

# La problemática y el tratamiento de la competencia sociolingüística y la competencia pragmática en la clase de ELE desde un enfoque novedoso

The problem and treatment of sociolinguistic competence and pragmatic competence in the ELE class from a novel approach

Małgorzata Spychała-Wawrzyniak

Adam Mickiewicz University, Poznań

[malgorzata.spychala@amu.edu.pl](mailto:malgorzata.spychala@amu.edu.pl)

<https://orcid.org/0000-0001-8916-608X>

Esther Barros Díez

Instituto Cervantes de Berlín

[barrosesther@hotmail.com](mailto:barrosesther@hotmail.com)

<https://orcid.org/0009-0003-4949-5454>

## Abstract

The purpose of our article is to analyze the main differences between sociolinguistic competence and pragmatic competence, integrated within communicative competence. Firstly, we will try to define, characterize, and exemplify the tools inherent to sociolinguistic competence in comparison with pragmatic competence. We will present that courtesy formulas in language teaching should be included within the pragmatic competence and not sociolinguistic as it has been done usually. To do this, we will use the multilingual competence on which the CEFR-CV (2020) places considerable emphasis. Likewise, the concepts of sociolinguistic and pragmatic competences will be explained taking as a starting point the components of communicative competence which, in turn, encompasses intercultural competences. On the other hand, we will also deal with the role and challenges of the intercultural speaker as a mediator of pragmatic, sociolinguistic and sociocultural meanings. In the last part of the article, we will focus on the field of teaching Spanish as a foreign language (hereinafter ELE), specifically, on the development of

communicative competence from a sociolinguistic and pragmatic perspective. We will analyze some ELE manuals to reflect on and show the work proposals related to pragmatic and sociolinguistic knowledge (especially at level A1) carried out by their authors.

**Keywords:** communicative competence, sociolinguistic competence, pragmatic competence, Spanish teaching

## 1. INTRODUCCIÓN: LA HABILIDAD COMUNICATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El idioma español se caracteriza por su gran diversidad lingüística y cultural. Esta riqueza requiere que el aprendiz de español —como segunda o tercera lengua— disponga de herramientas, habilidades y competencias que le permitan interpretar diversos enunciados adecuadamente, convirtiéndose en un hablante intercultural y agente social. Simón (2007, p. 590) recuerda que el hablante intercultural “tiene conocimiento de una o más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de manera intencional”. Por su parte Byram (2008, p. 72), considera que en vez de “hablante” debería usarse “mediador” porque en la comunicación intercultural se trata de entender y analizar las relaciones entre la lengua materna y las variaciones de la lengua extranjera, como también entre la propia cultura y las culturas de otros grupos sociales teniendo en cuenta los factores cognitivos, conductuales y afectivos. El autor subraya que la actuación intercultural puede ser muy simple o muy compleja especialmente cuando el significado de una palabra tiene varios sentidos diferentes en otras culturas.

Cuando hablamos de las habilidades o competencias comunicativas, se recomienda recurrir a las investigaciones de Chomsky (1965), Hymes (1964, 1972), Canale y Swain (1980), Van Ek (1986), Bachman (1990), Pfeiffer (2001), Spychała (2013), etc., autores que presentaron distintos modelos de la competencia lingüística y/o comunicativa. Van Ek (1986) es uno de los primeros investigadores, que con su visión de la habilidad comunicativa formada por seis componentes (lingüístico, sociolingüístico, discursivo, estratégico, sociocultural, social), concede mucha importancia a los aspectos sociales y culturales. El autor explica que, al analizar su concepción, debemos ser bastante flexibles, ya que gran parte depende de la comprensión y del análisis de los roles de los interlocutores de un acto comunicativo. Por ejemplo, la competencia lingüística (el significado lingüístico) se relaciona de manera bastante estrecha con la competencia sociocultural (la comprensión del significado). Y la competencia sociolingüística permite elegir la forma adecuada teniendo en cuenta las circunstancias, la relación entre hablantes y su intención comunicativa.

