

PRESENTACIÓN: LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA Y SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE ELE

FRANCISCO JAVIER GRANDE ALIJA

Universidad de León

La sección monográfica del presente número de *Estudios Humanísticos. Filología*¹ incluye cinco trabajos en los que se abordan, como queda ya patente en el propio título de la sección, diversos aspectos relacionados con el tratamiento de la competencia pragmática y/o sociocultural en el ámbito de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). La idea de crear un espacio de reflexión en el que ambas competencias confluyan de forma natural obedece al convencimiento de que no solo pueden, sino que, con frecuencia, deben abordarse de una manera conjunta, integradora y global.

A estas alturas del siglo XXI no hay que hacer grandes esfuerzos para reconocer la importancia que la Pragmática tiene para el campo de la Metodología de la Enseñanza de Segundas Lenguas ni para asumir que los factores sociales y culturales resultan decisivos a la hora de explicar cómo nos comunicamos cuando utilizamos el lenguaje en un contexto dado. La propia evolución de la Metodología de la Enseñanza de Segundas Lenguas no ha sido ajena a este reconocimiento. Los enfoques comunicativos y funcionales han supuesto dar carta de naturaleza a todas estas preocupaciones, lo que de hecho permite caracterizarlos como enfoques de orientación netamente pragmática, a pesar de que con mucha frecuencia los implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje no saben que están enseñando pragmática ni que están haciendo pragmática. Desde esta perspectiva, la propia de la llamada lingüística de la comunicación, se ha incidido en la idea de que comunicarse mediante el lenguaje es algo más que codificar y descodificar mensajes constituidos por signos lingüísticos. Cuando utilizamos una lengua, usamos, sí, signos lingüísticos, pero también, de forma simultánea, otros signos no verbales. Ambos tipos de signos, verbales y no verbales, se apoyan en marcos de conocimiento que nos aportan una representación de la realidad y una forma de entenderla. Con todos estos recursos –signos e informaciones contextuales–, y teniendo en cuenta las capacidades cognitivas propias de la especie humana, el hablante, guiado por una intención, hace un uso estratégico de la actividad comunicativa y logra así transmitir más información de la que sus palabras significan.

¹ Quiero agradecer a las profesoras Laura Llanos, Marina Maquieira, María Dolores Martínez y Mercedes Rueda su colaboración en la realización de esta sección monográfica.

Se entra así en el terreno de la interpretación pragmática. Una disciplina como la Pragmática pretende explicar cómo es posible esto, cómo nuestras palabras pueden sugerir mensajes no ya diferentes, sino incluso completamente opuestos a lo que en sentido estricto significan.

Con relación a la forma de entender la competencia pragmática y la competencia sociocultural, un breve repaso a la bibliografía pone de relieve la dificultad para establecer una caracterización precisa y clara de ambas competencias. Se plantean muchas dudas sobre qué aspectos integrar bajo cada una de esas categorías y sobre cómo relacionarlas y diferenciarlas. El resultado es una concepción difusa, variable, con límites adaptables a los diversos intereses y perspectivas, tanto de la competencia pragmática como de la sociocultural. En esta ceremonia de la confusión no están nada claros los límites entre lo pragmático, lo discursivo, lo sociolingüístico y lo sociocultural, y se asume que esta indefinición resulta hasta cierto punto comprensible.

Autores como Hymes (1972), Canale y Swain (1980), Bachman (1990 [1995]), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) y Gutiérrez Ordóñez (2002), entre otros, se han preocupado por caracterizar la competencia comunicativa, entendida esta como la capacidad de construir un mensaje que, aparte de ajustarse a las reglas de la gramática, ha de ser también eficaz y adecuado a las circunstancias reales de uso. Todos los autores indicados coinciden en concebir la competencia comunicativa como un conjunto de subcompetencias. Se diferencian, en cambio, en el número que de ellas tienen en cuenta, la forma en que se relacionan entre sí y la terminología utilizada. Ni Hymes (1972) ni Canale y Swain (1980) consideran una competencia pragmática como tal. Por el contrario, Bachman (1990 [1995]), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), Gutiérrez Ordóñez (2002) y el Consejo de Europa (2002) sí la tratan como una subcompetencia independiente dentro de la competencia comunicativa.

