



Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática

José Amenós Pons, Aoife Ahern, M.ª Victoria
Escandell Vidal

Madrid, Edinumen, 2019, pp.193,
ISBN:978-84-9848-934-7

Miguel Ángel Mora Sánchez

Escuela Oficial de Idiomas de Alicante/ Universidad de Alicante
ma.mora@ua.es



Miguel Ángel Mora Sánchez es catedrático de ELE de la Escuela Oficial de Idiomas de Alicante, donde ejerce como jefe de estudios desde 2008. A su vez, es profesor asociado del Área de Lingüística General de la Universidad de Alicante (UA), especializado en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Sus líneas de investigación se centran en adquisición y enseñanza de ELE, español como segunda lengua, evaluación de competencias, español para fines específicos (español jurídico), enseñanza de la gramática de ELE y formación del profesorado de ELE.

Resumen

Las recientes corrientes de renovación de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) vienen abogando por la necesidad de incorporar los avances que en el campo de la descripción de la lengua han venido aconteciendo en la lingüística teórica. Aunque los estudios de pragmática ya cuentan con una relativa tradición, el interés suscitado por el aspecto cognitivo de la misma, a la luz del desarrollo -más reciente- de la lingüística cognitiva ha hecho necesaria la aparición de un libro como este, donde se lleva a cabo una revisión de los principales conceptos de la pragmática desde dicha perspectiva cognitiva, dedicando una especial atención a las implicaciones que tendría en el aula de ELE. De ahí que este libro pase revista a una serie de aspectos de especial relevancia de el aprendizaje de lenguas como son el léxico y la gramática, los actos de habla, la cortesía y el discurso. Es, por tanto, además de una introducción a la pragmática pensada para profesores de ELE, un intento innovador de caracterizar la comunicación lingüística desde una perspectiva de pragmática cognitiva, por un lado, y una forma práctica de reflexionar sobre sus implicaciones didácticas más inmediatas, por otro.

Abstract

The recent renovation trends of teaching Spanish as a foreign language have been advocating the need to incorporate the advances occurring in the language description field of theoretical linguistics. Although there is plethora of research on pragmatics (in second language learning), it is the cognitive aspect which has aroused a new interest due to more recent developments within cognitive linguistics. Hence the need of this book; which reviews the main concepts of pragmatics, paying special attention to the implications it would have in the ELE classroom, from the cognitive perspective. Therefore, this book re-examines a series of aspects with special relevance to language learning, such as lexicon and grammar, speech acts, courtesy and discourse. Consequently, this book is more than an introduction to pragmatics designed for ELE teachers, it is, on the one hand, an innovative attempt to characterize linguistic communication from a cognitive pragmatic perspective, and, on the other hand, a reflection on its most immediate didactic implications.

Palabras clave

Competencia comunicativa, competencia sociolingüística, conocimiento del mundo, pragmática.

Keywords

Communicative competence, sociolinguistic competence, world knowledge, pragmatics.

(Reseña)

De nuevo la editorial Edinumen nos regala uno de sus volúmenes de la colección “Claves para la enseñanza del español”, esta vez, ahondando en la necesaria formación del profesorado de español como lengua extranjera (ELE) en aspectos fundamentales que han de cimentar la necesaria profesionalización de nuestra labor docente. El tema de la pragmática es sin duda complejo. Desde la perspectiva de la lingüística teórica se oscila entre la consideración de la pragmática como un nivel de análisis de lengua más, que habría que añadir a los tradicionales del nivel fonético y fonológico, morfosintáctico y semántico, y la consideración de esta disciplina como forma de análisis transversal de la lengua que afectaría a todos los niveles mencionados anteriormente. En cualquier caso, está claro que la pragmática está vinculada a los problemas de determinación del significado sobre el que está asentada la comunicación, y para la cual se utilizan procedimientos específicos de análisis (que darían cuenta del segundo enfoque de análisis pragmático), que además actúan en todos los niveles de la lengua (que darían paso al primer enfoque). Parece que el libro que aquí vamos a reseñar se decanta por el segundo de los enfoques mencionados, ya que va dirigido a dirimir las herramientas básicas de que dispone la actual ciencia lingüística para abordar la cuestión del análisis pragmático de la lengua y de sus implicaciones didácticas.