Precisamente, en el componente lingüístico relacionado con aspectos sociales se centran también los autores del *Marco común europeo de referencia* (MCER, 2002) y del *Volumen complementario* (MCER VC, 2021) cuando presentan la estructura de las competencias comunicativas de la lengua. Según el nuevo MCER VC (2021), las competencias comunicativas abarcan competencias: *lingüística* (alcance lingüístico general, alcance léxico, corrección gramatical, control léxico, fonológico y ortográfico), *sociolingüística* (adecuación sociolingüística y repertorio cultural) y *competencia pragmática*.

La problemática que planteamos en el presente artículo se basa en analizar las principales diferencias entre la competencia sociolingüística y la competencia pragmática, integradas dentro de la competencia comunicativa. Siguiendo a Fuertes Gutiérrez, Soler Montes y Klee (2021), coincidimos que, en el caso del tratamiento de la competencia sociolingüística en el MCER (2002) y el MCER VC (2021), se perciben algunas lagunas significativas como el tratamiento de las variedades diatópicas o la diversidad sociocultural de las lenguas, entre otros.

En la última parte del artículo, nos centraremos en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE), concretamente, en el desarrollo de la competencia comunicativa desde la perspectiva sociolingüística y pragmática. Para ello, analizaremos algunos manuales de esta disciplina para reflexionar y mostrar las propuestas de trabajo relacionadas con los conocimientos pragmáticos y sociolingüísticos del nivel A1 que realizan sus autores.

## 2. LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

En breves palabras, la sociolingüística investiga la relación entre lengua y sociedad o, mejor dicho, *comunidad de habla* formada “por un conjunto de hablantes que comparten efectivamente al menos una lengua, pero que, además comparten un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística [...]”. Desde este punto de vista, los hispanohablantes de México y de España pertenecen a una misma comunidad lingüística, pero no una misma comunidad de habla” (Moreno Fernández, 2012, p. 23). El análisis sociolingüístico abarca también variedades lingüísticas (sociolectos, dialectos, registros etc.) que son conjuntos de formas verbales adoptadas por un determinado colectivo (García Marcos, 1999, p. 27).

Blas Arroyo (2015) concibe la sociolingüística desde una perspectiva variacionista (fonológica, gramatical y léxica, etc.) y toma en consideración ciertos factores sociales (el sexo, la edad, la clase social, etc.), que inciden en la variación de habla hispánica. El autor, basándose en los estudios de Labov (1966) o Berk-Seligson (1984), recuerda que la consecución de la competencia sociolingüística “se adquiere gradualmente a lo largo de la vida del individuo” (p. 204).

En la enseñanza de lenguas extranjeras, se usa el concepto de competencia sociolingüística que, según Bachman (1990)<sup>1</sup>, es la sensibilidad a las convenciones de la lengua que están determinadas por un contexto específico y determina las siguientes habilidades: sensibilidad hacia diferencias de dialecto o variedad, hacia las diferencias de registro y la capacidad de interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

Además, el ya anteriormente mencionado Van Ek (1986), entiende la competencia sociolingüística como la relación entre el signo lingüístico (p. ej., “son las cinco”) y su situacional o contextual significado (p. ej., “son las cinco, es decir, quedan 15 minutos para terminar el examen”). En esta situación, se debe tener en cuenta la función (informar) y la intención de aviso del comunicado. El autor también recuerda que existen otros factores que determinan el uso y la comprensión adecuada de los enunciados. Entre ellos, podemos enumerar los siguientes: el perfil de los interlocutores (edad, sexo, nacionalidad, etc.), la relación entre ellos (social, afectiva)<sup>2</sup>, el objetivo comunicativo, las condiciones externas (país, localidad, tiempo, duración, número de hablantes, etc.), el tema, el tipo de texto (discusión, noticias, otros).

