráfico que suele ser una fotografía de una situación en la que intervienen varias personas, se le solicita al alumno que conteste una serie de preguntas sobre la situación planteada: descripción de las personas que aparecen, la relación entre estas personas, elaboración de hipótesis (*¿qué ha pasado?, ¿qué sucederá a continuación?*), etc. Con esta información el alumno debe recuperar todas las implicaciones posibles que se activan en el marco o guion que más se corresponda con esa situación comunicativa concreta. Los conceptos de marco y guion, a los que ya nos referimos anteriormente, permiten intuir la forma en la que el conocimiento se almacena y se activa en la mente del hablante cuando procesa información lingüística. Los conjuntos de información que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida no se guardan de forma aleatoria en nuestra mente, sino que lo hacen formando redes estructuradas en las que cada nueva pieza ocupa su lugar y se relaciona con otros elementos que forman parte de la misma situación para configurar una imagen de conjunto coherente (Amenós, Ahern y Escandell Vidal 23), hecho que podemos explotar en el aula.

Propuesta 3

Observa la imagen y lee el texto que la acompaña. Después contesta y comenta junto a tu compañero las siguientes preguntas.



"*Yo era feliz con mi trabajo, me encantaba. Pero tener que levantarme cada día las 06:00 es imposible para mí, así que…*"

Según esta situación.

- ¿Qué crees que le ha pasado a Tobías?
- En tu opinión, ¿por qué ha ocurrido esta situación?
- Imagina que eres el jefe de Tobías, ¿qué le dirías?
- Si Tobías quiere mejorar esta situación, ¿qué tiene que hacer?

En las dos siguientes propuestas se plantea un enfoque pragmático aplicado al tratamiento de dos aspectos gramaticales concretos que suponen una gran dificultad para los estudiantes sinohablantes: el contraste entre los tiempos pasados (pretéritos indefinido, imperfecto y pluscuamperfecto) y el uso adecuado de los conectores discursivos[15]. La finalidad de estas sugerencias es que el discente compruebe que la elaboración de enunciados no solo depende de las "normas" gramaticales tal y como se suelen presentar en el aula, sino que en la elección de cada una de las formas lingüísticas existe una motivación e intencionalidad implícita para seleccionar un significado o sentido sobre otros. Este fenómeno es, quizás, más evidente en el uso de los conectores discursivos, cuya función principal consiste en proporcionar pistas e indicios sobre el tipo de relación que se establece entre dos proposiciones, o entre una proposición y la representación mental que se deriva de la situación comunicativa planteada. Estas relaciones no son objetivas, sino que dependen en gran medida de un conjunto de supuestos que se activan durante el procesamiento de la información y sobre los que se construye tal relación. En definitiva, la elección de una forma lingüística, y no otra, suele responder a necesidades y estrategias comunicativas y argumentativas, que facilitan y orientan al interlocutor en la interpretación del mensaje transmitido. Por último, es siempre aconsejable realizar, aunque

sea breve y someramente, un análisis contrastivo con su L1, con el fin de comprobar si existen formas lingüísticas similares, o de qué mecanismos lingüísticos dispone para la elaboración de estos significados y sentidos en comparación con el español.

Propuesta 4

Lee estos enunciados y contesta a las preguntas siguientes:
a) *Ayer tuve un accidente de coche y no fui a trabajar.*
Ayer no fui a trabajar y tuve un accidente de coche.
¿En cuál de los dos enunciados es más evidente que "tener un accidente de coche" es la causa de no ir a trabajar? ¿Crees que importa el orden con el que expresamos nuestras ideas? ¿Qué otros ejemplos se te ocurren?
b) *Volvía a casa mi encontré con mi vecina Carmela.*
Volví a casa y me encontré con mi vecina Carmela.
¿Dónde se encontró esta persona con su vecina en cada uno de los enunciados? ¿Cómo se puede conseguir en español estos dos significados diferentes?
c) La semana pasada Alberto quiso darle un regalo a Lucía al volver a casa. ¿En cuál de estas dos situaciones crees que es más posible que Alberto le diera el regalo? Justifica tu respuesta.
- *Alberto volvió a casa y Lucía se fue a trabajar.*
- *Alberto volvió a casa y Lucía se había ido a trabajar.*