Como acabamos de indicar, el libro que estamos reseñando se inserta dentro de una colección de marcado carácter formativo, donde ya han aparecido varios volúmenes dedicados a temas cruciales en el ámbito de la didáctica de ELE (enseñanza de la gramática, de la pronunciación, la evaluación, los factores afectivos, la reflexión docente). Así pues, en el marco de esta publicación de indudable carácter didáctico, la obra presenta una estructura específica, encaminada a facilitar el aprendizaje de los conceptos por parte del lector de la misma. Al final de cada capítulo aparece un conjunto de tareas de revisión práctica de las ideas planteadas a lo largo de cada capítulo, apartado muy necesario, ya que los conceptos manejados a lo largo del

volumen requieren de una profunda reflexión y representan una visión innovadora del lenguaje que puede chocar con algunas de las ideas preexistentes. Estas tareas se reparten en tres bloques: un test de reflexión, con preguntas sobre conceptos aparecidos en el texto; una serie de actividades de revisión, donde, a través de un conjunto de tareas de diferente tipología, se intenta que el lector sea capaz de aplicar algunas de las ideas que se han desarrollado a lo largo del capítulo; y, por último, un tercer apartado de temas de reflexión, donde se lanzan preguntas para debatir, matizar y, en buena medida, ampliar o incluso darle la vuelta a algunas de las ideas planteadas en el texto. Cada capítulo, a su vez, cuenta con una breve bibliografía virtual, casi de obligada consulta, que se ve completada con la bibliografía final y la extensión digital de que dispone el volumen. El solucionario de las tareas viene al final del libro, con una propuesta muy sugerente de opciones de respuesta a las tareas planteadas, lo que hace de este libro un excelente manual de autoaprendizaje para el desarrollo formativo de profesores y futuros profesores de ELE.

Entrando un poco en el contenido del libro, los autores parten, en el capítulo uno, de una crítica razonada a los límites que ha tenido la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras a la hora de abordar las cuestiones pragmáticas. De ahí que consideren que el enfoque comunicativo introdujo, en su momento, la competencia comunicativa como objetivo de la enseñanza, con base pragmática. Este enfoque dio paso, a su vez, a la enseñanza centrada en el alumno y orientada al uso (enfoque por tareas y enfoque accional). En la actualidad se vienen defendiendo las virtudes del enfoque ecléctico, que postula aprovechar lo más apropiado de cada corriente. Sin embargo, los autores consideran que los estudios más recientes —sea cual fuere su enfoque— prestan mayor atención a los aspectos cognitivos y afectivos, al entender que el aprendiente no accede a una lengua nueva como *tabula rasa*, sino que es un individuo dotado de un mundo propio de experiencias, conocimientos, habilidades y emociones.

Esto conlleva que en el aula se esté aplicando una concepción de la lengua que también ha sufrido una evolución a través de los últimos años: el conocimiento lingüístico interactúa con el conocimiento social y con los estados afectivos e intencionales. No es la misma la pragmática de hoy que la de los años 70 y 80 del siglo pasado. La vinculación de la pragmática con los procesos mentales (cognitivos y afectivos) ocupa la mayor parte de los estudios más recientes sobre la disciplina y es uno de los aspectos que todavía no ha llegado de forma plena a la enseñanza de la lengua dos (L2) o lengua extranjera (LE). Este espacio es el que viene a cubrir la obra que estamos reseñando.

Después de analizar algunos ejemplos de producciones de no nativos, se observa la persistencia de errores gramaticales, pero se concluye que la gramática no lo es todo. En todas las producciones analizadas encontramos que los fallos pueden ser de eficacia, adecuación, intención comunicativa, efectos interpretativos, gramática, inferencias... Serán nociones que tratará este libro para poder entender cómo funciona realmente el uso de la lengua y, por ende, cómo se ha de abordar su enseñanza: “Está claro que el dominio de las pautas gramaticales de una lengua no basta para garantizar el éxito comunicativo; y viceversa: una escasa competencia gramatical no necesariamente es un obstáculo para entenderse” (p. 20).

