

**Niguel Rossi Djioleack Kengni**

**TRATAMIENTO DE LOS ADVERBIOS PROORACIONALES EN  
LOS MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:  
LOS MANUALES *AULA INTERNACIONAL NUEVA EDICIÓN*  
(A2/B1)**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**Dirigido por la Dra. Maria Bargalló Escrivà**

**Máster universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera**



**UNIVERSITAT  
ROVIRA i VIRGILI**

**Tarragona**

**2022**



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

**Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas Extranjeras:  
Español como Lengua Extranjera**

Fecha: 02/09/2022

**Trabajo de Final de Máster**

**DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO**

El alumno / La alumna **Niguel Rossi DJIOLEFACK KENGNI** con D. I.Y7646893M

Hace constar que es el autor /la autora del trabajo:

**Tratamiento de los adverbios prooracionales en los manuales de español como lengua extranjera: los manuales *Aula internacional nueva edición* (A2/B1)**

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

**DECLARA:**

Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado en español o en otro idioma con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.

Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.

Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

*Firmado por DJIOLEFACK KENGNI NIGUEL  
ROSSI - \*\*\*\*6893\* el día 04/09/2022 con un  
certificado emitido por AC FNMT Usuarios*

Fdo.: Niguel Rossi Djiolefack Kengni

## ÍNDICE

ÍNDICE .....	3
Agradecimientos .....	5
Siglas y abreviaturas .....	6
Resumen .....	7
Abstract .....	8
Introducción.....	9
<b>CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. Precisiones terminológicas.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1. Adverbios oracionales.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2. Proforma .....</b>	<b>19</b>
<b>1.3. La prooración .....</b>	<b>23</b>
<b>2. Los adverbios prooracionales.....</b>	<b>28</b>
<b>3. Adverbios prooracionales frente a adverbios oracionales .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1. Similitudes.....</b>	<b>34</b>
<b>3.2. Divergencias.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 2: IMPORTANCIA DE LOS ADVERBIOS PROORACIONALES EN LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA .....</b>	<b>39</b>
<b>1. Sobre la competencia pragmática: ¿y los adverbios prooracionales? .....</b>	<b>40</b>
<b>2. Adverbios prooracionales y Principio de Cooperación.....</b>	<b>44</b>
<b>3. Adverbios prooracionales y Principio de la economía lingüística.....</b>	<b>49</b>
<b>4. Adverbios prooracionales como estrategias pragmáticas de comunicación .....</b>	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>60</b>
<b>1. Tipo de investigación.....</b>	<b>61</b>
<b>2. Método.....</b>	<b>61</b>
<b>3. Técnica de recogida y análisis de datos .....</b>	<b>62</b>
<b>4. Descripción y justificación del corpus seleccionado .....</b>	<b>62</b>
<b>4.1. EL PCIC.....</b>	<b>62</b>
<b>4.2. Los manuales .....</b>	<b>63</b>
<b>5. Criterios de análisis de los manuales .....</b>	<b>65</b>
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS MANUALES E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS .....</b>	<b>66</b>
<b>1. Resultado del análisis del PCIC .....</b>	<b>67</b>

2. Resultado del análisis de los manuales .....	70
3. Discusión de los datos.....	82
3.1. En <i>Aula internacional 2 Nueva edición</i> .....	83
3.2. En <i>Aula internacional 3 Nueva edición</i> .....	86
<b>CAPÍTULO 5: APROXIMACIONES A LA DIDÁCTICA DE LOS ADVERBIOS PROORACIONALES.....</b>	<b>91</b>
1. Consideraciones previas. ....	92
2. Propuesta de actividades .....	96
<b>Conclusiones .....</b>	<b>102</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>106</b>

## **Agradecimientos**

Quiero dar las gracias a todos los profesores del máster por haberme permitido vivir esta formación académica rica en experiencias y, sobre todo, por los conocimientos adquiridos. Gracias, especialmente, a mi tutora, Maria Bargalló Escrivà, por todas sus orientaciones tanto personales como académicas y por haberme ayudado a dar este paso importante en la investigación científica.

Finalmente, gracias a toda mi familia por su acompañamiento emocional durante toda esta experiencia.

## **Siglas y abreviaturas.**

SN: Sintagma nominal

SSNN: Sintagmas nominales

AAPP: Adverbios prooracionales

ELE: Español como Lengua Extranjera

L2: Segunda lengua

LE: Lengua Extranjera

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

DICENLEN: Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

## Resumen

El presente trabajo se centra en la revisión de los adverbios prooracionales en dos manuales didácticos del Español como Lengua Extranjera (ELE): *Aula internacional 2 Nueva edición* y *Aula internacional 3 Nueva edición*. En concreto, se analiza su tratamiento didáctico en estos manuales para ver el grado de consideración que reciben en cuanto elementos fomentadores de la competencia pragmática de los aprendientes. Para hacerlo, se han explotado los datos recogidos que indican su mención explícita o implícita en las diferentes actividades que componen ambos manuales. Los resultados obtenidos revelan que la alusión a los adverbios prooracionales se hace, en gran medida, de manera implícita y que constituyen muy pocas veces un centro de interés en las actividades en las que aparecen; lo que traduce la poca consideración de estos elementos en el diseño de los manuales analizados. Sin embargo, en vista de su uso muy frecuente en las conversaciones diarias y del valor pragmático que subyace a ello, se procura resaltar su importancia en el fomento de la competencia pragmática de los estudiantes y plantear la necesidad de incrementar su alusión explícita en los materiales didácticos.

Palabras clave: *adverbios prooracionales, Español como Lengua Extranjera, enseñanza explícita, descripción metapragmática, competencia pragmática.*

## **Abstract**

The present study focuses on the analysis of pro-phrasal adverbs in two Spanish as a Foreign Language (ELE) textbooks: *Aula Internacional 2 Nueva edición* and *Aula Internacional 3 Nueva edición*. Specifically, the degree of importance they receive in these textbooks as elements that foster pragmatic competence in learners is analyzed. To do so, data that marks its explicit or implicit mention in different activities in both textbooks were collected. The results obtained reveal that references to pro-phrasal adverbs are made, to a large extent, implicitly. Additionally, they rarely constitute a center of interest in the activities in which they appear; thus, demonstrating the lack of importance pro-phrasal adverbs receive in these textbooks. Due to its extremely frequent use in daily conversation and the pragmatic value that underlies it, this work seeks to highlight the importance of pro-phrasal adverbs in promoting the pragmatic competence of students and raise the need to increase its explicit mention in educational materials.

*Key words: pro-phrasal adverbs, Spanish as a Foreign Language, explicit teaching, metapragmatic description, pragmatic competence.*

## Introducción

Esta monografía tiene sus fundamentos en un trabajo anterior realizado desde una perspectiva teórica de la gramática descriptiva de la lengua española. Consistía en hacer un reajuste en el marco conceptual de la subcategoría de los adverbios prooracionales (a partir de ahora, AAPP), eliminar o reducir algunas confusiones al respecto y, finalmente, aportar a las que ya venían proporcionadas en textos de referencia informaciones complementarias sobre su caracterización y funcionamiento en la lengua española. Se entiende por *adverbio prooracional* aquel adverbio que, debido a su variado comportamiento, llega a funcionar como sustituto de una oración. En este sentido, un adverbio prooracional aparece como un elemento semánticamente equivalente a una oración.

Sobre esta base, en la presente investigación, se analiza el tratamiento de estos adverbios en dos manuales de enseñanza de ELE: *Aula internacional 2 Nueva edición* y *Aula internacional 3 Nueva edición*. El interés por este trabajo radica en el hecho de que se ha observado poca consideración de estos elementos en los materiales didácticos. Difícilmente aparecen en manuales de enseñanza de ELE como foco de atención de algún tema o actividad. En los manuales revisados, los resultados de análisis revelan que la alusión los AAPP se hace, en su mayoría, de manera implícita, puesto que, en la mayoría de sus ocurrencias, no forman parte del objetivo didáctico de las diferentes actividades en las que aparecen, y sirven más como herramientas secundarias para alcanzar otros objetivos o realizar otras tareas. Sin embargo, constituyen recursos lingüísticos empleados muy frecuentemente por los hablantes nativos. Muchas veces, tras el uso de estos elementos, subyace un valor pragmático necesario para que la comunicación tenga éxito y sea satisfactoria para los hablantes. Por tanto, su fuerte recurrencia en los intercambios conversacionales cotidianos de los hablantes nativos y el valor pragmático que conllevan pueden constituir motivos suficientes como para aludir a ellos de manera explícita en las actividades diseñadas en manuales de ELE. Al hacerlo, se contribuiría al desarrollo de la competencia pragmática de los aprendientes y, por tanto, de su competencia comunicativa.

