

Carmona Sandoval, Alejandro y Ait Saadi, Zakia (2022): Pragmática y semántica: cortesía y mapas conceptuales. Una propuesta de complementariedad. *Cultura, Lenguaje y Representación*, Vol. XXVIII, 7-27  
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981  
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/clr.6821>

## Pragmática y semántica: cortesía y mapas conceptuales. Una propuesta de complementariedad

Pragmatics and Semantics: Politeness and Concept Maps. A proposal of complementarity.

ALEJANDRO CARMONA SANDOVAL  
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE VALENCIA  
<https://orcid.org/0000-0002-2248-2704>

ZAKIA AIT SAADI  
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE VALENCIA  
<https://orcid.org/0000-0003-1890-9135>

---

Artículo recibido el / *Review received*: 2022-08-31

Artículo aceptado el / *Review accepted*: 2022-11-01

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como principal objetivo reflexionar sobre la relación existente entre la semántica y la pragmática y cómo esta influye en la didáctica de lenguas extranjeras. Desde una perspectiva semántica, proponemos indagar sobre la validez de los mapas conceptuales como herramienta didáctica apropiada para la enseñanza del ELE. Inicialmente concebidos para fines no lingüísticos, su función en el área de la enseñanza de lenguas se ha limitado, en gran parte, a la adquisición del conocimiento semántico, dejando en segundo lugar otros planos de la lengua, no menos importantes. Para mitigar esa tendencia, proponemos complementar el uso de dicha herramienta con actividades de corte pragmático. Nuestra propuesta va dirigida a estudiantes adolescentes de ELE, de nivel intermedio. La creación y explotación de los mapas conceptuales se hace a partir del relato (cómic) *Bartleby, el escribiente*, mientras que la elaboración de un diálogo se lleva a cabo aprovechando las aportaciones del principio de cortesía. Los resultados evidencian la necesidad de encontrar nuevas vías de explotación de los mapas conceptuales para diversificar su uso en el aula de lenguas extranjeras y complementarlos con actividades que incidan en el uso de la lengua en contexto (dimensión pragmática).

*Palabras clave:* pragmática, semántica, mapas conceptuales, cortesía, ELE.

**ABSTRACT:** The broad objective of this work is to reflect on the relationship between Semantics and Pragmatics and how it influences the teaching of foreign languages. From a semantic perspective, we propose to investigate the validity of concept maps as an appropriate didactic tool for teaching SFL. Initially conceived for non-linguistic purposes, their function has been largely limited to the acquisition of semantic knowledge, leaving other levels of the language no less important beside. To mitigate this tendency, we propose to complement the use of concept maps with pragmatic activities. Our proposal is aimed at youth students of SFL, with intermediate level. The creation and exploitation of the concept maps is done through the story (comic) *Bartleby, the clerk*, while the creation of the dialogue takes advantage of the contributions of the principle of politeness. The results underline the need to find new ways of exploiting concept maps to diversify their use, in the foreign language classroom, and to complement them with activities involving the use of language in context (pragmatic dimension).

*Key words:* pragmatics, semantics, concept maps, politeness, SFL.

## 1. INTRODUCCIÓN: SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA

A pesar de ser disciplinas independientes, la semántica y la pragmática comparten características que dificultan la demarcación de una frontera clara entre ambas áreas de estudio. Esas similitudes complican cualquier intento por establecer un objeto de estudio exclusivo de la semántica, que no invada el campo de aplicación de la pragmática, y viceversa. Levinson (1983: 3-35), por ejemplo, nos advierte de que la misma definición del término *pragmática* admite varias acepciones que, con mayor o menor éxito, inciden en la relación entre dicha disciplina y la semántica. A pesar de ello, nos gustaría señalar algunas de las características que, a nuestro entender, han generado mayor consenso y que nos servirán como base para este trabajo.

La primera de ellas corresponde al enfoque de la pragmática, a saber, la relación existente entre el significado de las expresiones lingüísticas usadas en contexto y el mundo que nos rodea. Cuando usamos las palabras en una determinada situación comunicativa, puede existir un vacío importante (un *desajuste*) entre el significado de la oración y el sentido (la *intención*) que pueda interpretarse de ese mensaje (por ejemplo, Austin, 1962[2016]; Searle, 1969[2017]; Sperber y Wilson, 1986; Levinson, 2000). En otras palabras, tendemos a quebrantar las reglas del sistema lingüístico al que nos adherimos cuando nos comunicamos, para adaptarlo y enriquecerlo con elementos externos, extraídos del contexto y la situación comunicativa. Es así como, para la gramática (dentro de la cual se sitúa la semántica), el foco de atención reposa en las estructuras convencionales de sonidos, combinaciones de morfemas y significados; en cambio, la pragmática estudia el significado que puede no adecuarse a las reglas convencionales o gramaticales establecidas en una lengua y evadirse, pues, de las codificaciones. Para ilustrar este aspecto, pensemos en el siguiente ejemplo: *¡qué frío!*. La dimensión semántica de la lengua nos permitirá identificar, en esa oración exclamativa, un significado originado por la sensación de frío que percibe una determinada persona. En cambio, a través de la dimensión pragmática, se podría

interpretar ese mensaje como una petición indirecta que realiza una persona, al entrar en una oficina, para que alguien cierre la ventana o encienda la calefacción.

A partir de esta primera característica, podemos identificar un segundo factor de diferenciación entre ambas disciplinas, a saber, la valoración del carácter veritativo (o no) de las unidades léxicas emitidas (Huang, 2007: 14–17). Para la semántica, toda oración adquiere validez informativa si la suma de los significados de cada unidad léxica es coherente con cada significante codificado (por ejemplo, *la silla es roja*); sin embargo, es necesario recurrir a otros elementos de análisis para poder extraer oraciones más ambiguas. Por ejemplo, en el caso de la oración «*Os llamo mañana, si por fin la veo...*», el análisis semántico genera muchos problemas ya que no es posible extraer el significado mediante descodificación lingüística (carácter veritativo de la lengua —verdadero / falso—): ¿A quién se refiere *vosotros* o *ella*? ¿Cuál es el significado concreto de *mañana*? ¿Cuál es la intención del marcador discursivo *por fin*? (Gutiérrez Ordóñez, 2015: 145–146). Por tanto, para poder analizar todas las presuposiciones desde la semántica, es necesario que estas se hayan establecido en base al componente *verdadero* o *falso* de la oración. En contra, la presuposición pragmática implica la existencia de una *zona común* de conocimientos previos entre los interlocutores, que conforman el contexto discursivo. El no cumplimiento de esta condición no es dicotómico (verdadero / falso), sino que incidirá en el carácter *adecuado* o no de un enunciado en un contexto determinado (Horn y Ward, 2006: xi). Siguiendo el planteamiento de Reyes (2017: 21–22), las condiciones sociales que rigen el uso del lenguaje pueden, incluso, ser más fuertes que las reglas gramaticales correspondientes para determinadas realidades: en algunos gremios, tradicionalmente masculinos, siguen usándose las formas masculinas para referirse a profesionales de género femenino (*poeta* frente a *poetisa*, *médico* frente a *médica*, etc.).