Dejando a un lado las variaciones terminológicas, el hecho de considerar una competencia pragmática no significa que se conciba de la misma manera. Por ejemplo, el Consejo de Europa (2002) incluye lo discursivo (cohesión y coherencia) dentro de la competencia pragmática. Otros, como Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), restringen la competencia pragmática a los aspectos funcionales (actos de habla) y plantean una competencia discursiva independiente. También es problemática la relación de la competencia pragmática con la sociolingüística y la sociocultural. Bachman (1990 [1995]) integra la competencia sociolingüística dentro de la pragmática. Sin embargo, lo normal es que la sociolingüística sea abordada de forma independiente.

Más confuso es, si cabe, el tratamiento de los factores socioculturales. A veces quedan asociados a la llamada competencia sociolingüística -por ejemplo, en Canale (1983) y Bachman (1990 [1995]). Otras veces, se les confiere una identidad propia, como ocurre con autores como Hymes (1972), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). El Consejo de Europa (2002) también contempla una competencia sociocultural, pero al margen de las competencias comunicativas y dentro de las competencias generales. En cambio, integra dentro de la competencia comunicativa una competencia sociolingüística que recogería aspectos como: marcadores lingüísticos de relaciones

sociales, normas de cortesía, diferencias de registro, etc. Finalmente, Canale y Swain (1980) asocian bajo la competencia sociolingüística la sociocultural y la discursiva.

Varios parecen ser los motivos que están detrás de esa dificultad de plantear una concepción clara de las competencias pragmática y sociocultural. En primer lugar, es evidente que no se tiene una idea precisa de lo que representa, dentro de la lingüística tanto teórica como aplicada, una disciplina como la Pragmática y de cuál es su objeto de estudio². Más que de una pragmática habría que hablar de varias pragmáticas en función de donde se ponga el foco. No es lo mismo una pragmática limitada al ámbito de los actos de habla o funciones comunicativas que una pragmática que se abre a los factores sociales y culturales con el tema de las estrategias de cortesía (la llamada sociopragmática), o que una pragmática que se centra en los mecanismos deductivos que nos permiten combinar información explícita con información implícita extraída del contexto, o que una pragmática que se adentra en la dimensión discursiva. Ante la existencia de diversas formas de concebir la Pragmática, es esperable que de manera natural surjan también concepciones dispares y/o complementarias de la competencia pragmática.

En segundo lugar, a las dificultades derivadas de la propia concepción subyacente de lo que significa la Pragmática habría que añadir que existen problemas a la hora de determinar qué factores sociales y culturales son pertinentes para explicar el funcionamiento real del lenguaje, y cómo organizarlos de una forma coherente y manejable.

Finalmente, no se puede obviar que, a pesar de que es evidente la importancia de la cultura en la enseñanza de segundas lenguas, son muchas las concepciones que, desde diferentes perspectivas teóricas, se han planteado de la cultura. Surgen entonces numerosos interrogantes: ¿qué es cultura y qué no lo es?; ¿cómo se puede categorizar la cultura?; ¿existe una cultura ligada estrechamente a lo comunicativo y, en concreto, al uso del lenguaje y una cultura que actúa más bien como inventario de nuestras señas de identidad colectiva y de nuestra concepción del mundo y de la vida social?...³

La distinción planteada en el último interrogante nos parece fundamental⁴. Se debe partir de una concepción lo suficientemente amplia de la cultura como para que permita agrupar sin problemas ambos componentes. Ahora bien, desde el campo de la Metodología de la Enseñanza de Segundas lenguas se debe dar un tratamiento especial –sin perder, evidentemente, los lazos que mantiene con la segunda– a la cultura ligada al uso que del lenguaje hace una determinada comunidad de individuos en ciertos contextos. La eficacia y la adecuación de nuestros actos comunicativos dependen de

² Para un acercamiento a la Pragmática como disciplina lingüística pueden consultarse, entre otros muchos, Levinson (1983 [1989]), Mey (1993), Reyes (1990, 1995), Escandell Vidal (1996), Yule (1996) y Portolés (2004). Para la Pragmática en el campo de la ELE, son interesantes los de Pons Bordería (2005), Álvarez *et alii* (eds.) (2006) y Vera Luján y Blanco Rodríguez (2014).