La bibliografía especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) o de segundas lenguas (L2), y, principalmente, en el campo de ELE, cuenta con un importante número de textos de referencia que han abordado y revisado ampliamente la

cuestión de la competencia pragmática, destacando su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, el componente pragmático ocupa un lugar significativo tanto en el Plan Curricular del Instituto Cervantes como en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Entre los trabajos que tratan de la competencia pragmática, los que se relacionan, de una manera u otra, con la categoría de los adverbios los integran entre los operadores discursivos, los cuales se presentan como recursos lingüísticos necesarios para una construcción eficiente del discurso y, por tanto, imprescindibles para adquirir la competencia discursiva. Entre ellos destaca Garrido Rodríguez (1999), quien, en su estudio de los llamados *conectores pragmáticos*, se basa en la teoría de la argumentación y de la relevancia para presentar estos operadores como elementos imprescindibles para la producción e interpretación de discursos coherentes y correctamente cohesionados. Asimismo, Martín Zorraquino (2004), al revisar los marcadores discursivos, se interesa por su tratamiento lexicográfico y su enseñanza a los extranjeros, dificultados por el carácter heterogéneo de esta categoría. García Agüero (2016), por su parte, examina la variedad mexicana de los marcadores del discurso, sumando a su tradicional función conectiva el papel de indicadores de cortesía. En su estudio de los marcadores evidenciales como medio de adquisición de la competencia pragmática, Ciglič (2020), procura mostrar su uso como una estrategia comunicativa que permite atenuar o intensificar lo expresado, protegiendo la imagen de todos los participantes del acto comunicativo. Sin embargo, incluyendo los demás trabajos similares que hemos podido consultar, pocos se interesan por el carácter prooracional de los adverbios ni por el relevante valor pragmático que subyace a su uso en la comunicación. Por tanto, en una dinámica de continuidad, en este trabajo se procura mostrar que los AAPP también forman parte de aquellos recursos lingüísticos cuyo uso favorece el éxito comunicativo y fomenta igualmente la competencia pragmática de los estudiantes.

Una vez situado el problema y mencionadas las razones que nos han motivado a realizar esta investigación, es necesario indicar que el objetivo principal perseguido ha sido analizar el tratamiento de los adverbios prooracionales en los dos manuales didácticos indicados, con el fin de determinar la importancia que reciben estos recursos lingüísticos y, a partir de ello, presentar los beneficios de su implementación pedagógica para el fomento de la competencia comunicativa, especialmente, la

pragmática. Para conseguir el objetivo planteado, nuestra investigación pretende dar respuestas a las siguientes preguntas fundamentales:

- ¿Qué información sobre los AAPP pueden leer los profesores en los manuales?
- ¿Cómo se presenta esta subcategoría adverbial a los alumnos?
- ¿Qué valor se les otorga a los adverbios prooracionales en la enseñanza de ELE?
- ¿En qué medida puede la enseñanza explícita de estos elementos incrementar la competencia pragmática de los alumnos?

Estas respuestas se concretarán mediante los objetivos específicos que se enuncian a continuación:

- Asentar el marco conceptual y característico de los adverbios prooracionales, para facilitar la comprensión de esta subcategoría adverbial;
- Evaluar el grado de inclusión de estos recursos lingüísticos en los manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE, para determinar la importancia concedida a ellos;
- Presentar las ventajas de los AAPP en el desarrollo de la competencia pragmática;
- Proponer algunas vías de solución para un tratamiento didáctico adecuado de los AAPP.

La realización de este trabajo obedece a pautas metodológicas precisas y adaptadas a nuestro campo de investigación para alcanzar los objetivos planteados. De hecho, con este análisis se describe cómo se tratan los AAPP en las distintas actividades de los manuales elegidos. Para hacerlo, nos hemos basado en el método cualitativo, porque nos parece más adecuado para las investigaciones de tipo descriptivo. Además, el procedimiento empleado refleja las características propias de un estudio cualitativo, tal como está descrito por Hernández Sampieri *et al* (2018).

Así pues, este trabajo se organiza en torno a cinco capítulos bien delimitados, que constituyen los diferentes ejes articuladores de la investigación. En el primero, se presenta el marco conceptual y descriptivo de los AAPP no solo para plantear y contextualizar el objeto de estudio, sino, sobre todo, para ofrecer (en vista de las inconsistencias observadas en muchos textos) una base teórica apropiada y exenta, al mínimo posible, de confusiones, en la cual los profesores pueden apoyarse para tratar

estos elementos en clase. En el segundo capítulo, se procura presentar las ventajas del uso de los AAPP en el fomento de la competencia pragmática y su contribución al éxito comunicativo. El capítulo tres presenta el marco metodológico, en el que se exponen el enfoque escogido y el procedimiento seguido para la realización del estudio. El cuarto capítulo consiste en presentar y comentar los datos recogidos sobre la alusión explícita o implícita de los AAPP en los materiales seleccionados, para determinar la importancia que se concede a estos elementos. Finalmente, en el quinto capítulo, se hacen breves aproximaciones a la didáctica de los AAPP, en las que se ofrecen posibles vías de solución para implementar un tratamiento didáctico adecuado de estos elementos, y se acompañan de unas actividades ilustrativas que sirven como muestras de la propuesta. Cierran este trabajo las conclusiones y las referencias bibliográficas utilizadas para su elaboración.

## **CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO**

En este primer capítulo, se presenta el marco conceptual en torno a los AAPP. El objetivo principal es, por una parte, revisar lo que se entiende por *adverbio prooracional*, sus características y su funcionamiento en la lengua y, por otra, resaltar su grado de consideración, en trabajos precedentes, como recursos para el desarrollo de la competencia pragmática. Pero, para facilitar la comprensión de esta subcategoría adverbial, se hacen algunas precisiones terminológicas previas, especialmente sobre los conceptos de *adverbio oracional*, de *proforma* y de *prooración*, y se intenta explicar la diferencia entre un adverbio oracional y un adverbio prooracional, con el fin de evitar posibles confusiones entre ambas subcategorías.

## **1. Precisiones terminológicas**

Se revisan en este subapartado tres conceptos: *adverbio oracional*, *proforma* y *prooración*.

### **1.1. Adverbios oracionales.**

En la clasificación habitual de los adverbios, se suele ver una agrupación en dos grandes clases: los adverbios nucleares o inferiores o internos (al predicado), por una parte, y, por otra, los adverbios periféricos o superiores o externos. Los primeros funcionan generalmente como modificadores de algún núcleo en una oración, el cual puede ser el verbo o cualquier otro núcleo sintagmático (nominal, adjetival). Los últimos, por su parte, suelen tener un alcance más amplio, siendo modificadores, no de un constituyente oracional, sino de la oración entera. Son estos, por tanto, los que se conocen como *adverbios oracionales*. También han recibido, por parte de distintos autores, muchas otras apelaciones: *adverbios de frase*, *adverbios de modalidad*, *adverbios sentenciales*, *adverbios de actitud oracional*, *modificadores oracionales*, *atributos oracionales*, *comentadores oracionales*, entre otras. La mayoría de estos adverbios suelen ser los que terminan con el sufijo *-mente*, pero también funcionan como tales muchas locuciones adverbiales: *a decir verdad*, *en resumen*, *al contrario*, *en pocas palabras*, entre otras.

En palabras de González Ruiz (2005-2006, p. 201), “los adverbios de frase no funcionan en el interior de la oración<sup>1</sup> sino en el seno de una unidad superior. Tienen, pues, un carácter marginal externo a la predicación”. De hecho, estos adverbios tienen en común esta gran marginalidad con respecto a la oración en la que se encuentran, puesto que suelen aparecer separados del resto de los constituyentes oracionales por pausas entonacionales, muy a menudo, materializadas escrituralmente por comas. Además de ser marginales, también se caracterizan por su gran movilidad dentro de la oración, en la cual se hallan ya sea en posición inicial, final o intercalados entre el sujeto y el verbo, cuya diferencia solo es estilística (Kovacci, 1980, p. 520). Esas características las podemos comprobar en las construcciones siguientes:

(1)

- a. **Finalmente**<sup>2</sup>, opté por desconectar el aparato. (*Después del invierno*<sup>3</sup>, p. 106)
- b. Opté, **finalmente**, por desconectar el aparato.
- c. Opté por desconectar el aparato, **finalmente**.

A veces, puede ocurrir que se omita la coma representativa de la pausa. En parecidos casos, la única manera de identificar la marginalidad es la entonación. Dicha omisión, cuando es facultativa, no altera en nada el hilo semántico ni sintáctico de la oración:

(2)

- a. **Probablemente** quería disfrutar durante unos minutos suplementarios la atmósfera de mi relato. (*Después del invierno*, p. 17)
- a'. **Probablemente**, quería disfrutar durante unos minutos suplementarios la atmósfera de mi relato.

Sin embargo, existen otros casos cuya omisión de la coma es susceptible de modificar el valor sintáctico de la estructura oracional y, por consiguiente, su valor

---

<sup>1</sup> En un trabajo anterior, tratamos de expresar un punto de vista distinto sobre la cuestión de la posición “extraoracional” de los adverbios oracionales, según ciertos autores como este último. Allí, explicamos que, en realidad, estos adverbios funcionan, más bien, fuera de la predicación y no de la oración, por lo que no se les puede atribuir un carácter extraoracional sino extrapredicativo. Para más detalles, véase Rossi Djiolefac (2021).

<sup>2</sup> Las negritas son mías.

<sup>3</sup> Se distinguen los ejemplos extraídos de fuentes literarias, como en este caso indicando el título de la obra, de los elaborados por el propio autor.

semántico. Por ello, no es lo mismo decir, por ejemplo, *No podré olvidar el viaje naturalmente* que *No podré olvidar el viaje, naturalmente*. En el primer caso, con la ausencia de la coma, el adverbio *naturalmente* expresa la manera de olvidar, por lo que desempeña la función de aditamento, siendo modificador verbal. En cambio, en el segundo caso, con la coma, el mismo adverbio ya no expresa la manera de olvidar, sino la evidencia o certeza del hecho de no poder olvidar el viaje, por lo que incide en la oración entera y no solo en el verbo. El adverbio *naturalmente*, en este último caso, se considera, pues, adverbio oracional y desempeña la función de modificador de la oración<sup>4</sup>. La coma, en este caso, refleja la pausa que caracteriza al adverbio oracional, de modo que su presencia o ausencia determina la función desempeñada por el adverbio en cuestión. Cuando dicha pausa no está presente, el adverbio oracional deja de interpretarse como tal<sup>5</sup> y pasa a ser ya un adverbio interno al grupo verbal, ya un modificador suboracional, esto es, de un núcleo sintagmático que no sea el verbo (RAE, 2010, p. 594).