Como dijimos, otro de los caballos de batalla en el aula sinohablante es el uso de los conectores discursivos, especialmente los altamente gramaticalizados. En este sentido, una tendencia observable en el aula sinohablante es la búsqueda de lo que los alumnos denominan "la respuesta correcta" (標準答案 *Biāo Zhǔn Dá Àn*, en chino), por lo que en sus producciones suelen limitar el uso de estos conectores a unos pocos que tienen una correlación directa o equivalente en la lengua materna del alumno (el chino) o con el inglés (primera lengua extranjera que aprenden), sin tener en cuenta que muchos casos esta correlación no es exacta ni unívoca, tanto formal como funcionalmente hablando[16]. Una forma de mejorar y ampliar el conocimiento y la competencia de uso de los conectores discursivos es planteando ejercicios o situaciones comunicativas en las que exista más de una "respuesta correcta", donde

la elección de un determinado exponente está necesariamente vinculada con el tipo de relación que se pretende establecer entre los enunciados, como en el ejemplo que proponemos a continuación.

Propuesta 5

¿Qué conectores usarías para relacionar estas oraciones? Puede haber más de una respuesta correcta.

Por eso	Porque	Incluso
Aunque	Además	Así que

1	Pedro ha aceptado ese nuevo trabajo		Lo que más le importa es tener tiempo libre.
2	En el futuro no habrá petróleo		Tendremos que usar coches eléctricos.
3	El director de la escuela quiere cambiar los horarios de las clases		Quiere que todo el mundo termine de trabajar pronto.
4	Vive en un piso antiguo del centro		Tiene piscina y garaje.

Comenta con los compañeros:

- ¿Qué cambios de significado hay cuando elegimos un conector u otro?
- ¿Para qué podemos usar estos cambios de significado?
- Crea dos oraciones que puedan aceptar más de un conector y justifica los cambios de significado: ¿en qué situaciones usarías un conector u otro?

Para concluir este apartado, otro ejemplo de aplicación en el aula de un enfoque pragmático es el trabajo de la coherencia y cohesión textual (oral y escrita). Como ya hemos explicado en otro lugar (Priego-Casanova 2016), la coherencia textual y los mecanismos de cohesión son dos aspectos que entrañan gran dificultad a los estudiantes sinohablantes, tanto a nivel de comprensión como de producción. Identificamos la coherencia como las relaciones conceptuales, en cierto modo implícitas, que se establecen

entre las ideas de un texto, y estas con el contexto extralingüístico donde se actualizan; la cohesión, por su parte, remite a las formas o mecanismos lingüísticos con los que se manifiesta la coherencia textual (Durán Escribano 101). Las principales dificultades a las que se enfrenta el estudiante sinohablante incluyen factores lingüísticos (comprensión de una palabra o estructura gramatical) y factores pragmáticos y extralingüísticos (comprensión de la relación entre los enunciados, dificultades para interpretar el sentido completo de un texto, grado de familiaridad con el tema propuesto).

Comunicarse es un proceso interactivo en el que el usuario de la lengua se sirve de la información lingüística y extralingüística que se transmite en el mensaje para inferir y comprender el sentido final del mismo como un todo coherente y relacionado. Es importante, pues, dominar los mecanismos de cohesión[17], para poder interpretar y producir textos coherentes, que muestren congruencia temática y relacional, y que se ajusten al contexto comunicativo. También lo es incentivar a los estudiantes a descubrir los supuestos implícitos que el receptor es capaz de extraer de su conocimiento enciclopédico y de sus experiencias previas para captar la relevancia y la relación entre las partes, que se traducirá en coherencia y pertinencia[18]. Para lograr la elaboración y comprensión de textos coherentes, sugerimos dos tipos de actividades que integran tanto los conocimientos pragmáticos como las formas lingüísticas como herramientas de cohesión, y que pueden explotarse de muy diversas maneras:

a) **Reconstrucción de textos:** son actividades en las que el estudiante debe completar vacíos de información con diferentes fragmentos. Estas actividades las puede elaborar el mismo profesor, en caso de tener intención de trabajar algún aspecto concreto (como los mecanismos de referencia y los deícticos), o bien hacer que los estudiantes elaboren ellos mismos estos ejercicios de reconstrucción para compartirlos con el resto de compañeros. Independientemente de la variante que se quiera trabajar, es importante que el docente guie al estudiante para que preste atención a las relaciones informativas e inferenciales que se establecen entre los enunciados de un texto, y cómo las formas

lingüísticas ayudan a la identificación de tales relaciones, planteándose así un trabajo de corte inductivo y reflexivo, el cual exige al estudiante justificar sus decisiones. De hecho, este tipo de tareas son una de las que se proponen en la parte de *Comprensión Lectora* de los exámenes DELE, niveles B1 y B2.

b) Producción colaborativa: esta tarea consiste en trabajar con grupos de varios estudiantes, y puede hacerse tanto de forma oral como escrita. En este segundo caso, los estudiantes dispondrán de una hoja en blanco donde escribirán un enunciado durante un tiempo determinado previamente por el profesor. Finalizado el tiempo, se pasará la hoja al compañero para que continúe con la historia, manteniendo siempre el principio de coherencia con el fragmento anterior. Se realizará así hasta que la hoja de una vuelta completa y llegue al estudiante que inició el texto. Con esta actividad se exige al estudiante que preste atención tanto al contexto previo como a los mecanismos de cohesión necesarios para que el texto no pierda coherencia. De nuevo, si bien se plantea como un trabajo libre, el docente podrá guiar o condicionar su producción, consensuando con los alumnos qué tipo de texto quieren escribir, su temática o los mecanismos de cohesión que se quieran explotar.

5. CONCLUSIONES Y LÍNEAS PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Hemos visto que los trabajos con una perspectiva pragmática en el aula sinohablante se centran en aspectos vinculados a la interculturalidad, la cortesía o los actos de habla. Desde el reconocimiento que nos merecen, en estas pocas páginas hemos intentado esbozar un enfoque pragmático que no se limite a estos ámbitos, sino que se conceptualice, y por ende se aplique, como un conjunto de conocimientos lingüísticos y estrategias cognitivas que sirvan de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española en el contexto sinohablante. El significado codificado es solo la punta del iceberg comunicativo, y para acceder a todo lo que se esconde debajo, a lo implí-

cito, lo supuesto y lo implicado, es necesario proponer herramientas teóricas y prácticas que guíen la exploración en otros niveles, también necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por estos motivos hemos propuesto un enfoque pragmático que tenga en cuenta todos los elementos que participan en cualquier situación comunicativa: el contexto, la intención de los hablantes, el conocimiento enciclopédico y compartido, los principios de cooperación y relevancia, los procesos inferenciales y la generación y recuperación de implicaturas. Pero también desde una perspectiva integradora y solidaria con el resto de elementos que conforman el código lingüístico, especialmente en el nivel gramatical. No nos ha quedado más remedio que dejar muchas cosas en el tintero: el principio de informatividad, los juegos lingüísticos (lítotes, hipérboles, metáforas, metonimias, ironías, ambigüedades…), el principio de sucesión temporal, y un largo etcétera. Lo dejaremos como líneas de investigación en las que profundizar en el futuro. Mientras tanto, seguiremos abogando por un acercamiento a la lengua en su sentido más global, como un sistema de comunicación que despliega todo su potencial en el uso que los hablantes hacen de ella: la lengua en acción.

BIBLIOGRAFÍA

Agustín Llach, Mª. Pilar. "La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE". *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo 2005. Ed. Alfredo Álvarez *et al.* Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006: 96-102. Impreso.

Alfonzo de Tovar, Isabel y Yaiza Santana Alvarado. "El choque cultural en el aprendizaje de ELE: alumnos sinohablantes de nivel A1". *E-Aesla* 1 (2015). Web. 15 Oct 2020.

Al-Monami, Renad y Rita Jáimez. "La enseñanza de la competencia pragmática en *cibercursos* de ELE". *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo 2005. Ed. Alfredo Álvarez *et al.* Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006: 115-24. Impreso.

Álvarez Baz, Antonio. "El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes". Tesis. Universidad de Granada. 2012.

Amenós, Jose, Aoife Ahern y M.ª Victoria Escandell Vidal. *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*. Madrid: Edinumen, 2019. Impreso.