En relación a la adquisición de la L2 se han desarrollado dos modelos teóricos como formas distintas de concebir dicha adquisición: una, centrada en los procesos cognitivos, internos a la mente humana, relacionados con la representación mental de los diferentes niveles del lenguaje; otra, en la que se considera que los procesos tienen lugar entre personas, de tipo más externo y relacionados con factores interpersonales, sociales y emocionales. En ningún caso estas dos perspectivas son excluyentes, sino

que, muy al contrario, son complementarias y obedecen claramente a las dos formas de entender la pragmática que mencionamos al principio de este trabajo.

Un concepto muy interesante que abordan los autores en este capítulo es el de la *disposición cognitiva*, entendida como el conjunto de factores que se relacionan con las aptitudes, el grado de motivación, la experiencia previa, las expectativas, además de otras características particulares individuales. Esto justifica las diferencias de aprendizaje entre aprendientes, pero, ¿cómo se actúa sobre esta disposición cognitiva? Si la disposición cognitiva está condicionada, ir en contra de estos condicionantes puede resultar negativo para su aprendizaje (si el aprendiente tiene la idea que necesita ejercicios puramente gramaticales para aprender, la no realización de este tipo de ejercicios puede resultar un obstáculo para su aprendizaje porque parte de la idea de que no está avanzando). La implicación para el aula de ELE de esta idea resulta más que evidente.

En el capítulo dos se abordan las relaciones entre léxico y gramática. La manera de explicitar esta relación es intentando explicar cómo funciona el significado de las palabras. En un principio se establece que las palabras poseen un significado que viene categorizado de manera convencional en la lengua. Rápidamente se plantea la necesidad de ver que las palabras no tienen un único significado, sino que normalmente el significado es producto de la interpretación. De esta manera se llega a lo que la lingüística tradicional ha venido estudiando desde tiempos remotos que no es otra cosa que lo que denominamos el *sentido figurado*. La novedad radica en el cuestionamiento del concepto de sentido figurado tradicional, vinculado a la idea de que existe un significado principal y otros significados derivados, secundarios en los que difícilmente se ha podido establecer una relación con el significado primario. En un principio, la perspectiva cognitiva aplicada a la interpretación del significado lo que intenta es establecer vínculos entre los distintos significados que se pueden percibir en una palabra, independientemente de que se consideren significados básicos o derivados (Castañeda, Sánchez, 2021). La idea tradicional de sentido figurado lo que hace es ocultar la existencia de “ciertas regularidades cognitivas que están detrás de la aparición de extensiones figuradas del significado de las palabras” (p. 40). La respuesta de la lingüística para este estudio ha sido la distinción fundamental entre el *significado de las palabras* y el *significado del hablante*, es decir, se diferencia entre el contenido que las palabras codifican y la intención comunicativa que tiene el uso de la palabra por parte del hablante en un contexto concreto.

Resulta muy interesante la mención que hacen los autores del concepto de *plasticidad* como caracterización del significado léxico, puesto que lo que supone es que el significado se moldea para representar diferentes conceptos dependiendo tanto de “la información del contexto discursivo textual como de la intención del hablante” (p. 47). Desde el punto de vista cognitivo, la comprensión de los usos no literales en una L2 se basa en mecanismos que los aprendientes ya poseen debido a su carácter universal. Sobre todo, están relacionados con estrategias y tendencias cognitivas que son propias del lenguaje natural humano, no de las formas lingüísticas en sí mismas. Para estos autores es imprescindible, para que se produzca un aprendizaje en un L2, el desarrollo de la familiaridad con las estructuras conceptuales propias de la cultura a la que pertenece la lengua, ya que es lo que va a posibilitar la capacidad de interpretación de los usos figurados que utiliza dicha lengua. De esta manera, los autores de este libro defienden que el aprendiente de la L2 ha de desarrollar no solo una competencia léxica, en el sentido más convencional del término, sino también una competencia metafórica en el sentido de las claves de interpretación de los usos metafóricos que son habituales en la L2 y que no necesariamente tienen que coincidir con los de la L1, a pesar de que

se pueda, en ocasiones, utilizar lo que se llama la *estrategia compensatoria* que consiste en el uso de la competencia en la L1 (Guerrero, Moreno, Castañeda, 2022) para interpretar determinados usos de la L2.