Ahora bien, como hemos indicado más arriba, estas diferenciaciones han de tomarse con cierta relatividad. Ambas disciplinas (semántica y pragmática) se nutren mutuamente (Escandell, 2018: 22): por una parte, el mismo orden de las palabras establecidas en una oración (nivel gramatical, que incluye el semántico) queda, en parte, definido por factores de tipo contextual o situacional, según el grado de información compartida entre los mismos interlocutores; a su vez, todo enunciado queda supeditado a unas reglas mínimas de organización sintáctica que permiten al receptor interpretar entre líneas entre líneas (su intención) expresado por el emisor. Esa relación compleja de interdependencia entre ambas disciplinas, tal y como resume McNally (2013), emana de los siguientes atributos de la lengua: lo que decimos no siempre tiene un único valor referencial (actos de habla); la lengua, por ser un sistema, se basa en el uso de unas reglas claras a la vez que flexibles; el contexto tiene un valor clave para entender el verdadero sentido de algunos elementos lingüísticos emitidos por cada interlocutor (pronombres, deícticos, etc.); el orden de las palabras afecta al valor intencional del enunciado (aun disponiendo del mismo valor veritativo). Por tanto, salvadas las diferencias entre semántica y pragmática y haciendo uso de las palabras de Gutiérrez Ordóñez (2015: 20), «no es posible explicar Fonología, Gramática, Sintaxis ni Lexicología sin Pragmática, de la misma forma que la comunicación inferencial se halla constantemente guiada por apoyaturas lingüísticas».

Esta perspectiva integradora, en la que la semántica y la pragmática mantienen sus diferencias pero, a la vez, se complementan, será la que guiará nuestro trabajo. Concretamente, desde un enfoque semántico, subrayamos las virtudes pedagógicas de los mapas conceptuales para mejorar la competencia lingüística (semántica) del alumnado en clase de ELE. No son las únicas herramientas didácticas utilizadas para ese fin (destacamos, por ejemplo, las relaciones paradigmáticas, la creación de definiciones o fichas léxicas, el tratamiento lexicológico de las unidades léxicas). Sin embargo, varios

aspectos suscitan nuestro interés. Primero, aunque el uso de esta herramienta didáctica no sea reciente, su popularidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras tan solo ha ido cobrando fuerza a lo largo de este comienzo de siglo. Por esa razón, también, se le ha atribuido poca atención a la posibilidad de relacionarla con la pragmática, más allá del enfoque semántico que le corresponde. Además, su explotación se fundamenta en unos preceptos constructivistas que implican un desarrollo cognoscitivo para y desde el alumno. A su vez, los mapas conceptuales guardan una relación, no menos importante, con la representación de categorías prototípicas (Rosch, 1975) y marcos contextualizadores (Fillmore, 2003) que permiten situar y contextualizar el uso de la lengua. Por último, con ellos, se pone de manifiesto la importancia del entorno para su elaboración y, por tanto, el carácter situacional y cultural (Bruner, 1997) de la actividad formativa.

Proponemos, por tanto, un método capaz de integrar dos perspectivas lingüísticas: el enfoque semántico —mediante el uso de mapas conceptuales— y el enfoque pragmático —mediante el principio de cortesía (Brown y Levinson, 1987)—. Por su parte, aplicaremos nuestra propuesta en clase de ELE para un público adolescente (nivel B1), sobre la base de un cómic creado por José Luis Munuera, a partir del relato de Herman Melville, titulado *Bartleby, el escribiente*.

## 2. LOS MAPAS CONCEPTUALES

El uso de los mapas conceptuales se fundamenta en lo que Ausubel (1963, 1968 [1976]) y, posteriormente, otros autores (entre otros, Novak, 1977 [1997]; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978 [2012]; Pozo Muncio y Gómez Crespo, 1998; Moreira, 2008; Rodríguez Palmero, 2008) definieron como «aprendizaje significativo». Para que un aprendizaje sea significativo, debe estar relacionado y, al menos en parte, sostenido de manera lógica (relaciones semánticas) a partir del conocimiento previo ya asentado (*subsumidor*) por cada estudiante. En caso de serlo, la probabilidad de que un concepto o término adquirido por el alumnado se mantenga más tiempo en el cerebro será mayor. Aunque dicha teoría haya conseguido un consenso generalizado por parte de la comunidad científica, conviene contextualizar el hito a su debida manera: Ausubel decidió alejarse (al menos en parte) de las posturas, en aquel entonces, dominantes que promovían un aprendizaje memorístico y mecánico, igual para todo el alumnado y sin considerar el interés y la capacidad que estos pudieran tener para acometer las tareas pedagógicas. El autor estimaba que ambas visiones eran compatibles entre sí, pero ofreció un marco cognitivo importante del que se nutriría el constructivismo y sobre el cual, todavía hoy, se basan numerosos trabajos del área educativa. Según Ausubel (1968 [1976]), para que un aprendizaje pueda ser significativo, deben concurrir tres aspectos: 1) el aprendizaje debe ser significativo, es decir, «no debe pecar de arbitrario ni de vago para que pueda relacionarse de modo intencionado y sustancial con las correspondientes ideas pertinentes que se hallen dentro del dominio de la capacidad humana» (p. 57); 2) la estructura cognoscitiva del alumno debe permitirle emprender dicho aprendizaje significativo, es decir, se debe garantizar «una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva» (p. 56); 3) el aspecto motivacional es importante, pero no una condición *sine qua non*, en tanto en cuanto es el propio rendimiento educativo favorable el que impulsará el proceso motivacional del alumno (p. 420 y ss.).

Con todo ello, la explotación de los mapas conceptuales como herramienta pedagógica se inició en áreas ajenas a las lenguas aplicadas (física, biología, ingeniería, etc.). El interés en clase de lengua (extranjera) sobrevino más tarde, razón por la que,

creemos, resulta difícil liberarse de la función únicamente conceptual / semántica de dicha herramienta. Ausubel (1968 [1976]) ya planteaba la particularidad de la tarea lingüística, señalando que la posición psicológica en la que se encuentra un estudiante de segunda lengua es diferente: al aprender un nuevo lenguaje, «establecemos equivalencias representativas entre los nuevos símbolos del idioma y sus correlatos ya significativos del lenguaje materno» (p. 94). Trabajos más recientes (por ejemplo, Casco, 2009; Rodríguez Paniagua, 2011; Wang y Dostál, 2018; Saracho Arnaíz, 2019; Carmona Sandoval, 2020; López Medina, 2022; Srisitanont Luangkrajang, 2022) aportan nuevos elementos capaces de adaptar dicha herramienta a las necesidades del aula de lengua (aprendizaje colaborativo, motivación, competencia gramatical, aplicación de géneros textuales, etc.), haciendo del uso de mapas conceptuales un objeto de estudio en pleno desarrollo.

De manera general, podemos definir los mapas conceptuales como aquellas representaciones gráficas del conocimiento en las que se exponen una serie de términos y su relación, a través de las denominadas *redes semánticas*. Los mapas conceptuales contienen *conceptos*, es decir, «perceived regularity in events or objects, or records of events or objects, designated by a label» (Novak y Cañas, 2008). Esos conceptos quedan circunscritos en círculos o cuadrados y la relación entre ellos se establece de diferente manera: puede ser jerárquica, concretamente, hiponímica (tipo\_de) o meronímica (parte\_de), o asociativa (causado\_por, produce, incide\_sobre, transporta, etc.), siendo, en este caso, de gran utilidad para la descripción de determinados procesos.

El grado de formalidad puede variar considerablemente (Lamarca Lapuente, 2006). En efecto, pueden ser utilizados por cualquier estudiante para ordenar o estructurar los apuntes de una determinada asignatura (biología, historia, etc.), pero también por instituciones de máximo rigor científico, con el objetivo de armonizar el conocimiento especializado que generan los avances de la ciencia (Roche, 2015: 129).

Con todo ello, los mapas conceptuales no son inamovibles ni tienen por qué ser siempre consensuados. Son representaciones personales, situadas y culturales, generadas a partir de los constructos generalmente aceptados por la sociedad en la que cada individuo se está desarrollando. Por tanto, «no existe “el mapa conceptual”, sino “un mapa conceptual”» (Rodríguez Palmero y Moreira, 2018: 92): no es un producto final o acabado, sino una representación apropiada de una estructura conceptual aportada en un momento dado. En cualquier caso, deben ser el reflejo de un proceso reflexivo importante. En palabras de Moreira (2005: 87) «construirlos, “negociarlos”, presentarlos, rehacerlos, son procesos altamente facilitadores de un aprendizaje significativo».