³ Como propuestas para trabajar la cultura en ELE pueden consultarse Miquel y Sans (1992 [2004]), Miquel (2004), Oliveras (2000), Iglesias Casal (2003) o Estévez Coto y Fernández de Valderrama (2006).

⁴ Noemí Domínguez y Yeray González insisten, en el trabajo que presentan en esta sección monográfica, en la importancia de esta distinción y en el papel decisivo que juega la cultura comunicativa en ELE.

estrategias que se relacionan con nuestra cultura interactiva y no tanto del conocimiento de esos referentes culturales que se consideran esenciales en la configuración de nuestra identidad como grupo. Esta cultura interactiva y comunicativa de la que estamos hablando se encuentra íntimamente unida a la Pragmática y, por tanto, a la competencia pragmática. Sin ella un alumno que esté aprendiendo español difícilmente podrá dar respuesta adecuada a interrogantes como los siguientes: tengo que hacer una petición, pero ¿cómo la expreso?; ¿me decanto por una estrategia directa o, por el contrario, resulta más adecuada una formulación indirecta convencional?; en este contexto, ¿es oportuno expresar un cumplido?, ¿cómo lo expreso?, ¿qué puede ser objeto de un cumplido?; quiero rechazar una invitación, ¿debo plantear algún tipo de justificación o basta con indicar mi propósito de forma clara y sin ambages?... En situaciones como estas, junto a los aspectos estrictamente lingüísticos relacionados con los exponentes verbales que se pueden utilizar (formas directas, formas más o menos convencionales, formas alusivas...) se hallan involucrados otros factores que tienen que ver con el modo de concebir las relaciones sociales, con el tipo de imagen social que prevalece en un contexto dado, con lo que se considera adecuado, cortés...

Teniendo en cuenta todo lo dicho, creemos que nos vemos abocados a una concepción integradora de la competencia pragmática y de la competencia sociocultural. Esta integración tiene pleno sentido a través de la competencia comunicativa. No en vano, ambas son subcompetencias que contribuyen a que un hablante se comunique de forma eficaz y adecuada. Competencia pragmática y competencia sociocultural se pueden mantener como categorías independientes en determinados casos: por ejemplo, si solo me interesa presentar cuáles son las alternativas formales que puedo utilizar para expresar una misma función comunicativa, puedo mantenerme en el terreno de la competencia pragmática y, en concreto, en el de la pragmalingüística; o si me interesa ocuparme de algunos referentes culturales importantes en nuestra sociedad (la historia de España, la literatura del siglo de Oro, las nuevas formas de familia, etc.). Sin embargo, si tengo que explicar por qué, en un contexto dado y a la hora de dirigirme a alguien en concreto, utilizo un determinado exponente lingüístico para una cierta función pragmática y qué pasos debo seguir en la interacción conversacional, necesariamente tendré que incorporar en mi reflexión aspectos que tienen que ver con la cultura comunicativa e interactiva. En este contexto se deberá escoger una estrategia bifronte en la que lo pragmático y lo sociocultural estén perfectamente integrados, y en la que la perspectiva intercultural se hace indispensable, puesto que resulta necesario confrontar la cultura de origen con la cultura meta y ver en qué se diferencian, en qué se parecen, cómo se complementan...

Los trabajos que se recogen en la sección monográfica de este número se hacen eco de estas preocupaciones, aunque desde enfoques e intereses muy distintos, pero lo suficientemente interesantes y representativos como para ser tenidos en cuenta.