En el capítulo tres, que los autores titulan “Hablar es hacer cosas con palabras”, se repasan algunos conceptos fundamentales de la pragmática clásica y su evolución hasta la pragmática cognitiva. El concepto fundamental que articula esta visión de la lengua es el de *acto de habla*: esto es, el indicio lingüístico de una intención comunicativa. A varios enunciados lingüísticos les corresponde el mismo acto de habla (por ejemplo, “pedir la hora”). La interpretación del acto de habla abarca más elementos que los puramente lingüísticos, como puedan ser, lo físico, lo social, lo emocional o lo mental. Es más, cada uno de los oyentes puede construir una “interpretación distinta del acto de habla realizado por el hablante” (p. 75). Los actos de habla son, pues, unidades de comunicación (no unidades estrictamente lingüísticas), cuyo análisis debe tener en cuenta la intención del hablante y la situación comunicativa y discursiva, así como los rasgos lingüísticos y gramaticales de las formas empleadas para llevar a cabo cada uno de estos actos.

Para actuar en la L2, por lo tanto, no es suficiente con el reconocimiento de la codificación lingüística, sino que para llegar a la interpretación de la intención del hablante tenemos que activar información sobre la relación social entre los interlocutores, así como sus estados mentales, sobre el entorno físico y sobre el contexto discursivo, esto es, “relacionar la información lingüística con nuestro conocimiento del mundo” (p. 77). Todo ello es debido a que el contexto del acto de habla tiene una representación mental de la información construida por los interlocutores. Estas representaciones se adquieren en la infancia, a partir de la detección de patrones de interacción adoptados de manera automática e implícita durante el proceso infantil de socialización y adquisición de la lengua materna. Estos patrones pueden diferir de la L1 a la L2, por eso el aprendizaje de esta segunda debe estar sometido a la exposición de dichos patrones, de manera que el aprendiz compare, diferencie y adquiera la L2.

Entre las habilidades que se necesitan para progresar en la L2 destaca la identificación de patrones adecuados para “interactuar verbalmente con ciertas garantías de eficacia” (p. 80). En este caso, dentro de los patrones conversacionales, adquiere gran relevancia el denominado *principio de cooperación*, para que los intercambios conversacionales lleguen a buen puerto. Este principio no es una norma impuesta, sino una pauta de comportamiento que los hablantes asumimos de forma tácita; de hecho, puede incumplirse con las consecuencias e inferencias derivadas de ello que puede realizar el oyente.

La implicación de estas ideas en el aula de lenguas extranjeras es fundamental, puesto que análisis de necesidades comunicativas de los estudiantes resulta, en estos momentos, primordial para una programación eficaz de los programas educativos. Esto derivó en la aplicación nociofuncional a la enseñanza de ELE, que posee muchas limitaciones. Parece evidente que una de las grandes dificultades de la aplicación de esta visión nociofuncional de la enseñanza de una L2 estriba en el establecimiento de la cantidad de funciones que se pueden delimitar en una lengua y cuáles son los exponentes que forman parte de determinada función, a lo que habría que añadir la decisión de en qué nivel se considera que son de uso común. Sin duda, la complejidad de la comunicación obliga a tener en cuenta muchos tipos de factores y exige un nivel de reflexión considerable por parte del docente.