Conviene notar que las distintas funciones o papeles asumidos por la mayoría de los formantes que pertenecen al conjunto de los adverbios oracionales se orientan más al campo pragmático que al sintáctico. Kovacci (1980-1981, p. 520) menciona algunos de estos papeles que suelen desempeñar en una oración: ser índices de modalidad; especificar el valor veritativo de la modalidad; cualificar el decir –orientado bien hacia el hablante, bien hacia el oyente–; evaluar la aserción efectuada por una proposición y actuar también como modificadores valorativos del núcleo oracional. De hecho, eso obliga a que se necesite convocar el componente pragmático cuando se quiere realizar un análisis adecuado de las oraciones en las que comparecen, tal como lo recalca Mora Millán (1992, p. 246):

El adverbio de frase forma parte de aquellos elementos de la lengua que no pueden ser descritos sino en relación con la orientación pragmática del discurso, pues es una unidad que se halla en la lengua, prevista por la lengua concebida como sistema virtual abstracto, ligada a su vez, a la actividad lingüístico-enunciativa cuyos mecanismos de formulación no pueden ser detectados, ni mucho menos explicados, sin referencia a una dimensión pragmática.

---

<sup>4</sup> Es importante marcar la diferencia entre *adverbio oracional* y *modificador oracional*: el primero remite a la categoría, mientras que el otro refiere a la función.

<sup>5</sup> Aunque, al parecer, no estaría del todo descartada una posible manifestación intrapredicativa de un adverbio, a pesar de la presencia de una pausa: *Caminaba, con temor, hacia el cementerio*.

Existen diferentes subclasificaciones de los adverbios oracionales en función de las interpretaciones subyacentes. Sin embargo, las variadas especificidades y particularidades que se notan en muchos de estos adverbios provocan, a veces, repeticiones, confusiones e, incluso, polémicas. Por ello, en el marco de este trabajo, solo nos limitamos a mencionar una clasificación genérica que agrupa a adverbios oracionales con parecidos comportamientos, y que aprueba la mayoría de los gramáticos sobre esta cuestión. De hecho, tenemos dos grandes grupos de adverbios oracionales: los adverbios del enunciado y los adverbios de la enunciación<sup>6</sup> o, respectivamente, “disjuntos de actitud” y “disjuntos del estilo” (Martín Zorraquino, 2015, p. 41).

También llamados *adverbios de modalidad*, los adverbios del enunciado sirven al hablante para expresar una evaluación modal desde el nivel externo al propio mensaje, el cual se proyecta sobre el contenido proposicional. Son, en palabras de González Ruiz (2005-2006, p. 203), “modificadores del enunciado, manifestaciones formales de la *modalidad metaproposicional*”. Algunos de estos adverbios se realizan en las estructuras oracionales siguientes:

(3)

- a. *Y verdaderamente ninguno ha sido tan benévolo como éste. (La mordaza, p. 189)*
- b. *Probablemente quería disfrutar durante unos minutos suplementarios la atmósfera de mi relato. (Después del invierno, p. 17)*

Este grupo de adverbios suele subdividirse en otros más específicos. Así, se puede hablar, entre otros, de los evaluativos, factivos o emotivos, que reflejan la actitud del locutor y su estado anímico mediante una valoración subjetiva que le da al contenido de su enunciado (*absurdamente, felizmente, desafortunadamente, milagrosamente*, etc.); de percepción (*aparentemente, manifiestamente, perceptiblemente*, etc.); de frecuencia (*frecuentemente, habitualmente, ocasionalmente*); de necesidad y obligación (*necesariamente, forzosamente, inevitablemente*, etc.); de actuación del sujeto “que expresan una evaluación del hablante respecto de la actuación del sujeto personal como agente que puede optar por realizar o no la acción” (Kovacci, 1999, p. 751) (*prudentemente, sabiamente, tontamente*, etc.). También se integran los “modales

---

<sup>6</sup> La RAE (2010:592) añade un tercer grupo: los adverbios *temáticos, libres o de tópico*, aunque autores como González Ruiz (2005-2006) y Porroche (2006), entre otros, incluyen estos últimos en el grupo de los adverbios de la enunciación.

propriadamente dichos” (Porroche, 2006, p. 497), que traen contenidos modales evidenciales y epistémicos expresando la valoración de una aserción en grado de verdad / no verdad, o de certidumbre/incertidumbre (*probablemente, ciertamente, evidentemente, indudablemente, etc.*)

El comportamiento de los adverbios del enunciado reflejan similitudes con los llamados *atributos oracionales* de Alarcos (1969). El carácter atributivo de este tipo de adverbio se debe a que es “transformable en atributo de una oración atributiva” (p.305), por lo que posibilita parafrasearla por una estructura atributiva con el verbo copulativo *ser* en la tercera persona de singular: *ser* + adjetivo + *que* o *ser* + SN + *que*. Eso lo podemos aplicar a los ejemplos de (3), retomados en (4):

(4)

- a. *Y es verdadero / verdad que ninguno ha sido tan benévolo como éste.*
- b. *Era probable / una probabilidad que quisiera disfrutar durante unos minutos suplementarios la atmósfera de mi relato.*

En el segundo grupo de los adverbios oracionales están los de la enunciación, también llamados *adverbios de acto de habla, adverbios de manera de decir o adverbios del acto verbal*, entre otras apelaciones, que aportan contenidos relativos a alguno de los componentes –emisor o receptor – del acto de comunicación. El hablante los usa para matizar o describir el acto comunicativo, razón por la cual se consideran “modalizadores de la enunciación” (González Ruiz, 2005-2006, p. 203) o modificadores de la enunciación (Porroche, 2006, p 495). En realidad, los adverbios enunciativos, a diferencia del grupo anterior, no modifican propiadamente al enunciado en el que intervienen, sino más bien un verbo que no está formalmente mencionado (*decir, confesar, etc.*), pero que indica la manera en que se expresa un enunciado. Por ello, Kovacci (1980-1981, p. 521) los denomina “cualificadores del decir”. Entre ellos, se pueden mencionar *sinceramente, francamente, honestamente, seriamente, etc.* También integran este subgrupo adverbios llamados *de punto de vista, temáticos*<sup>7</sup> o *de topicalización (jurídicamente, lingüísticamente, económicamente, políticamente, etc.)* y los adverbios conjuntivos (*primero, además, finalmente, etc.*). Para reconocerlos, González Ruiz (2000, p. 304-305) propone una serie de paráfrasis que justifican su incidencia en el decir del locutor: *hablo/digo* + adverbio; *hablando* + adverbio; *dicho* +

---

<sup>7</sup> Aunque admiten paráfrasis distintas (*desde el punto de vista, en cuanto al aspecto, etc.*).

adverbio, a los cuales se podrían sumar *para hablar* + adverbio, *para ser* + adjetivo de origen, *hablando de manera* + adjetivo, entre otras. De este modo, al parafrasear la oración de (5a), se obtendrían los enunciados de (5b), (5c) y (5d):

(5)

- a. *Sinceramente*, no me ha gustado la comida china.<sup>8</sup>
- b. *Hablo/digo/hablando/dicho sinceramente*, no me ha gustado la comida china.
- c. *Para ser sincero*, no me ha gustado la comida china.
- d. *Hablando de manera sincera*, no me ha gustado la comida china.

Cabe señalar que la taxonomía anteriormente propuesta sobre los adverbios oracionales no constituye sino una de las múltiples propuestas disponibles en la bibliografía que trata esta cuestión, aunque es la más común y aceptada por los especialistas. Las similitudes y discrepancias que se pueden notar en adverbios de un mismo grupo constituyen uno de los variados aspectos que justifican la gran heterogeneidad y complejidad que caracteriza particularmente la categoría de los adverbios en general. Por este motivo, Bosque (2007, p. 127) calificó la clase de los adverbios como “la clase peor definida en las gramáticas”.

## 1.2. Proforma

En nuestra comunicación diaria, es muy común emplear algunas unidades lingüísticas en el lugar de otras con las que comparten valores similares, bien sintácticos bien semánticos. Este fenómeno se identifica, gramaticalmente, como *sustitución*, y los formantes que funcionan como sustitutos se conocen bajo el nombre de *proformas*. Según Tordera (2017, p. 49), “Se entiende por proforma aquel elemento gramatical que está en sustitución de cualquier otro elemento”. Esta definición, sin embargo, si bien es admisible, resulta incompleta, ya que solo considera el componente puramente gramatical o morfemático de la sustitución realizada. De hecho, la sustitución mediante proformas se refiere al proceso léxico o gramatical, en el cual una palabra, un sintagma, una oración o un enunciado cualquiera se sustituye por una unidad lingüística de igual función o referencia que la palabra o enunciado sustituido.

