



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Lengua Española

**Conectando aulas y redes: la enseñanza de los
actos de habla del español a través de *Instagram*
en el aula de ELE.**

Máster de Español como Lengua Extranjera: Enseñanza e
Investigación

Virginia Pérez Pérez

Tutora: Cristina Vela Delfa

Valladolid, 2023-2024

Resumen

La competencia pragmática es uno de los componentes necesarios que se deben introducir en la programación de las unidades didácticas para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Es un hecho que, a lo largo de los años, se ha demostrado debido a que uno de los objetivos principales de aprender una lengua extranjera es su uso en situaciones reales y para ello, no solo se deben enseñar aspectos gramaticales y léxicos, sino que hay que incidir en los aspectos relacionados con la comunicación y la interacción entre hablantes. Por lo tanto, este Trabajo de Fin de Máster tiene como propósito realizar una propuesta didáctica que incluya este componente mediante la explicación de conceptos relacionados con la pragmática y, principalmente, la teoría de los actos de habla, creando ejercicios prácticos en los que se trabajen ciertos actos a través de un enfoque comunicativo funcional y por tareas. Asimismo, otro objetivo que se pretende conseguir es la captación de los alumnos adolescentes a los que está dirigido, tratando de generar en ellos un sentimiento de curiosidad hacia el tema y mejorando su filtro afectivo. Se deduce que la forma más beneficiosa de hacerlo es el acercamiento a sus intereses por lo que, se utiliza la red social *Instagram* como recurso didáctico. A largo plazo, se persigue la aplicación de la propuesta en un curso real de español como lengua extranjera para la obtención de resultados constatables.

Palabras clave: competencia pragmática, acto de habla, enfoque comunicativo funcional y por tareas, redes sociales, *Instagram*, español como lengua extranjera

Abstract

One of the necessary components that must be introduced in the programming of the didactic units for foreign language learning is pragmatic competence. Over time, it has been demonstrated that one of the main objectives of learning a foreign language is its use in real situations, and grammar and lexical competences aren't the only competences that have to be practiced for that, as well pragmatic competence is needed for developing that purpose: it is essential to emphasize aspects related to communication and interaction between speakers. Therefore, this Master's Thesis aims to present a didactic proposal that includes this pragmatic component through the explanation of related concepts as the theory of the speech acts, by the creation of practical activities through a functional communicative and task-based approach. Additionally, this project intends to engage the teenage students targeted by this proposal, aiming to generate a sense of curiosity about the subject and improving their affective filter.

By aligning with their interests, *Instagram* is used as a didactic resource for achieving a more beneficial approach. In the long term, the goal is to implement the proposal in a real Spanish as a foreign language course to obtain verifiable results.

Keywords: pragmatic competence, speech acts, functional communicative and task-based approach, *Instagram*, Spanish as a foreign language.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Marco teórico	6
2.1. La importancia de la enseñanza de pragmática en el aula de ELE	6
2.2. Conceptos fundamentales de la pragmática del lenguaje	10
2.3. Teorías de los actos de habla	14
2.3.1. Los actos de habla escogidos para este proyecto	16
2.4. La comunicación en entornos digitales y redes sociales	20
2.4.1. Instagram como plataforma de comunicación	21
2.4.2. Ventajas de la enseñanza a través de las redes sociales	22
2.4.3. Aprovechamiento de los entornos digitales para la práctica de la competencia pragmática	24
3. Metodología	28
3.1. Revisión documental	28
3.2. Proyecto en redes sociales	29
3.3. Propuesta didáctica	30
4. Aplicación práctica	31
4.1. Explicación de la propuesta	31
4.2. Contextualización del grupo y objetivos de la propuesta	32
4.3. Plan de trabajo para la cuenta de Instagram	34
4.4. Propuesta de actividades	37
6. Conclusiones	48
7. Bibliografía	50

1. Introducción

Con el paso de los años, las nuevas tecnologías están labrando un camino cada vez más sólido demostrando que son la mayor fuente de interés para el entretenimiento de los jóvenes. Cada día aumentan los usuarios de Internet y las redes sociales, convirtiéndose en instrumentos de uso cotidiano en nuestras vidas. Lo que se pretende con este Trabajo de Fin de Máster es el aprovechamiento de esta útil herramienta creando un proyecto innovador para enseñar en el aula de lenguas extranjeras, en este caso, del español, de modo que las redes sociales e Internet se conviertan en un recurso didáctico.

La propuesta que se ofrece está dirigida a estudiantes de español de un nivel en concreto, específicamente, alumnos con un nivel B1 que estudian la asignatura optativa de español como lengua extranjera. Sin embargo, es una propuesta de posible aplicación a diferentes contextos, ya que se puede adaptar el contenido según las necesidades del grupo de alumnos.

La decisión de escoger un grupo de estudiantes con estas características está relacionada con los objetivos. Las segundas lenguas son una asignatura que, en la mayoría de las ocasiones, es poco deseada por los alumnos adolescentes, y en cierto modo, pueden observarse críticas a los mecanismos de enseñanza por parte de los estudiantes. No se pretende dejar atrás esos métodos, sino acompañarlos de recursos atractivos para las nuevas generaciones y hallar una forma de captar su atención para conseguir un mayor filtro afectivo hacia la lengua. Además, para reducir su incomodidad con la producción oral en la lengua meta, se propone un enfoque comunicativo funcional y por tareas, con la intención de que los alumnos aprendan mediante el uso de la lengua en un ambiente tranquilo debido a que las actividades se realizarán a través de materiales de contenido multimedia, debates grupales y dinámicas lúdicas.

Es un proyecto que tiene como base principal el aprendizaje de un acto de habla de la cultura española por cada sesión durante un curso académico, por lo tanto, el contenido más significativo de este trabajo y del proyecto práctico será la pragmática del español, aunque de igual manera, se podrán incluir diferentes recursos léxicos, gramaticales, culturales y comunicativos que se ofrecen en el currículo del nivel B1-B2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

La inclusión de la competencia pragmática en la enseñanza es otro de los objetivos principales de este proyecto final, debido a que es un contenido poco destacado durante las

clases de segundas lenguas en comparación con los contenidos lingüísticos o léxicos, cuando esta competencia es una capacidad necesaria que tienen que desarrollar los alumnos para poder interactuar con hablantes de la lengua meta. Con la propuesta didáctica se pretende la introducción de los conceptos relacionados con la pragmática para proporcionar a los alumnos estrategias de análisis y reflexión sobre aspectos culturales de España. Además, trata de generar curiosidad por esta reflexión creando experiencias auténticas de interacción en la lengua meta.

Para realizar el proyecto se sigue una metodología de investigación-acción que se explicará en el apartado de metodología, con el fin de encontrar una manera de enseñanza beneficiosa aportando estrategias innovadoras, en este caso, un usuario en la red social *Instagram* que servirá como material complementario a los manuales.

En resumen, el Trabajo Final de Máster es una propuesta abierta a futuros cambios que tiene como objetivo ulterior demostrar si la dinámica creada es beneficiosa, pero que, hasta el momento, tiene como objetivo la creación de una propuesta que una la enseñanza de la competencia pragmática en un entorno cómodo para los alumnos de segundas lenguas, con la que puedan practicar el uso de la lengua de forma activa y evitar las posibilidades de sufrir choques culturales en la vida real.

2. Marco teórico

2.1. La importancia de la enseñanza de pragmática en el aula de ELE

La pragmática, según David Crystal (1997), es el estudio desde el punto de vista de los usuarios, especialmente de las decisiones que tomamos y las limitaciones que encontramos mientras usamos la lengua en una interacción social, pero también los efectos que su uso tiene sobre los demás participantes en un acto comunicativo (en Murillo 2004, p. 256). Kasper simplifica esta definición como “the study of communicative action in its sociocultural context” (2001, p. 2). Incluye que, además de ser una acción comunicativa en un contexto concreto en el que se utilizan actos de habla específicos, también se construye de la participación en diferentes tipos de discurso y en los eventos discursivos de distinta longitud y complejidad (Kasper 2001, p. 2).

De esta manera, la pragmática se comprende como el cómputo de elementos, no solo lingüísticos, que intervienen en un intercambio de información entre dos personas. Murillo (2004, p. 256) aclara este mensaje exponiendo que el intercambio de información sustancial no solo recae en los significados de las palabras que se producen, sino también, en la “negociación” que interfiere entre los hablantes y los factores contextuales y cotextuales que influyen de alguna manera en toda interacción comunicativa, es decir, que en cualquier discurso podemos observar nociones de la cultura de una sociedad.

Pons (2005) explica el papel de la pragmática en el lenguaje con una enumeración de funciones que tiene esta competencia, comenzando con la afirmación de que “la pragmática estudia el lenguaje en uso”. En sus propias palabras:

1. La Pragmática estudia la diferencia entre lo que el lenguaje codifica y lo que el lenguaje transmite.
2. La Pragmática estudia la relación existente entre lo que el emisor quiere decir y lo que el receptor entiende.
3. La Pragmática estudia lo que el lenguaje refleja de las relaciones sociales. (p. 5)

Por tanto, y si sintetizamos las definiciones, la pragmática es la competencia que demostrará los valores que una sociedad específica le aplica a lo dicho y cómo se dice en diferentes ocasiones, y también, el cómo lo entienden los miembros de esta sociedad cuando se produce un intercambio comunicativo.

Así pues, al observar la relevancia que tiene la competencia pragmática en el aprendizaje de una lengua de forma natural, se comienza a tratar como objeto de estudio en el aula, debido a que una persona que no reside en el país de la L2 necesita conocer estas formas de uso de la lengua para tener la capacidad de comprender completamente un diálogo fluido entre nativos de la lengua española.

Sucede que, si no se estudiase la pragmática, surgirían muchos problemas en el entendimiento entre hablantes. Como expone Escandell Vidal en su libro *Introducción a la pragmática*, uno de los primeros problemas de la lengua es el uso de significados no convencionales (1996, p. 14). La autora explica la existencia de dobles perspectivas en el momento de utilizar palabras en un contexto específico, pero, expone que no todas las palabras existentes pueden tener un significado arbitrario. Afirma que “la idea de que la lengua en la comunicación funciona como un código no es adecuada” (p. 16) porque no todas las “representaciones fonológicas” tienen una misma interpretación y, para los conocedores del contexto español no supone una incapacidad para la comprensión: “Estamos usando constantemente estrategias que nos conducen a contextualizarlo todo de la mejor manera posible para que encaje y tenga sentido” (Escandell 1996, p. 7).

Además, estas estrategias se convierten en un conocimiento cultural y social adaptado a una propia sociedad y se aprenden con la experiencia de haber vivido o visualizado situaciones concretas, pero que pueden ser enseñadas. Por ejemplo, la palabra *interesante* se puede observar desde una perspectiva pragmática diferente dependiendo de la intención del hablante y del contexto. No se transmitirá lo mismo si expresamos que algo es interesante en un debate académico o si lo decimos en una conversación entre amigos tras escuchar un dato absurdo. Después de experimentar la segunda situación, podremos deducir que la palabra *interesante* puede adquirir otra codificación en función del mensaje que se quiere transmitir, que en este caso sería sarcástico por lo que quiere decir todo lo contrario. Una situación que no puede considerarse pragmática sería la invención propia del significado de una palabra, y concretar esta diferenciación es uno de los motivos por los que la pragmática debe enseñarse en el aula.

Siguiendo con los problemas que pueden aparecer en la comprensión de la pragmática de una lengua están las controversias en las estructuras de esta. El orden gramatical y la morfología de una lengua, según si es un orden libre o fijo, determinará la capacidad de expresión de los hablantes. El ejemplo que propone Escandell (1996, p. 18), lo refleja de

forma clara: mientras que en lenguas con orden menos flexible como el inglés (1) existe una estructura que expresa un significado único y real (a no ser de que se utilicen otros métodos, como la entonación de palabras concretas), en lenguas como el español (2) se pueden observar estructuras que “a primera vista son equivalentes” pero que no podrían intercambiarse en todos los contextos debido a que, según el orden de palabras, se transmiten mensajes diferentes porque no se percibe el mismo contenido informativo:

(1) En inglés:	(2) En español:	
John loves Mary ('Juan ama a María')		no la odia
*John Mary loves	Juan ama a María	#no Pedro
*Loves John Mary		no a Rosa
*Loves Mary John		#no la odia
#Mary loves John ('María ama a Juan')	A María la ama Juan,	no Pedro
*Mary John loves		#no a Rosa
-----		no la odia
-----	Juan a María la ama,	#no Pedro
-----		#no a Rosa

Muestra extraída de Escandell (1996, p. 18-19)

En el ejemplo de la lengua inglesa, lo único que se puede concluir es quién ama a quién, mientras que, en el ejemplo del español, en la primera frase obtenemos la información de que Juan ama a *María* y no a Rosa, en la segunda frase sabemos que *es Juan* el que ama a María y no otra persona y en la tercera, entendemos que *Juan y María* tienen una relación de amor (Escandell 1996, p. 18-19)

Esto demuestra que, incluso en la competencia gramatical, la pragmática tiene una influencia importante, o más bien, los factores contextuales o situacionales incurren en la proyección de las palabras en un orden específico dependiendo del mensaje enviado.