Por su parte, la concepción de la lengua como la intención de hacer algo conduce, en la enseñanza, al enfoque orientado a la acción, recogido en *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*. Se parte de la idea de que las personas

que aprenden y utilizan segundas lenguas son agentes sociales: actores que utilizan la lengua para llevar a cabo “diferentes tipos de tareas y actividades en una variedad de ámbitos de la vida social, entre los que destacan el educativo, el profesional, el público y el personal” (p. 89). En el enfoque accional, un término crucial es el de *tarea*, que se define como cualquier acción intencionada para resolver un problema o conseguir un objetivo. Algo que recuerda al acto de habla, aunque no se utilice en los mismos términos. El *MCER*, que adopta este marco pedagógico, como ya hemos indicado, diferencia entre *macrofunciones* y *microfunciones*: las primeras tienen que ver con los actos de habla tomados aisladamente, frente a las segundas que tienen que ver con esquemas interaccionales que se producen en series comunicativas coherentes. Esta diferenciación sirve para organizar los exponentes lingüísticos y para establecer vínculos relacionales entre ellos.

En el capítulo cuatro se aborda el aspecto de la cortesía, desde el punto de vista pragmático y didáctico. Está claro que el mantenimiento de las pautas de comportamiento de la L1 en la lengua meta da lugar a malentendidos culturales. El mecanismo cognitivo que funciona es el de *transferencia interlingüística*, que se refiere a la idea de que todas las lenguas poseen mecanismos similares de comunicación. Cuando la transferencia es negativa, tenemos la denominada interferencia que se puede dar en todos los niveles lingüísticos. Sin embargo, a los autores les interesan especialmente las *interferencias pragmáticas* que caracterizan de la siguiente manera:

- Son más difíciles de detectar.
- Producen interpretaciones erróneas del componente lingüístico.
- Se clasifican en dos:
 - Las que afectan al uso de recursos lingüísticos.
 - Las que provienen de la diferente conceptualización de las situaciones.
- Toman cuerpo en las fórmulas rutinarias de la conversación

En el caso de la *cortesía pragmática*, esta se entiende como “el estándar, la norma, lo habitual, lo frecuente, lo esperable en cada situación de interacción” (p. 108). Sin embargo, hay que tener en cuenta que, los estándares comunicativos no son homogéneos y uniformes, sino relativos. Una de las facetas de la cortesía es la existencia de un patrón automático, con el siguiente esquema de funcionamiento:

1. Expectativas de comportamiento.
2. Cortesía como cordialidad.
3. Cortesía como tacto.

Las situaciones convencionalizadas contemplan unas expectativas que han sido denominadas *marcos, esquemas o guiones*, que tienen diferente grado de ritualización, en función de la situación. De ahí deriva la cortesía, la descortesía y la anticortesía, entendida esta última como la ruptura de las partes de la cortesía, de manera preestablecida como marco de grupo social. La cortesía, como producto social que es, presenta diferentes formas de adquisición, dependiendo del grado de contacto con los usuarios de la lengua meta. Los contextos de inmersión facilitan la adquisición de estos comportamientos, frente a los contextos de no inmersión.

En el capítulo quinto los autores abordan el tema del discurso, como marco de la comunicación lingüística. Imprescindible resulta traer a colación la definición inicial: “El discurso es un enclave complejo formado por un entramado de informaciones lingüísticas y pragmáticas más o menos específicas (es decir, algo más que contenido puramente lingüístico)” (p.129). Resulta fundamental la distinción entre discurso oral y discurso escrito, no solo por sus condiciones de producción, sino por la relación de los

interlocutores, por la situación, por la información compartida, etc., elementos todos ellos contextuales que afecta la formulación lingüística. El discurso no viene a ser otra cosa que el uso de la lengua en las diversas actividades comunicativas orales o escritas. El texto forma parte del discurso atendiendo a los factores de producción y de recepción del mismo. La unidad de análisis, pues, es, en este caso, el enunciado que puede estar formado por un texto, ribeteado de todos los elementos contextuales que lo acompañan. Evidentemente oración y enunciado no tiene por qué coincidir (aunque pueden hacerlo). El enunciado, por lo tanto, es una unidad de sentido.