La creación de mapas conceptuales suele obedecer a determinadas reglas: a partir de la relación que se establece entre dos conceptos, se pueden obtener diferentes *proposiciones*. Siguiendo a Rodríguez Palmero y Moreira (2018: 31), las flechas se pueden usar para marcar la dirección del flujo de las relaciones y, por tanto, de dichas proposiciones. Sobre dichas flechas, cabe la posibilidad de identificar el tipo de relación que existe entre los dos conceptos (palabras *de enlace*). Otros/as autores/as (por ejemplo, Rodríguez Paniagua, 2011) prefieren no señalar ese tipo de información. A nuestro entender, a menos que las relaciones entre los conceptos no dejen lugar a dudas y sean claramente jerárquicas, abogamos por explicitarlas, sobre todo aquellas de tipo asociativo, ya que facilitan la lectura y la comprensión semántica del mapa conceptual para su posterior explotación en el aula de ELE.

## 2.1. LOS MAPAS CONCEPTUALES EN CLASE DE ELE

Tal y como hemos señalado, los mapas conceptuales llevan varias décadas siendo explotados para fines pedagógicos. Sin embargo, su objetivo no está vinculado

directamente con el aprendizaje de una lengua extranjera. La asimilación de nuevos conceptos parece haber sido el principal objetivo, sobre todo en el caso de disciplinas tan conceptualizadas como son la física, la química o la ingeniería. En este estadio, creemos necesario plantearnos las siguientes preguntas: ¿es posible aprender un término en una lengua extranjera sin haberlo asimilado previamente en nuestra propia lengua materna? ¿qué nivel de precisión requiere la creación de mapas conceptuales para estudiantes de ELE nivel inicial, intermedio o avanzado? Con estas preguntas, consideramos que los mapas conceptuales, en clase de ELE, deben ajustarse para otros fines que los previamente descritos en líneas anteriores. Ello no significa eliminar los postulados principales ni las virtudes pedagógicas que los sostienen; sin embargo, habida cuenta de las necesidades particulares de nuestro alumnado (competencia comunicativa en lengua extranjera), no parece sostenible seguir utilizando una herramienta pedagógica previamente diseñada para otro tipo de estudiantado, con necesidades pedagógicas diferentes. Trabajos como los de Segovia Véliz (2002), Barrios Rodríguez (2017) o Carmona Sandoval (2020) tratan de lidiar con esas diferencias y se prevé que los avances tecnológicos también afiancen dicho avance. Numerosos programas informáticos (principalmente en línea), más visuales e intuitivos, consiguen motivar al alumnado para implicarse en su propio aprendizaje (Rodríguez Paniagua, 2011; Montes García, 2019).

Por ello, los mapas conceptuales no tienen por qué ser explotados únicamente a partir de un texto con retroalimentación del profesor (actividad que podríamos calificar de *paradigmática*). Existen multitud de actividades previas o posteriores que complementan su aporte y que permiten activar y actualizar los conocimientos previos del alumnado: debate en grupo sobre las palabras elegidas por algún estudiante, lluvia de ideas (conceptos) a partir de un sonido escuchado en clase, creación de mapa conceptual a partir de un acontecimiento histórico o sobre la base de una celebridad, etc. (Segovia Véliz, 2002). El uso de mapas conceptuales también puede resultar de gran utilidad en clases numerosas. Tal y como apuntan García Viedma, Callejas Aguilera y Martos Montes (2010), en estos entornos, es recomendable combinar diferentes métodos que equilibren la tarea educativa. Es así como la lección expositiva (donde la responsabilidad expositiva reposa principalmente sobre el profesor) puede complementarse con actividades que requieran una mayor implicación, por parte del alumnado, en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, la activación de conocimientos previos en clase de lenguas ayuda, por ejemplo, a favorecer la comprensión de un texto, a identificar palabras, claves, a crear conciencia del contexto, a identificar las intenciones pragmáticas y a establecer una comprensión crítica de la situación comunicativa (López Medina, 2022: 35). Las posibilidades son numerosas y compete al profesorado identificarlas para adaptarlas a las necesidades del aula de ELE.

Ya en un contexto de enseñanza de ELE, Rodríguez Paniagua (2011) propone el uso de mapas conceptuales para estructurar el conocimiento de las colocaciones léxicas y, finalmente, el aprendizaje de unidades fraseológicas en ELE. En sus propuestas, no se aprecian relaciones conceptuales entre la palabra clave (por ejemplo, *perro*) y las expresiones (por ejemplo, *a ~ flaco todo son pulgas*). No obstante, el trabajo nos parece interesante ya que resalta de qué manera la herramienta está siendo explotada desde una perspectiva no solamente semántica, sino también sociocultural (expresiones idiomáticas, colocaciones, etc.).

Por su parte, Barrios Rodríguez (2017), en su proyecto de innovación docente para estudiantes de máster de español como lengua extranjera, destaca la necesaria capacidad de negociación que requieren los aprendientes para acordar las palabras que formarán parte de un mapa conceptual. La autora también subraya la mayor facilidad que tiene el alumnado de una lengua extranjera para aprender una palabra en el otro idioma si tienen

un equivalente en la lengua materna. Este dato parece indicar que, en un contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, el aprendiente asocia mentalmente la forma de una palabra en L2 al significado de la palabra equivalente en L1.

Por último, Carmona Sandoval (2020) propone una serie de actividades en clase de ELE para fines específicos, de mayor o menor complejidad, desde una perspectiva ligeramente diferente. Mediante un análisis discursivo *top down* previo, el autor consigue contextualizar el uso de los términos que aparecen en un texto especializado (anuncio previo de licitación internacional). El análisis textual abarca los planos formal (estructural), pragmático, semántico y sociocultural de la lengua. No obstante, la relación entre los planos semántico y pragmático no parece tan clara en la propuesta didáctica. El autor parece centrar su aportación en la creación de actividades pensadas para ampliar/reducir la red semántica extraída del texto, elaborar definiciones o cambiar el orden de las proposiciones establecidas en el mapa conceptual. En este último caso, sin embargo, creemos que la relación semántico-pragmática es explotable, aunque no se haya expuesto explícitamente. Por todo ello, creemos que el trabajo constituye un avance hacia la explotación de los mapas conceptuales desde una perspectiva más holística de la lengua en clase de ELE.

### 3. LA PRAGMÁTICA Y LA CORTESÍA

Hemos resaltado, en líneas anteriores, que la explotación de los mapas conceptuales como herramienta pedagógica en clase de lengua extranjera y, concretamente, en clase de ELE, ha tardado en despegar hasta años relativamente recientes. En el caso de la pragmática, la situación ha sido muy diferente. Desde que John Langshaw Austin estableciera durante la primera mitad del siglo XX sus principios filosóficos, relativos a los actos de habla que acometemos cuando nos comunicamos, y su discípulo John R. Searle asentara dichos principios para considerar esos mismos actos como unidad mínima de comunicación, un número incalculable de trabajos, tesis doctorales, revistas, congresos y coloquios científicos vieron la luz para tratar de entender de qué manera el contexto incide en el uso de la lengua.

El principio de cortesía (Brown y Levinson, 1987) tiene como germen la noción de *imagen social* propuesta por Erving Goffman (1967), que podemos definir como la autoimagen que deseamos transmitir en nuestras relaciones humanas. La imagen es de carácter positivo y cada interlocutor, durante sus relaciones con los demás, trata de conservarla. Cada sujeto participa, por tanto, de manera directa o indirecta, al mantenimiento general de la buena imagen de cada sujeto participante en una conversación (Álvarez Muro, 2005). Brown y Levinson proponen ampliar ese concepto para darle un carácter a la vez *positivo* y *negativo*. Es así como, a partir de ese concepto de imagen social, derivan los de *imagen positiva* e *imagen negativa*. Mientras que la primera se centra en el deseo de ser apreciado por las personas que rodean a uno mismo, con la segunda, se pretende mantener un espacio propio y vital autónomo, sin intromisiones.