Por último, se expone el tercer posible problema, que es la falta de información en relación con los referentes. Este problema no varía independientemente de la lengua, sino que es un hecho compartido en todas ellas: la necesidad de conocer los factores extralingüísticos, como menciona Escandell (1996, p. 22).

Con todo esto, se puede concluir que es esencial considerar la importancia de la perspectiva pragmática para codificar correctamente un mensaje, ya que “las frases pueden adquirir contenidos significativos que no se encuentran directamente en el significado literal

de las palabras que las componen, sino que dependen de los datos que aporta la situación comunicativa en que dichas frases son pronunciadas” (Escandell 1996, p. 22). Además, si no se trabaja la competencia pragmática, estos problemas podrían suponer en la transferencia de conocimientos de la L1 a la L2. La enseñanza de la pragmática en el aula de ELE ayuda a los estudiantes a comprender de manera no literal los códigos de la lengua meta, así que pueden conseguir un aprendizaje más beneficioso y natural y, además, tener más posibilidades de adaptación a la sociedad hispanohablante, algo importante para encontrar motivación en el proceso de aprendizaje.

Murillo (2004) reflexiona sobre la poca inclusión de contenidos relacionados con la pragmática en los manuales de enseñanza de segundas lenguas, mientras que los contenidos gramaticales, fonéticos y léxicos siempre se han revisado en estos mismos. No incluir este contenido es un grave error porque los alumnos deben adquirir estos conocimientos para desarrollar su competencia pragmática. Comenta que, en 1983, autores como Sandra Savignon comienzan a escribir sobre la relevancia del desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de lenguas extranjeras, dando pie a que otros autores sigan investigando sobre ello y se comience a construir un camino hacia su integración en los manuales y aulas (p. 259).

En su artículo, Murillo propone enseñar la pragmática implícita o explícitamente en las clases, o bien, una mezcla de ambas enseñanzas porque, aunque es un factor notable en el nivel de conocimientos, convivir con hablantes nativos de la lengua meta no es suficiente, sino que sería más eficaz trasladarlo al aula de segunda lengua. Para su investigación, realiza un cuestionario a estudiantes estadounidenses de un nivel avanzado de español para comprobar si es necesario ofrecer un mayor enfoque a la enseñanza de la pragmática en el aula o si basta simplemente con vivir en el país de la lengua meta. Para ello, pide al grupo que respondan en español a dos situaciones de la manera que ellos lo harían y lo que se observa es que, a pesar de tener el mismo nivel, no todos asimilan la situación pragmática por igual, sino que el nivel de comprensión de la perspectiva de la pragmática no es el mismo.

Como se menciona anteriormente, los autores comienzan a investigar sobre la inclusión de la competencia comunicativa entre las competencias desarrolladas dentro del aprendizaje de una lengua extranjera, aunque la pragmática aún no se vería incluida como componente de esta competencia (Kasper & Rose 2001, p. 1). A pesar de que se pueda

aprender la pragmática en un entorno nativo de la lengua meta, está demostrado que, como mencionan Kasper & Rose (2001):

...Many aspects of L2 pragmatics are not acquired without the benefit of instruction, or they are learned more slowly. There is thus a strong indication that instructional intervention may be facilitative to, or even necessary for, the acquisition of L2 pragmatic ability. (p. 8)

A partir de 2001, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, se puede apreciar que la competencia comunicativa se compone por la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. En este momento es cuando se incluye la pragmática entre los contenidos necesarios para acceder a un nivel de L2 y esta será indispensable para conocer el uso de la lengua en funciones específicas en intercambios de comunicación de la lengua meta (Cerdea, Urtubia, Pairicán y Nocetti, 2023). Otros autores como Satomi Takahashi o Masahiro Takimoto han investigado sobre la relevancia que tiene la competencia pragmática y como mencionan Cerdea, Urtubia, Pairicán y Nocetti (2023) en su artículo, se descubre que, según Takahashi (1996), independientemente del nivel del alumno pueden surgir interferencias del uso pragmático de la lengua materna y que lo imprescindible es tener un “conocimiento del contexto situacional y de las convenciones y las formas para crear actos de habla en contextos específicos” y, según las afirmaciones de Takimoto (2009), “las muestras con un *input* auténtico de la L2 generaban resultados positivos al utilizarlas en la enseñanza de competencia pragmática”. Otro dato valioso que podemos encontrar en el artículo es que en varios estudios se demuestra que “la motivación y predisposición de los estudiantes hacia la cultura de la lengua meta” es un factor relacionado con la competencia pragmática del estudiante (Cerdea, Urtubia, Pairicán y Nocetti 2023).

Finalmente, se concluye que la competencia pragmática es fundamental para desarrollar en las aulas de segundas lenguas, ya que el alumno ganará más motivación al aprender el uso de la lengua y la cultura de la sociedad. Los resultados serán fructíferos, aportando un apoyo en el aula con muestras de *input* real de la lengua meta, además de que, sin esta ayuda, las transferencias del uso de estrategias pragmáticas de la L1 a la L2 serán más probables.

2.2. Conceptos fundamentales de la pragmática del lenguaje

El componente pragmático se considera parte fundamental de la competencia comunicativa en el desarrollo del lenguaje en el aula de segundas lenguas. Según Shrifin (1994 en Murillo 2004, p. 256), esta pertenece a los enfoques lingüísticos de tipo

interaccionista, por lo que para aprender pragmática se estudiarán las estrategias adecuadas para lograr un intercambio de información funcional. En el siguiente apartado se comentan los principales dominios de la pragmática y qué se debe de estudiar cuando se trata de aprender esta competencia.

Tanto Jorge Murillo (2004) como Salvador Pons (2005) tratan estos dominios en sus trabajos. Ambos coinciden en la importancia de la *Teoría de los actos de habla* de John Austin y John Searle y el estudio de la cortesía y la imagen. Murillo trata el *Principio de cooperación* y las *Máximas conversacionales* de Paul Grice, mientras que Pons también recurre a ello, pero lo explica con el nombre de *significado implícito* que se puede encontrar dentro de un mensaje, y, además, añade otros dominios como el tratamiento de los conectores en el habla.

La *Teoría de los actos de habla* se basa en el estudio de la lengua en relación con las acciones. Austin crea conceptos como el acto locutivo, que es el mensaje, el ilocutivo, que es la intención del hablante al emitir, y el perlocutivo, que es cómo lo entiende el receptor. Por otro lado, Searle aporta que, en muchas ocasiones, el acto ilocutivo está influido por un estilo indirecto en la forma lingüística. (Murillo 2004, p. 257, Pons 2005, p. 19).

El estudio de la cortesía y la imagen personal tiene relación con los actos de habla indirectos (Murillo 2004, p. 257), y también, con el vínculo social entre los interlocutores (Pons 2005, p. 25). Pons (2005) lo describe de la siguiente manera:

...los hablantes modificamos la forma de lo que decimos en función de la persona que tengamos delante y de la situación comunicativa en la que nos encontremos, porque una parte muy importante de la interacción social se gestiona a través del lenguaje. (p. 25)

El hablante puede tener distintas intenciones para proteger su imagen positiva o negativa hacia los demás, pero también para proteger o no la imagen del receptor. Dependiendo de ello se usan distintas estrategias del habla, por ejemplo, el estilo indirecto para no resultar amenazantes y crear un conflicto si hay que ofrecer una crítica o pedir un favor, o el estilo directo si se quiere halagar o felicitar a una persona (Pons 2005, p. 28).

En cuanto al *Principio de cooperación* y las *Máximas conversacionales* de Paul Grice, Murillo cita a al autor sobre el principio general de su teoría que es, en otras palabras, contribuir con lo requerido según el propósito o la dirección de la conversación. Además, también cita las “normas menores” denominadas por Grice como máxima de cantidad, de cualidad, de relación y de modo (Grice 1975, citado por Murillo 2004, p. 257). Grice afirma

que, si estas máximas no están claras, el significado ilocutivo del hablante será diferente del locutivo y existirá un significado implícito. Pons afirma que este significado implícito puede “surgir en presencia de una situación contextual determinada” y se le denominaría *implicatura conversacional particularizada*, mientras que tenemos *implicaturas conversacionales generalizadas* que son las que aparecen en unos contextos, pero en otros no. Por último, existe la *implicatura conversacional convencional* que es la que aparece en cualquier contexto codificada de la misma manera (2005, p. 24).

Después, otro de los aspectos de la pragmática destacables es el tratamiento de los conectores. Pons (2005, p. 29-32) habla de estas partículas en el uso del lenguaje, comentando que pueden tener multifuncionalidades en el discurso dependiendo de la intención comunicativa del mensaje. Así, los conectores deben ser esenciales en el desarrollo del aprendizaje de la lengua en uso, ya que es una herramienta fundamental para mostrar intenciones.

Como ha sido mencionado previamente, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (a partir de ahora, MCER), las competencias comunicativas tienen tres parámetros descriptivos que no pueden considerarse de manera independiente, ya que necesitan de los otros para funcionar correctamente en conjunto: la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática (2020, p. 143). Para aprender la lengua española, el MCER propone diferentes componentes que se deben estudiar para un desarrollo efectivo de la competencia pragmática, que son: la flexibilidad, los turnos de palabra, el desarrollo temático, la coherencia y cohesión, la precisión y la fluidez. En todos estos componentes se deben recoger los dominios que han sido mencionados anteriormente para así cumplir con una enseñanza de la competencia pragmática correcta en las aulas de español como lengua extranjera.

La *flexibilidad* “se refiere a la habilidad de adaptar la lengua aprendida a nuevas situaciones y formular los pensamientos de diferentes maneras” (MCER 2020, p. 153). También, se afirma que se trata de “adaptar el lenguaje a la situación y a los cambios de sentido en conversaciones y discusiones” (MCER 2020, p. 153), lo cual está directamente relacionado con todos los dominios de la pragmática: los actos de habla, el uso del estilo directo o indirecto, etc. Después, los *turnos de palabra* también es un aspecto que tiene una relación bastante directa con los dominios y el saber interactuar con las personas de un país determinado, mientras que el *desarrollo temático* es más lejano a lo revisado anteriormente en

los dominios. El profesor de ELE, en el caso de querer explicar cómo actuar en cierta situación específica, no necesita recurrir al desarrollo temático. Pasando al siguiente apartado que es la *coherencia* y *cohesión* también se encuentra un vínculo entre el dominio de tratamiento de los conectores y esta categoría, aunque si se observan los descriptores de cada nivel se encuentra que, en una evolución adecuada, un alumno de nivel C1 deberá producir “una lengua clara, fluida y bien estructurada, mostrando un buen control de los patrones organizativos, los conectores y los mecanismos de cohesión” (MCER 2020, p. 156) pero no especifica que un alumno deberá comprender la variedad de funciones o multifuncionalidad de los conectores que las poseen.

Las últimas escalas que aparecen son la de *precisión* y *fluidez*. La *precisión* tiene como fin que el estudiante “transmita con precisión matices de significado más sutiles utilizando, con razonable corrección, una amplia variedad de elementos de matización (por ejemplo, adverbios de gradación, cláusulas que expresan limitaciones)” (MCER 2020, p. 156). En este caso, se identifica una relación más cercana con los tratamientos de los conectores. Pero, el uso de la lengua en muchas situaciones no requiere precisión, sino lo contrario. Es otro aspecto que puede crear confusión a la hora de evaluar la competencia pragmática del alumno. Sin embargo, en la escala de *fluidez* se observa una clara relación ya que uno de los conceptos claves es, por ejemplo, “la facilidad y la espontaneidad de expresión” (MCER 2020, p. 157). Si un alumno tiene un correcto entendimiento de la pragmática, estará capacitado también para “mantener un discurso sostenido o en una conversación” (MCER 2020, p. 157).

En otro de los apartados del MCER titulado *Interacción* se puede observar una leve noción de las funciones de la pragmática en el lenguaje, como en la subcategoría de *conversación*, donde se menciona uno de los conceptos claves de la escala descrito como: “funciones de la lengua: desde saludos, etc., pasando por ofrecimientos, invitaciones y permisos, hasta emociones con diferente intensidad y un uso alusivo y humorístico” (MCER 2020, p. 86) o en la subcategoría *obtener bienes y servicios*, que dice así: “reclamar una solución: desde expresar una queja (B1) hasta negociar la solución a un conflicto o a una transacción delicada” (2020, p. 90). Estas subcategorías tienen un vínculo directo con lo que se busca en este proyecto y basar la evaluación de los contenidos en estos objetivos es más acertado.

En conclusión, lo que se observa en este *Capítulo 5* del MCER es que estos seis componentes progresan en una escala según el nivel de lengua del alumnado, pero, como se comprobó en el apartado anterior, en muchas ocasiones el nivel del estudiante no tiene relación con el uso de la pragmática en la lengua meta. De esta información obtenida del MCER se concreta que la competencia pragmática se considera un aspecto a enseñar en las aulas y que debería existir un proceso evolutivo del aprendizaje relativo al nivel del alumno, pero que, según estudios tratados en el apartado anterior, se necesita un foco mayor de este contenido en las aulas. Además, habría que revisar la organización de las categorías del MCER, ya que en la *competencia pragmática* no hay subcategorías relacionadas con el desarrollo del aprendizaje de las funciones del lenguaje, pero sí aparecen en el apartado de *Interacción*.