Por su parte, el MCER (2002, p. 116) comprende la competencia sociolingüística como “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua”. También enumera los siguientes elementos que forman parte de dicha competencia: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Se ha de apuntar, que en la versión actualizada de MCER, que es el *Volumen Complementario* (MCER VC, 2021), “llama la atención el cierto inmovilismo, la brevedad y la ausencia de reflexión en torno a la presentación de los contenidos sociolingüísticos y la descripción de la competencia sociolingüística” (Fuertes Gutiérrez, Soler Montes & Klee, 2021, p. 106). Entre los descriptores clave de la escala de adecuación sociolingüística, el MCER VC (2021) sigue dando mucha importancia al registro y las normas de cortesía, al mismo tiempo que omite los contenidos relacionados con las variedades lingüísticas y geográficas.<sup>3</sup>

Como podemos observar, la competencia sociolingüística tiende a ser tratada como el conjunto de las habilidades que permiten desenvolverse en distintos contextos lingüísticos, sociales y culturales. No obstante, todavía no existe unanimidad en cuanto a los contenidos que abarca esta competencia. En nuestra opinión, la competencia sociolingüística debería centrarse en el análisis de las variedades lingüísticas y diatópicas. El alumno debe ser consciente de la existencia de las múltiples modali-

---

<sup>1</sup> Bachman (1990), en su estructura de competencia comunicativa, trata la competencia sociolingüística como subcomponente de la competencia pragmática.

<sup>2</sup> Se trata de las relaciones de carácter formal (p. ej. alumno-profesor) o informal (p. ej. amigo-amigo), el nivel de simpatía o antipatía, la familiaridad entre ellos o el grado jerarquía.

<sup>3</sup> Por ejemplo, en la escala de la “adecuación sociolingüística” – nivel A2 se espera que el alumno sepa desenvolverse “en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas de cortesía cotidianas para saludar y dirigirse a los interlocutores” (MCER VC, 2021, p. 152).

dades, estilos y usos de una lengua, incluyendo las variables sociales. Por ejemplo, si un día el alumno de ELE escucha el habla canaria, no dirá que no entiende español, sino que, por medio de las estrategias de mediación o negociación, pedirá a su interlocutor que le hable más despacio en castellano. Aunque los actos de habla y la cortesía son conceptos que se relacionan de manera bastante integrada con el uso social de la lengua, creemos que deberían formar parte del análisis más pragmático que sociolingüístico. En cuanto a las fórmulas de tratamiento, Reyes (1994, p. 35) recuerda que es un tema de pragmática por excelencia, “sin embargo, este es también tema de la sociolingüística, que puede preguntarse, por ejemplo, cuál es la relación entre fórmulas de tratamiento y estructuras de poder, clases sociales, etc.”.

### 3. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

La pragmática estudia el lenguaje en uso y los procesos por medio de los cuales se produce e interpreta los significados lingüísticos dentro de las determinadas circunstancias (Reyes, 2011). A su vez, Escandell Vidal (1993) recuerda que se trata de una disciplina que, sobre todo, toma en consideración los factores extralingüísticos (emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, conocimiento del mundo) a los cuales no se puede hacer referencia puramente gramatical. Por otro lado, Pons Bordería (2005, p. 11) añade que la pragmática permite analizar las diferencias entre lo que el lenguaje codifica y lo que el lenguaje transmite. Por ejemplo:

1. Codificado: El agua está caliente.
2. Transmitido: El agua está caliente para lavar al bebé (pero no para cocer marisco).

La historia de la pragmática empieza con los trabajos de Grice (1957), Austin (1962), Searle (1969) y otros, que se centraron en la función, el significado y el sentido del lenguaje desde el punto de vista del uso de determinados actos del habla.<sup>4</sup> Ainciburu (2017, p. 21) explica que “una oración con sentido completo informa o solicita información, asevera, expresa una amenaza o un cumplido, etc.”. Los actos de habla que expresan saludos, despedidas, excusas, disculpas, peticiones, agradecimientos, ofrecimientos o fórmulas de presentación “se han podido ordenar en un eje o *continuum* llamado de *cortesía*” (Moreno Fernández, 2012, p. 145). “La *cortesía* es una institución cultural que tiende a establecer las buenas relaciones [...]. Su estudio se ha configurado como una de las ramas más singulares de la Pragmática” (Gutiérrez Ordóñez, 2002, p. 71). Asimismo, coincidimos con Palacios Martínez y otros (2007, p. 71) cuando afirman que la competencia pragmática es “la capacidad del hablante para producir el efecto comunicativo deseado, por ejemplo, mediante el uso y las