Bachelor, Jeremy W. "Conexión intrínseca entre la pragmática y la gramática". *Educación* 24.47 (2015): 7-26. Impreso.

—. "La Interdependencia pragmático-gramatical en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE)". *Lenguaje* 44.2 (2016): 147-75. Impreso.

Bardovi-Harlig, Kathleen y Zoltán Dörnyei. "Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic Versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning". *Tesol Quarterly* 32.2 (1998): 233-59. Impreso.

Barrientos Clavero, Agustín G. "Interacciones entre la pragmática y la lingüística aplicada: sobre los problemas que entraña la elaboración de repertorios nocio-funcionales". *Anuario de estudios filológicos* 24 (2001): 55-66. Web. 15 Oct 2020.

Bataller, Rebeca. "Pragmatic development in a study abroad setting: Requesting a service in Spanish". Tesis. University of Iowa. 2008.

Blanco Pena, José Miguel. "Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas". *Hispania* 96.1 (2013): 97-109. Web. 15 Oct 2020.

Cabello Cotán, José Manuel. "Cómo gestionar la toma de turno conversacional en español: el contexto sinohablante como

ejemplo de investigación". *Investigación y letras* 1.1 (2017): 54-68. Impreso.

Castañeda Castro, Alejandro y Rosario Alonso Araya. "La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza del español/LE". *Marco-ELE* 8 (2009). Web. 15 Oct 2020.

Chen, Xing. "Análisis de los errores pragmáticos en el nivel fónico cometidos por los alumnos sinohablantes". *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Bangkok 2016. Ed. Nunghatai Rangponsumrit *et al.*, *Monográficos SinoELE* 17, 2018: 217-25. Web. 15 Oct 2020.

Chomsky, Noam A. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press. Impreso.

Consejo de Europa. *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002. Impreso.

Corral Esteve, Cristina y Xemma Fernández López. "Reflexiones teórico-prácticas sobre la pragmática en la clase de ELE". *Actas del V Simposio Internacional de didáctica "José Carlos Lisboa"*. Río de Janeiro 2008. Ed. Instituto Cervantes de Río de Janeiro, 2008. 473-80. Web. 15 Oct 2020.

Díez Domínguez, Patricia. "Pragmática y ELE: la necesidad de su introducción en el aula. Reflexión". *Biblioteca Virtual RedELE*, número especial (2008). Web. 15 Oct 2020.

Ducrot, Oswald. "Presupuestos y Sobreentendidos". *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. 1969. Barcelona: Paidós, 1986. 35-48. Impreso.

Durán Escribano, Pilar. "Análisis de los aspectos intrínsecos y extrínsecos de la coherencia en los textos para la enseñanza del inglés académico y profesional". *Revista española de lingüística aplicada* 14 (2000): 99-112. Web. 15 Oct 2020.

Escandell Vidal, Mª. Victoria. "Aportaciones de la Pragmática". *Vademécum para la formación de profesores. Vol I*. Dirs. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2004. 179-98. Impreso.

—. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Editorial, 1999. Impreso.

Fan, Leyou. "Unidad didáctica de nivel A1 para suplir las carencias en la competencia pragmática en ELE del manual *Español Moderno*". Tesis. Universidad Pontificia Javeriana. 2015.

Galindo Merino, Mª Mar. "La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE". *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo 2005. Ed. Alfredo Álvarez *et al.* Oviedo: Universidad de Oviedo, 2005. 289-97. Impreso.

GIBERT ESCOFET, Mª. Isabel. "Pragmática de la interlengua: desarrollo de un test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera". Tesis. Universidad Rovira I Virgili. 2014.

GRICE, Herbert P. "Logic and conversation". *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Ed. P. Cole y J. L. Morgan. Nueva York: Academic Press, 1975. 41-58. Impreso.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco/Libros, 2002. Impreso.

—. "La subcompetencia pragmática". *Vademécum para la formación de profesores. Vol I*. Dirs. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2004. 179-98. Impreso.

—. *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco/Libros, 2014. Impreso.

HERRERO CECILIA, Juan. *Teorías de pragmática, de lingüística textual y análisis del discurso*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2006. Impreso.