2.3. Teorías de los actos de habla

Tras las anteriores observaciones sobre la importancia de la pragmática y los dominios a desarrollar para ser un estudiante competente en esta área, la teoría que se va a tratar en este proyecto será la de los actos del habla. La elección de trabajar con esta teoría es la aplicación de los actos de habla como contenido funcional para tratar la competencia pragmática, siendo un material adecuado para lograr que los estudiantes consigan interactuar con naturalidad y adecuación a través de un enfoque comunicativo y funcional.

J. Austin fue el fundador de esta teoría que J. Searle revisó después, como se mencionó en el apartado anterior. Escandell (1996) expone la relevancia de las reflexiones de Austin, quien afirma que existen “vínculos entre el lenguaje y la acción, que siguen unas pautas de conducta convencionalmente establecidas” (1996, p. 60) y también, que “el lenguaje no es sólo descriptivo” por lo que “los enunciados no son siempre verdaderos o falsos” (1996, p. 59). El mensaje que recibimos en una interacción no necesariamente nos presentará la información requerida de forma directa, sino que, mediante significados implícitos se codificará el resultado que pretende el emisor. Además, Austin concreta la tricotomía que luego revisaría Searle del acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo. Escandell (1996) lo resume de forma clara y concisa:

La distinción entre estos tipos de actos es sobre todo teórica, ya que los tres se realizan a la vez y simultáneamente: en cuanto decimos algo, lo estamos haciendo en un determinado sentido y estamos produciendo unos determinados efectos. Pero es interesante distinguirlos porque sus propiedades son diferentes: *el acto locutivo posee significado; el acto ilocutivo posee fuerza; y el acto perlocutivo logra efectos.* (p. 58)

Entonces, Searle extiende las ideas de Austin añadiendo que “toda la actividad lingüística —y no sólo ciertos tipos de actos ritualizados— es convencional, en el sentido de que está controlada por reglas” (Escandell 1996, p. 62). De esta contemplación aparece la teoría de los actos de habla, que será el cómputo de la tricotomía de Austin en funcionamiento y regidos por unos parámetros o reglas. Si estas reglas no se cumplen correctamente, la interacción entre hablantes resultará fallida debido a que no existirá una comprensión y, si se trata de interlocutores con diferentes culturas, supondría un choque cultural.

Un factor importante es que, según Searle, la fuerza ilocutiva y la forma lingüística están directamente relacionadas. Escandell (1996, p. 63) muestra el ejemplo de que la forma lingüística del imperativo está vinculada al acto de habla del mandato, o la interrogativa con el de preguntar. Así pues, esto resultaría en una ventaja para la enseñanza de los actos de habla, ya que se podría relacionar con la gramática, pero no es tan sencillo debido a que también se considera la posibilidad de que una forma lingüística puede ir ligada a diferentes fuerzas ilocutivas dependiendo del contexto o bien, una misma fuerza ilocutiva podría tener diferentes contenidos proposicionales y formas lingüísticas (Escandell 1996, p. 63-66). Esto sucede en ocasiones en las que el mensaje producido varía de la intención que se quiere emitir, que son los denominados actos de habla indirectos.

Tras sus investigaciones, Searle (1975 en Sloma, 2013, p. 17-18) decidió dividir los actos de habla en cinco categorías dependiendo del tipo de acción, dando lugar a los siguientes:

Asertivos (o representativos): el hablante intenta reflejar el estado de cosas de las que está hablando; estos actos se analizan en términos de verdadero/falso; se trata de: *afirmar, referir, explicar, sugerir, presumir, quejarse, etc.*

Directivos: el emisor pretende modificar la conducta de su interlocutor; siempre se refiere a una acción futura: *ordenar, pedir, rogar, aconsejar, recomendar.*

Compromisivos: el hablante se compromete a realizar una determinada acción: *prometer, asegurar, garantizar, ofrecer, jurar, amenazar, etc.*

Expresivos: el emisor tiene como finalidad manifestar su estado de ánimo con respecto a la proposición enunciada; se trata de *felicitar, agradecer, complacerse, perdonar, insultar, etc.*

Declarativos: el emisor puede modificar el mundo en virtud de la autoridad que le ha sido otorgada: *bautizar, casar, declarar algo, contratar, despedir, nombrar, etc* (Searle 1975 en Sloma 2013, pp.17-18)

Así, Searle realizaría categorías relacionadas directamente con funciones comunicativas, reflejadas en el apartado anterior como descriptores en el apartado *Interacción* del MCER (2020) y que también aparecen como contenido en manuales de lenguas extranjeras.

A continuación, se analizan las funciones comunicativas de la lengua española con las que se trabaja en el proyecto.

2.3.1. Los actos de habla escogidos para este proyecto

Existen dos problemas en los análisis funcionales de la lengua y es que no en todas las lenguas existen los mismos actos de habla ni todos los actos de habla que suceden en varias lenguas, tienen las mismas realizaciones. En este apartado se analiza el uso de tres tipos de actos de habla diferentes de la cultura española para llevar a cabo en el proyecto de este Trabajo de Fin de Máster. Los actos de habla escogidos son el saludo formal e informal, las invitaciones y el rechazo de una invitación.

2.3.1.1. Saludar

El saludo es una fórmula común en todas las culturas por su labor de reconocer al receptor de este que el emisor es consciente de su existencia en un mismo espacio físico (García & Moya 1994, p. 339). Se añade que esta fórmula también es un método introductorio de una interacción entre los hablantes.

En el español se tiende a saludar con expresiones como “Hola”, “Buenos días/tardes/noches” e incluso con sílabas “¡Eh!” o palabras “¡Hombre!”, junto a una pregunta por la salud o vida del emisor, “¿Qué tal estás?”, “¿Qué tal te va todo?”. Hay ocasiones en el que el saludo es de paso y el emisor no busca recibir respuesta a esa pregunta ya que no pretende seguir con la conversación. Pero, si la pretensión del emisor es recibir una respuesta, lo más probable es que quiera que sea favorable y, dependiendo de la intención del receptor y la relación personal que tengan, este responderá con un “Bien, gracias, ¿y tú?” o, si por el contrario el receptor no se siente bien y tiene un grado de confianza mayor con el emisor, responderá con la realidad de su estado. Si el vínculo de los interlocutores no es alto, la sinceridad del receptor al responder una negativa podría resultar confusa para el emisor del saludo.

Con el saludo se puede representar sentimientos como sorpresa, alegría o respeto, pero también el vínculo que existe entre los interlocutores, su edad, grupo social o el contexto de la

situación. Estos factores hacen que el saludo pueda variar, así pues, es un acto que guarda mucha información y, por lo tanto, debe ser expresado e interpretado de manera correcta para no generar posibles conflictos.

2.3.1.2. *Hacer una invitación*

La invitación se conoce como un acto de habla que muestra el deseo del emisor de que el receptor acepte una acción. Esta fórmula pone en juego la imagen de ambos interlocutores, pudiendo ser positiva o negativa. (Ruíz 2004, p. 425) En el caso del receptor, ser invitado puede resultar un halago o una intimidación: la imagen positiva aparece debido a que alguien está demostrando interés por él y también será elevada si este acepta la invitación. Sin embargo, esta invitación requiere una respuesta obligatoria lo cual puede generar una situación incómoda, ya que el receptor siempre estará comprometido a dar una respuesta, aunque sea negativa. Esta respuesta afectará a su imagen personal en el caso de que el emisor se sienta ofendido por su rechazo (Ruíz 2004, p. 425). Por otro lado, el emisor de la invitación también estará exponiendo su imagen y así, si es rechazado, afectará a su imagen de forma negativa. Igualmente, realza su imagen positiva ya que está tomando la iniciativa de una interacción y si resulta en una respuesta afirmativa, redundará en su propia imagen al realizar un acto positivo para otra persona. (Ruíz 2004, p. 426-427). Como dice Ruíz (2004): “aquello que favorece el acercamiento y el interés hacia el otro corre el riesgo de atenuar contra su independencia” y, por lo tanto, en este momento es donde aparecen los procedimientos de cortesía (p. 427).

Ruíz (2004) hace un análisis sobre las formas típicas de realizar una invitación en español, teniendo en cuenta el tipo de estructura, concluyendo en tres: la declarativa, la imperativa y la interrogativa. En cuanto a la declarativa, se utiliza el verbo *invitar* en enunciados como “te invito a cenar esta noche” que resultan muy directos y son adecuados para una relación cercana entre interlocutores, ya que presiona la imagen negativa del receptor que entre personas muy conocidas no debe resultar como una invasión territorial (p. 432). En los casos en que los interlocutores son poco conocidos es más probable que se haga una invitación indirecta usando el tiempo condicional, para que el receptor tenga margen de respuesta sintiéndose libre, como por ejemplo “Podríamos quedar algún día”, o incluso, añadiendo estructuras como “¿Te apetece?” (p. 432-433).

Las formas imperativas como “Vente esta noche a mi casa para cenar” no son tan comunes en español, carecen de cortesía debido a su forma directa de emplearse, por lo que se

usan únicamente con personas muy conocidas para no invadir la imagen negativa y generar una situación incómoda.

Finalmente, las formas interrogativas son las más utilizadas en español. Estas formas “previenen la eventual molestia que se puede realizar al proponer una invitación, porque interrogan precisamente sobre una condición de satisfacción esencial, por una parte, y por otra, (...) deja libertad de respuesta al interlocutor” (Ruíz 2004, p. 437). Las estructuras varían en función de la relación: si los interlocutores son muy cercanos optarán por el uso del presente, mientras que si son poco conocidos se usará el condicional junto al verbo *gustar* en la mayoría de los casos.

Después, si se utilizan estructuras dirigidas al tú, se usará el presente que creará una situación más comprometedor para el interlocutor y en el caso de tener una respuesta negativa, usará una justificación: “- ¿Vamos a tomar algo? +No puedo, tengo que hacer un trabajo de clase”. (Ruíz 2004, p. 438)

Otra opción muy utilizada en español es “¿Por qué no...?” seguido de la invitación. Es una sugerencia que afecta al acercamiento entre interlocutores, por lo tanto, se suele utilizar en relaciones cercanas (p. 444). Es una estructura típica que deben conocer los alumnos de ELE, ya que podría crear confusiones al no tener sentido literal, sino que es una proposición.

2.3.1.3. Rechazar una invitación

Como consecuencia de la invitación, aparece el acto de habla del rechazo. Este acto tiene propiedades amenazantes y es muy relevante enseñarlo correctamente en las aulas de ELE ya que, en el caso que se realice de forma incorrecta, resultará ofensivo para el emisor de la invitación (Pedrosa 2020, p. 7) y, por ende, afectará de manera negativa en el interlocutor que está rechazando. Por lo tanto, es necesario comprender el grado de cortesía que requiere cada situación concreta para preservar las imágenes de los interlocutores (Yin 2022, p. 50). Según Beebe et al. (1990, en Yin 2022, p. 50) existen tres tipos de rechazo: el directo, el indirecto y los adyacentes al rechazo. Yin (2022) expone una tabla de las estrategias que se pueden utilizar en cada tipo de rechazo que sirve para observar algunas muestras reales de su investigación:

Categorías	Estrategias	Ejemplos
Rechazos directos	Negación explícita Capacidad/Voluntad negativa Insistencia	No. No puedo... / No quiero... Prefiero seguir...
Rechazos indirectos	Disculpas Excusa, Razón y Explicación Deseo Alternativas Promesa de aceptación futura Declaración filosófica/de principios Dejar libre al otro Aceptación	Lo siento/perdón/disculpa... No tengo tiempo/tengo prisa Ojalá pudiera, pero... Pregúntalo a tus padres Estaré allí la próxima vez Son cosas que pasan No se preocupe, tranquila Lo tendré en cuenta/lo pensaré
Adyacentes al rechazo	Declaración de sentimiento positivo Declaración de buena voluntad Declaración de buenos deseos Agradecimiento Uso de tratamiento nominal	Seguro que es muy interesante Me encantaría/ me gustaría ¡Pasadlo bien! Muchas gracias/ agradezco... Señor/profesor/querido...

Tabla de las estrategias principalmente utilizadas por hablantes de chino y español para realizar un rechazo, extraída de Yin, p. 51.

Los rechazos directos son los que expresan la negativa del hablante a la invitación y suelen incluir un “no” en su forma lingüística. Los rechazos indirectos son los que se transmiten de manera implícita, ofreciendo otras opciones para que el rechazo suene menos descortés. Finalmente, los adyacentes del rechazo son modificaciones como, por ejemplo, declaraciones, que sirven para crear un ambiente cómodo sin ofender al emisor de la invitación (Yin 2022, p. 50).

El uso de las diferentes fórmulas de rechazo varía dependiendo de otros factores externos como la distancia social entre hablantes o la jerarquía social. Si bien los rechazos directos son los menos comunes de los tres tipos, cuando existe una relación más cercana entre interlocutores la fórmula más común en España es la directa, debido a que el receptor siente una mayor tranquilidad por no tener que proteger su imagen y saber que, quien invita, no sentirá una ofensa. Mientras que, si la relación es menos cercana o se trata de desconocidos, los españoles optarán por rechazos indirectos o adyacentes (Yin 2022, p. 54-55). En cuanto a la jerarquía social, cuando se rechaza a una persona con poder relativo

mayor, como un jefe o profesor, se utilizarán fórmulas adyacentes, si el rechazo es hacía, por el contrario, una persona con un poder relativo menor, se utilizará un rechazo indirecto. La fórmula directa se reservará para las situaciones en las que la jerarquía es similar (p. 52-54).