Aunque los autores hacen un breve repaso de los principios y normas de textualidad que los estudios del discurso han venido estableciendo a través de la investigación lingüística, su interés se centra en el hecho de que los textos incluyen un marco de expectativas que es el que hace que el interpretante puede descodificarlo de manera conveniente, en función de algunos parámetros que han sido definidos por la lingüística textual. Los géneros textuales son uno de ellos y van asociados a esquemas de conocimientos y expectativas determinadas. Desde el punto de vista cognitivo, al procesar un texto parece preexistir una expectativa mucho más simple y general: “se trata, simplemente, de la presunción de que es conveniente considerar el texto como un todo a fin de poder interpretar con eficacia la intención del emisor” (p. 137).

Es evidente que se considera el discurso oral como prevalente, y en este contexto se hace hincapié en la idea de que toda forma de interacción oral se caracteriza por la *coenunciación*, una forma de construcción cooperativa del discurso, siempre a través de los guiones o esquemas mentales que rigen la conversación. No podemos dejar de destacar en este capítulo la vinculación que se establece entre cultura y estilos comunicativos. Según los autores, la forma más destacada en la que se manifiesta esta vinculación es en la conversación, que vienen a caracterizar, de forma muy acertada, de la siguiente manera:

- Ritualización de ciertas rutinas conversacionales.
- Reacción ante ciertos actos de habla.
- Establecimiento de turnos de palabra.
- Valoración y funciones del silencio.
- Predominio culturalmente marcado de la cortesía positiva o negativa en situaciones concretas.

Y, para finalizar, hacemos propias las conclusiones a las llegan los propios autores. En definitiva, a lo largo de este trabajo se hace un repaso a una amplia gama de aspectos que tienen que ver con la perspectiva pragmática de la lengua: el léxico y la gramática, los actos de habla, la cortesía y la dimensión discursiva de la lengua. En todos y cada uno de ellos se han establecido vinculaciones entre los usos lingüísticos y los condicionantes cognitivos que regulan las relaciones interpersonales y sociales. A la hora de vincular esta visión de la lengua con su enseñanza se hace un claro hincapié en que, al usar la lengua, se ponen en funcionamiento competencias generales del individuo, que abarcan su conocimiento del mundo (adquirido a través de la socialización), y que son las que guían actitudes y percepciones usadas para categorizar sus experiencias. De esta forma, conectan los autores con las ideas expresadas en el *MCER* en relación a la determinación del componente lingüístico, en el que se insertan también la organización cognitiva y la forma de almacenamiento de este conocimiento, a la vez que se tiene muy en cuenta la dimensión sociolingüística y pragmática. No olvidemos que la competencia sociolingüística conlleva el conocimiento de las convenciones sociales que regulan el uso de la lengua (conocimiento del

funcionamiento de la cortesía, conciencia de las relaciones jerárquicas o afectivas de los interlocutores, etc.). Cabe destacar el hecho de que, a pesar de que, el *MCER* da una preeminencia clara al papel de agente social del hablante y al enfoque centrado en la acción en lo que se refiere a la enseñanza de la L2, no sería lógico pensar que solo se parte de la concepción de la pragmática como actos de habla, sino que también aparecen referencias a las competencias generales del individuo y al conocimiento lingüístico del mismo, en el que se incluyen los guiones que rigen determinadas situaciones comunicativas. Por lo tanto, también aparece reflejada la dimensión cognitiva de la pragmática que es la que se ha venido estudiando a lo largo de este trabajo y que se ha vinculado claramente con la enseñanza del español LE o L2.