---

<sup>8</sup> Tomado de González Ruiz (2005-2006, p. 205)

Dependiendo de si la sustitución realizada es léxica o gramatical, de igual manera, las proformas pueden ser léxicas o gramaticales. Las primeras, que se corresponden con las llamadas *palabras baúl*<sup>9</sup> o *palabras comodín*<sup>10</sup>, son palabras léxicas con contenido léxico propio y se relacionan semánticamente con el enunciado al que se refieren. Se caracterizan por tener un significado genérico y por utilizarse como sustitutos ocasionales de palabras más concretas. Algunas de estas proformas sustituyen a sustantivos: *persona* (para sustantivos con rasgo humano) y *cosa, hecho, cuestión, asunto, situación, elemento, etc.* (para sustantivos con rasgo no humano). Otras se utilizan como sustitutos verbales: *hacer* (para los verbos de acción); *ocurrir* o *suced*er (para hechos o procesos), entre otros.

Por su parte, la proforma gramatical es una palabra o morfema, desprovista de contenido léxico propio, que se usa como sustituto de alguna unidad lingüística mencionada anteriormente; y su referente viene determinado por su antecedente o por la situación comunicativa. Las proformas gramaticales, por sus características, integran el grupo de las palabras funcionales, ya que estas no tienen significado propio sino funcional o gramatical; carecen de referencia extralingüística; solo desempeñan un papel dentro del lenguaje mismo; y obtienen su significado a partir del contexto, ya sea lingüístico o extralingüístico. Por tanto, el cambio de contexto repercute en su significado. Las proformas gramaticales más difundidas y estudiadas son los pronombres –personales, posesivos, demostrativos, indefinidos, etc.–, pero también hay proadjetivos y proadverbios.

El pronombre<sup>11</sup> designa, tradicionalmente, aquella categoría que se usa en el lugar del sustantivo o del SN y que desempeña, por consiguiente, las funciones propias de los mismos. Considerando el prefijo *pro-* como sustituto y *-nombre* como entidad afectada por la sustitución, el pronombre actúa como sustituto del nombre en general o de cualquier otra construcción con función nominal. Sin embargo, a diferencia de las consideraciones tradicionales del pronombre como categoría independiente de palabras, algunos especialistas de la gramática moderna, a semejanza de Di Tullio (1997), prefieren considerarlos como una subclase de la clase de los sustantivos o de los SSNN, “ya que comparte su potencial funcional y, en alguna medida, la estructura interna del

---

<sup>9</sup> Para más detalle, véase, Urbaniak, E. (2016)

<sup>10</sup> Para más detalle, véase De la Hoz Fernández, C. (2006).

<sup>11</sup> A pesar de que existe una extensa bibliografía sobre la cuestión de los pronombres, en este trabajo solo comentamos su carácter vicario, ya que es el aspecto que más nos interesa para nuestro propósito.

sintagma del que forma parte” (p. 160). Esta autora se basa en el problema que sugiere la definición de pronombre como sustituto del nombre. Entre otras razones, se menciona la dificultad de identificar a qué sustantivos sustituyen los pronombres personales de primera y segunda persona. Además, se considera que el pronombre no lo es del sustantivo, en términos estrictos, sino de todo el SN, tal como se puede apreciar, en la oración de (6):

(6)

a. *Negué con la cabeza y miré discretamente el reloj de pared.* (Después del invierno, p. 50)

a' *Negué con la cabeza y lo miré discretamente.*

Según se observa en (6a), es todo el SN *el reloj de pared* lo que es sustituido por el pronombre *lo*, y no el sustantivo *reloj* ni *pared*. Y la paráfrasis (6a') demuestra que ambos, SN y pronombre, desempeñan la misma función sintáctica de OD.

Frente a estas reflexiones anteriores, pensamos que no se elimina del pronombre su carácter de sustituto nominal, dado que ocupa el lugar del sustantivo dentro de la oración y que sustantivo y SN son funcionalmente equivalentes, por lo que el sustituto del uno puede serlo del otro sin ningún problema. De todas formas, queda evidente que hasta la fecha se sigue manteniendo la idea de pronombre como sustituto del nombre, aunque no parece, obviamente, una opinión universal. Por mucho que unos desapruében el término *pronombre*, proponiendo alternativas como *sustituto* o *proforma*, según se nota en Marcos Marín *et al*, citados por Crego García (2003, p. 203), siempre queda vigente, actualmente, la apelación *pronombre*, no solo por “respeto a la gramática tradicional”, sino también porque eliminar un término parecido implica proponer otro que sea más adecuado, con más claridad, sin confusión y que solvete los problemas del término precedente; lo cual todavía no parece efectivo. Por tanto, en este trabajo, se prefiere mantener el término *pronombre* para evitar o limitar ambigüedades y/o controversias, puesto que las voces *sustituto* o *proforma* se caracterizan por ser genéricos y conllevan otros elementos que no encierran necesariamente las mismas características que los pronombres propiamente dichos.

Se clasifican los pronombres en varios grupos, entre los que destacan los personales (tónicos o sujetos y átonos o complementos). También hay los pronombres

posesivos (*mío*<sup>12</sup>, *tuyo*, *suyo*, con sus variaciones, etc.), demostrativos (*este*, *ese*, *aquel*, con sus variaciones, etc.), interrogativos (*¿qué?*, *¿quiénes?*, etc.), relativos (*que*, *quien(es)*, etc.), cuantitativos (*cuanto*, *dos*, etc.) e indefinidos (*ninguno*, *mucho*, *todo*, etc.).

En cuanto al segundo grupo de proformas, los proadjetivos, se trata de elementos lingüísticos que se usan en el lugar de adjetivos. Son, pues, sustitutos de adjetivos o de construcciones con función adjetival. Por consiguiente, desempeñan las mismas funciones sintácticas que los adjetivos a los que sustituyen y ostentan las mismas características flexivas. El formante más difundido de estas proformas es la palabra *tal*, obviamente, en su función adjetival. En la construcción de (7), la proforma *tal*, cuya función es la de adyacente nominal, está en sustitución de cualquier adjetivo calificativo susceptible de ocupar este espacio funcional.

(7) *Quizá esa noche tuve el presentimiento de que algo iba a suceder (...) y tal circunstancia propició que me abriera a chusma con la que no suelo mezclarme (Después del invierno, p. 15)*

También se considera proadjetivo el adverbio *así*, cuando sustituye a adjetivos calificativos y desempeñan las mismas funciones que estos. Esto se produce solo cuando desempeña una función atributiva o de adyacencia nominal, como lo demuestra el siguiente ejemplo:

(8) a. *No es fuerte, pero tiene lo que a otros les falta. (La mordaza, p. 178)*  
a'. *No es así, pero tiene lo que a otros les falta.*

En cuanto a los proadverbios, son proformas que se usan como sustitutos de adverbios o de construcciones adverbiales, las cuales pueden ser un SN, un Sprep o una subordinada adverbial. Se considera proadverbios a los adverbios *aquí*, *ahí*, *ahora*, *así*, entre otros (*Vivimos bien en Madrid / aquí*), pero no hay que confundir *proadverbio* y *adverbio prooracional*, ya que el primero sustituye a un adverbio, mientras que el último, según se comentará en los próximos apartados, es sustituto de una oración. El proadverbio *así*, se destaca particularmente por su capacidad para sustituir a otros adverbios, rasgo difícilmente perceptible en los demás proadverbios (*Me siento bien/así*). Este rasgo puede llevar a considerarlo proadverbio por excelencia, dado que

---

<sup>12</sup> Cuando no acompañan a algún sustantivo, en cuyos casos se consideran adjetivos.

los demás solo suelen limitarse a la sustitución de elementos morfológicamente distintos del adverbio.

Por último, en opinión de Gómez Asencio, (2016, p. 176), los pronombres son palabras vacías de función oracional específica que adoptan el papel de un sustantivo, un adjetivo o un adverbio, de modo que habría, pues, *pronombres sustantivos*, *pronombres adjetivos* y *pronombres adverbios*, los cuales corresponden, respectivamente, a *prosustantivos*, *proadjetivos* y *proadverbios*.

### 1.3. La prooración

A diferencia de las proformas hasta aquí presentadas, que solo sustituyen alguna parte de la oración, ya sea una palabra, un sintagma o una proposición subordinada, existen otras proformas que sustituyen a unidades superiores, especialmente, las oraciones. Son las llamadas *proformas oracionales* y equivalen a lo que Lope Blanch (1985) llama *prooración*.

Se echa en falta, hoy, una bibliografía nutrida sobre la cuestión de la prooración en lingüística española. Los especialistas de la gramática que la abordan solo se limitan a mencionarla como realidad morfosintáctica, por lo que son pocos los trabajos que disponen de una revisión detenida de tal elemento. Desde un punto de vista morfológico, la palabra *prooración* está constituida por dos morfemas: *pro-*, que significa *en lugar de*, y *-oración*. El término fue acuñado por Lope Blanch (1985), en su estudio sobre la estructura del discurso en el “Oráculo manual”: “ he llamado *prooración* – y éste es el único término de mi propia cosecha– al morfema o sintagma de estructura no oracional que implica –reproduce, complementándola de algún modo– una oración (o frase) ya expresada” (p. 102). De esta manera, *prooración* equivale a *proforma oracional*, *sustituto oracional*, o según Di Tullio (1997: 161), “procláusula”.

Se entiende, con esta definición, que cualquier palabra o sintagma capaz de “reproducir” o de ocupar el puesto de una oración se considera prooración. Desde esta perspectiva, se da como equivalente a la oración. Sin embargo, cabe precisar que dicha equivalencia no tiene nada que ver con los rasgos morfosintácticos, ya que la prooración no presenta la misma morfología ni la misma estructura que la oración, es decir que carece de estructura predicativa, constituida por un sujeto y un predicado, características gramaticales de la oración. En cambio, la equivalencia se da a nivel semántico, en la

medida en que una prooración transmite el mismo mensaje que la oración a la que sustituye. Por tanto, oración y prooración constituyen enunciados semánticamente autónomos y equifuncionales, pero con formas o estructuras sintácticas distintas.