2.4. La comunicación en entornos digitales y redes sociales

Las redes sociales suponen un papel fundamental en la sociedad actual, según el informe *Redes Sociales: estado actual y tendencias 2023* de OBS Business School (2023), el porcentaje de usuarios de redes sociales supera a más de la mitad de la población mundial, ya que es un 59.4 % de esta. Es un dato sorprendente ya que se presupone que este porcentaje aumentará con el transcurso de los años debido al aumento de personas que estarán expuestas a la conexión a Internet.

El fin principal de las redes sociales es actuar como medio de comunicación, ya sea mediante fotos, textos, vídeos o audios. Por lo tanto, es un espacio dedicado casi en su totalidad a la interacción entre personas, por ejemplo, subir una foto a *Facebook* producirá algún mensaje de un amigo comentando lo guapo que estás, la caja de comentarios de un vídeo subido por un *influencer* en *TikTok* estará repleta de comentarios de sus seguidores que a su vez pueden tener respuestas de otros usuarios, o los ‘hilos’ de *X* (antiguo *Twitter*), en los que se pueden encontrar conversaciones interminables. Actualmente, las redes sociales recogen mucha información valiosa para comprender una lengua observando la interacción de sus hablantes, lo cual hay que hacer favorable para el aprendizaje.

Para la aplicación en el aula de ELE, un factor notable es que los hablantes de español en los entornos digitales aumentan cada día, y para los alumnos que no tienen una muestra continua de la lengua española, Internet se convierte en un gran aliado como recurso didáctico. Como citan Méndez & Vela, las redes sociales son un corpus lingüístico inagotable (Sánchez-Saus Laserna: 2021, en Méndez & Vela 2023, p. 47). Así pues, encontramos muestras orales de la lengua que son naturales por no estar previamente planificadas, además de muestras escritas que pueden ir acompañadas de *GIFs* o *emojis*, los cuales aportan información adicional en favor de la intención del hablante. De hecho, se puede observar la multitud de *emojis* seleccionables para expresar una emoción o gesto que un hablante podría realizar en una conversación en persona. Esto es un punto a favor para trabajar en el aula y desarrollar la competencia pragmática.

Es tan relevante esta información para el ámbito educativo que, en 2021, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Comunidades Autónomas elaboró un Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente para España, con el fin de que los profesores acrediten su nivel en "las competencias digitales específicas requeridas para el ejercicio de la profesión en todas las enseñanzas" que en la actualidad está recogido en "la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, tomando como referencia las funciones docentes establecidas en su Artículo 91". (INTEF: n. d.)

Es por esto que, en la actualidad, el docente está prácticamente en la obligación de utilizar las nuevas tecnologías como apoyo en el aula para exponer muestras reales a los alumnos o como herramienta de creación de materiales y, para el aprendizaje de lenguas extranjeras en específico, es una herramienta muy útil con la que se puede dinamizar las clases.

2.4.1. Instagram como plataforma de comunicación

Instagram es una red social creada para añadir fotografías y vídeos en una cuenta para personalizarla al gusto del propietario, contenido que puede ser editado por su poseedor y que los demás usuarios podrían comentar, pero su utilidad ha variado mucho con los años. Hoy en día, es una de las plataformas líderes a nivel mundial ocupando el tercer puesto junto a WhatsApp, con 2000 millones de usuarios activos en enero de 2024 (Statista, 2024). Desde entonces, *Instagram* ha refrescado su formato para que los usuarios actuales sigan activos en ella, de modo que incluye nuevos métodos de intercambio de información más adaptados al panorama actual como son las *stories*, que son fotografías con una duración de veinticuatro horas a las que se puede añadir canciones o *stickers*, los *reels*, que son vídeos de corta duración con el objetivo de compartir información rápida con los seguidores; o *threads*, que sirve para expresar con más detalle pensamientos o sentimientos de cada miembro de esta comunidad interactiva. Esta plataforma adapta su uso a personas que demandan contenido informativo fugaz y llamativo, optando por incluir en su aplicación formatos que hacen conocidas a otras redes sociales como *Tiktok* o *X*.

Esta red social sigue el modelo participativo o de construcción conjunta, que se ha convertido en el núcleo central de internet debido a su atractivo para los internautas (Méndez & Vela, p. 20). Además, es de fácil uso ya que solo necesitas un móvil para subir contenido de manera instantánea y te permite crear una cuenta con la que puedes expresarte libremente, lo cual está muy relacionado con la imagen que quieres dar a tu público.

El hecho de que sea una plataforma tan enfocada en el contenido multimedia y la rapidez con la que puedes interactuar con otros usuarios hace de *Instagram* una de las redes sociales más utilizadas. A su vez, otro punto a favor es que los miembros pueden encontrar cuentas con contenido basado en sus gustos: recetas de cocina, humor, coreografías, ‘prensa rosa’, curiosidades sobre distintos temas, experiencias viajando, y un largo etcétera. Lo más común sería pensar que es un mundo donde se utiliza solo el lenguaje coloquial, pero igualmente encontramos cuentas dedicadas a un registro formal, por ejemplo, las de muchos periodistas o telediaristas en las que exponen contenido informativo o incluso, se están creando usuarios dedicados simplemente a la transmisión de noticias adaptadas a la comunidad joven de *Instagram*.

Por la gran cantidad de usuarios activos y la posibilidad que la plataforma ofrece de encontrar contenido específico en función de las necesidades del usuario, *Instagram* se convierte en un medio de comunicación muy valioso. Así pues, crear una cuenta de *Instagram* dirigida a la educación y en específico, a la educación de segundas lenguas sería una gran idea para desarrollar el interés de alumnos de todas las edades que busquen un aprendizaje alternativo el cual aporte diversidad, ya que se podrían practicar las destrezas escritas y orales mediante la comunicación.

3.4.2. Ventajas de la enseñanza a través de las redes sociales

El auge de las redes sociales y las nuevas tecnologías crea un interés en el ámbito educativo de incluirlas como herramienta fundamental en las aulas, pero también se cuestiona si esta adaptación pudiera ocasionar obstáculos como dificultades de gestión de los profesores por la inseguridad al no estar acostumbrados o expuestos a ellas, por la misma razón por parte de los alumnos o, que no tengan recursos para usarlos en los hogares. Los posibles fallos tecnológicos podrían ser otro de los inconvenientes o incluso, cabe la posibilidad de exceder la utilización de estas herramientas y acrecentar la dependencia al internet. Mientras el uso esté controlado y equilibrado con métodos de la enseñanza tradicional, utilizar las redes sociales como recurso de apoyo en las aulas tiene ventajas como las que se concretan a continuación.

Primeramente, las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) son un gran aporte para la innovación pedagógica. Con ellas se “promueve el trabajo colaborativo entre alumnos y proporcionan un contexto real y auténtico para las actividades propuestas”, como menciona Peralta en uno de sus artículos en el que añade que el uso de las TIC pone en

práctica el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas (2008, p. 131). Para llevar a cabo estos enfoques, el alumno necesita muestras de lengua que sean naturales y lo más parecidas a la realidad e Internet es la mayor fuente para conseguir esta información (Seseña 2014, p. 4). Asimismo, si necesitamos muestras reales y espontáneas, Internet nos brinda la posibilidad de conectar con personas hablantes de la lengua meta que se está aprendiendo, y ya no solo permite recibir información, sino que permite la producción por parte de los estudiantes dando la posibilidad de contestar en videollamadas grupales, y para esto, las redes sociales son un gran aliado porque permiten un “intercambio interactivo y dinámico” (Muñoz, Fragueiro y Ayuso 2013, p. 96).

Otra ventaja es que facilitan el trabajo cooperativo y la participación de los alumnos, de modo que se puede llevar a cabo un enfoque por tareas en las que los alumnos puedan crear proyectos grupales en el aula o desde sus hogares (Peralta 2008, p. 132). Barkley et al. (2007) afirman que un aprendizaje colaborativo permitirá “desarrollar personas reflexivas, autónomas y elocuentes” (en Muñoz, Fragueiro y Ayuso 2013, p. 98), lo cual es otro de los puntos a favor del trabajo con las redes sociales ya que los alumnos cultivarán capacidades como la búsqueda de información en la lengua meta y podrán mejorar su autonomía. El hecho de que los estudiantes sigan aprendiendo fuera de las horas lectivas es muy enriquecedor para su progreso y, gracias a las TIC, existen muchas más opciones para que este proceso se consiga.

Pero, para que un estudiante sienta la curiosidad de seguir aprendiendo de una materia tras las clases, tiene que haber generado una motivación previa. Las TIC y las redes sociales captan la atención de los alumnos y resulta más sencillo atender al factor de motivación, pues estas son llamativas, interactivas y son un aspecto activo en su vida cotidiana.

Las redes sociales en concreto tienen un método rápido de búsqueda y si los alumnos se encuentran interesados en encontrar información para aprender es tan sencillo como buscar en el localizador el tema que necesitan, por ejemplo, un alumno que quiere aprender los tiempos verbales de presente de indicativo puede acceder a *YouTube* y escribir “vídeo explicativo de los tiempos verbales de presente de indicativo en español”, y aparecerá una gran variedad de vídeos de profesores que explican lo que necesita, además que podrá contrastar y localizar un vídeo a su gusto. También, un alumno que esté buscando clases de refuerzo podrá acceder a *TikTok* o *Instagram* y buscar una cuenta profesional de profesores de español que estén dando una clase online de manera totalmente gratuita.

Como mencionan Méndez & Vela, otra de las razones por las que se introducen las redes sociales en las aulas es por el propósito de desarrollo de “la alfabetización digital de la población”, siendo este uno de los *Objetivos del desarrollo del Milenio* de la ONU (2023, p. 45). También, crean una enumeración de ventajas:

La aportación de un mayor *input* en el aula, mostrar mayor diversidad temática y de tipología textual, desarrollar una mayor competencia sociolingüística en el alumnado, dominar el estilo digital o la cortesía en la red, ampliar la competencia intercultural de los discentes, ayudarles a construir una identidad como hablantes y desarrollar su competencia digital de una forma más holística. (2023, p. 46)

Las redes sociales muestran ser un gran apoyo en la competencia comunicativa, que es usar una lengua de forma estratégica y eficaz en diferentes situaciones de comunicación (Méndez & Vela 2023, p. 35) ya que es una red de comunicación constante entre interlocutores. Pero, con el transcurso de los años se acabó por desarrollar una competencia comunicativa digital, siendo lo mismo que la competencia comunicativa, pero en entornos digitales, lo que podríamos denominar como *ciberhabla* (Vela y Méndez 2023, p. 46) (véase en el apartado 2.4.4.).

Así pues, estas características hacen que el uso de las redes sociales como herramienta en el aula de ELE sea el objeto de estudio de este proyecto: el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas son imprescindibles en las clases de segundas lenguas porque practicar la interacción es de esencial importancia para aprender una lengua extranjera, y a su vez, en el aprendizaje de idiomas es necesario que el estudiante tenga una visión positiva de la lengua para conseguir un alto filtro afectivo y desarrollar habilidades que aparecen gracias al interés y la motivación, como “buscar y recibir más cantidad de aducto, relacionarse con sus interlocutores con mayor confianza, mostrarse más receptivos y actuar con menor nivel de ansiedad.” (Centro Virtual Cervantes).

2.4.3. Aprovechamiento de los entornos digitales para la práctica de la competencia pragmática

La comunicación entre usuarios de redes sociales también es una interacción y, por lo tanto, esas interacciones son expresiones que los interlocutores expondrían de forma similar en una conversación cara a cara. El inconveniente que se encuentra en este proceso es que, a no ser que el mensaje sea totalmente directo y se trate de un enunciado con una función fija que el receptor pueda reconocer mediante el texto escrito, hay que adaptar el contenido al entorno digital de modo que se crea una pragmática digital o *ciberpragmática* para estudiar y

deducir las características de este nuevo tipo de comunicación debido a la cotidianidad y el uso que le dan millones de personas en la actualidad. Por lo tanto, la *ciberpragmática* identifica de qué manera los miembros de esta comunidad virtual buscan formas para “‘rellenar’ ese vacío que existe entre lo que los usuarios teclean y lo que realmente desean comunicar con sus mensajes” (Yus 2010, p. 31). En ocasiones, y mucho más para aprendientes de español, la falta de oralidad supone un reto debido al mayor esfuerzo mental que deberán aplicar a la hora de “identificar las intenciones subyacentes, los sentimientos y las emociones de los demás usuarios” (Yus 2010, p. 35).

Para llevar a cabo este estudio, hay que centrarse en dos ramas: la lingüística y la pragmática. Yus explica que los usuarios de medios digitales emplean diversas estrategias para 'oralizar' sus discursos, intentando llenar los vacíos de información suplementarios que surgen en la interacción en línea (2010, p. 36). Este proceso implica que el receptor debe descodificar de forma lógica el enunciado del emisor contextualizándolo para entender la proposición expresada. La información puede ser explícita o implícita, lo cual el emisor deberá elegir en función de su necesidad comunicativa (Yus 2010, p. 172-173).