---

<sup>4</sup> Ferrara (1998, p. 15) subraya que “los actos de habla se presentan en secuencias y son ejecutados por hablantes que están participando en actividades reguladas como debatir, conversar, hacer propuestas de ley en el parlamento, testificar en un juicio, enseñar en las aulas, predicar y orar en templos o escribir novelas”.

reglas de conversación, el uso y correcta identificación de los tipos de actos de habla y de su fuerza ilocutiva y las formas de cortesía”.

El MCER VC (2021, p. 153) explica que la competencia pragmática se refiere principalmente al conocimiento de los principios según los cuales los mensajes: se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva); se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional); se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa). Además, el hablante también debe reconocer la diferencia entre el significado de una palabra o expresión dentro de un contexto y el significado que aparece en el diccionario (precisión); adaptar la lengua a nuevas situaciones (flexibilidad), tomar la iniciativa (turnos de palabra); presentar las ideas de manera lógica y coherente (desarrollo temático, coherencia y cohesión), así como construir los enunciados con bastante fluidez. Como se puede observar en el caso de la competencia pragmática, el citado documento omite los contenidos relacionados con la cortesía o actos de habla.

En resumen, el breve análisis de los estudios pragmáticos demuestra que tanto los actos de habla como las fórmulas de cortesía en la enseñanza de lenguas deberían ser incluidas dentro de la competencia pragmática y no sociolingüística, como se ha venido haciendo habitualmente.

#### 4. EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICA Y PRAGMÁTICA: EL CASO DE LOS MANUALES DE ELE

En este capítulo, nos vamos a centrar en el análisis de la competencia sociolingüística y pragmática de los manuales de ELE. Con el fin de averiguar qué aspectos tratan y revisar cómo se ponen estos en práctica, hemos revisado dos manuales diferentes. Además, deseamos constatar si el tratamiento realizado resulta suficiente como para que el alumno de ELE sea capaz de desarrollar estas competencias por medio de los libros de texto. Para ello, nos hemos enfocado en el libro del alumno de *Bitácora 1, nueva edición* (Sans Baulenas, Peris, Garmendia & Conejo, 2016), en adelante BPCR, así como en *A1 Aula internacional Plus* (Corpas, García & Garmendia, 2020), en adelante AULA IP, por ser los manuales más empleados por el Instituto Cervantes<sup>5</sup>, entre otras instituciones. En primer lugar, hemos analizado la competencia sociolingüística (Tabla 1) y dentro de esta, los registros y las variedades del español.

Al investigar los registros en ambos manuales, hemos confirmado que en su mayoría son informales, pero nos ha sorprendido AULA IP, ya que el alumno cuenta con alguna actividad para distinguir entre registros formales e informales según su interlocutor, el contexto o incluso mezclando registros.

---

<sup>5</sup> El Instituto Cervantes, institución pública española (1991), que promueve universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuye a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. Está representada en 88 ciudades de 45 países por los cinco continentes.

En cuanto a las variedades del español, predomina el español de España con rasgos de la variedad meridional. En AULA IP se encuentra un uso de voseo. En los audios, observamos que se abarcan diversas variedades del español, incluido el español de América. Lamentablemente, ningún manual especifica la variedad de habla del audio.