La cortesía puede ser definida como «una estrategia para poder mantener un equilibrio social» (Briz, 2006: 227). Es importante subrayar el componente relacional de dicho principio: no interfiere tanto en el contenido que se desea transmitir, sino en la interacción social en sí. En palabras de Escandell (2018: 145), «el principio de cooperación tiene como meta asegurar una transmisión de información eficaz. La cortesía, en cambio, es una estrategia al servicio de las relaciones sociales». Estamos, por tanto, ante una dicotomía: el componente *transaccional* de la comunicación frente al componente *interaccional* de la misma (íbid: 147).

A pesar de su valor para la comunidad científica, el modelo inicial propuesto por Brown y Levinson no ha escapado a las críticas, en parte por su carácter etnocentrista y por no tener en cuenta aspectos tan importantes en las relaciones humanas como son las normas sociales, el protocolo o las diferencias culturales. Se propuso igualmente completar el entramado teórico con conceptos de gran interés como, por ejemplo, la «imagen de autonomía» e «imagen de afiliación» (Bravo, 1999). Para nuestro trabajo, sin embargo, los elementos aquí definidos nos valen para justificar nuestra propuesta aplicada. ¿De qué manera las personas tienden a utilizar el lenguaje para mantener esas imágenes? Concretamente, surgen dos situaciones paradigmáticas:

- O bien me acerco [empatizo con] al otro con fin cortés, porque hay una norma de conducta social o una lógica cultural que así me lo dicta o aconseja [...]
- O bien me acerco [empatizo con] al otro cortésmente como estrategia para lograr un fin distinto del ser cortés, es decir, uno es estratégicamente cortés.

(Briz, 2006: 227)

Para responder a ello, los numerosos trabajos desarrollados hasta la fecha subrayan el uso de determinadas manifestaciones lingüísticas en calidad de *atenuadores* / *mitigadores* (frente a los denominados *intensificadores*), entre los cuales destacamos: diminutivos (*abuelito*, *pequeñito*), tiempos y modos verbales (condicional), el uso de oraciones interrogativas frente al de exclamativas, impersonalización del yo/tú (*hay que*), conectores pragmáticos (*es que*, *pero*, *con que*, *verás...*), marcadores de contacto (*¿sabes?*, *¿no?*). El conocimiento de todos estos elementos por parte del profesor de ELE, sin duda, supone un valor añadido a favor de la calidad de su enseñanza. Sin embargo, no todos ellos podrán ser enseñados de la misma manera y corresponderá a cada profesor adecuar el método para transmitir el uso correcto (y contextualizado) de dichos atenuadores / intensificadores.

### 3.1. LA PRAGMÁTICA EN CLASE DE ELE

En el área de la enseñanza del español como lengua extranjera, la aplicación de las teorías pragmáticas y, concretamente, del principio de cortesía, puede ser de gran interés. Los esfuerzos dedicados al análisis contrastivo entre dos lenguas permiten prevenir y lidiar con las interferencias cometidas por parte del alumnado, que derivan de su tendencia a trasladar las normas sociolingüísticas de su primera lengua hacia la lengua de aprendizaje (Galindo Merino, 2005). En su vertiente pragmática, Escandell (2009: 99, 103) diferencia las *interferencias pragmlingüísticas* que «afectan muy especialmente a los aspectos más convencionalizados y más ritualizados de las relaciones interpersonales», de las *interferencias sociopragmáticas* «que no se asocian al uso de fórmulas más o menos específicas, sino a la manera en que los miembros de cada cultura conceptualizan la conducta adecuada y las relaciones sociales entre los participantes en la interacción». Es así como las primeras son mucho más fáciles de identificar y tratar que las segundas. Tomando prestadas las palabras de Peláez Torres:

[...] poseer una competencia pragmática suficiente en la L2 es esencial para el alumno, no solo por estas diferencias socioculturales sino también porque, en contextos de comunicación intercultural, no ser suficientemente competente puede acarrear consecuencias negativas para el estudiante.

(Peláez Torres, 2017: 473)

Una vez presentado nuestro enfoque teórico, en el siguiente apartado, presentamos una propuesta didáctica con el objetivo de abarcar los postulados semánticos y pragmáticos ya señalados. La explotación de mapas conceptuales en las aulas, por su

concepción primaria ligada a la organización del conocimiento externo (nuevo), se ha desarrollado desde una perspectiva eminentemente semántica. En este trabajo, creemos importante acompañar su uso con actividades que favorezcan el tratamiento holístico de la lengua (extranjera), concretamente, mediante la aplicación de estrategias comunicativas pragmlingüísticas y atendiendo al principio de cortesía. Se pretende fomentar, de esa forma, el uso contextualizado de la lengua, tomando conciencia del marco situacional en el que el estudiante podría encontrarse, reflexionando sobre el valor pragmático (perlocutivo e ilocutivo) de sus actos de habla y actuando sobre un campo semántico determinado.

Además, evidenciaremos la utilidad constructivista de la práctica docente, a través de acciones que fomenten la activación cognoscitiva de cada aprendiente en un área determinada. En este sentido, la activación y la construcción del conocimiento se hará por el propio individuo, pero también a través de sus relaciones sociales —mediante el trabajo en grupo y la participación del profesorado—.

#### 4. APLICACIÓN DIDÁCTICA

Con el fin de acercar nuestros postulados a las aulas de lengua extranjera, proponemos una tarea en clase de ELE para adolescentes de 14-15 años (nivel esperado B1), sobre la base de un cómic publicado por José Luis Munuera, a partir del relato de Herman Melville, titulado *Bartleby, el escribiente*. Contextualizamos, en las siguientes líneas, la idea principal del relato y adjuntamos (véase *Anexos*) dos páginas de la obra para que el lector pueda visualizar una parte del cómic, sobre la cual las actividades se fundamentan.

La historia transcurre en una gestoría situada en Nueva York, durante los primeros años del siglo XX. La llegada de un nuevo empleado (Bartleby) supuso un cambio positivo en el día a día del negocio. Bartleby es de «morigerada apariencia», «incurablemente solitaria» y de muy pocas palabras, pero sus dotes como escritor son extraordinarias y, en sus primeros días, trabajaba sin descanso, día y noche. Sin embargo, un día, el propietario del negocio solicita a sus cuatro empleados (Turkey, Nippers, Ginger y Bartleby) reunirse para verificar y poner en común las copias de un mismo documento que cada uno reprodujo a mano. Es entonces cuando el nuevo copista rechaza misteriosamente la petición indicando que «preferiría no hacerlo». Ante la sorpresa de su jefe, se siguen una serie de intercambios en los que se mezclan la insistencia por parte de este y la negativa reiterada de Bartleby a acometer la tarea.

Los beneficios del uso de los cómics en clase de lengua extranjera se han expuesto en numerosos trabajos. Ya en 1978, Marsh subrayó las virtudes de este género textual para la enseñanza de una lengua, en sus múltiples dimensiones: la semántica (léxico y gramática), la pragmática (conversación y composición) y la cultural (Marsh, 1978). El autor también resalta la predisposición de los estudiantes para trabajar este formato, caracterizado por un discurso más coloquial, ameno y alejado del registro literario al que estos están acostumbrados (ibid: 783). Otros estudios (por ejemplo, Ravelo, 2013) revelan que el uso del cómic en el aula influye positivamente sobre la motivación de los alumnos y fomenta una mayor interacción entre ellos. De manera paralela, Escudero Medina (2007) vincula esa motivación con una presentación más atractiva, pero también advierte de una densidad semiótica (códigos gestuales, símbolos, etc.) y un contenido ideológico y sociológico importante (pp. 60–61). Estos aspectos conllevan a que los alumnos se muestren más receptivos para leer este tipo de literatura, pero también requieren una preparación previa para poder asimilar toda la información visual y construir significado en base a ella (Cimermanová, 2015: 458).