La actitud proposicional del hablante juega un papel crucial en la comunicación digital porque, al igual que en la comunicación oral, la interpretación varía en función de que el hablante quiera lamentar, ordenar, preguntar, advertir o pedir, por ejemplo. Esta actitud puede comunicarse sintácticamente, a través de marcadores verbales; léxicamente, mediante expresiones textuales al igual que en los actos de habla (como “lamento que”, “deseo que”, “te pido que”); o de forma no verbal, como con el uso de emoticonos que sugieren una actitud específica (Yus, 2010, p. 174). Por ejemplo, en un chat, un simple enunciado como "alguien de torrejon de ardoz???????" (muestra extraída de Yus 2010, p. 36) puede ser interpretado de diversas maneras, pero la repetición de los signos de puntuación interrogativos ofrece una ‘pista’ sobre lo que pretende el emisor, que es insistir en una respuesta. Este es un recurso al que se recurre comúnmente para insistir o enfatizar (con signos de exclamación o repetición de una letra, por ejemplo) o también, otro recurso muy utilizado es el uso de mayúsculas, que es usado para expresar un grito (Yus 2010, p. 186).

Los emoticonos son una herramienta valiosa en la comunicación digital, ya que suplen la ausencia de expresiones faciales y otros gestos visuales. Es un recurso valioso para la pragmática ya que pueden reflejar muchas emociones como satisfacción, sarcasmo, desprecio, etc. (Escandell 2011, p. 5). Antes de la aparición del emoticono como imagen, se crearon

emoticonos con elementos del teclado como ‘xD’ o ‘<3’, que son característicos en España y en la actualidad siguen utilizándose, por lo que sería prudente enseñarlo en la clase de ELE para los alumnos que no conozcan su significado. Sin embargo, su uso debe ser adecuado al contexto, ya que pueden parecer informales o irrespetuosos en ciertas situaciones. Además, las abreviaciones y faltas de ortografía conscientes, como ‘xq’ en lugar de ‘porque’ o ‘tb’ para ‘también’, son comunes y reflejan un lenguaje informal pero eficiente. Estos elementos son cruciales para los estudiantes de español, ya que podrían no entender su significado y, por lo tanto, es importante abordarlos en el aula.

Méndez & Vela (2023) subrayan la influencia de los anglicismos en el español digital, con expresiones como ‘estoy *living...*’ o términos como *stories* en Instagram (p. 36). Escandell Montiel (2011) trata las siglas y expresiones que recogen los españoles de la lengua inglesa como ‘LOL’ que expresa risa o ‘WTF’ para manifestar sorpresa (p. 4). De la misma forma, se crean abreviaciones del propio español como ‘TQM’ o ‘DPM’. Estas incorporaciones y variaciones lingüísticas, como ‘wenas’, ‘amija’, o ‘haber si me muero’, o la incorporación de prefijos (in/im-) o sufijos (-ción) en palabras que no lo llevan, deben enseñarse para evitar confusiones gramaticales y mejorar la integración cultural de los estudiantes. Los memes, por otro lado, son representaciones culturales que reflejan el humor y las tendencias de una sociedad. Comprender estos memes y participar en el humor cultural puede aumentar la autoestima y el sentido de pertenencia al grupo de los hablantes (Méndez & Vela, 2023, p. 42).

Los rasgos pragmáticos extralingüísticos son especialmente difíciles de transmitir en la comunicación escrita, pero es esencial encontrar estrategias para hacerlo. Estos rasgos incluyen la cortesía o etiqueta, que varía en los contextos digitales y está influenciada por factores culturales. Es fundamental enseñar esta *netiqueta* o cortesía digital en el aula (Méndez & Vela, 2023, p. 40), porque existen ciertos usos no normativos, como ‘qué la pasa’ con un efecto lúdico, tienen un valor atenuador en las redes sociales (p. 40), o la *ideofonemática* que, según Galindo Merino (2014), representa ironía (en Méndez & Vela 2023, p. 41). En estos entornos, existen formas de cortesía positiva o negativa; por ejemplo, usar puntos al final de una frase puede ser considerado descortés.

Aunque algunas de las estrategias sean comunes a las de otras lenguas, es muy importante que los alumnos reconozcan los usos que se les da en el español, no solo para tener la capacidad de relacionarse con hablantes de español y sentirse más motivados por conocer la

cultura, sino para que no surjan malentendidos por una mala interpretación. Además, no conocerlas supone un aumento en el esfuerzo que tiene que realizar el receptor y con esto, una comunicación poco fluida entre interlocutores. Incluir este contenido en las aulas supondría varias mejoras en la actitud de los estudiantes frente a la lengua, además de que, en la actualidad, las expresiones utilizadas en Internet se transfieren a la lengua oral, lo cual supondría también una ventaja para la comunicación cara a cara.

3. Metodología

Para la propuesta de investigación-acción en la que se fundamenta este Trabajo de Fin de Máster, se realizan tres fases: una revisión documental, la creación de una cuenta didáctica en la red social Instagram y otra didáctica para la acción en el aula.

La investigación-acción es una metodología aplicada en proyectos que tienen como objetivo la localización de posibles errores para conseguir un cambio en los resultados de un proceso. Es un método con el que se logran “de forma simultánea conocimientos y cambios sociales” (Vidal & Rivera, 2007) que, según L. Stenhouse, es “potente e inmediato para la transformación de la enseñanza” (en Vidal & Rivera, 2007) con el que “el docente puede llevar a cabo una investigación sistemática sobre su propia acción educativa con el objetivo de mejorarla” (Stenhouse 1987 y Elliot 1994, extraído de Centro Virtual Cervantes). Este método de investigación-acción es muy común en el área de la educación donde se producen un “conjunto de espirales cíclicas de planeamientos, acción, observación y reflexión” (Vidal & Rivera, 2007) que sirven para identificar el problema y darle una posible solución. Las fases esenciales son “la reflexión sobre un área problemática, la planificación y la aplicación de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de los resultados de la acción efectuada” (Centro Virtual Cervantes).

El planteamiento de este proyecto incluye las dos primeras fases, sin embargo, la última carece de resultados porque no se ha podido aplicar en un aula real para comprobar su efectividad. Igualmente, este proyecto no concluye con los resultados obtenidos en este momento ya que, en un futuro, se pretende aplicar las propuestas.

3.1. Revisión documental

Las fuentes utilizadas para la investigación de este proyecto han sido en su mayoría localizadas a través de la biblioteca física y online de la Universidad de Valladolid (<https://almenauva.es>) y en repositorios online de materiales profesionales como Google Scholar, Research Gate (<https://researchgate.net>), Dialnet (<https://dialnet.unirioja.es>), o Cambridge Core (<https://cambridge.org>), entre otros. Se trata de utilizar en su mayoría recursos profesionales, como libros y artículos de revistas de autores o investigadores expertos en la materia, o fuentes de instituciones dedicadas a la enseñanza de la lengua española como el Centro Virtual Cervantes (<https://cvc.cervantes.es>) del Instituto Cervantes o el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) del Consejo de Europa,

para conseguir información fundamentada en unas bases realistas y verdaderas y que el proyecto final ofrezca un contenido veraz, aunque también se recurre a contenido de otras tesis que han sido publicadas y están reforzadas por profesores de universidades.

El objetivo principal de esta revisión documental es conocer si existe un problema de inclusión de contenido relacionado con la enseñanza de la competencia pragmática en el aula de español como lengua extranjera, y el porqué de la importancia del desarrollo de esta competencia para los aprendices. Tras esto, se realiza una búsqueda de los principales conceptos relacionados con el estudio de la pragmática y se elige una teoría para más tarde aplicar una propuesta didáctica. Como el objetivo es crear una propuesta adaptada a las redes sociales, la investigación finalizará con el trato de la comunicación en las redes sociales, la relevancia que tienen en la actualidad y sus ventajas en el ámbito educativo. El último apartado refleja la adaptación de la pragmática del español en las redes sociales a través de las estrategias que han sido creadas por los usuarios para facilitar la comprensión e interacción entre ellos.

3.2. Proyecto en redes sociales

Con el fin de utilizar las redes sociales como herramienta alentadora para los alumnos de ELE, se crea un perfil de Instagram, una de las plataformas más usadas por los usuarios de Internet, dedicada a la enseñanza de contenido de pragmática en un entorno en el que los alumnos se sienten cómodos debido a la gran influencia que tiene esta red social en la actualidad. El perfil (@elecontexto) estará dedicado a la subida de material multimedia e interactivo a la web a través de todos los formatos que ofrece *Instagram* para añadir contenido: vídeos, imágenes, encuestas. A medida que avanza el proyecto se sube contenido de autoría propia, original y atractivo, para dar visibilidad a la educación mediante redes sociales. Este material está directamente relacionado con el contenido teórico que se proporciona en el aula, y estará disponible para todos los alumnos, que, a su vez, podrán interactuar con el profesor. El objetivo de que exista una interacción entre alumno-profesor es que los alumnos tengan la posibilidad de preguntar sus dudas por mensajes privados y así, el alumno recibirá las respuestas mientras que el profesor conocerá el estado del aprendizaje del estudiante. Además, a través de las encuestas, el profesor observará las respuestas de los alumnos y sus avances.

Para crear este contenido se toma consideración de la información recogida de las fuentes bibliográficas sobre la teoría de los actos de habla escogidos para el proyecto y de las

estrategias que se utilizan para cubrir las necesidades pragmáticas que crea la interacción online por la falta de comunicación cara a cara. En el apartado 4.3 se explica detalladamente el plan de trabajo que se sigue para gestionar la subida de contenido en el usuario *EleConTexto*.

Por último, hay que concretar que este perfil no tiene como único objetivo actuar como muestra en este Trabajo de Fin de Máster, sino que su propósito es continuar su actividad mediante la subida de más material didáctico para interesados en el aprendizaje de la pragmática de la cultura y lengua española.

3.3. Propuesta didáctica

La última parte de este proyecto es la creación de actividades relacionadas con el contenido que se subirá al perfil de *Instagram*. Estas actividades estarán diseñadas para que el alumno practique lo aprendido durante las explicaciones en clase y las muestras que se añaden al perfil de *Instagram*.

El primer paso para la planificación de las actividades será la contextualización del grupo de alumnos a las que irán dirigidas, considerando sobre todo el nivel grupal. Después, se explicarán las dinámicas y con ello, la metodología de cada una, además de que se expondrán muestras de los ejercicios creados. El último paso será la creación de una evaluación para los contenidos escogidos.

4. Aplicación práctica

4.1. Explicación de la propuesta

Tras las investigaciones, se descubre que la importancia de aprender pragmática en las aulas de lenguas extranjeras es una realidad y que para comunicarse adecuadamente con un hablante de la lengua meta no solo se debe tener un conocimiento lingüístico y gramatical, sino que es necesario aprender a transmitir ideas e interactuar en función de los factores externos para no ocasionar un choque cultural, y con ello, la incomodidad de los interlocutores. La competencia pragmática de un alumno se genera cuando adquiere capacidades para la adaptación a cierto “acto de habla, a las reglas de la conversación y a todos los factores externos y contextuales” (Méndez & Vela 2023, p. 40). Para desarrollar esta competencia se opta por un enfoque comunicativo y por tareas, ya que se observa que son los enfoques más eficaces para enseñar este contenido.

El enfoque comunicativo, según el CVC, tiene como objetivo “capacitar al aprendiente para una comunicación real –no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE” (párrafo 1) y “no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos –vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado” (párrafo 3), convirtiéndose en el objetivo principal que tiene este proyecto: dar las herramientas necesarias a los alumnos para que puedan desenvolverse correctamente en una situación concreta. En este enfoque, se utilizan “textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula” (CVC, párrafo 1), por lo que, en este proyecto se crea una propuesta en la que se trabaja con este tipo de recursos multimedia, pero brindando una perspectiva innovadora a través de las redes sociales para dotarla de un componente llamativo y lúdico para los estudiantes, sobre todo, con el fin de que consideren atractivo el aprendizaje y tengan una visión positiva hacia la lengua extranjera que generará unos resultados más beneficiosos (Diccionario de términos clave de ELE del CVC).

Pero, aparte del enfoque comunicativo, este proyecto tiene nociones del enfoque por tareas, ya que la programación de las actividades estará compuesta de ejercicios de uso de la lengua que requieren de una “adecuada interpretación del sentido de esos mensajes” que se consigue a partir de “lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en el que se desarrolla comunicación” (CVC, párrafo 3), y también, del enfoque nociofuncional porque se incluirán ciertas actividades que requieren el conocimiento de “una lista de expresiones que los

alumnos deberán ser capaces de utilizar adecuadamente para hacer efectivas sus intenciones comunicativas” (CVC, párrafo 1) y con el reconocimiento de las nociones relacionadas con funciones. La planificación se diseña a través de funciones, pero se incluye contenido léxico y gramatical adaptado al nivel del grupo para que se practique con el contenido de otras competencias. Muy relacionado con esto, se utilizan juegos de rol con la intención de que se practique la comunicación real con retroalimentación inmediata y exponer a los alumnos a situaciones para desarrollar la fluidez oral.