Tabla 1. Ejemplos del desarrollo de la competencia sociolingüística

<b>Competencia sociolingüística</b>	
<b>BTCR (2016)</b>	<b>AULA IP (2020)</b>
<p><b>Registros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Básicamente, informales: <i>perdona, ¿dónde estudias?</i> (p. 21, B)</li> <li>– En ocasiones, usted, contexto formal (entrevista a un cineasta): <i>¿Dónde nació?</i> (p. 57, B)</li> </ul>	<p><b>Registros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Registros informales abundantes: <i>¿Has dado clase a adultos?</i> (p. 138, 11C)</li> <li>– Sensibilización con registros alternados: <i>señor Martínez, Francisco</i> (p. 17, 2B)</li> <li>– Un audio con mezcla del registro formal e informal: <i>¡Hola, buenas! ¿Ya saben lo que van a tomar?</i> (p. 100, 3, pista 22)</li> </ul>
<p><b>Variedades del español</b></p> <p>Variedad estandarizada del español de España (meridional, en ocasiones)</p> <p><b>Audio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Variedad estandarizada del español de España (meridional, en ocasiones) <i>¿Y están bien los albergues?</i> (p.125, E, pista 47)</li> <li>– Ocasionalmente, variedad ca-ribeña (p. 125, E, pista 48)</li> </ul>	<p><b>Variedades del español</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Variedad estandarizada del español de España (meridional, en ocasiones)</li> <li>– En una ocasión se vosea: <i>¿Y vos?</i> (p. 21, 5A)</li> </ul> <p><b>Audio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Variedad estandarizada del español de España (meridional, en ocasiones): <i>¡Uf! Esta es súper barata</i> (p. 58, 2A, pista 13)</li> <li>– Variedad rioplatense (Montevideo);</li> <li>– El mismo audio, disponible en español estándar con ligeros rasgos variedad andaluza (Sevilla) (p. 115, 3, pista 27 / alternativa)</li> </ul>

En nuestra opinión, y apoyándonos en Andión Herrero, González Sánchez y San Mateo Valdehíta (2015, p. 113), la competencia sociolingüística en los manuales se trabaja someramente, enfocándose en aspectos socioculturales principalmente (rutinas, convenciones sociales, otros<sup>6</sup>). Cuando hablamos de los registros, echamos en falta más ejemplos formales para que el alumno aprenda a comportarse en diversas situaciones.

En cuanto al desarrollo la competencia pragmática (Tabla 2), hemos adoptado las mismas cuestiones que nos planteábamos al inicio de este capítulo: conocer qué contenidos tratan los manuales, cómo se llevan a cabo y si el tratamiento realizado facilita el desarrollo de esta capacidad.

<sup>6</sup> Comprensión auditiva (BTCL, pp. 61, 01, E): anotar por qué esas personas duermen o no la siesta; comprensión audiovisual en AULA IP (pp. 97, 14): un día en la vida de un chico español.

Basándonos en los contenidos, hemos constatado que ambos manuales contienen un repertorio limitado de formas de cortesía estandarizadas: saludar, despedirse, agradecer, ofrecer, pedir y, en una ocasión, disculparse<sup>7</sup>. Por tanto, extrañamos otras funciones como expresar halagos, mostrar sorpresa, etc.

Otro aspecto analizado es el tuteo frente a las formas de usted. Se tutea siempre en las instrucciones de los enunciados mientras que, en los diálogos de comprensión, audios, secciones gramaticales o en las actividades de producción, se incluyen esporádicamente las formas de usted, especialmente, en el ámbito público: el restaurante. En este punto, AULA IP cuenta con actividades de reflexión para que el alumno identifique el uso adecuado según el perfil de su interlocutor, guiado con modelos de lengua (sección gramatical de la unidad).