Según explica Lope Blanch (1993, p. 262), las proformas oracionales se dan exclusivamente en contexto de comunicación dialógica. En parecida situación, la prooración constituye casi siempre una respuesta a un enunciado (aserción, o interrogación) emitido con anterioridad, pero cuya fuerza ilocutiva necesita reacción por parte del interlocutor. En los ejemplos que vienen a continuación, la forma *sí* en (9b) constituye una prooración, siendo una respuesta a la pregunta de (9a). Al contestar solo con un *sí*, el hablante omite voluntariamente las informaciones que considera que su interlocutor ya posee y da por hecho que este será capaz de inferirlas, por lo que se limita a dar información nueva y relevante:

(9)

a. –¡Ah! ¿Ha sido con una pistola pequeña? (*La mordaza*, p. 189)

b. –*Sí*.

Considerando que la prooración siempre presupone omisión de alguna información, por sabida, y, consiguientemente, no necesaria, refleja, de alguna manera, el fenómeno de elipsis, más concretamente, la *elipsis informativa*. De este modo, la prooración equivale a la “elipsis contextual” (Brucart, 1999, p. 2795) o “elipsis pragmática” (Onana, 2006). Los términos *informativa*, *contextual*<sup>13</sup> o *pragmática* suponen que, en parecidas situaciones, el contexto lingüístico por sí solo no siempre permite inferir la información elidida, por lo que interviene el contexto extralingüístico o situación de comunicación. Según Onana (2006), “la elipsis se produce, sobre todo, conforme al principio de economía lingüística, consistente básicamente en no repetir elementos que ya están presentes en el contexto lingüístico”. Por su parecido con la elipsis pragmática, la prooración igualmente obedece a este principio, pues la finalidad en ambos casos consiste en decir solo lo relevante.

No obstante lo anterior, cabe precisar que no todas las prooraciones implican necesariamente manifestación de la elipsis. De modo general, la elipsis implica la posibilidad de realizar una catálisis, esto es, la recuperabilidad y restitución de los datos

---

<sup>13</sup> En su consideración general.

elididos. Ahora bien, en ciertos casos, dicha restitución no siempre es viable, tal como puede comprobarse con el ejemplo de (10):

(10)

- a. –¿Y usted venía para darnos oportunidades de hablar? (*La mordaza*, p. 213)
- b. –*Exactamente*.

Si se intenta reponer los datos omitidos en (10b) para reconstruir la estructura completa de la oración, se obtiene un enunciado ligeramente diferente de lo que transmite el sustituto, ya que, en la construcción resultante, la unión del adverbio oracional *exactamente* con el resto de la oración no equivale plenamente a la proforma *exactamente*:

(11) ?? *Exactamente*, yo venía para daros oportunidades de hablar.

En cambio, al mantener la autonomía del sustituto y situarlo como independiente de la otra parte de la oración, el conjunto refleja exactamente el significado de la proforma que servía de respuesta. En este caso, el segundo enunciado no constituye sino un refuerzo del primero:

(12) *Exactamente*. Yo venía para daros oportunidades de hablar.

En vista de ello, es preciso decir que, si bien la elipsis justifica el uso de la mayor parte de las prooraciones, esto no es sistemático, pues algunos casos, como el precedente, imposibilitan la justificación del uso de proformas oracionales por la elipsis.

De acuerdo con González Rodríguez (2009, p. 59), las prooraciones se refieren anafóricamente a una oración previa y son sintácticamente independientes. Sin embargo, cabe destacar que el que una proforma se refiera a una oración no le confiere sistemáticamente el estatuto de prooración, tal como se nota en algunos gramáticos, a semejanza de Hallebeek (1986), pues, además, tiene que reunir otros requisitos para ello. Si a una oración como *Mañana es día festivo* se contesta con *Ya lo sé*, se nota que la proforma *lo*, efectivamente, se refiere a toda la secuencia anterior, lo que podría llevar a concluir que es una prooración. Ahora bien, por una parte, a diferencia de las prooraciones, la proforma *lo* no constituye un enunciado, sino que forma parte de una oración en la que funciona como un argumento verbal (OD); y su carácter átono impide

que pueda funcionar de manera independiente. Por otra parte, una catálisis fiel de las informaciones elididas, como en otras prooraciones, daría lugar a una construcción agramatical. El resultado sería lo siguiente:

(13) \**Ya sé mañana es día festivo.*

En cambio, para obtener una estructura correcta, se requiere necesariamente la presencia del subordinante *que*, cuyo resultado es *Ya sé **que** mañana es día festivo*. Por tanto, queda claro que la proforma *lo*, en realidad, sustituye a una proposición subordinada (*que mañana es día festivo*) en el lugar de la oración propiamente dicha.

Las proformas oracionales, además de usarse en comunicaciones dialógicas también pueden aparecer en contextos distintos. Por ejemplo, pueden darse como un comentario o una reacción a un enunciado producido con anterioridad por el mismo hablante.

De modo resumido, se reconocería una prooración a partir de los siguientes rasgos:

- Se refiere a la oración, de la cual suele formar parte cuando se explicita la estructura completa;
- Es equivalente a la oración y ambas transmiten el mismo contenido,
- No es una oración, desde el punto de vista morfosintáctico.
- En cuanto sustituto oracional, no desempeña función sintáctica alguna en otra oración;
- Es un enunciado con independencia sintáctica y autonomía semántica (contextualmente);
- Suele producirse en diálogos, pero también puede aparecer en un contexto distinto;
- Puede ser cualquier elemento gramatical no oracional, con tal que cumpla los requisitos de una prooración.

Por lo común, las categorías capaces de funcionar como proformas oracionales son sustantivos, adjetivos, adverbios (y sus sintagmas correspondientes), u otras construcciones no oracionales. De este modo, constituyen sustantivos prooracionales, adjetivos prooracionales y AAPP.

Como sustantivos prooracionales, incluimos tanto los sustantivos como los pronombres, debido a su equifuncionalidad sintáctica. De hecho, se considera sustantivo prooracional cualquier sustantivo (o SN) o pronombre que se encuentre ocupando el lugar de una oración entera y que es equivalente a la misma. En los siguientes diálogos, las proformas *Nada* (pronombre) en (14b) y *La muerte* (SN) en (15b) sustituyen, respectivamente, a las oraciones *No estamos rumiando nada* y *Vendría a buscar la muerte*.

(14)

- a. –¿Qué estáis rumiando vosotros ahí? (*Vagones de madera*, p. 104)
- b. *Nada*.

(15) –*Pero, ¿qué vendría a buscar aquí? ¿La muerte? ¿Vendría a suicidarse?* (*La mordaza*, p. 190).

En cuanto a los adjetivos prooracionales, también son capaces de sustituir a una oración y funcionar como esta. No abundan muestras de ello; sin embargo, de la misma forma que las demás proformas oracionales pueden considerarse prooraciones, también lo pueden ser algunos adjetivos que constituyen respuestas a una pregunta<sup>14</sup> o, en algunos contextos, preguntas. Por poner un caso, a la pregunta *¿Cómo fue el viaje?*, se contestaría con cualquier adjetivo calificativo susceptible de describir el viaje en cuestión. Así se podría dar como respuesta *bien, largo, agradable*, los cuales transmiten la misma cantidad de información que la oración a la que sustituyen: *El viaje fue bien/largo/agradable*.

Pueden producirse otros usos de un adjetivo prooracional, en cuyos casos la oración a la que representa o sustituye no se reconstruye gracias al contexto lingüístico, sino extralingüístico, a partir del cual se intuyen los datos que faltan con el fin de reconfigurar la oración completa:

(16) [*El agente arroja brutalmente a Isaías contra un sillón. Este trata de removerse, pero el agente le apunta con la pistola*]  
–*Quieto*. (*La mordaza*, p. 217)

En el ejemplo precedente, la situación comunicativa ayuda a interpretar el enunciado *Quieto* y a obtener la información que falta, la cual, por inferencia, puede ser

---

<sup>14</sup> No deben confundirse los formantes de este subgrupo con los adjetivos con carácter interjetivo, los cuales se consideran, en estos casos, interjecciones impropias.

la palabra *Quédese*. Por tanto, la estructura completa de la oración sustituida sería *Quédese quieto*.

Por lo que se refiere a los AAPP, al ser el objeto de estudio del presente trabajo, se reserva el próximo apartado para un análisis más detenido.

## 2. Los adverbios prooracionales.

Los AAPP son la categoría prooracional más difundida en la lengua, puesto que su frecuencia de uso en las comunicaciones diarias es más elevada. Son, por tanto, las prooraciones más estudiadas<sup>15</sup>, si bien se notan en algunos trabajos ciertas confusiones, que en las próximas líneas se ponen de manifiesto y se tratan de descartar. Muchos lingüistas, en efecto, ya han abordado esta cuestión, aunque no siempre usan la misma terminología, pero muy pocos proporcionan una descripción detallada del carácter prooracional de los adverbios<sup>16</sup>.