HYMES, Dell. "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Ed. J. B. Pride y J. Colmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. 269-85. Impreso.

IVANOVA, Olga, Carmen Vanesa ÁLVAREZ-ROSA y Manuel NEVOT NAVARRO. Eds. "Fomento y enseñanza de la competencia pragmática en ELE/EL2: Análisis de casos y propuestas didácticas". *MarcoELE, Monográficos* 31 (2020). Web. 15 Oct 2020.

JIA, Jia. "Didáctica de los conectores discursivos del español en las aulas chinas: problemas y propuestas". *Doblele: revista de lengua y literatura* 4.1 (2018a): 194-210. Web. 15 Oct 2020.

—. "Estudio descriptivo y contrastivo del uso de los conectores españoles por parte de los estudiantes chinos". *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Bangkok 2016. Ed. Nunghatai Rangponsumrit *et al.*, *Monográficos SinoELE* 17, 2018b. 424-37. Web. 15 Oct 2020

KASPER, Gabriele. "Can pragmatic competence be taught?". Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1997. Web. 15 Oct 2020.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983. Impreso.

LI, Changhong. "La conceptualización cultural y pragmática en el análisis contrastivo entre Español y Chino mandarín y su uso en aulas de ELE en China: el género como ejemplo arquetípico". Tesis. Universidad Complutense de Madrid. 2015.

LIU, Tzu Yu. "Análisis pragmalingüístico de las fórmulas de agradecimiento y sus modificadores empleados por estudiantes chinos de ele". *E-Aesla* 3 (2017): 230-239. Web. 15 Oct 2020.

López Calvo, Francisco Javier. "La cortesía verbal en chino: teoría y aplicaciones didácticas". *Actas del VIII Congreso Estatal de Escuelas Oficiales de Idiomas*. Pamplona-Iruñea 2013. Web. 15 Oct 2020.

Lu, Jingsheng. "La lengua de Cervantes en tierra de Confucio". *Actas IV Congreso Internacional de la Lengua española*. 2007. Web. 15 Oct 2020.

Martín Peris, Ernesto. Ed. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes-SGEL, 2008. Web. 15 Oct 2020.

Ortega Olivares, Jenaro. "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua". *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas y Primer Congreso de ASELE. El español como Lengua Extranjera. Aspectos generales*. Málaga 1988. 9-20. Impreso.

Pablos-Ortega, Carlos. "Pragmática en la formación de profesores de español como segunda lengua". *Journal of Spanish Language Teaching* 3.2 (2016): 171-88. Impreso.

Pérez Ruiz, Mónica. "Cinco caminos para acercar la pragmática a alumnos sinohablantes de ELE". *Tinta China* 14 (2017a): 13-15. Web. 15 Oct 2020.

—. "El acto de habla del cumplido en estudiantes sinohablantes de ELE". *SinoELE* 16 (2017b): 17-28. Web. 15 Oct 2020.

—. "La pragmática en el aula de español: valoración de los docentes nativos y no nativos en universidades chinas". *SinoELE* 19 (2020): 20-35. Web. 15 Oct 2020.

—. "Pragmática intercultural: el acto de habla de los cumplidos en estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera". Tesis. Universidad de Nebrija. 2016. *Suplementos SinoELE* 16, 2017c. Web. 15 Oct 2020.

Plan Curricular Del Instituto Cervantes: Niveles De Referencia Para El Español. [Alcalá de Henares]: Madrid: Instituto Cervantes, 1997-2020. Web. 15 Oct 2020.

Pons Bordería, Salvador. *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco/Libros, 2005. Impreso.

Priego Casanova, Luis. "La competencia lectora en el DELE (B1-B2). Dificultades de los estudiantes taiwaneses y propuestas de mejora". *Actas del XIII Simposio sobre Didáctica, Cultura y Traducción del Español*. Universidad de Tamkang, Taipéi, Taiwán. 2016: 150-72. Impreso.

Querol Bataller, María. "¿Podemos anticipar las diferencias en los usos pragmáticos de chinos y españoles?". *Actas del VIII Congreso de Hispanistas de Asia*. Shanghai 2013. Ed. Eva María Amigo Chillida y José Miguel Blanco Pena, *Monográficos SinoELE* 20, 2020. 211-24. Web. 15 Oct 2020.