Tabla 2. Ejemplos del desarrollo de la competencia pragmática

<b>Competencia pragmática</b>			
<b>BTCR (2016)</b>		<b>AULA IP (2020)</b>	
<b>Tuteo / forma de Usted</b>	<b>Instrucciones y enunciados:</b> – 1. <sup>a</sup> Pers., Pl., Pres. Ind.: <i>Completamos con nuestra información.</i> (p. 93, 3) – 1. <sup>a</sup> Pers., Pl., Pres. Ind.: con perífrasis (futuro próximo): <i>En grupos, vamos a abrir un restaurante hispano en nuestra ciudad</i> (p. 93, D)	<b>Tuteo / forma de Usted</b>	<b>Instrucciones y enunciados:</b> – 2. <sup>a</sup> Pers., Pl., Pres. Ind.: <i>¿Entiendes estas frases?</i> (p. 13) – 2. <sup>a</sup> Pers., Sing., Pres. Ind.: <i>¿Sabéis cómo se llaman estas cosas?</i> (p. 12, A) – 2. <sup>a</sup> Pers., Sing., del imperativo: <i>Mira las fotos de Olivia.</i> (p. 71, 1A)
	<b>Andamiaje<sup>8</sup> (comprensión):</b> – Predominancia, tuteo y uso 2. <sup>a</sup> Pers., Sing. /Pl., Pres. Ind.: <i>¿Y vosotros vais mucho al cine?</i> (p. 77, C) – Ocasionalmente, usted: <i>¿Qué van a tomar?</i> (p. 87, D)		<b>Diálogos (comprensión):</b> – Predominancia, tuteo y uso 2. <sup>a</sup> Pers., Sing. /Pl., Pres. Ind.: <i>¿Quieres ver una película?</i> (p. 32, 5A) – En ocasiones, usted: <i>¿Qué desea comer?</i> (p. 103, 4A)
	<b>Actividades de producción:</b> En General, tuteo: <i>¿Y ves mucho la tele?</i> (p. 79, C)		<b>Actividades de producción:</b> – En General, tuteo: <i>¿Cuántas horas duermes normalmente?</i> (p. 96, 13D) – Una actividad para producir partes de un diálogo formal o informal según imágenes (p. 103C).
	<b>Audios:</b> – Tuteo normalmente: <i>¿Sueles dormir la siesta?</i> (p. 65, D, pista 19) – Ocasionalmente, se habla de usted: <i>¿Qué van a tomar?</i> (p. 85 F)		<b>Audios:</b> Tuteo normalmente: <i>¿Ya has elegido a tu nuevo compañero de piso?</i> (Pág. 128, 2, pista 30)
	<b>Sección gramatical de la unidad:</b> Diferenciación ocasional de registros: <i>¿Me / Nos puede traer la cuenta, por favor?</i> (pp. 86, 3)		<b>Sección gramatical de la unidad:</b> Diferenciación ocasional de registros: <i>¿Cuál es tu / su apellido?</i> (p. 23)

<sup>7</sup> Nos referimos a AULA IP: *Lo siento, no hablo japonés* (pp. 13, 6).

<sup>8</sup> Se trata de recursos lingüísticos o segmentos de lengua (diálogos casi inexistentes y breves).

Por otro lado, nos ha resultado grato descubrir que la competencia pragmática se pone en práctica, integrándose en otras actividades comunicativas de la lengua como la comprensión auditiva<sup>9</sup> o bien a través de actividades individuales<sup>10</sup> (expresión escrita), además de la tradicional interacción. Si analizamos cómo lo hacen, se percibe la ausencia tanto de marcadores del discurso como de recursos para atenuar los actos de habla, por ejemplo: realizar una petición.

## CONCLUSIONES

A nuestro modo de ver, el desarrollo de la competencia sociolingüística y pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras, se realiza de forma diferente que cuando hablamos de lingüística general. Es decir, en la lingüística aplicada se aborda la sociolingüística en su contexto social, mientras que la pragmática se trata como funciones comunicativas y nociones. Podríamos afirmar que en el ámbito del ELE se realiza un tratamiento de carácter parcial, ya que los manuales siguen los temas o contextos sociales propuestos por el MCER (2002). Como el MCER VC (2021) se ha publicado recientemente no se puede hablar de los nuevos materiales, pero es previsible que se repita el mismo patrón. Además, todo apunta a que existe cierta confusión entre docentes y lingüistas sobre cómo enseñar/desarrollar ambas competencias.

Otro impacto de la integración del MCER (2002) en el mundo del ELE ha causado que las editoriales traten la competencia sociolingüística desde una perspectiva sociocultural. Por tanto, el docente ha de complementar esta información inexistente en los manuales, recurriendo a las estrategias como indicábamos al inicio del presente artículo. Además, resultaría de utilidad incluir otras variedades del español, facilitando información sobre estas para que el profesor pueda preparar al alumno para futuras situaciones interculturales.