Otaola Olano (1988) presenta este carácter como una particularidad de los adverbios epistémicos o *modales*; ahora bien, este carácter se extiende a otros adverbios de naturaleza no epistémica. Una lectura similar se da en Olou (2019), cuando estudia los adverbios del francés como proformas: solo evoca las “pro-phrases” (equivalentes a las prooraciones y, en este caso, a los AAPP). Sin embargo, no va más allá de enumerar cuatro clases adverbiales capaces de funcionar como prooracionales: de afirmación (*oui*), de negación (*non*), de certeza (*évidemment, sûrement, certainement*) y de duda (*peut-être*). Si bien estos adverbios son los más representativos de esta categoría, no constituyen, por tanto, una lista exhaustiva. Para este último autor, los adverbios *pourquoi?* (*¿por qué?*), *où* (*¿dónde?*), *quand?* (*¿cuándo?*) no son prooraciones, sino *pro-propositions*, que podríamos denominar *pro-proposiciones*, esto es, adverbios sustitutos de proposiciones subordinadas y no de oraciones propiamente dichas<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Aunque superficialmente, ya que casi todos se limitan a señalar el carácter prooracional y, a lo mejor, su contexto de uso.

<sup>16</sup> Y es que esta realidad no es una particularidad del español. Denoyelle (2007) también señala esta poca atención en la lingüística francesa, sobre los AAPP, aunque solo menciona *oui* (Sí) y *non* (No): “Malgré leur emploi quotidien quasi permanent, les prophrases *oui* et *non* sont encore peu étudiées en français moderne. Pourtant elles posent de nombreuses questions au point de vue pragmatique” (p.03).

<sup>17</sup> Preferimos mantener estos adverbios entre los prooracionales porque ostentan, efectivamente, los rasgos característicos de las prooraciones.

Jiménez Fernández (1997-1998), Kabatek (2008), Alarcos (2000), entre otros, se limitan a recordar la existencia de tales adverbios sin más. Seco (1980) y De Rodríguez-Pasqués (1970: 298), por su parte, son conscientes del carácter prooracional de los adverbios, pero la descripción que hacen de ello se aproxima más bien a los adverbios oracionales. Por su parte, Carbonero Cano (1980) y Hernando Cuadrado (2006, 1994) evocan esta característica sin aparente confusión, aunque no entran en detalles para describir el carácter adverbial en cuestión. Solo se limitan a resaltar su función de sustituto y su contexto de aparición.

A diferencia de los autores precedentes, González García (1997) se desmarca aportando algunos detalles a la descripción de los adverbios que también considera sustitutos oracionales. Asimismo, Dumitrescu (2008) hace una buena descripción de los usos discursivos del adverbio *sí*, entre los cuales evoca su uso prooracional. Sin embargo, su trabajo se limita a este operador de polaridad positiva.

En realidad, de la misma manera que las demás proformas oracionales, los AAPP también ocupan el puesto de una oración y, por sí solos, funcionan de manera análoga a ella. Por ello, también se llaman *configuradores de oraciones* (Hernández Alonso, 1974, p. 51); *sustitutos oracionales* (Carbonero Cano, 1980, p. 166) o *configuradores de un enunciado* (Hernando Cuadrado, 2006, p. 136). Brucart (1999) es el autor que con bastantes detalles describe los AAPP al tratarlos como una manifestación de la elipsis, la cual llama *elipsis contextual*. Dicho autor considera estos adverbios como *proformas oracionales*, lo que es cierto. Sin embargo, al igual que los autores citados anteriormente, estas calificaciones parecen generalizadoras, ya que tanto *proformas oracionales*, *sustitutos oracionales*, *configuradores de oraciones* como *configuradores de un enunciado* no solo remiten a los adverbios con tal comportamiento, sino que abarcan también a otras categorías no adverbiales como son el adjetivo o el sustantivo: son los *adjetivos prooracionales* y *sustantivos prooracionales*. Por tanto, el término que nos parece distintivo y más restrictivo es el de *adverbios prooracionales*. Otra cuestión es que, en su análisis, solo alude este autor a los operadores de polaridad positiva y negativa, mientras que cualquier adverbio, como ya se ha señalado antes, puede funcionar como proforma oracional, con tal que reúna las características propias de esta.

Los AAPP más representativos son los adverbios de afirmación, de negación y de duda: *Sí, evidentemente, ciertamente, no, tampoco, tal vez, probablemente*, etc. Asimismo, los contextos por excelencia en los que se suelen usar son coloquios, en los cuales, generalmente, pueden constituir respuestas a preguntas emitidas previamente o, simplemente, reacciones a enunciados previos, como apreciamos en los ejemplos siguientes:

(17)

a. –*¿No tienes oficio?* (*Vagones de madera*, p. 131)

b. –*No*

(18)

a. –*Algo debió de pasarle aquella noche para hacer lo que hizo.* (*La mordaza*, p. 195).

b. –*Sí.*

En los diálogos precedentes, puede comprobarse que los AAPP *No* en (17b) y *Sí* en (18b) son sustitutos de oraciones; cubren el espacio que puede ser cubierto por las oraciones a las que sustituyen y vehiculan la misma cantidad de información que estas. Por tanto, equivalen a decir *No, no tengo oficio* y *Sí, algo debió de pasarle aquella noche para hacer lo que hizo*, respectivamente. Sin embargo, no hay que confundir los conceptos *adverbio prooracional* y *proadverbio*. Si bien ambas son proformas o sustitutos, el primero lo es de una oración, mientras que el segundo lo es de un adverbio, un sintagma adverbial o una construcción con función adverbial.

En cuanto sustitutos oracionales, los AAPP siempre presuponen una referencia endofórica. Según se realice dicha referencia hacia atrás o hacia adelante, se hablará de referencia anafórica y de referencia catafórica, respectivamente. En la primera referencia, el carácter anafórico puede manifestarse de dos maneras: por *heteroanáfora* o *autoanáfora*. Con la heteroanáfora, “la referencia anafórica se suele hacer no hacia el propio contexto del que habla, sino hacia el contexto del otro interlocutor participante en el diálogo” (Carbonero Cano; 1980, p. 167). De hecho, el que usa el adverbio prooracional es distinto del locutor del enunciado previo, tal como se manifiesta en los ejemplos anteriores de (17) y (18). A este respecto, Brucart (1999, p. 2835) explica que, dado su papel esencialmente discursivo, las proformas oracionales, generalmente, se reproducen requiriendo un reajuste de la información deíctica contenida en la oración

antecedente. Y, con más frecuencia, la categoría que se ve afectada es la de persona. Así, el contenido de la respuesta, como en el caso de (17), implica convertir en primera persona la forma de la segunda persona presente en la pregunta. Asimismo, se ven afectadas unidades cuyo uso depende de la situación del hablante y del interlocutor: se trata de las palabras deícticas (demostrativos, posesivos y algunos pares verbales como *ir/venir*).

En cuanto a la autoanáfora, fenómeno contrario y menos frecuente, la referencia anafórica se hace más bien hacia el contexto del que habla, lo cual supone la intervención del mismo hablante tanto en la prooración como en la oración a la que aquella se refiere. En el ejemplo de (19) se puede ver que el adverbio prooracional *No* se refiere a la pregunta *¿Tienes algo que comer?* y que ambos enunciados tienen el mismo locutor: se habla de autoanáfora.

(19) *No tiene ninguna importancia, pero ¿por qué vas a ocultar una cosa así? ¿Tienes algo que comer? No. Pues entonces...* (*La mordaza*, p. 191)

En la segunda referencia se da la catáfora, aunque su uso suele ser muy escaso, respecto a la referencia anafórica. Aquí, la referencia a la que alude la proforma adverbial aparece posteriormente a esta. El caso de (20) es una buena ilustración de ello, en el cual la proforma *Sí* precede a la oración a la que se refiere:

(20)  
– *Pero, ¿qué dices? ¿Qué les has contado?* (*La mordaza*, p. 201)  
– *Sí. Se lo he contado todo.*

Si bien los adverbios *Sí* y *No* son mayoritariamente usados, cualquier adverbio – salvo los conectivos (González García, 1997, p. 215)– puede ser prooracional, tal como viene señalado líneas atrás. En efecto, desempeñan también este papel adverbios temporales, locativos, modales, etc., sintagmas y locuciones adverbiales, con tal que no se desempeñen función modificadora alguna y que se comporten al igual que una oración. Así, en los siguientes casos, se dan como prooraciones un adverbio de modo (21); un sintagma adverbial (22) y una locución adverbial (23):

(21)  
– *¿Y usted venía para darnos la oportunidad de hablar?*  
– ***Exactamente.*** (*La mordaza*, p. 213)

(22)

–¿Quieres jugar otra partida de “flipper”? (*Más allá del olvido*, p. 27)

– **Todavía no.** Me duele la cabeza.

(23)

a. – ¿Por qué dices eso ahora? (*Vagones de Madera*, p. 92)

b. –**Por nada.**

Como es de notar, los AAPP casi siempre se usan como reacción o respuesta a un enunciado previo en un diálogo. Pero, también pueden usarse para hacer preguntas, tal como se ve en (24):

(24)

–¿Le odias? (*La mordaza*, p. 213)

– *Creo que sí.*

–¿**Por qué?**

Una de las características de los AAPP, al formar parte de las prooraciones, es su independencia sintáctica; esto es, funcionan sin necesidad de otro elemento lingüístico para manifestar autonomía sintáctica. Sin embargo, Brucart (1999, p. 2837), al hablar de los usos prooracionales de los adverbios de polaridad, precisa que “no funcionan como proformas oracionales en todos sus usos sintácticamente independientes. Con mucha frecuencia, aparecen en el diálogo como marcadores que regulan la conversación o sirven para expresar las reacciones anímicas de los interlocutores”. Pone algunos ejemplos, dos de los cuales retomamos, y cuyos AAPP constituyen inicio de turno de palabra en un acto formal (25a) o muestra de memorización o comprensión de las etapas de un proceso complejo (25b)<sup>18</sup>:

(25)

a. A:–*Tiene la palabra el Sr. Rojas.*

B:– **Sí,** muchas gracias.

b. A:– *Para ir al Auditorio, debe tomar el metro en Universidad, ...*

B:– **Sí...**

A: – *Bajar en Glorias...*

B: – **Sí...**

---

<sup>18</sup> Recuperado de Brucart (1999: 2837). Véase el mismo para más detalles sobre otros casos ilustrativos de esta cuestión.