La interconexión entre la pragmática y la sociolingüística es evidente, de ahí que los autores remarquen que el enfoque cognitivo de la pragmática establece los parámetros de dicha relación. Si se parte de la concepción de la pragmática como un “conjunto de conocimientos regulados socialmente” (p. 163), no podemos olvidar que unido a esa idea está el hecho de que el procesamiento de esos conocimientos tiene una clara base cognitiva, genérica y común a la especie humana. Un ejemplo muy claro es la capacidad inferencial, así como la tendencia general a relacionar y procesar los estímulos lingüísticos. El hecho de que la inferencia funcione alimentada por datos socioculturales (manifestados a través del léxico y del conocimiento del mundo) es lo que diferencia a unas lenguas de otras y lo que posibilita, a su vez, el aprendizaje de una lengua nueva. La competencia pragmática, a su vez, también englobaría las instrucciones de procesamiento que están presentes en algunas unidades lingüísticas, donde el significado está íntimamente relacionado con el contexto en el aparece y en las condiciones intencionales de comunicación que le otorga el hablante (piénsese en ELE en el caso de los artículos, los modos o los tiempos verbales, por ejemplo). En realidad, todos estos elementos gramaticales vienen a poner en alerta los mecanismos de inferencia que son los que tiene que actuar para la adecuada interpretación del mensaje. No enfocar la enseñanza de la lengua de esta forma novedosa sería insistir en presentar la gramática de forma fragmentada (a modo de “puzle”, que diría Lourdes Miquel), sin ser capaz de ayudar alumno a establecer puentes entre los diferentes elementos que conforman la competencia comunicativa de dicha lengua.

Por eso, tal y como defienden los autores del libro, es necesario incorporar la enseñanza de la dimensión pragmática en el aula de ELE. Frente a la idea de que los mecanismos pragmáticos son universales (un conjunto de conocimientos y la base cognitiva que los sustenta), nos encontramos con el hecho de que su aplicación está regida por una serie recursos lingüísticos de la lengua meta que restringen los procesos de interpretación y ahí de donde debemos actuar como enseñantes, en ayudar a dirigir esos procesos de interpretación según los indicios y parámetros que establecen la coordinadas socioculturales y cognitivas. Es, parece, la forma más fiable de avanzar en el aprendizaje de una lengua extranjera, y a bucear en ella invita esta obra, y nosotros, por ende, también. ¡Feliz y provechosa lectura!

Bibliografía

- Amenós Pons, José, Ahern, Aoife y Escandell Vidal, M.^a Victoria, 2018. Del significado a la interpretación: gramática y pragmática, en F. Herrera, Fernando y Sans, Neus, eds. *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. Barcelona: Difusión, pp. 95-106.
- Castañeda Castro, A.; Sánchez Cuadrado, A. (2021). The role of metonymy in teaching the Spanish verbal system to L2/FL learners of Spanish. En *Tense, Aspect and*

Modality in L2. Recent Applied Studies, L. Quintana Hernández and B. Rodríguez Arrizabalaga (eds.). Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 32 (3), pp.71-94.

- Escandell Vidal, M.^a Victoria, 2009. Social Cognition and Intercultural Communication, en Guillén-Nieto, Victoria *et al.*, eds. *Intercultural Business Communication and Simulation and Gaming Methodology*. Berna: Peter Lang, pp. 65-96.
- Escandell Vidal, M.^a Victoria, 2014. *La comunicación*. Madrid: Akal (reedición de *La comunicación*. Madrid: Gredos, 2005).
- Escandell-Vidal, M.^a Victoria, Amenós Pons, José, Ahern, Aoife, eds., 2020. *Pragmática*. Madrid: Akal.
- Guerrero García, S.; Moreno Jaén, M.^a; Castañeda Castro, A. (2022). Desarrollo de la competencia gramatical mediante actividades de gramática cognitiva y mediación. En A. Sánchez Cuadrado (coord.). *Mediación el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*. Madrid: Edelsa-Anaya, pp. 155-188.
- Montolío Durán, Estrella, 2019. *Cosas que pasan cuando conversamos*. Madrid: Ariel.
- Pastor Cesteros, Susana, 1996. La perspectiva pragmática en la descripción gramatical, en Grande Alija, F. Javier; Le Men, Janick; Rueda Rueda, Mercedes y Prado Ibán, Elena, coords. *Actuales tendencias en la enseñanza del español lengua extranjera II*. León: Universidad-ASELE, pp.281-288.
- Portolés, José, 2004. *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- Robles Ávila, Sara, coord., 2021, *Pragmática. Estrategias para comunicar*. Madrid: Edelsa-Anaya.