A su vez, Barrero (2002: 6–7) destaca el poder del cómic para desarrollar la creatividad, un aspecto que nos parece muy interesante de cara a la elaboración de relatos paralelos o actividades de creación discursiva. Por último, a lo largo de su trabajo, Paré (2016) evidencia de qué manera el cómic puede estar dirigido a distintos públicos (infantil, adolescente, adulto), un hecho que repercute también en la enseñanza de una lengua extranjera.

Para la elaboración de la secuencia didáctica, nos hemos basado en las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2001) y las correspondientes a los descriptores para aprendientes jóvenes —entre 11 y 15 años— (Consejo de Europa, 2017), relativas a un nivel B1. En ellas, se establece que el alumnado debe ser capaz de: a) desenvolverse en situaciones donde se tratan temas cotidianos de interés (viajes, trabajo, acontecimientos actuales, etc.); b) iniciar y finalizar el turno de palabra en una interacción y colaborar en debates, pudiendo explicar y justificar opiniones a través de razonamientos breves; c) enfrentarse a situaciones no tan comunes y explicar el motivo de un hipotético problema; d) mantener una conversación, aun con determinadas pausas para planificar su producción gramatical, léxica y, si fuera necesario, corregir errores visibles.

Además, en línea con *Las competencias clave del profesorado* (Instituto Cervantes, 2018), consideramos que la propuesta puede ser de utilidad ya que está diseñada con el objetivo de «promover el uso y la reflexión del alumnado sobre la lengua». Por otra parte, la planificación de la secuencia didáctica es abierta, de tal forma que permite modificaciones y adaptaciones en el aula, en función del tipo de alumnado y de los objetivos de aprendizaje.

En cuanto al componente semántico, se ha adaptado el campo semántico del mapa conceptual al nivel B1 propuesto por el Plan Curricular del Instituto Cervantes —PCIC— (Instituto Cervantes, 2006). De esa forma, los conceptos y las expresiones están íntimamente relacionados con el lugar de trabajo (*bufete*), los departamentos funcionales (*contabilidad*), los objetos domésticos (*muebles*), la actividad laboral y el material vinculado a la actividad de oficina (*pluma, tinta, papel*).

Por último, en cuanto al componente pragmático, los objetivos («Tácticas y estrategias pragmáticas») marcados por el PCIC, para el nivel B1, nos han guiado en la elaboración de la Tabla 1. El documento establece, entre otros, los siguientes objetivos de conducta interaccional: el manejo del imperfecto de cortesía para expresar deseo («quería pedirle...») o sugerencia, el condicional de cortesía para expresar solicitud («¿podría venir aquí un momento?») o sugerencia, los marcadores de justificación («es que...»), algunas estrategias de justificación y de excusa.

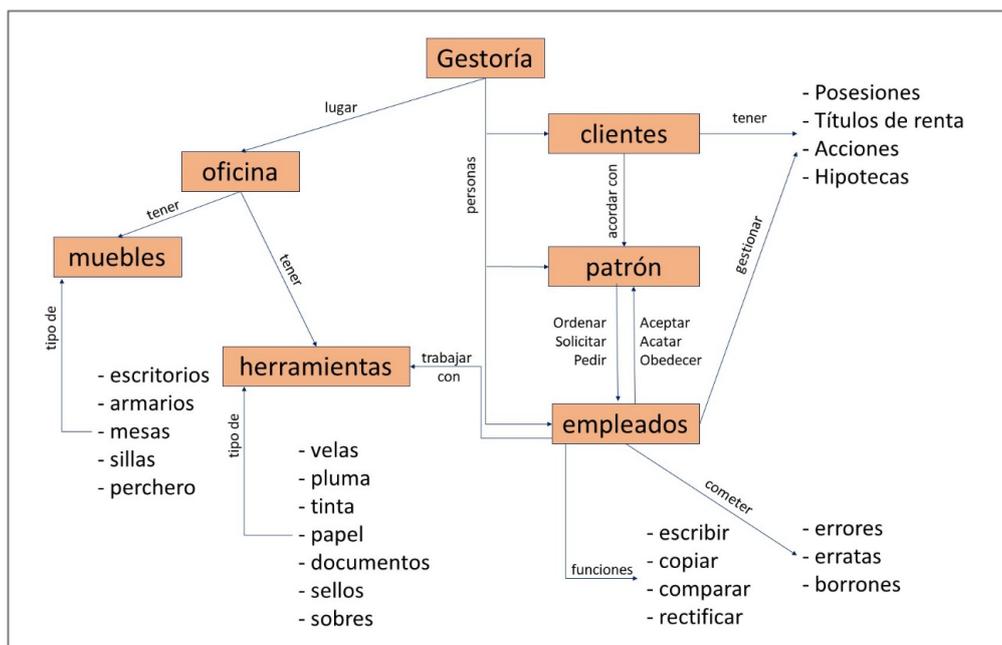
Nuestra propuesta didáctica toma como base el relato *Bartleby, el escribiente* para solicitar al alumnado —por grupo de 2–3 personas— un mapa conceptual y una breve conversación contextualizada —por parejas, a modo de diálogo—. Como se podrá observar, la secuenciación no está temporalizada, ya que son numerosos los factores que inciden en su aplicación: experiencia previa del alumnado en la creación de mapas conceptuales, voluntad de los estudiantes para trabajar en grupo, grado de confianza entre ellos, capacidad para reflexionar sobre la lengua, etc. Por otra parte, para el correcto desarrollo de la secuencia didáctica, deberían tenerse en cuenta otros aspectos, no menos importantes, como pueden ser: el proceso de seguimiento y evaluación (rúbricas), la retroalimentación, los materiales complementarios (audiovisuales o documentales), la metodología (aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, etc.), la gestión espacial de aula, el proceso motivacional, la gestión multicultural, etc.

Teniendo en cuenta todos estos elementos, hemos dividido nuestra secuencia didáctica en dos fases:

Fase 1: Se pretende utilizar los elementos aportados por la semántica y las teorías constructivistas para promover la creación de mapas conceptuales capaces de mejorar la competencia lingüística del alumnado, mediante la generación de un aprendizaje significativo impulsado por el propio alumnado. Las actividades propuestas son las siguientes:

- Análisis grupal de la lectura parcial del cómic, previamente solicitada a los alumnos. Extracción de aquellos elementos léxicos y pragmáticos de interés y aclaración de dudas. Es recomendable que los estudiantes hayan leído previamente el texto para poder trabajarlo en clase conjuntamente y, así, fomentar un trabajo más participativo en el aula.
- Activación cognoscitiva (I). Se proponen algunas actividades con el objetivo de despertar un interés en el alumnado y, a su vez, relacionar el relato en cuestión con los conocimientos previamente asentados por cada estudiante. A) Contextualización del entorno social, tecnológico y económico de Nueva York durante los años 1920 y activación del imaginario colectivo. Proponemos algunos focos de atención, que marcaron la época en la que transcurre la historia: la crisis económica, la revolución industrial, el desarrollo urbano, la delincuencia, las mafias, las desigualdades, etc. B) Preguntas de libre respuesta grupal: «¿Te gustaría vivir en aquella época?», «¿Qué tipo de personaje te gustaría haber sido? ¿por qué?», «Si tuvieras que elegir un color [o una canción o un olor] para definir ese periodo, ¿cuál elegirías? ¿por qué?».
- Activación cognoscitiva (II). A partir de la lectura del relato, elaboración de un mapa conceptual, por parejas, que dé muestras del contexto en el que trabajan y se comunican los empleados de la gestoría. El resultado debería permitir a cada estudiante describir oralmente el entorno en el que trabaja Bartleby, lo cual implica describir el lugar, las relaciones laborales y, de manera general, el día a día en la gestoría. El mapa conceptual resultante debería de integrar los siguientes elementos:
  - Ámbito semántico: la gestoría.
  - Conceptos mínimos: personas, mobiliario y herramientas.
  - Relaciones semánticas mínimas: tipo de, relación laboral, funciones.
- Expresión oral: una vez compartidos los mapas conceptuales y acordado un prototipo (véase Imagen 1), se proponen actividades que tiendan a la activación de dicho conocimiento para fines comunicativos en lengua extranjera. A modo de ilustración, los alumnos deberán describir las relaciones conceptuales, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿quién hace qué?, ¿qué rol desempeña el cliente?, ¿para qué sirve un sello?, ¿qué es un perchero?, etc.