—. "Pragmática intercultural: reflexiones sobre su enseñanza en la clase de español y chino como lengua extranjera". *Linred: lingüística en la Red* 11 (2013). Web. 15 Oct 2020.

Reyes, Graciela, Elisa Baena y Eduardo Urios. *Ejercicios de pragmática (I y II). Cuadernos de Lengua Española 68 y 69*. Madrid: Arco/Libros, 2000. Impreso.

Roncero Mayor, Luis. (2014). "Desafíos culturales y sociopragmáticos para los estudiantes taiwaneses de E/LE en los temas del nivel A1 explicados desde la idiosincrasia china". *Actas del IV Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes. La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*. Jaén 2013. Ed. Narciso M. Contreras Izquierdo, Mariona Anglada Escudé y José Miguel Blanco Pena. *Monográficos SinoELE* 10. 2014. 332-40. Web. 15 Oct 2020.

—. "La competencia pragmática en chino y español en la clase de E/LE en Taiwán: diferencias conceptuales, imagen pública y ambigüedad". *SinoELE* 4 (2011). Web. 15 Oct 2020.

Rubio Lastra, Miguel. "Cómo se interrumpen los estudiantes taiwaneses de ELE cuando conversan". *Actas del IV Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes. La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*. Jaén 2013. Ed. Narciso M. Contreras Izquierdo, Mariona Anglada Escudé y José Miguel Blanco Pena. *Monográficos SinoELE* 10. 2014. 341-52. Web. 15 Oct 2020.

Sun, Su-Ching. "Pragmática y DELE". *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo 2005. Ed. Alfredo Álvarez *et al.* Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006. 628-34. Impreso.

Tao, Li. "Análisis de los empleos de la deixis personal en chino y español desde la perspectiva semántico-pragmática". *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Bangkok 2016. Ed. Nunghatai Rangponsumrit *et al.*, *Monográficos SinoELE* 17, 2018. 570-78. Web. 15 Oct 2020.

Ting-Toomey, Stella y Leeva C. Chung. *Understanding intercultural communication*. Los Angeles: Roxbury Publishing Company. 2005. Impreso.

Tzu, Yulu. "Contraste pragmalingüístico de las expresiones de disculpa entre el español y el chino". *Pragmalingüística* 20 (2012): 225-78. Impreso.

Ueda, Hiroto. "Pronombre sujeto del español desde el punto de vista pragmático". *Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Tamsui (Taiwán) 2005. Ed. Marta Muñoz Torres, Mariona Anglada Escudé y José Miguel Blanco Pena. *Monográficos SinoELE* 17, 2018. 36-48. Web. 15 Oct 2020.

Van Patten, Bill. *Input Processing and Grammar Instruction*. Nueva York: Ablex Publishing Corporation. 1996. Impreso

VERA LUJÁN, Agustín y Mercedes BLANCO RODRÍGUEZ. *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, 2014. Impreso.

WEDGWOOD, Daniel. "Pragmatic demands on the form of grammar: Theoretical and methodological limitations on the grammatical code". *The Linguistic Review* 29.4 (2012): 545-62. Web. 15 Oct 2020.

ZHANG, Cen. "Análisis sintáctico y pragmático de las estructuras enfáticas: comparación entre español y chino". *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Ed. Nunghatai Rangponsumrit *et al.* Bangkok 2016, *Monográficos SinoELE* 17, 2018: 1063-75. Web. 15 Oct 2020.

ZHOU, Minkang. "Estudio comparativo del chino y del castellano en los aspectos lingüísticos y culturales". Tesis. Universidad Autónoma de Barcelona. 1995.

NOTAS

[1] Con *Contexto sinohablante* nos referimos al área geográfica en la que los estudiantes comparten chino mandarín como lengua materna, o L1, y el bagaje histórico-cultural de raíces chinas, incluyendo las particularidades regionales, especialmente China y Taiwán.

[2] Como recoge el *MCER* (9), "El uso de la lengua […] comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular".

[3] En el *Diccionario de términos clave de ELE* se describe esta competencia en los siguientes términos: "Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro".