Por último, se desarrolla un proyecto grupal que durará un trimestre con el propósito de que los alumnos colaboren en un proyecto cooperativo en el que podrán desenvolverse con sus compañeros y practicar la lengua, escoger un contenido de los materiales de su elección y organizar su propio proyecto, mejorar su autonomía y acrecentar su capacidad creativa utilizando las redes sociales y plataformas online. Este proyecto final se apoya de tareas que se realizan en las clases y del material que podrán adquirir del perfil de *Instagram* (@elecontexto) para que los alumnos cuenten con material para inspirarse.

El proyecto se basa en una propuesta de actividades comunicativas adaptadas al desarrollo de la competencia pragmática para un grupo de alumnos de un nivel específico, apoyando el contenido explicado en las clases con un perfil o usuario de Instagram al que los alumnos podrán acceder cuando lo requieran.

4.2. Contextualización del grupo y objetivos de la propuesta

La propuesta de actividades está focalizada a un grupo de alumnos que comprenden las edades entre trece y catorce años y su nivel de español es de un B1 hacia un B2, específicamente, es un grupo que estudia *Español como Lengua Extranjera* como asignatura optativa en un instituto. Se escoge este grupo debido a que el factor de inclusión de redes sociales en el aula será estimulante para producir interés en un grupo de adolescentes que, generalmente, son los alumnos que tienen más inconvenientes cuando deben hablar una lengua extranjera en público, por lo que se pretende conseguir un acercamiento que aumente su sentimiento de comodidad en el aula y sean capaces de desenvolverse con mayor facilidad. Es una propuesta dedicada a una futura observación con el fin de obtener resultados positivos del desarrollo de la competencia pragmática pero también, de la visión de los alumnos de estas edades hacia una lengua extranjera.

En cuanto a los objetivos generales que se desean lograr con los alumnos, se crea una evaluación basada en lo que propone el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para

alumnos con una competencia de nivel B1 en progreso hacia el siguiente nivel, B2. La propuesta estará dotada de actividades para que los alumnos se desarrollen como *agente social* y puedan “expresarse con razonable corrección” y que “se comuniquen adecuadamente en un registro neutro, aunque con suficiente flexibilidad como para adaptarse a diferentes situaciones” con la pretensión de que consigan desarrollar “un nivel de conciencia de la lengua que les permita evitar errores que den lugar a malentendidos y utilicen suficientes recursos como para salvar situaciones de ambigüedad y aclarar lo que el interlocutor ha querido decir” y que también, puedan “considerar el efecto que producen sus comentarios y tener en cuenta tanto la situación de comunicación como a sus interlocutores para adaptar el registro y el nivel de formalidad a las distintas circunstancias”. Aunque se va a trabajar durante el curso en el proyecto, estos alumnos deberán tener “conciencia de las normas de cortesía más importantes, capacidad para identificar las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad nueva y la suya propia” para trabajar a partir de ello y poder avanzar hacia niveles superiores de modo que sean capaces de evitar ciertas situaciones de malentendidos en base a que comprendan el motivo del choque cultural.

En cuanto al alumno como *hablante intercultural*, el proyecto tiene como objetivo que el estudiante desarrolle su capacidad de “incorporar nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como desarrollar nuevas destrezas y actitudes que proporcionen claves de interacción e interpretación” a partir del aprendizaje de las funciones, y que “investigue por propia iniciativa el uso estratégico de nuevos procedimientos para incrementar la curiosidad hacia otras culturas, apertura, empatía, sensibilidad, etc.” y que les ayude a “desarrollar actitudes de tolerancia y apertura y controlar situaciones de choque y estrés lingüístico y cultural”.

Finalmente, y como se ha mencionado en otros apartados, otro de los propósitos es que el alumno mejore su autonomía, por lo que los objetivos para el alumno como *aprendiente autónomo* se centran en que el estudiante sea capaz de controlar su proceso de aprendizaje mediante el “intercambio de experiencias con el grupo”, el “seguimiento de las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza para incorporar y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios” y la “orientación de las propias tendencias y preferencias con el fin de abordar eficazmente el proceso de aprendizaje”. También se pretende que el alumno realice un proceso de “investigación y búsqueda constante de nuevos recursos” debido a la motivación que se pretende generar con la inclusión de un perfil de red

social en el aula y que, a través de la tarea cooperativa, desarrollen la capacidad de “valoración de las contribuciones de los compañeros”, el “esfuerzo para realizar aportaciones eficaces al proceso de aprendizaje del grupo y para aprovechar las aportaciones de los compañeros” y, por último, la “toma de iniciativa para crear y mantener relaciones de cordialidad, confianza y cooperación mutua, así como para erradicar conflictos y reducir la competitividad agresiva”. A pesar de que las actividades que se proponen son grupales en su mayoría, estos objetivos se lograrán si los alumnos efectúan la tarea final correctamente, y los resultados se verán reflejados a través de su trabajo.

4.3. Plan de trabajo para la cuenta de Instagram

La red social de *Instagram* se escoge como la herramienta principal de apoyo para la propuesta de actividades porque, como muestran los datos (véase en el apartado 2.4.1.) es una de las plataformas con más usuarios activos de Internet. Por lo tanto, la idea de esta propuesta podría ser perfectamente aplicable en las clases de español para extranjeros porque es muy poco probable que su uso suponga un sobreesfuerzo para los estudiantes por el conocimiento previo de la plataforma. Además, la utilización de esta es intuitiva y accesible para cualquier persona que tenga un ordenador o dispositivo móvil con acceso a la red.

La idea de emplear *Instagram* como recurso didáctico surge por este motivo junto con la observación del escaso aprovechamiento de la plataforma en el ámbito educativo. Si es posible unificar el entretenimiento actual con la enseñanza, utilizar Internet es lo más viable para animar a los estudiantes adolescentes. Así pues, se crea el usuario *EleConTexto*, para exponer material multimedia original relacionado con el contenido de pragmática que se enseñaría en el aula durante el curso y también, incluyendo curiosidades e información adicional para los alumnos en los que genere un sentimiento de interés por el tema. Este contenido se utilizará en el aula para realizar actividades, pero también tendrá acceso al público para que los alumnos puedan revisar los materiales en sus hogares siempre que lo necesiten.

El plan de trabajo para la cuenta de *Instagram* se basa en adjuntar contenido multimedia durante el curso que ofrezca explicaciones y definiciones sobre términos relacionados con la pragmática, como la definición de cortesía y los diferentes tipos, significado de conceptos como la ironía y el sarcasmo con muestra de *input* real, muestras de *memes* típicos de la cultura española para acercar a los alumnos al humor, estrategias para el uso de pragmática en las redes sociales, como las que se pueden observar en el apartado 2.4.3.

(abreviaciones, anglicismos, variaciones lingüísticas, modificaciones, etc.), pero, sobre todo, el contenido principal con el que se realizarán las actividades propuestas serán los vídeos en los que se reflejan situaciones cotidianas que representan diferentes tipos de actos de habla, con el fin de que los estudiantes tengan una muestra.

El reparto de contenido se realizará en función del formato de subida de archivos que ofrece *Instagram*. En este perfil, el planteamiento será el siguiente:

a) Reels o vídeos:

Los vídeos o *reels* se enfocan exclusivamente en las publicaciones dedicadas a las muestras de los diferentes tipos de actos de habla. La realización será mediante la exposición de situaciones en las que se observa un contexto realista entre los interlocutores, con el fin de que los estudiantes visualicen un ejemplo adecuado a cada función que quiera enseñarse en el aula. En estos vídeos se pueden observar las diferentes estrategias para cubrir las necesidades de los hablantes en función de la distancia social y el poder relativo, como son las estrategias atenuadoras, la cortesía y registros formales e informales, por ejemplo.

b) Imágenes:

Las imágenes se reservan a la publicación de definiciones y contenido explicativo de términos y conceptos relacionados con la competencia pragmática, como la explicación de qué es la cortesía o significados de algunas abreviaciones, que irán acompañadas de *input* real que puede encontrarse en publicaciones para que, igualmente, los alumnos tengan ejemplos que posteriormente podrán aplicar con adecuación. Para la creación de estas imágenes se utilizarán plataformas online de edición como *Canva* (<https://www.canva.com/>), con la que se pueden elaborar diseños creativos y llamativos.

c) Stories:

Las *stories* son publicaciones de corta duración que aparecen en el perfil durante veinticuatro horas y dan opción a publicar imágenes con posibilidad de respuesta para los demás usuarios. Es un recurso de *Instagram* que genera dinamismo e interacción con los demás miembros a través de encuestas, votaciones o incluso, tiene la opción de que los demás miembros suban otra publicación a su perfil haciendo una mención a la tuya, recurso con el que se realizarán ejercicios. Otra cualidad que posee es la creación de carpetas para anclar o ‘destacar’ (como se denomina en la red social) las publicaciones que estén relacionadas entre sí y quieras mantener durante tiempo indefinido.

Este recurso se utilizará para la autoevaluación del estudiante: las encuestas dan la posibilidad de realizar preguntas relacionadas con el contenido teórico y los vídeos que se añadirán en el perfil para que los alumnos las respondan. Los alumnos y el profesor podrán controlar el aprendizaje, ya que la respuesta correcta aparece de forma instantánea al elegir una de las opciones, mientras que el profesor (quien controla el perfil) podrá ver la respuesta que escogió cada alumno. Las encuestas se realizarán tras la subida de una publicación, por ejemplo; después de añadir al perfil el vídeo sobre el acto de habla del saludo, se añadirá también un conjunto de *stories* a modo de cuestionario. Con esas *stories* se realizará una carpeta titulada *Los saludos* a la que todos los seguidores de la cuenta tendrán acceso en cualquier momento.

Las *stories* es una de las funciones más interactivas que ofrece la red social, por lo que es una herramienta muy explotable para la participación del grupo.

d) Mensajes directos:

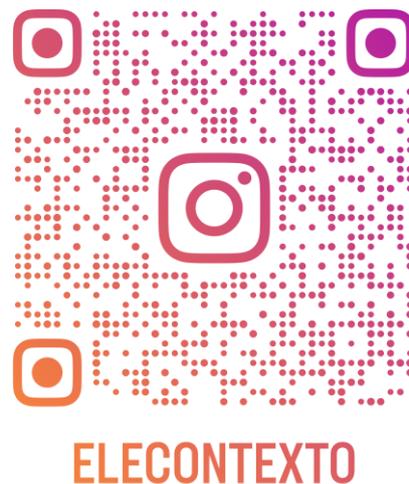
Los mensajes directos es un chat privado entre el usuario del perfil y sus seguidores. Esta función es utilizada para que los alumnos compartan con el profesor las dudas que se generen sobre las publicaciones de la cuenta. Es una herramienta de retroalimentación entre el profesor-alumno, con la que, aparte de resolver las dudas, se pretende crear una sensación de confianza para que el alumno pregunte cuando lo necesite.

e) Comentarios:

Los comentarios a las publicaciones no tendrán ninguna función educativa en este perfil, sin embargo, sirven para que los alumnos practiquen la expresión escrita en la lengua meta y expresen sus pensamientos en las publicaciones. Se explicará previamente que podrán utilizar esta opción siempre que quieran interactuar para hacer comentarios relacionados con el contenido de las publicaciones y también, podrán contestarse entre ellos, pero siempre en español.

Puedes pulsar en el siguiente enlace o escanear el QR para acceder al perfil de *Instagram*:

Enlace: <https://www.instagram.com/elecontexto/>



Código QR para escanear y acceder a la cuenta de Instagram.

4.4. Propuesta de actividades

Este apartado del Trabajo Final de Máster está dedicado a la exposición de dos secuencias de actividades y el trabajo grupal que están planteados para trabajar en el aula en relación con el contenido que se añade al perfil de *Instagram*. Se explicará detalladamente cada actividad aportando las destrezas que se desarrollaran, los contenidos trabajados en cada unidad de ejercicios y los objetivos que se quieren lograr con cada secuenciación. Los objetivos generales de la propuesta son los descritos en el apartado 4.2.



Imagen principal del perfil de Instagram, EleConTexto

4.4.1. Primera propuesta: Los saludos.

En esta propuesta, los contenidos con los que se trabaja son el acto de habla del saludo, la distancia social y el poder relativo y la cortesía, con el fin de lograr objetivos como identificar la relación existente entre la distancia social y el poder relativo y el grado de cortesía empleado en la cultura española, reflexionar y comprender las diferencias existentes con su cultura para evitar los choques culturales y producir de manera espontánea el *input* aprendido en una interacción simulada. Las destrezas que se desarrollan durante las actividades son la expresión escrita y la comprensión y expresión oral. La duración será de 75 minutos aproximadamente (una clase de una hora y cuarto) y el material necesario es un proyector, acceso a Internet, un usuario de *Instagram* y las tarjetas del juego de rol.

Calentamiento: (15 minutos)

Se inicia la sesión con la exposición del primer vídeo publicado en *Instagram* titulado *Los saludos* (Imagen 1). Tras ver el vídeo, se realizará una serie de preguntas, comenzando por “¿Crees que todos los participantes de la conversación tienen la misma relación entre ellos?”. Seguidamente, les preguntaremos el porqué de su respuesta y si existe algún factor

que lo justifique. Con esta serie de preguntas, activaremos el pensamiento individual y la participación del alumno y generaremos el primer debate grupal en clase. Después de esto, explicaremos el contenido teórico: el concepto de distancia social y poder relativo entre interlocutores (Imagen 2). En el perfil de *Instagram* tendrán una publicación con la definición de estos conceptos y la relación entre ellos.