### **Imagen 1. Mapa conceptual (*Bartleby, el escribiente*)**



Como podemos observar, las flechas del mapa conceptual permiten aclarar la relación entre los conceptos. Por otra parte, no todas las relaciones han de ser jerárquicas (tipo\_de, parte\_de), sino que también pueden ser asociativas y funcionales. El marco contextual evidenciado en dicho mapa permitirá, por una parte, aportar al alumnado el léxico preciso para trabajar en la segunda etapa (Fase 2) y, por otra parte, circunscribir, en la medida de lo posible, la situación comunicativa que incluye a los interlocutores, los objetos presentes en el lugar, las relaciones espacio-temporales, etc. Estos elementos, lejos de ser anodinos, limitarán los posibles malentendidos entre los diferentes interlocutores durante la emisión de sus respectivos mensajes.

Fase 2: Se pretende aprovechar los aportes de la pragmática para solicitar al alumnado que elabore un diálogo, sobre la base del mapa conceptual desarrollado previamente y considerando los diferentes niveles de cortesía que se pudieran emplear en una misma situación comunicativa.

- Activación cognoscitiva. Recapitulación de los elementos vistos durante la sesión anterior y descripción de la actividad que deberá realizar el alumnado.
- El mandato y el rechazo. Explicación y clasificación pragmática (véase Tabla 1).
- Interacción escrita/oral, por pareja. Creación de una propuesta conversacional (diálogo) en la que cada integrante interpreta a uno de los dos personajes (Bartleby y su jefe) y trata de hacer uso del léxico que integra la situación comunicativa (a partir del mapa conceptual elaborado). En su trabajo, los estudiantes considerarán los elementos pragmáticos correspondientes (cortesía y argumentación).

En esta segunda fase, el alumnado dispondrá de los elementos necesarios para, por una parte, modular el grado de cortesía (marcadores, coloquialismos, tiempos y modos verbales, etc.) en sus preguntas/respuestas. Por otra parte, adquieren y recuperan marcadores de cohesión y coherencia en su proceso de argumentación. Para la creación del diálogo, proponemos, como mínimo, los siguientes actos de habla:

- AH1: petición 1. El jefe solicita a Bartleby que venga a su despacho.

- AH2: petición 2. El jefe solicita que Bartleby revise sus correspondientes copias (junto con sus compañeros de trabajo).
- AH3: rechazo. Bartleby se niega a acometer la tarea.
- AH4: argumentación. Bartleby argumenta las razones por las que se niega a hacer la tarea.

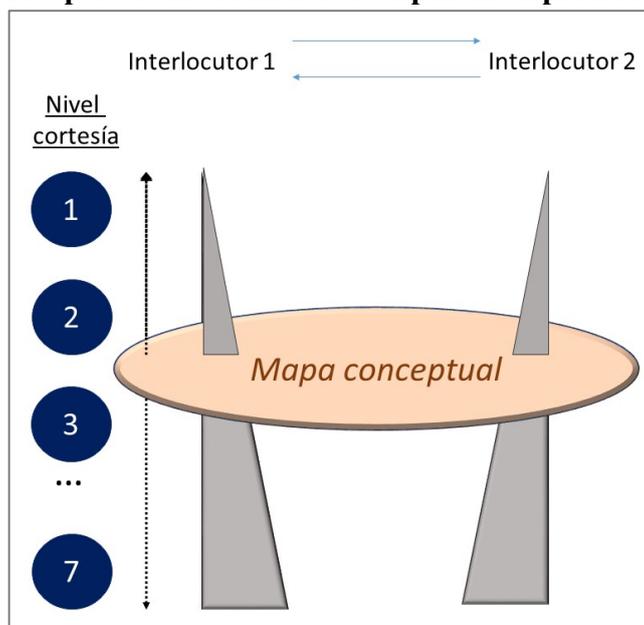
Cada aprendiente podrá completar el diálogo aplicando, para cada acto de habla, las estrategias de cortesía deseadas y añadiendo los elementos de argumentación y cohesión pertinentes. A modo de ejemplo, proponemos la siguiente tabla orientativa en la que se organizan los distintos actos de habla en siete niveles de cortesía, tomando como base el trabajo de Carmona Sandoval, Cabezas Gay y Ait Saadi (2020): para el nivel 1, no se incluye apenas ningún elemento de cortesía, pudiendo incluso haber algún que otro marcador de descortesía (por ejemplo, palabras malsonantes o insultos); para el nivel 7, el grado de cortesía es máximo. Tal y como hemos señalado, esta tabla habrá de haberse trabajado antes de la interacción escrita/oral.

**Tabla 1. Niveles de cortesía y actos de habla**

<i>Nivel cortesía</i>	<i>Petición 1</i>	<i>Petición 2</i>	<i>Respuesta: rechazo</i>	<i>Argumentación</i>
1	¡Bartleby, venga aquí ahora mismo!	¡[...] y revise los documentos de una vez por todas!	¡Ni en sueños! ¡Ni pensarlo!	[desarrollar por cada estudiante]
2	Bartleby, venga aquí.	¡[...] y revise con nosotros las copias ahora mismo!	No.	[desarrollar por cada estudiante]
3	Bartleby, quiero que venga ahora.	Revise ahora mismo su copia con las de sus compañeros.	Es que no quiero hacerlo.	[desarrollar por cada estudiante]
4	Bartleby, venga aquí, por favor.	(Ya) le he dicho que debe confrontar su copia...	Lo siento, pero no quiero hacerlo.	[desarrollar por cada estudiante]
5	Bartleby, ¿puede venir aquí un momento?	Necesitamos revisar entre todos las copias...	Lo entiendo, pero, verá, preferiría no hacerlo...	[desarrollar por cada estudiante]
6	Bartleby, ¿podría venir aquí un momento?	Necesitaríamos revisar entre todos las copias...	Lo siento, señor, pero le decía que prefiero no hacerlo...	[desarrollar por cada estudiante]
7	Perdone, Bartleby, ¿le importaría acercarse un momento, por favor?	Es necesario que revisemos todos juntos las copias para ahorrar trabajo. Gracias.	Lo entiendo, señor. Sin embargo, si no le importa, preferiría no hacerlo.	[desarrollar por cada estudiante]

Una vez iniciado el diálogo, cada estudiante seguirá con su propia propuesta, intentando mantener el equilibrio deseado entre cortesía y contenido, es decir, entre pragmática y semántica. El mapa conceptual creado durante la Fase 1 habrá aportado el léxico necesario para que cada aprendiente pueda conceptualizar las ideas, desarrollar los actos de habla y transmitir el mensaje deseado. Resaltamos, por tanto, la posibilidad de combinar en una misma actividad las dimensiones pragmática y semántica. La relación entre ambos planos podría mostrarse de la siguiente manera:

**Imagen 2. Complementariedad entre mapas conceptuales y cortesía**



Como se puede observar, el mapa conceptual constituye un elemento de gran valor para el entendimiento de un determinado marco situacional y para delimitar parte de los conceptos que tenderán a ser utilizados en una conversación. A su vez, el grado de cortesía con el que se expresarán las ideas (los actos de habla) aportará un valor pragmático (*interaccional*) adicional no menos importante. Es así como, durante una misma conversación, el mapa conceptual podrá *subir* o *bajar* de nivel pragmático, en función de si el grado de cortesía empleado para expresar el contenido semántico aumenta o disminuye.