Como se ha puesto de relieve desde diferentes planteamientos teóricos, existe una evidente y palpable relación entre lengua y cultura. Noemí Domínguez y Yeray

González se decantan por una concepción interactiva y semiótica de la cultura que permite atribuir significados a la conducta de los hablantes y establecer esquemas previsibles respecto a la conducta del resto. Desde este planteamiento, contemplan los hechos culturales desde una doble perspectiva: de un lado, aquellos que influyen directamente en la eficacia de la comunicación (cultura comunicativa); del otro, los que no (cultura material).

A la hora de plantearse la cuestión de cómo integrar los contenidos culturales en el currículo de ELE, los autores establecen dos requisitos: que se vea reflejada su interdependencia con la competencia comunicativa y que puedan organizarse en niveles.

Con relación al primer punto, Domínguez y González defienden que la llamada cultura comunicativa va indisociablemente unida a la competencia pragmática. El análisis que hacen del tratamiento que recibe la cultura en el *PCIC*⁵ les permite llamar la atención sobre dos hechos: 1) la gran dispersión de los contenidos culturales; 2), que se organizan conforme al criterio de oponer “lo lingüístico” a lo que sin ser lingüístico “tiene proyección comunicativa”. La dificultad para aplicar con rigor este criterio les lleva a decantarse por el ya planteado que opone la cultura material a la cultura comunicativa.

En lo que se refiere a la nivelación de los contenidos culturales en el *PCIC*, en esta obra no se plantea una progresión por niveles, sino por fases (aproximación, profundización y consolidación). Esta progresión, que puede ser adecuada para los contenidos relacionados con la cultura material, se muestra, en su opinión, como insuficiente en el caso de la cultura comunicativa. Su propuesta, para este último tipo de cultura, es que los contenidos culturales se gradúen del mismo modo que se hace con los contenidos lingüísticos. No en vano, la progresión en ambas esferas determina el nivel de competencia comunicativa del alumno.

Se cierra el trabajo con una propuesta hecha desde la Pragmática Intercultural y centrada en la cultura comunicativa. Tal propuesta se vertebra en torno a las funciones comunicativas y asume como factor determinante de nivelación el grado de “proximidad” / “lejanía” que existe entre los hablantes. Las funciones han de plantearse en contextos específicos y se deben considerar tanto los exponentes lingüísticos que se utilizan para expresarlas como los patrones comunicativos que las rigen.

La complejidad de las sociedades occidentales del siglo XXI, cada vez más híbridas y multiculturales, las aboca a la necesidad de enfrentarse a nuevos retos en los que la convivencia en la diversidad no siempre está libre de conflictos. En este marco, tiene pleno sentido un trabajo como el de Isabel Iglesias en el que desarrolla una reflexión sobre la competencia intercultural. Dentro de ella, la autora se centra en las llamadas “representaciones culturales” o “sistemas de creencias que influyen en la percepción, en la interpretación y en la comprensión de las dinámicas interculturales”.

⁵ *Plan Curricular del Instituto Cervantes.*

Las representaciones culturales permiten atribuir significados, pero también transmiten valores que pueden influir y manifestarse en las prácticas sociales. Se hace, por tanto, necesario conocer cómo se construyen tales representaciones y cómo la confrontación con las de los otros puede conducir a la reelaboración y reconstrucción de las propias.

Este es precisamente el objetivo que perseguía un proyecto de investigación sobre las representaciones culturales de 168 estudiantes extranjeros de diecinueve países desarrollado por un equipo de profesores de la Universidad de Oviedo. De las ocho categorías que se establecieron en la investigación, en este artículo solo se consideran los aspectos más relevantes de las denominadas “Construcción de representaciones” y “Evolución personal”.