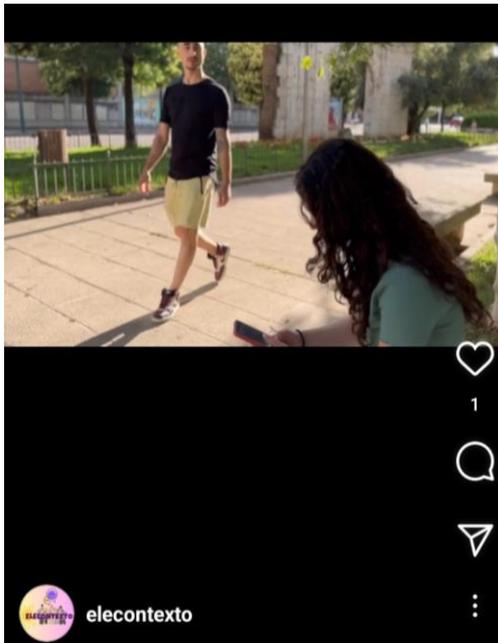


Imagen 1: vídeo Los saludos



Imagen 2: definición de conceptos.

Primera actividad: (15 minutos)

La primera actividad se basa en que los alumnos relacionen ciertos vínculos interpersonales con el grado de formalidad que debe usarse en cada caso. Para ello, los alumnos reciben una serie de relaciones como: “Jefe-Empleado”, “Madre-Hijo”, “Relación de compañeros de clase”, “Relación de hermanos”, “Cajero-Comprador”, “Dos desconocidos por la calle”, que deberán asociar a los términos de formal e informal de manera individual. Después, se expondrán las ideas en clase y se introducirá la explicación de la relación que tiene el grado de cortesía empleado a cada relación de distancia social y poder relativo en la cultura española (Imagen 3). Una vez se haya explicado y resuelto las posibles dudas, se iniciará un debate sobre si existen diferencias en la cultura de su país de origen.



Imagen 3

Segunda actividad: (15 minutos)

La próxima parte de esta secuencia es la introducción de más *input* real en el aula. Se les enseña un vídeo a los alumnos de una serie de saludos en diferentes contextos de distancia social y poder relativo. Tras la visualización, se les entrega una ficha en la que deberán escribir los saludos que escuchen, con lo cual, se volverá a reproducir el vídeo, pero en este caso deberán poner más atención en el canal auditivo. El propósito de esto es que, al escribir lo que escuchan, puedan retener mejor las expresiones practicando la escritura. La última parte de la actividad es que relacionen cada saludo con su nivel de formalidad (formal o informal).

Antes de la actividad final, los alumnos deberán entrar en el perfil de *Instagram* (*EleConTexto*) para realizar un ejercicio de repaso de conocimientos relacionado con el vídeo de *Los saludos*. Se habrán subido diferentes *stories* que deberán responder: “¿Qué relación tiene Virginia y Álvaro?” (Imagen 4), “¿Y Andrea y Virginia?”, “¿Crees que Andrea y Álvaro se conocen?”, “¿Por qué Virginia elige ese saludo para escribir al profesor y no los anteriores?”. Cuando hayan respondido todos, se comentarán las respuestas y se aclararán las dudas.

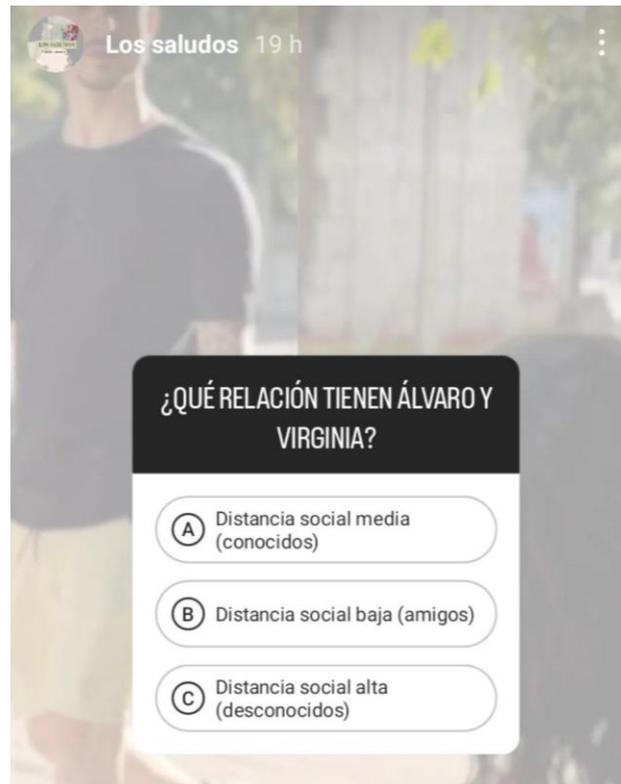


Imagen 4: cuestionario vídeo Los saludos.

Actividad oral: (30 minutos)

Para finalizar con esta secuenciación se plantea un ejercicio de *role play* o juego de rol. La decisión de realizar este tipo de actividad se basa en la intención de practicar la interacción entre hablantes en una simulación de contextos, preparándolos así para posibles situaciones reales. Además, es un ejercicio que generará un ambiente desenfadado, pero en el que se hará uso activo de la lengua.

Los materiales necesarios para esta actividad son unas tarjetas con situaciones y otras con los personajes y sus descripciones. Las tarjetas de situaciones pueden ser un encuentro en el ayuntamiento (alcalde, turista, ciudadano y funcionario), una discusión en el supermercado (encargado, empleado, cliente, jefe) o la llegada a clase el primer día de curso (amigo 1, amigo 2, compañero, profesor). Cada tarjeta de personaje o rol contiene la descripción de un personaje que participará en las situaciones mediadas. La distribución de tarjetas será de una por alumno, que deberán mantener en secreto su personaje respecto a sus compañeros.

El siguiente paso será una preparación individual para la que los alumnos disponen de 5 minutos en los que deben escoger un saludo correcto y pensar en un posible diálogo acorde con el personaje que les ha tocado. Después, se realizará la identificación de situaciones: el

profesor anuncia en voz alta los títulos de las situaciones y los alumnos deberán levantarse si consideran que su personaje corresponde a la situación anunciada. Si no es así, el alumno se volverá a sentar.

Una vez se hayan identificado y agrupado todos los alumnos correspondientes a una situación, comienza el *role play*. De este modo, los alumnos deben actuar espontáneamente sin el conocimiento previo de la situación ni los compañeros con los que interactuarán hasta el momento de la actuación.

El objetivo de esta actividad es doble. Por un lado, se busca que los alumnos utilicen saludos adecuados a la relación que mantienen con la persona a la que se dirigen. Por otro lado, deben adaptar el diálogo al contexto específico en el que se encuentran. Este ejercicio permite practicar la pragmática de manera dinámica y contextualizada, favoreciendo el aprendizaje de las normas de cortesía y las diferencias en los registros de lenguaje según el entorno social y la relación entre los interlocutores.

4.4.2. Segunda propuesta: Invitar y rechazar.

Para esta segunda propuesta se trabajan los contenidos del acto de habla de la invitación, el rechazo, las definiciones y estrategias que se utilizan para producirlos en función de la relación entre interlocutores y los conceptos de estilo indirecto y estilo directo con muestras reales. Los objetivos que se pretende alcanzar son comprender la relación entre el uso de estilo directo e indirecto dependiendo de las relaciones que tienen los hablantes en España y desarrollar la capacidad para disolver malentendidos. Mientras, las destrezas trabajadas serán la comprensión oral, la expresión escrita y la expresión oral, con una duración similar a la secuencia anterior, de 75 minutos aproximadamente. Para esta sesión, el material utilizado serán las fichas ofrecidas por el profesor, acceso a Internet y un usuario de *Instagram*.

Calentamiento: (15 minutos)

Para la toma de contacto con la segunda propuesta, lo primero que se realizará es un debate en el que se tratarán los conceptos de estilo directo e indirecto. Los alumnos expresarán sus propias definiciones de cada registro y después, se les pedirá que lo relacionen con el concepto del grado de cortesía. Tras el intercambio de ideas en grupo, se introduce el tema que se tratará en esta sesión: el acto de habla de la invitación y el acto de habla del rechazo. La explicación incluirá la definición de cada acto junto con las estrategias utilizadas

en la cultura española para expresar estos actos y se utilizará *Instagram* para añadir tablas como las del apartado 2.3.1.3.

Primera actividad: (10 minutos)

Se van a reproducir los seis audios en los que se escuchan diferentes invitaciones y rechazos empleados en las tres situaciones del segundo vídeo de *Instagram*, con el fin de que los alumnos identifiquen el registro que se emplea en cada uno de los audios para cada acto de habla y, para lograr este objetivo deberán localizar las estrategias utilizadas por cada hablante. Este ejercicio se realiza para desarrollar la agilidad en la destreza de comprensión oral.

Segunda actividad: (10 minutos)

Una vez que los alumnos hayan relacionado el estilo y las estrategias utilizadas en cada muestra de acto de habla, el siguiente paso será relacionar cada invitación con su rechazo. Se entrega una ficha a los alumnos con las transcripciones de cada audio y se volverá a reproducir para que mientras hagan la actividad. El objetivo de esta parte de la propuesta es que puedan comprender la relación entre la formalidad y el registro utilizado. Finalmente, se expondrá el vídeo de las situaciones completas que estará publicado en *Instagram* (Imagen 5).



Imagen 5: vídeo Invitaciones y rechazos.

Tercera actividad: (10 minutos)

La tercera tarea se relaciona directamente con la segunda, y es que tras la visualización del vídeo y las conclusiones que han obtenido después de las actividades anteriores, deberán deducir que tipo de relación tienen los interlocutores de cada situación. Después, por parejas se realizará una actividad creativa y lúdica, que consistirá en la creación de posibles títulos

para cada situación (Imagen 6). Para terminar, se compartirán los títulos con el grupo y se hará una votación para escoger el título más acertado.



Imagen 6: tercera actividad.

Actividad final: (30 minutos)

La última tarea de esta secuencia será una puesta en práctica de lo que han trabajado en las anteriores. La actividad se basa en que cada integrante de la pareja con la que trabajaron en el ejercicio anterior escogerá una situación sin que el compañero conozca cuál es. Para trabajar la producción escrita, tendrán que desarrollar una historia de aproximadamente 50 palabras que explique lo sucedido antes de la situación del vídeo. En la segunda parte se trabaja la expresión oral: cada uno de los participantes tendrá que explicar lo que sucede en la historia que ha creado al otro compañero, para que este adivine a qué situación pertenece.

Actividad extra para casa:

Esta actividad, como su nombre indica, es una actividad extraordinaria que sirve para motivar a los alumnos ya que, si se realiza, se evaluará positivamente para la nota final. Su realización será por *Instagram*, y se propone lo siguiente: en el perfil de *EleConTexto*, el profesor añade una publicación por *stories* en el que se escoge un tema con la función de crear una *plantilla*. El tema será: *invitación y rechazo en una película, serie o canción*, y el profesor subirá un ejemplo de lo que se debe hacer, que es publicar una muestra de una película, serie o canción en español en la que se observe uno de estos actos de habla (Imagen 7). La

intención es que los alumnos se interesen por el tema a través de fuentes multimedia y que hagan una búsqueda autónoma externa a las horas lectivas.

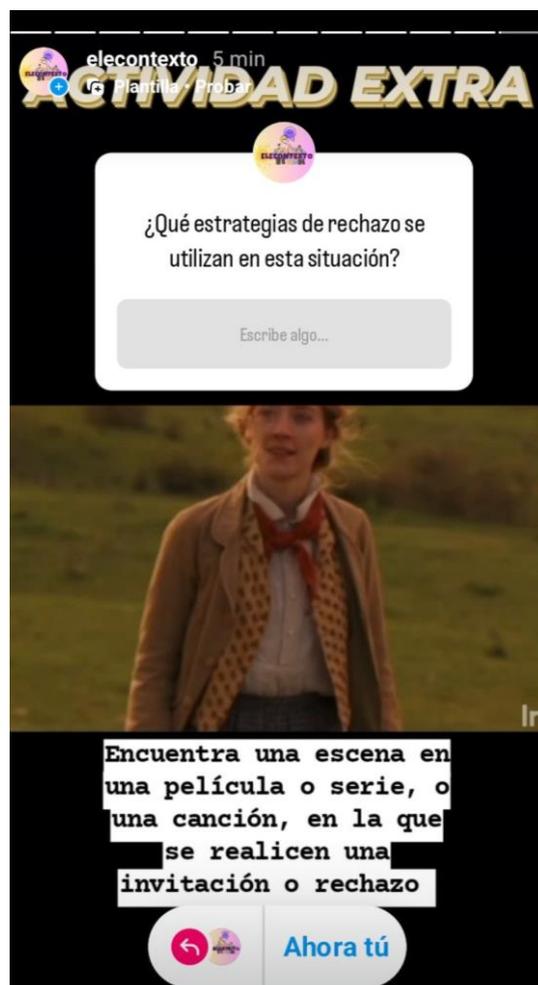


Imagen 7: actividad extraordinaria.