En primera instancia, parece lógico pensar que cada estudiante mantendrá el mismo nivel de cortesía en toda su propuesta de diálogo. Sin embargo, esto no tiene por qué ser así: para niveles más avanzados, convendría guiar al alumnado para desarrollar propuestas en las que se vaya, poco a poco, modificando dicho grado de cortesía, pasando, por ejemplo, de un nivel 1 al comienzo de la actividad a un nivel 6 en la última parte, o viceversa. Otra posibilidad podría consistir en proponer una conversación con niveles de cortesía muy diferentes entre los interlocutores (por ejemplo, nivel de cortesía 1 para el Interlocutor 1, y nivel de cortesía 6 para el Interlocutor 2): en este caso, las estrategias comunicativas podrían, incluso, asimilarse a las de la mediación y gestión de conflictos.

## 5. CONCLUSIÓN

El trabajo aquí presentado se ha desarrollado con el objetivo de reflexionar sobre la relación entre semántica y pragmática y, concretamente, sobre la aplicación conjunta de los mapas conceptuales y el principio de cortesía, a fin de fomentar un aprendizaje

holístico para los estudiantes de ELE. Los elementos planteados, tanto en nuestro análisis bibliográfico como en la propuesta didáctica, nos permiten extraer las siguientes conclusiones.

Creados inicialmente para el aprendizaje de disciplinas no lingüísticas, los mapas conceptuales han sido explotados para promover un aprendizaje significativo, capaz de generar un conocimiento duradero en cada aprendiente. El valor de esta herramienta pedagógica reposaría en su capacidad para que cada estudiante pudiera asimilar, de manera sustancial y en su lengua materna, conceptos especializados y procesos complejos de todo tipo. En cambio, en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, las necesidades formativas de los estudiantes son, sobre todo, comunicativas y han de asentarse, principalmente, sobre un conocimiento previo que se pueda transmitir en una lengua no materna. Por tanto, mientras que el objetivo originario de los mapas conceptuales radica en la consolidación y el desarrollo de redes semánticas nuevas, en este trabajo, proponemos una perspectiva diferente, adaptada a las necesidades del alumnado de ELE. Concretamente, consideramos que el uso de esta herramienta didáctica debería tender hacia tres tipos de conocimientos:

- 1) Conocimiento lingüístico: Ante una realidad (concepto) compartida por dos lenguas/culturas, los mapas conceptuales invitan a que los estudiantes añadan un nuevo significante (en la lengua extranjera) para esa misma realidad de la que ya tienen conocimiento. Teniendo en cuenta los destinatarios de nuestra propuesta didáctica (adolescentes, nivel B1), los objetivos pedagógicos establecidos por el MCER y el PCIC invitan a trabajar con conceptos generales. Por tanto, es muy probable que gran parte de la información incluida en los mapas se halle ya en el dominio cognoscitivo de cada aprendiente, aunque sea en su lengua materna. A su vez, por la misma generalidad de esas relaciones, la estructura cognoscitiva del alumno tenderá a ser suficiente para conseguir un aprendizaje significativo y asimilar el nuevo significante con mayor facilidad.
- 2) Conocimiento conceptual: Sin perjuicio de lo señalado en el primer punto, los mapas conceptuales también pueden ser explotados conforme a su planteamiento originario, en clase de ELE. En estos casos, los alumnos podrán asimilar conceptos nuevos, directamente en su lengua extranjera y con un proceso de búsqueda documental pertinente, ya sea en esa misma lengua o en su lengua materna. Estas expectativas se podrían generar, de manera gradual, para estudiantes de nivel superior en lengua extranjera o, incluso, en un contexto de AICLE.
- 3) Conocimiento sociocultural: Los mapas conceptuales también posibilitan un aprendizaje significativo sociocultural, en la lengua extranjera, por ejemplo, para aquellos procesos donde las relaciones entre los conceptos difieren de las correspondientes a la cultura de origen de cada aprendiente. Este aspecto podría ser relevante para realidades que no se dan en todas las sociedades: festividades, creencias, acontecimientos históricos, costumbres, etc. Creemos, por tanto, que el aporte sociocultural puede suponer un valor añadido importante al uso de los mapas conceptuales.

Por tanto, reiteramos el valor de los mapas conceptuales para ser explotados en clase de ELE. No obstante, parece claro que la tipología del estudiantado (edad, nivel,

número, homogeneidad cultural, etc.) condicionará el uso que se hará de la herramienta pedagógica.

Además, la segunda parte de nuestro trabajo (propuesta didáctica) también refuerza la necesidad e importancia de que el alumnado reflexione sobre la misma práctica comunicativa. Nuestra perspectiva holística puede ayudar a conseguir ese objetivo. De esa forma, el uso conjunto de actividades semánticas y pragmáticas permite que los mapas conceptuales no se conviertan en esquemas que se deban memorizar, sino usar para comunicar. La aplicación didáctica ha fomentado un uso comunicativo que va más allá de ese carácter conceptual (semántico). Concretamente, el objetivo didáctico no reposa en saber en qué consiste una gestoría —algo que, probablemente, ya sepan los alumnos, por su experiencia existencial—, sino en cómo comunicarse en dicho entorno, en su lengua extranjera y atendiendo a reglas de comportamiento diferentes (pragmática y cortesía).

A partir de todo ello, se evidencian nuevas vías de aprovechamiento de los mapas conceptuales para explotarlos, de manera íntegra, en el aula de ELE y en sintonía con las normas de uso de la lengua (pragmática), que garanticen un conocimiento holístico de la lengua.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Muro, Alexandra. 2005. *Cortesía y descortesía. Teoría y praxis de un sistema de significación*. Mérida: Universidad de los Andes, CDCHT. Recuperado de [http://elies.rediris.es/elies25/alvarez\\_cap3.htm](http://elies.rediris.es/elies25/alvarez_cap3.htm)
- Austin, John Langshaw. 1962 [2016]. *Cómo hacer cosas con palabras*. Traducción: Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi. Barcelona: Paidós Básica.
- Ausubel, David Paul. 1963. *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Ausubel, David Paul. 1968 [1976]. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Traducción al español del original. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, David Paul, Joseph Donald Novak y Helen Hanesian. 1978 [2012]. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Traducción al español del original. México: Editorial Trillas.
- Barrero, Manuel. 2002. «Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula». En *Jornadas sobre Narrativa Gráfica, 23 de febrero, Jerez de la Frontera*. Recuperado de: <https://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>
- Barrios Rodríguez, María Auxiliadora. 2017. *Mejora de la herramienta educativa “más allá del español” con trabajos de investigación de los estudiantes del máster de español como lengua extranjera*. Proyecto de innovación docente, curso 2016/2017, nº 289. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/43664/>
- Bravo, Diana. 1999. «¿Imagen positiva vs. Imagen negativa?: pragmática sociocultural y componentes de face». *Oralia: Análisis del discurso oral*, 2: 155–184.
- Briz, Antonio. 2006. «Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE». En *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2006*. Instituto Cervantes de Múnich: 227–255. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/02\\_briz.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/02_briz.pdf)