En lo que se refiere a la primera de ellas, se analizan 161 citas que se organizan en 15 subcategorías. La abundante información aportada pone de relieve la complejidad del proceso de construcción de esas representaciones. Por ejemplo, de los testimonios de los informantes se deduce que los estereotipos que los otros tienen sobre nuestra cultura ayudan a tomar conciencia de lo que es característico de ella, pero también pueden obligarnos a manipular nuestras propias representaciones, o que los tópicos y los estereotipos alcanzan a todos los aspectos de la cultura y que, al simplificar y ordenar nuestro medio social, suponen un importante ahorro de esfuerzo analítico.

Respecto a la evolución personal de las representaciones de los sujetos, la gran mayoría de ellos reconoce que la experiencia de estar en un país extranjero ha influido sobre la evolución de sus propias representaciones. El acercamiento a una nueva cultura implica no solo un cambio en la forma de verla sino también cambios en la manera de concebir su cultura de origen, así como en los valores y los modos de pensar. Las representaciones culturales muestran así un perfil más dinámico, adaptable y maleable.

El artículo de Mario de la Fuente, aunque reserva un espacio muy importante a la reflexión gramatical –no en vano centra su atención en dos categorías fundamentales como son el artículo y el futuro–, su objetivo final es otro: mostrar una forma de trabajar a la que con frecuencia se debe recurrir en el aula de español para inmigrantes y que consiste en enseñar gramática apoyándose en nociones de naturaleza pragmática. En realidad, esta es una estrategia que debemos aceptar no solo en el ámbito del español para inmigrantes, sino en el más general de la ELE. En este marco la gramática teórica, pura disquisición abstracta, carece de sentido y, necesariamente, se ha de recurrir a una gramática comunicativa, de uso, en el que, por definición, el componente pragmático es omnipresente.

Desde su larga experiencia como profesor de español para inmigrantes, Mario de la Fuente insiste en que los alumnos inmigrantes, planteada la cuestión desde un punto de vista puramente lingüístico y dejando, por tanto, fuera los aspectos psicosociales, presenta las mismas necesidades que cualquier otro alumno extranjero. No obstante, hay alguna particularidad. La principal de ellas reside en que, con gran frecuencia, a la hora de trabajar con alumnos inmigrantes el profesor se encuentra

ante un grupo muy heterogéneo y en constante cambio. En clase pueden coincidir “personas con diferentes niveles de dominio del español, con diferentes estrategias cognitivas de aprendizaje, con diferentes presupuestos culturales, con diferentes niveles de alfabetización”. ¿Cómo puede actuar un profesor en una situación como esta sin desesperarse? La clave se encuentra en saber dar respuesta a las necesidades de alumnos tan dispares y variados, y para ello no queda más remedio que mezclar en una misma explicación ideas y conceptos de diversos niveles y que cada alumno aproveche aquello que le sea más útil y se ajuste a su nivel de dominio del español. En este contexto, la Pragmática funcionaría como auténtico salvavidas del profesor porque, junto a los conceptos gramaticales básicos propios de los niveles inferiores, se podrán incorporar otros aspectos del uso pragmático de estas categorías que estarán al alcance de los alumnos de niveles superiores. Este tipo de estrategia la ejemplifica Mario de la Fuente con el artículo y el tiempo futuro. Por ejemplo, en el caso de este último, junto a los valores rectos (que expresan posterioridad), que se introducen en los niveles inferiores, existen los usos dislocados (como el futuro de probabilidad y de distanciamiento) de fundamentación claramente pragmática y que deberían ser accesibles a alumnos de niveles superiores.

Adoptando un enfoque sociolingüístico, los profesores Yang Song y Jinwei Wang abordan un análisis contrastivo de las formas de tratamiento referidas al interlocutor tanto del español como del chino. Este objetivo lo desarrollan a través de un análisis estadístico y contextual de un corpus paralelo compilado a partir de dos teleseries españolas y una china.