Ciertamente, en los ejemplos anteriores no se podría decir que funciona el adverbio *Sí* como prooración, ya que no sustituye realmente a las oraciones a las que se refieren. Así, las respectivas catálisis darían como resultados enunciados pragmáticamente inoportunos: #*Si*<sup>19</sup>, *tengo la palabra, muchas gracias*, en (25a) y #*Sí, para ir al Auditorio, debo tomar el metro en Universidad, ...*; #*Sí, bajar en Glorias...* en (25b). En tales casos, por tanto, dado que el adverbio de polaridad no reproduce efectivamente el contenido de las oraciones anteriores, no se puede considera prooración.

En vista del comportamiento muy variado de los adverbios, su valor prooracional, según advierte Otaola Olano (1988, 109), ha llevado a ciertos especialistas a negar su carácter de adverbios. Otros, al contrario, piensan que se trata, efectivamente, de una propiedad adverbial, pero precisando que no sucede en respuesta a cualquier pregunta total, sino que hay restricciones. Esta variabilidad tanto a nivel morfosintáctico como pragmático o discursivo contribuye a favorecer la complejidad de tal categoría y, por tanto, en muchas ocasiones, ciertas confusiones en su estudio.

### **3. Adverbios prooracionales frente a adverbios oracionales**

A pesar de las divergencias que subyacen al estudio de la clase de los adverbios, al menos la mayoría de los gramáticos reconoce que, entre las clases de palabras, los adverbios son una de las más difíciles de tratar en lingüística, debido, sin duda, a la gran heterogeneidad que los caracteriza. Sin embargo, los especialistas, a este respecto, siempre se han empeñado en ofrecer un estudio lo más claro y menos problemático posible. Nos inscribimos, precisamente, en esta perspectiva para tratar de elucidar algunas características eliminando ciertas confusiones que, por lo visto, se ponen de manifiesto en algunos autores. En el análisis de los adverbios, muchos autores se han encontrado ante la dificultad de caracterizarlos de manera contundente, de modo que, a la hora de describir los adverbios oracionales, parecen presentar rasgos que, en realidad, son característicos de los AAPP. A continuación, tratamos de presentar algunas similitudes y divergencias para reconocerlos mejor y distinguir cada uno de ellos.

---

<sup>19</sup> #: Signo que marca la inadecuación pragmática de un enunciado.

### 3.1. Similitudes

Son escasas las similitudes entre los adverbios oracionales y los AAPP. Sin embargo, el punto común que puede resaltarse se sitúa en el campo de actuación de ambos grupos. En efecto, ni los oracionales ni los prooracionales tienen realización en el interior de la predicación oracional. En otras palabras, ninguno de ellos mantiene relación sintáctica con los constituyentes centrales de la oración, que son el sujeto y el predicado. Por tanto, su análisis ya no se efectúa en un plano puramente sintáctico, sino desde un punto de vista pragmático o discursivo, puesto que forman parte de las unidades que, “aun estando codificados, necesitan recurrir al contexto lingüístico y/o enunciativo para su interpretación” (Mora Millán, 1993, p. 137). En los ejemplos de (26) y (27),

(26) *Yo soy un viejo, y **probablemente** no hubiera sido capaz de matarlo; pero hubiera visto con gusto que cualquiera de mis hijos lo hacía.* (La mordaza, p. 190)

(27)  
– *¿Y no te sientes capaz de perdonarle ese último sufrimiento?* (La mordaza, p. 200)  
–*No.*

Sería difícil analizar los adverbios *probablemente* y *No* sin tener en cuenta algunos datos extralingüísticos. En (26), el adverbio *probablemente* se interpreta de manera adecuada considerando al hablante, especialmente, su actitud ante lo que enuncia. En ello, el locutor expresa implícitamente su incertidumbre sobre su capacidad para matar al individuo en cuestión, por lo que la oración podría parafrasearse con la siguiente:

(28) *Soy un viejo, y **no creo que/no estoy seguro de que/no es cierto que** hubiera sido capaz de matarlo; pero hubiera visto con gusto que cualquiera de mis hijos lo hacía.*

En (27), por su parte, el adverbio *No* presupone la presencia de un interlocutor a cuya pregunta se da como respuesta. Se ha preferido, por economía de la lengua, callar las informaciones no relevantes, las cuales se hacen explícitas en (29):

(29)  
a. *–¿Y no te sientes capaz de perdonarle ese último sufrimiento?*

- b. *–No, no me siento capaz de perdonarle ese último sufrimiento.*

### 3.2. Divergencias

Frente a las pocas similitudes que se acaban de resaltar, líneas atrás, entre los adverbios oracionales y los AAPP, se notan aspectos que permiten distinguirlos unos de los otros. Pero, para presentar estas diferencias, conviene poner algunos extractos textuales que ponen de manifiesto las confusiones sobre ambos subgrupos adverbiales.

- “el adverbio **modificador de oración**<sup>20</sup> califica la totalidad de la oración. **Por eso se dice que funciona como una oración.** Constituye por sí solo el signo de la idea enfocada” (De Rodríguez-Pasqués; 1970: 298).
- “...existe un tipo de adverbios que pudiéramos llamar *oracionales*, por cuanto, en cierto modo, **equivalen a una oración entera**; pero además (...) se refieren a la oración entera, manifestando la apreciación subjetiva del que habla en cuanto a la realidad o no realidad de lo expresado en la oración”. (Seco Rafael ; 1980: 106-107).
- Adverbios como *sí, no, ciertamente, casi, ...* **configuran oraciones sin necesidad de ningún otro elemento**, con forma unirrémica, muy expresiva y prestan al coloquio gran agilidad y concisión. Algunos de **estos adverbios oracionales** ocupan el puesto de una oración interrogativa o exclamativa” (Hernández Alonso; 1974: 51-52).

Primero, cabe precisar que los extractos textuales precedentes solo constituyen una muestra de lo que indican muchos lingüistas. Una buena observación de ellos permite concluir que sus respectivos autores parecen poner en el mismo cajón AAPP y adverbios oracionales. En el primer fragmento, se advierte que los adverbios modificadores funcionan como la oración, es decir que son equivalentes a la oración. Ahora bien, tal como se demuestra en las próximas líneas, en cuanto proforma oracional, el adverbio abandona su función modificadora. Y, en los últimos dos fragmentos, se hace el empleo del término *adverbio oracional* para describir los adverbios que sustituyen a toda la oración, lo cual parece contrastar con la adecuada significación de los adverbios oracionales.

---

<sup>20</sup> Las negritas son mías.

Otra muestra de confusión entre adverbio oracional y prooracional se evidencia en González Rodríguez (2008, p. 29), cuando su interpretación de las proformas oracionales, precisamente, del adverbio *Sí*, refleja más bien el comportamiento de un adyacente oracional. Algunos ejemplos ilustrativos puestos por la autora son los siguientes:

- (30) A: —¿Vendrás a cenar?  
B: —*Sí, iré dentro de un rato.*
- (31) A: —*Jaime se orienta muy bien.*  
B: —*Sí, se orienta bien.*

Sin embargo, en parecidos casos, puede comprobarse que la respuesta afirmativa o la ratificación de lo afirmado por el interlocutor no se está realizando a través de la proforma (*Sí*) usada de manera aislada («a secas») —lo que sí sería prooración—, sino que la convierte más bien en un adyacente oracional, separado por coma del resto del enunciado, el cual suele repetir o parafrasear el turno del interlocutor, intensificando, de este modo, el acuerdo entre ambos. ¿Cómo se pueden distinguir, pues, ambas subclases de adverbios?

Como primera diferencia, conviene resaltar que los adverbios oracionales se caracterizan principalmente por modificar a una oración. En otros términos, no tienen incidencia en el verbo, el adjetivo, el adverbio ni en cualquier otro núcleo sintagmático, sino más bien en la oración entera, como apreciamos con el adverbio *Sinceramente* en *Sinceramente, no me ha gustado la comida china*. Por su parte, el adverbio prooracional no tiene función modificadora, sino que configura él mismo una oración. Tal como se observa en el siguiente diálogo, el adverbio *Sí* equivale a una oración, puesto que vehicula la misma cantidad de información que la oración a la que sustituye *Sí, otra vez ha vuelto*, además de que no se vea ningún elemento al que modifica el adverbio *Sí*.

- (32)
- a. —*Otra vez ha vuelto?* (*La mordaza*, p. 206)
  - b. —*Sí.*

Otra característica de los adverbios oracionales es su flexibilidad distribucional dentro de la oración en la que aparecen. Aunque su posición predilecta sea la inicial,

también pueden colocarse en posición media o final de la oración, como se evidencia en (33):

(33)

a. **Verdaderamente**, no se sabe nada. (*La mordaza*, p. 194)

a'. No se sabe, **verdaderamente**, nada.

a''. No se sabe nada. **Verdaderamente**.