[4] Kasper (5) afirmó que, sin un enfoque pragmático, la enseñanza de lenguas extranjeras produce estudiantes con conciencia metalingüística, pero no contribuye mucho a desarrollar su conciencia metapragmática de la L2.

[5] Este autor selecciona como objeto de estudio este manual (Dong, Y. y J. Liu. *Español Moderno*. Beijing: Foreing Language teaching and Research Press, 1999-2007) ya que es el libro de texto más utilizado en las aulas universitarias de la República Popular China.

[6] *Marco* y *guion* son dos conceptos que indican el conjunto de conocimientos enciclopédicos de los hablantes que intervienen en la comunicación. Cuando un elemento del conocimiento se activa, referencia automáticamente al resto de elementos del conjunto de conceptos con los que está constituido el marco. Si estas relaciones son de tipo dinámico, se denomina al esquema que los relaciona *guion*.

[7] Con los procesos de *ostensión* el hablante indica su intención de compartir enunciados comunicativamente relevantes, e identifica tanto el significado literal como la intención y el sentido que el hablante pretende transmitir. El paso del significado literal al significado intencional lo realiza el destinatario mediante procesos inferenciales, según la información proporcionada por el hablante y el contexto concreto en el que se enmarca esta información.

[8] Levinson (1983: 167 y ss.) lo denomina *presuposición*, un término que sirve para identificar un tipo de relación entre oraciones o su contenido proposicional de tal forma que el de uno de ellas no está contenido en el de la otra.

[9] Grice (1975) realiza una diferenciación similar entre las *implicaturas convencionales* (equivalentes a las presuposiciones) e *implicaturas no convencionales* (análogas a los sobreentendidos).

[10] Elementos que coinciden con los conceptos de *Marco* y *Guion* que mencionamos en la *nota 5*.

[11] En esta actitud se fundamenta el *Principio de Cooperación* de Grice (1975).

[12] Para un análisis y descripción de las dificultades de los estudiantes sinohablantes, remitimos al trabajo de Blanco Pena (2013).

[13] Ejemplo de ello sería, a modo contrastivo, la elisión del sujeto en español, fenómeno que suele llamar la atención en los primeros niveles y que en el caso del chino mandarín también ocurre con mucha frecuencia: mientras que el sujeto en español está lexicalizado en el verbo, en el caso del chino, carente de conjugación verbal, la elisión del sujeto también es posible, pero su catálisis requiere del conocimiento del contexto o de inferencias.

[14] Estas propuestas están inspiradas en los trabajos de Amenós, Ahern y Escandell Vidal (2019) y Reyes, Baena y Urios (2000).

[15] Debido a motivos de espacio no podemos extendernos mucho sobre estos aspectos, por lo que remitimos al lector a la bibliografía existente sobre el tratamiento didáctico de los tiempos pasados y los conectores discursivos que puede encontrarse en la base de datos de la revista digital especializada en E/LE para sinohablantes *SinoELE*: http://www.sinoele.org/index.php/proyectos/bibliografia/por-areas-tematicas

[16] Un ejemplo de ello es el uso y abuso que hacen del conector justificativo *es que* en situaciones donde es más apropiado emplear *porque* como introductor de causales lógicas (*El suelo está mojado porque ha llovido* / **El suelo está mojado es que ha llovido*). Esto se debe, por un lado, a que desconocen o no han asimilado correctamente esa función justificativa de *es que*; por otro lado, la traducción directa al chino de *es que* como 因為 *Yīn Wèi* –porque– también conduce a confusión, ya que en los casos en los que en español usaríamos *es que* (introducción de justificaciones atenuantes en las disculpas, rechazos, excusas, etc.), en chino no se suele marcar el enunciado con un conector concreto, sino con otras estrategias lingüísticas.

[17] Estos mecanismos son: referencia (correferencia, pronombres y elementos deícticos); sustitución (campos léxicos y semánticos, proformas, metáforas y metonimias); elipsis; progresión temática (unidades informativas tema-rema); elementos de conexión (conectores discursivos).

[18] Como diría M. E. Conte (cit. en Gutiérrez Ordóñez, *De pragmática* 115), un texto no es coherente porque existan mecanismos de cohesión, sino todo lo contrario: la coherencia es previa, y los mecanismos de cohesión la hacen patente.