En el plano sociocultural, los autores llegan a la conclusión de que cada lengua se decanta por el uso de la forma T (familiaridad, solidaridad y confianza) y la forma V (respeto, cortesía y formalidad) en distintos contextos. Por ejemplo, mientras que en español, en el ámbito familiar, casi el 100% de las muestras corresponden a T, en chino, por el contrario, en ese mismo ámbito hay un amplio porcentaje de formas V (47%). Con independencia del ámbito social, resulta llamativo que en chino prevalezca de forma clara el tratamiento asimétrico (por ejemplo, alguien que recibe el tratamiento de V y que, en contrapartida, se dirige a su interlocutor con T), en contraste con el español, que utiliza preferentemente el simétrico. Esta diferencia es un buen indicio del tipo de sociedad que está detrás de cada lengua.

En lo que se refiere a las implicaciones pragmáticas que se derivan del uso de las formas de tratamiento, se hace necesario distinguir entre un estado estático y un estado dinámico de las formas de tratamiento. El primero se refiere al uso prototípico de tales formas y que son equivalentes en ambas lenguas (formas T para valores de familiaridad, solidaridad y confianza; formas V para los de respeto, cortesía y formalidad). En cambio, el segundo consiste en que el hablante, en una misma situación y ante un mismo interlocutor, modifica de forma intencional el tratamiento que hasta entonces asignaba a su interlocutor para alcanzar así un efecto de sentido.

Es en este estado dinámico en el que se perciben llamativas diferencias entre ambas lenguas. Por ejemplo, en chino el cambio intencional del uso de la forma T a la forma V puede llevar emparejados valores de acercamiento y cariño, cosa que en español nunca ocurriría. Se aprecia así la necesidad de transmitir de un modo claro y preciso a los alumnos este tipo de información sociocultural e interactiva.

Los autores terminan su trabajo con una referencia a las implicaciones didácticas que, dentro del contexto de la ELE en China, pueden tener las formas de tratamiento. Para ello se centran en el análisis de un manual ampliamente extendido en los estudios oficiales de español en ese país.

La sección monográfica se cierra con una nota de Sara del Valle Revuelta en la que se ocupa de los programas televisivos como recurso didáctico con el que se pueden trabajar las competencias pragmática y sociocultural en la clase de ELE. Su carácter de documento real y auténtico los convierte en un medio inmejorable para aportar información sobre el entorno sociocultural, sin olvidar que pueden ser también un recurso muy útil para aproximarse al lenguaje coloquial y a las estrategias típicas de la conversación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. et alii (eds.) (2006): *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Bachman, L. F. (1990 [1995]): "Communicative language ability", en M. Llobera (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa: 105-127.
- Canale, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. C. Richards y R. Schmidt (eds.) (1983) *Language and Communication*, London, Longman: 2-27.
- Canale, M. y Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995): "A pedagogically motivated model with content specifications", *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Cenoz, J. y Valencia, J. F. (eds.) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECD-Grupo Anaya.
- Escandell Vidal, M^a. V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.

- Estévez Coto, M. y Fernández de Valderrama, Y. (2006): *El componente cultural en la clase de E/LE*, Madrid, Edelsa.
- Gutiérrez Ordóñez (2002): *De pragmática y semántica*, Madrid, Arco/Libros.
- Hymes, D (1972): "On communicative competence", en J. B. Pride y J. Holmes (eds.) (1972) *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin: 269-285.
- Iglesias Casal, I. (2003): "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", *Carabela*, 54, 5-29.
- Levinson, S. C. (1983 [1989]): *Pragmática*, Barcelona, Teide.
- Mey, J. L. (1993): *Pragmatics. An introduction*, Oxford, Blackwell.
- Miquel, L. (2004): "La subcompetencia sociocultural", en J. Sánchez y otros (eds.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería: 511-533.
- Miquel, L. y Sans. N. (1992 [2004]): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", *Red ELE*, 0. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>
- Oliveras, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- Pons Bordería, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*", Madrid, Arco/Libros.
- Portolés, J. (2004): *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Síntesis.
- Reyes, G. (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos.
- Reyes, G. (1995): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco/Libros.
- Vera Luján, A. y Blanco Rodríguez, M. (2014): *Cuestiones de Pragmática en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco/Libros.
- Yule, G. (1996): *Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.