4.4.3. Propuesta de la tarea final: Creación de contenido.

Para evaluar los conocimientos adquiridos a lo largo del curso, se propone a los alumnos la realización de una tarea final cooperativa. Esta tarea consiste en desarrollar contenido multimedia en grupos de 5-6 alumnos, enfocándose en un tema de su elección sobre la pragmática de la cultura española y contrastándolo con los usos en su propia cultura. La tarea debe ser creativa y puede inspirarse en la cuenta de Instagram utilizada como material de apoyo durante el curso. Además, es importante mencionar que para este proyecto es imprescindible el uso de dispositivos tecnológicos con herramientas como cámara e Internet, y para la creación de materiales se utilizarán los ordenadores que ofrece el instituto en las horas lectivas.

Durante el primer cuatrimestre, los alumnos recibirán una hora y cuarto de clase cada dos semanas, en un total de 7 sesiones a lo largo de alrededor de 15 semanas. En estas sesiones se cubrirá un acto de habla en cada una, exceptuando casos especiales como “invitación y rechazo”, abordando aproximadamente un total de ocho actos de habla. Este periodo se centrará en la enseñanza de contenidos pragmáticos, mientras que el último trimestre se dedicará a la preparación del trabajo cooperativo. Los alumnos contarán con unas cinco horas de clase para este proyecto, aunque la realización del vídeo se llevará a cabo en tiempo no lectivo.

La programación del proyecto se divide en cinco sesiones: la primera se dedicará a la explicación del proyecto y a la introducción a las aplicaciones web para la creación de materiales (*Canva*, *Genially*, *Inshot*) para aquellos alumnos que no las conozcan. La segunda y tercera clase estarán dedicadas a la búsqueda de información y la resolución del trabajo comparativo entre los actos de habla de las dos culturas. La cuarta clase se enfoca en la creación de las ilustraciones explicativas y la quinta, en la elaboración del guion del vídeo que grabarán en periodo no lectivo. Finalmente, se dedicará una sesión exclusiva para los alumnos que deseen exponer su trabajo en el aula para que mostrarlo a sus compañeros.

Aunque las muestras generadas serán ficticias, el proyecto tiene como objetivo que los alumnos imaginen situaciones reales donde podrían utilizar el acto de habla escogido. De esta forma, podrán comprobar que han comprendido el uso de diferentes estrategias y asociarlas a situaciones adecuadas, preparándolos así para la vida real.

Durante las sesiones, se enseñará un acto de habla específico en cada clase, como saludar, despedirse, pedir algo, ofrecer algo, disculparse, agradecer, invitar y rechazar una invitación. Estos actos se seleccionan debido a su relevancia y frecuencia en interacciones cotidianas. Cada acto de habla se abordará de manera integral, incluyendo aspectos lingüísticos, gestuales y culturales, para proporcionar a los alumnos una comprensión profunda y aplicable en la vida real.

Los recursos utilizados durante el curso incluyen la cuenta de Instagram del proyecto, que ofrece ejemplos visuales y prácticos de los actos de habla en contextos reales. Adicionalmente, se utilizarán aplicaciones web como *Canva* y *Genially* para facilitar la creación de materiales multimedia. Durante las primeras clases, se proporcionará una introducción detallada sobre cómo utilizar estas herramientas para aquellos alumnos que no estén familiarizados con ellas.

El objetivo principal es que los alumnos escojan uno de los actos de habla trabajados en el aula y, en colaboración con sus compañeros, busquen información sobre dicho acto en la cultura española y en su propia cultura para realizar un contraste. Deberán utilizar plataformas online para crear contenido, como tablas, ilustraciones o infografías, que expliquen las variaciones interculturales. Finalmente, se les pedirá la realización de un vídeo similar a los publicados en la cuenta de *Instagram* del curso, donde generen una situación que ejemplifique el acto de habla escogido y que sirva como muestra explicativa.

La evaluación del proyecto se centrará en varios aspectos como la creatividad y la originalidad de modo que se evalúe la originalidad de la presentación y el contenido del proyecto, la relevancia y la precisión del contenido presentado en relación con los actos de habla y su contraste intercultural, la colaboración efectiva dentro del grupo y la participación individual de cada alumno y la aplicación pragmática, es decir, la capacidad de los alumnos para aplicar el conocimiento pragmático en situaciones simuladas pero realistas.

La finalidad de este proyecto es desarrollar los objetivos generales mencionados en el apartado 4.2., donde se promueve la autonomía, el trabajo colaborativo, y las capacidades de los alumnos como hablantes interculturales y agentes sociales. Al realizar este proyecto, los alumnos no solo aprenden sobre la pragmática de la cultura española, sino que también desarrollan habilidades críticas para el análisis intercultural y la creación de contenido multimedia, herramientas esenciales en el contexto global actual.

6. Conclusiones.

Tras la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster se puede concluir que la pragmática es una competencia de esencial importancia en la enseñanza del aula de español como lengua extranjera. Después de la revisión bibliográfica realizada se constata que, aunque no haya tenido la misma relevancia desde los inicios de la enseñanza de lenguas extranjeras como los aspectos gramaticales o léxicos, es un aspecto fundamental que desarrollar para el aprendizaje íntegro de una segunda lengua. Día tras día, esta competencia va ganando valor pudiéndose observar tras su introducción como componente en el Marco Común de Referencia para las lenguas, lo cual requiere también su introducción en actividades en los manuales de ELE, pero, aun así, se concluye que es necesario una investigación más profunda en el área para lograr mejores resultados en la producción fluida de la lengua.

Por esto se crea un recurso original y atractivo como apoyo al manual de la lengua extranjera y una propuesta de actividades que lo acompañe para ofrecer un formato de enseñanza atractivo. La idea principal es la creación de un usuario en una red social, *Instagram*, que tenga fines didácticos y que brinde la oportunidad a los alumnos de aprender a través de ella. Así pues, se consigue lo propuesto y se crea el perfil *EleConTexto*, que suplente los objetivos fijados en este Trabajo de Fin de Máster: utilizar las redes sociales como forma de captación para los alumnos adolescentes, crear contenido multimedia original que contenga material relacionado con conceptos de la pragmática de la cultura española (cortesía, humor, actos de habla, estrategias, distancia social y poder relativo, etc.), y realizar una propuesta de actividades relacionadas con el contenido que se subirá a la cuenta de *Instagram*.

También, se cubren los objetivos que se pretende con la propuesta didáctica, que son: mejorar la autonomía del alumno brindando oportunidades de búsqueda de información en un perfil que contiene información y contenido adaptado a sus gustos actuales (redes sociales), propuestas que generen interés de participación en las actividades en un periodo no lectivo de manera voluntaria y con ello, el desarrollo de su interés por la pragmática; el uso del lenguaje espontáneo y natural propiciando un entorno agradable y lúdico, que estén basados en el contenido teórico relacionado con los conceptos de pragmática, una actividad de trabajo cooperativo que genere la colaboración y organización por parte de todos los miembros y en la que desarrollen la destreza oral durante las clases y fuera de ellas, y, finalmente, la

inclusión de la mayoría de las destrezas orales y escritas: producción oral y escrita, y comprensión oral.

La propuesta tiene un claro enfoque comunicativo funcional debido a que otro de los objetivos que se buscaba lograr era la creación de material para practicar la lengua en uso y para capacitar al alumno de fluidez en una interacción real, con el fin de romper las barreras de inseguridad en el momento de interactuar con hablantes de la lengua meta. De este modo, se proporciona una sensación de seguridad en el alumno para poder integrarse en sociedades de habla hispana ofreciéndoles herramientas para evitar choques culturales.

Por lo tanto, el logro principal de este proyecto es crear recursos y materiales que cumplan con los objetivos establecidos, pero también sufre las limitaciones que se expresaron en el apartado de *Introducción*. Como no se ha tenido la posibilidad de aplicar esta propuesta en un aula real, se desconoce la efectividad de este proyecto, por lo tanto, se considera una propuesta de futura aplicación. Además, otra limitación ha sido la falta de tiempo para la realización de un currículo entero, por lo que simplemente se han incluido algunas de las ideas de contenido al perfil de *Instagram*, aunque igualmente, se pretende continuar con el proyecto de las redes sociales.

7. Bibliografía.

- Baralo, M., Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. Richards, R.C. y Rodgers, T.S. «Hipótesis del filtro afectivo». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm
- Brumfir, C., Candlin, C. N., Johnson, K. y Morrow, K. Littlewood, W., Sánchez, A. «Enfoque comunicativo». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Consejo de Europa. (2020). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.
- Escandell Montiel, D. (2012). Ciberpragmática en ELE. Aspectos fundamentales para una comunicación digital [Número especial]. Biblioteca virtual redELE, p. 1-10. <http://hdl.handle.net/11162/95377>
- Escandell Vidal, M. (2013). Introducción a la pragmática. Grupo Planeta Spain. Extraído de: https://escrituradigital.net/wiki/images/Escandell_Vidal_Introduccion_a_la_pragmatica_-_1996_-_Libro_completo.pdf
- Gimenez, S. (2023). Redes Sociales, estado actual y tendencias 2023. OBS Bussines School. Universidad de Barcelona. <https://marketing.onlinebschool.es/Prensa/Informe%20OBS%20Tendencias%20Redes%20Sociales%202023.pdf>
- Hernández, M. J. y Zanón, J., Nunan, D., Estaire, S. «Enfoque por tareas». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm
- Instituto Cervantes. Relación de objetivos B1-B2. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_b1-b2.htm
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. *Competencia Digital Docente*. Recuperado el 21 de junio de 2024, de <https://intef.es/competencia-digital-educativa/competencia-digital-docente/>

- Kasper, G. & Rose, K. R. (2001) Pragmatics in language teaching en Rose & G. Kasper (Eds.) *Pragmatics in Language Teaching*. (pp.1-10) Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Applied Linguistics).
- Latorre, A., Richards, J. C. y Lockhart, C. & Van Lier, L. «Investigación en la acción» *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/investigacion.htm
- Méndez Santos, M. D. C., & Vela Delfa, C. (2023). *Las redes sociales digitales en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.
- Moya Corral, J. A. y García Wiedemann, E. J. (1994) Las fórmulas de saludo en ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0399.pdf
- Muñoz Prieto, M. M., Fragueiro Barreiro, M. S., & Ayuso Manso, M. J. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (16), 91-104.
- Murillo Medrano, J. (2004). La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua. *Revista Educación*, 28(2), 255-267. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028214.pdf>
- Oñate, K., Urtubia, M. I., Pairicán, G., & Nocetti, F. A. (2023). Competencia interpragmática: enseñanza y actitudes hacia la enseñanza de la competencia interpragmática en el aula de lenguas extranjeras. *Revista Estudios Filológicos*, (71).
- Pedrosa García, I. (2020). Estrategias de uso del rechazo a invitaciones por hablantes nativos españoles y japoneses. *Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, (31), pp. 5-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7639764>
- Peralta Bañón, C. (2008). El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE. *Instituto Cervantes de São Paulo*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/14_peralta.pdf

- Pons Bordería, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Arco Libros. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/271132175_La_ensenanza_de_la_Pragmatica_en_la_clase_de_ELE?enrichId=rgreq-d0703f139d46b1e38b4ad923bf978f38-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3MTEzMjE3NTtBUzo0MjYyNzY1NDU2NjcwNzJAMTQ3ODY0MzY1NjExMg%3D%3D&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers, Zanón, J. «Programa nociofuncional». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programanociofuncional.htm
- Ruíz de Zarobe, L. D. Z. (2004) El acto de habla «invitación» en español y en francés: análisis comparativo de la cortesía. *Revista Española de Lingüística*, 34 2, pp. 421-454. Universidad del País Vasco.
- Seseña, M. (2014). La competencia digital al servicio del aprendizaje de ELE: uso y abuso de las TIC. In *V Congreso internacional de FIAPE*.
- Sloma, A. (2013). *La pragmática y la cultura española en la enseñanza del español como lengua extranjera en Polonia*. Universidad Autónoma de Madrid. Extraído de: <https://libros.uam.es/tfm/catalog/download/386/722/548?inline=1>
- Statista (2024). *Redes sociales con mayor número de usuarios activos mensuales a nivel mundial en enero de 2024*. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/600712/ranking-mundial-de-redes-sociales-por-numero-de-usuarios/>
- Vidal Ledo, M. & Rivera Michelena, N. (2007) Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4). Recuperado el 7 de julio de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012&lng=es&tlng=es.
- Yin, X. (2016). *Las teorías de los actos de habla: una sinopsis*. Universidad de Oviedo. Repositorio institucional de la Universidad de Oviedo <http://hdl.handle.net/10651/42654>

- Yin, X. (2022). Estudio contrastivo de las estrategias pragmáticas en la realización del acto de habla de rechazo en español y chino. *Diálogo de la Lengua: Revista de filología y lingüística españolas*, (14), pp. 43-60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9004694>
- Yus Ramos, F. (2010) *Ciberpragmática 2.0: Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Ariel Letras. <https://personal.ua.es/francisco.yus/site/ciber2.pdf>