- Brown, Penelope y Stephen Curtis Levinson. 1987. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, Jerome Seymour. 1997. *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Carmona Sandoval, Alejandro. 2020. «Los mapas conceptuales en clase de ELE para fines específicos: descripción y propuesta de actividades». *MarcoELE: Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, 31: 1–20. Recuperado de <https://marcoele.com/mapas-conceptuales/>
- Carmona Sandoval, Alejandro, Nuria Cabezas Gay y Zakia Ait Saadi. 2020. «La variación en la cortesía: estudio pragmalingüístico del fenómeno en el español de España». *Foro de profesores de Español como Lengua Española*, 16: 85–101. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroELE/article/view/17071/17051>
- Casco, Mandy. 2009. *The Use of «Mind Maps» in the Teaching of Foreign Languages*. Recuperado de <https://wlteacher.files.wordpress.com/2013/02/mindmaps.pdf>
- Cimermanová, Ivana. 2015. «Using Comics with Novice EFL Readers to Develop Reading Literacy». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174/12: 2452–2459. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.916>
- Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Consejo de Europa. 2017. *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 11–15 years*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de <https://rm.coe.int/1680697fc9>
- Escandell Vidal, María Victoria. 2009. «Los fenómenos de interferencia pragmática». *MarcoELE Revista de didáctica español lengua extranjera*, 9: 95–109. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_escandell.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf)
- Escandell Vidal, María Victoria. 2018. *Introducción a la pragmática*. 6.ª edición. Madrid: Arco Libros.
- Escudero Medina, Consuelo. 2007. «Un nuevo enfoque para la explotación del cómic en clase de E/LE». *Foro de profesores de E/LE*, 3: 59–68. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroELE/article/view/6503>
- Fillmore, Charles J. 1985. «Frames and the semantics of understanding». *Quaderni di Semantica*, 6/2: 222–254. Recuperado de <https://www1.icsi.berkeley.edu/pubs/ai/framesand85.pdf>
- Galindo Merino, María del Mar. 2006. «La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE». En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera; actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo*, ed. Concha de la Hoz Fernández. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo: 289–297. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/270575379\\_La\\_transferencia\\_pragmatica\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_ELE](https://www.researchgate.net/publication/270575379_La_transferencia_pragmatica_en_el_aprendizaje_de_ELE)
- García Viedma, María Rosario, José Callejas Aguilera y Rafael Martos Montes. 2010. «El uso de Mapas Conceptuales para el Aprendizaje Autónomo». *Iniciación a La Investigación*, 3/10. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/222>
- Goffman, Erving. 1967. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-face Behaviour*. Nueva York: Doubleday.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. 2015. *De pragmática y semántica*. 2.ª edición. Madrid: Arco Libros.

- Horn Laurence Robert y Gregory Ward. 2006. *The Handbook of Pragmatics*. 2.<sup>a</sup> edición. Cornwall: Blackwell Publishing.
- Huang, Yan. 2007. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Instituto Cervantes. 2018. *Las competencias clave del profesorado*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)
- Lamarca Lapuente, María Jesús. 2006. «Mapas conceptuales». En *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de [http://www.hipertexto.info/documentos/maps\\_concep.htm](http://www.hipertexto.info/documentos/maps_concep.htm)
- Levinson, Stephen Curtis. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, Stephen Curtis. 2000. *Presumptive meanings: the theory of generalized conversational implicature*. Cambridge: MIT Press.
- López Medina, Beatriz. 2022. *Scaffolding: cuándo, cómo y para qué utilizarlo en el aula de español como lengua extranjera (E/LE)*. Comares, Interlingua: Granada.
- Marsh, Rufus K. 1978. «Teaching French with the Comics». *The French Review*, 51/6: 777–785. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/390258>
- McNally, Louise. 2013. «Semantics and pragmatics». *WIREs Cogn Sci*. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/wcs.1227>
- Montes García, Isabel. 2019. «Cómo usar los mapas mentales en el aprendizaje de idiomas». *Educación 3.0*. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/como-usar-los-mapas-mentales/97840.html>
- Moreira, Marco Antonio. 2005. «Aprendizaje significativo crítico». *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*. 6: 83–102. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Moreira, Marco Antonio. 2008. «Aprendizaje significativo: la asimilación ausubeliana desde una visión cognitiva contemporánea». En *La Teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, ed. María Luz Rodríguez Palmero. Barcelona: Octaedro: 198–221.
- Munuera, José Luis. 2022. *Bartleby, el escribiente*. Bilbao: Astiberri.
- Novak, Joseph Donald. 1977 [1997]. *Teoría y práctica de la educación*. Traducción: Cristina del Barrio, Celina González y José Otero. Madrid: Alianza Universidad.
- Novak, Joseph Donald y Alberto J. Cañas. 2008. *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Technical Report IHMC CmapTools, Florida Institute for Human and Machine Cognition. Recuperado de <http://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Paré, Charlène. 2016. *Diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico basado en el cómic francófono para el aula de francés, lengua extranjera de Educación Primaria*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- Peláez Torres, María. 2017. «Aproximación sociopragmática y pragmalingüística a la formulación de buenos deseos y felicitaciones en español». *Pragmalingüística*, 25: 467–489. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/3449>
- Pozo Mucio, Juan Ignacio y Miguel Ángel Gómez Crespo. 1998. *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.

- Ravelo, Livia Carolina. 2013. «Español como lengua extranjera (ELE): informe de una experiencia pedagógica en el desierto israelí». *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 7: 99–118. Recuperado de [https://redib.org/Record/oai\\_revista2647-matices-en-lenguas-extranjeras](https://redib.org/Record/oai_revista2647-matices-en-lenguas-extranjeras)
- Reyes, Graciela. 2017. *El abecé de la pragmática*. 10.<sup>a</sup> edición. Madrid: Arco Libros.
- Roche, Christophe. 2015. «Ontological definition». En *Handbook of Terminology*, ed. Hendrick Kockaert y Frieda Steurs. Ámsterdam: John Benjamins Publishing: 128–152.
- Rodríguez Palmero, María Luz. 2008. «La Teoría del Aprendizaje Significativo». En *La Teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, ed. María Luz Rodríguez Palmero. Barcelona: Octaedro: 7–45.
- Rodríguez Palmero, María Luz y Marco Antonio Moreira. 2018. *Mapas conceptuales: herramientas para el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Paniagua, Luis Roger. 2011. «Mapas conceptuales para la enseñanza de léxico en el aula de ELE: software de uso y directrices generales». En *Actas del III Taller La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística*, ed. José Sánchez González. Orán: Instituto Cervantes de Orán: 116–125. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2011/12\\_rodriguez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/12_rodriguez.pdf)
- Rosch, Eleanor. 1975. «Cognitive representations of semantic categories». *Journal of Experimental Psychology: General*, 104/3: 192–233. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192>
- Saracho Arnáiz, Marta. 2019. «Mapas conceptuales para la enseñanza-aprendizaje de fraseología en español lengua extranjera (ELE)». *LinRed: Lingüística en la red*, 17. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/48830>
- Searle, John. 1969 [2017]. *Actos de habla: Ensayo de filosofía del lenguaje*. Traducción: Luis M. Valdés Villanueva. Madrid: Cátedra.
- Segovia Véliz, Luis. 2002. «Estrategias para iniciar la elaboración de mapas conceptuales en el aula». *EDUTEKA*. Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/sites/default/files/inline-files/MapasConceptuales.pdf>
- Sperber, Dan y Deirdre Wilson. 1986. *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Srisitanont Luangkrajang, Manita. 2022. «Use of Mind-Mapping in Language Learning: A Cognitive Approach». *Theory and Practice in Language Studies*, 12/8: 1616–1621. Recuperado de <https://doi.org/10.17507/tpls.1208.18>
- Wang, Xiaojun y Jiri Dostál. 2018. «Using a mind map to learn English vocabulary». En *Proceedings of the 2018 Second International Conference on Education and E-Learning*. Bali, Indonesia: 150–153. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/328861268\\_Using\\_a\\_Mind\\_Map\\_to\\_Learn\\_English\\_Vocabulary](https://www.researchgate.net/publication/328861268_Using_a_Mind_Map_to_Learn_English_Vocabulary)

ANEXOS



24