A fin de mejorar el trato de la competencia pragmática realizada en los manuales, se debería incluir más situaciones formales, puesto que el alumnado y, especialmente, el más joven suele tutear en situaciones que al nativo de un cierto país le podrían parecer inadecuadas, al tiempo que no es capaz de reaccionar ante otras: un cumplido, por ejemplo. Desde aquí, aconsejamos a los autores de materiales que planteen la cortesía desde un punto de vista pragmático, ya que nuestros alumnos son hablantes interculturales y, de esta forma pueden evitar malentendidos, parecer poco cooperativos e incluso descorteses.

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, en BTCR (p. 85, actividad F): recordar las frases dichas anteriormente.

<sup>10</sup> El alumno ha de elegir un país hispano y preparar una presentación sobre el mismo (p. 33, C).

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainciburu, M.C. (2017). La clasificación de los actos de habla: de la conceptualización pragmática a la identificación automatizada. In A.L. Duffé Montalván (ed.), *Singularidad y novedad en los estudios sobre los actos de habla* (pp. 21-51). Madrid: Síntesis.
- Andión Herrero, M.A., González Sánchez, M. & San Mateo Valdehita, A. (2020). *¿Qué debe saber un profesor de ELE/L2? Guía básica para actuales y futuros profesores*. Madrid: UNED.
- Austin, J. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Berk-Selingson, S. (1984). Subjective Reactions of Phonological Variation in Costa Rican Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 13 (6), 415-422. <https://doi.org/10.1007/BF01068177>.
- Blas Arroyo, J.L. (2015). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra (originalmente publicado en 2005).
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.21236/AD0616323>.
- Corpas, J., García, E. & Garmendia, A. (2020). *A1 Aula internacional Plus*. Barcelona: Difusión
- CEFR (2020) – abstract ang.: Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Escandell Vidal, M.V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Antrophos.
- Ferrara, A. (1998). Condiciones de adecuación para secuencias de actos de habla. In M.T. Julio & R. Muñoz (eds.), *Textos clásicos de pragmática* (pp. 41-65). Madrid: Arco/Libros. S.L.
- Fuertes Gutiérrez, M., Soler Montes, C. & Klee, C.A. (2021). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8 (2), 105-113. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448>.
- García Marcos, F.J. (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Almería: Universidad de Almería.
- Grice, P. (1957). Meaning. *Philosophical Review*, 67, 12-24.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Hymes, D.H. (1964). *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- MCER, Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC/Anaya/Instituto Cervantes (originalmente publicado en 2001). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- MCER CV, Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa (originalmente publicado en 2020). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf).

- Moreno Fernández, F. (2012). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Letras. <https://doi.org/10.31819/9783865278814>.
- Palacios Martínez, I.M. (dir.), Alonso Alonso, M.R., Cal Varela, M., López Rúa, P. & Varela Pérez, J.R. (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: ENCLAVE/ELE.
- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pons Bordería, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arcos Libros, S.L.
- Reyes, G. (1994). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.
- Reyes, G. (2011). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arcos Libros, S.L. (originalmente publicado en 1995).
- Sans Baulenas, N., Martín Peris, E., Garmendia, A. & Conejo, E. (2016). *Bitácora Nueva edición*. Barcelona: Difusión.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>.
- Simón, C. (2007). La interculturalidad en un salón de español como L2. In G.E. Baez Pinal (ed.), *La enseñanza de español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio* (pp. 587-596). México DF: UNAM.
- Spychała, M. (2013). Ewolucja struktury kompetencji komunikacyjnej: od kompetencji językowej do interkulturowej kompetencji negocjacyjnej. In J. Stańczyk, J.E. Nowikiewicz (eds.), *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne* (pp. 25-34). Bydgoszcz: Wydawnictwo Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy.
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Volume 1: *Scope*. Strasbourg: Council of Europe.