A diferencia de ellos, los AAPP, como en (32b), se distinguen por ser, generalmente, los únicos elementos constitutivos del enunciado que configuran. Por tanto, dado que no se encuentran en una oración, no hay por qué hablar de una posición cualquiera en la misma.

Conviene mencionar que los adverbios pueden tener distintos valores según varían de un contexto de uso al otro. De esta manera, un mismo adverbio puede desempeñar, en unos contextos, el papel de modificador de oración y en otros el de sustituto de esta. Si consideramos la pregunta del ejemplo de (3), se puede responder simplemente *Sí*, sin necesidad de más precisiones. En este caso, el adverbio *Sí* ostenta su valor de sustituto oracional. En cambio, si se da como respuesta *Sí, otra vez ha vuelto*, el mismo adverbio adquiere el valor de indicador de modalidad. Concretamente, especifica el valor veritativo de la oración, ya que confirma la declaración anterior y la expectativa positiva que subyace a ella. Por tanto, en este segundo caso, se considera adverbio oracional, precisamente, por el valor de modificador oracional que manifiesta. Esta situación justifica la incompatibilidad que se destaca entre ambos grupos de adverbio. En efecto, no pueden coaparecer en una misma estructura un adverbio prooracional y un adverbio oracional. Mientras este último necesita encontrarse en una oración, en la que incide, aquel no la necesita, precisamente porque ya constituye por sí mismo una oración.

Otra diferencia, no menos significativa, entre los AAPP y los adverbios oracionales es que los primeros siempre presuponen contextualmente un enunciado al que se refieren, ya sea anafóricamente, cuando dicho enunciado ya se ha emitido previamente, o de modo catafórico cuando se emite después de la proforma. Por su parte, los adverbios oracionales no aparecen necesariamente en comunicaciones dialógicas, ni manifiestan tampoco ninguno de los valores fóricos antes evocados.

En el siguiente cuadro se incorporan las principales diferencias entre ambas subcategorías adverbiales.

<b>Adverbio oracional</b>	<b>Adverbio prooracional</b>
Modifica oraciones (Valor modificador)	Sustituye oraciones (valor vicario)
Se produce en una oración	No se produce en una oración
No equivale a la oración	Equivale a la oración
No tiene valor fórico	Tiene valor fórico (Anáfora/catáfora)
Se usa en cualquier tipo de texto	Se usa frecuentemente en textos dialógicos
Incompatible con el adverbio prooracional	Incompatible con el adverbio oracional
<i>Adverbio de frase, Mediatizador de nexos, modificador oracional, indicador de modalidad, adyacente oracional, etc.</i>	<i>Adverbio prooracional, sustituto oracional, configurador de oraciones, configurador de un enunciado, Enunciado respuesta.</i>

Las distintas oposiciones que se acaban de señalar entre los adverbios oracionales y los AAPP no constituyen necesariamente una lista exhaustiva, así que aún pueden resaltarse varias otras para completar las que ya se han indicado. Por tanto, se puede decir que ambos subgrupos adverbiales ostentan comportamientos dispares. Además, entender estas diferencias constituye un buen punto de partida, sobre todo si se quieren abordar estas cuestiones en un aula de enseñanza de ELE.

En vista de las distintas inconsistencias destacadas en la descripción teórica de los AAPP y de que son recursos que deben tratarse debidamente en manuales de ELE para fomentar la competencia comunicativa de los alumnos, consideramos que los profesores necesitan tener previamente conocimientos teóricos sólidos y apropiados sobre estos elementos que van a enseñar. Por ello, a lo largo de este capítulo, hemos procurado hacer algunas precisiones terminológicas en torno a los AAPP y ofrecer una descripción de esta subcategoría adverbial para eliminar o, al menos, reducir las confusiones al respecto y facilitar su comprensión tanto por los profesores como por los interesados en la lingüística española. A continuación, se presenta su importancia en el fomento de la competencia pragmática y, a partir de ello, se plantea la necesidad de implementar, y de manera explícita, su tratamiento tanto en los manuales de ELE como en el proceso de enseñanza aprendizaje.

**CAPÍTULO 2: IMPORTANCIA DE LOS ADVERBIOS  
PROORACIONALES EN LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA**

En este capítulo, se presentan algunas ventajas del uso de los AAPP en la comunicación y, concretamente, en el desarrollo de la competencia pragmática del aprendiente, puesto que el ámbito pragmático es donde dichos recursos lingüísticos tienen más repercusiones. Para ello, por una parte, se comenta de manera sucinta la cuestión de la competencia pragmática en la enseñanza de ELE y la poca atención a los AAPP en la bibliografía lingüística consultada. Por otra, se explica en qué medida los AAPP son importantes para el fomento de la competencia pragmática, haciendo hincapié en su relación con el principio de cooperación de Grice (1975), el principio de economía lingüística, y en su uso como estrategias pragmáticas en la comunicación. El objetivo es partir de estos aspectos que se van a comentar para plantear y justificar la necesidad de incrementar su tratamiento en la enseñanza de ELE, lo cual debería empezar por una alusión más considerable a ellos en los manuales de ELE, como podremos comprobar más adelante.

### **1. Sobre la competencia pragmática: ¿y los adverbios prooracionales?**

Comúnmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera, y de ELE en particular, el principal objetivo que se plantea es fomentar la adquisición de la competencia comunicativa en los aprendientes. En este sentido, la labor del profesor de lengua consiste en facilitar a sus alumnos las herramientas necesarias para desarrollar cada una de las distintas subcompetencias que permiten alcanzar finalmente dicho objetivo. La competencia pragmática constituye, pues, una de ellas y, además, una de las más importantes para adquirir una competencia comunicativa eficaz, ya que “un o una hablante que no sea competente a nivel pragmático, nunca lo será comunicativamente y, por ende, encontrará mayores obstáculos para ser aceptada por la comunidad de habla de la lengua meta” (Barquero, 2020, p. 5). Por ello, el componente pragmático ocupa un lugar muy importante en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Al respecto, Fernández (2008) subraya lo siguiente:

el diseño curricular que presenta el Instituto Cervantes concede una atención prioritaria a la programación de la enseñanza de las estrategias que permiten “hacer cosas con palabras” (Austin, 1962), dando especial énfasis a los conocimientos que relacionan los contextos y los usos comunicativos con el lenguaje, sin dejar por ello de lado otros

conocimientos sociales y cognitivos necesarios para la adquisición de la competencia pragmática (p. 6).

Según el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (2002) –en adelante MCER–, la competencia pragmática remite al conocimiento que tiene el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan; se utilizan para realizar funciones comunicativas y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (p.120). De hecho, tener dicho conocimiento resulta muy determinante para adquirir la competencia comunicativa en una lengua determinada, ya que hacer un uso comunicativo adecuado depende de la competencia pragmática (Negre Parra, 2018, p. 273). Es la razón por la cual es necesario fomentar su desarrollo no solo en el aprendizaje de la lengua materna, sino también en el de una lengua extranjera (Palacio Martínez *et al*, 2019<sup>21</sup>).

En el mismo orden de ideas, Gil Olivera (2019) recuerda la importancia de desarrollar la competencia pragmática para fomentar la autonomía de los alumnos. Considera que se adquiere una lengua no solo a partir de la apropiación del léxico o de normas morfosintácticas, sino también del uso pragmático de dichos elementos. En este sentido, dado que no hace alusión particular a los AAPP, cabe precisar que estos constituyen, efectivamente, unos de estos elementos o recursos cuyo uso pragmático puede incrementar la competencia pragmática de los estudiantes.

Sin embargo, como bien se puede notar, hay muchos textos en los que se analizan los valores pragmáticos de los adverbios en la enseñanza de ELE, pero pocos son los que abordan la cuestión de los AAPP, lo cual pone de relieve la poca atención que se dedica, en estos trabajos, a dicha categoría adverbial en cuanto herramienta para el fomento de la competencia pragmática.

Garrido Rodríguez (1999), en su estudio de los marcadores discursivos, o como ella los prefiere llamar, *conectores pragmáticos*, presenta estos elementos como herramientas que permiten desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en la enseñanza de ELE. Concretamente, se centra en la competencia discursiva, puesto que los conectores pragmáticos son imprescindibles para producir e interpretar discursos

---

<sup>21</sup> Véase Palacio Martínez, I. et al (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Disponible en línea en [www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/competencia-pragmatica](http://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/competencia-pragmatica) , Consultado el 11/07/2022.

coherentes y correctamente cohesionados. Para ello, se basa en las teorías de la argumentación y de la relevancia, necesarias para la aplicación en la enseñanza de dichos conectores en la clase de ELE. Y, aunque no los nombran de manera explícita, intervienen los adverbios o locuciones adverbiales como integrantes de esta categoría lingüística, entre los cuales figuran *además*, *encima*, y *entonces*. Evidentemente, desde esta perspectiva, no se puede hablar de AAPP, dado que, en cuanto proformas oracionales, carecen de valor conectivo.

Asimismo, Martín Zorraquino (2004) hace un trabajo similar, en el que revisa la categoría de los marcadores del discurso del español, pero se interesa especialmente por su tratamiento en manuales de lexicografía (diccionarios) y su enseñanza a extranjeros. Plantea el problema de la dificultad de dicho tratamiento debido a la heterogeneidad que se observa en tal categoría, por incluir conjunciones y locuciones conjuntivas; distintos tipos de adverbios y de locuciones adverbiales. Entre otros objetivos, procura demostrar la importancia de todos los formantes que se identifican bajo esta etiqueta en la clase de ELE, ya que forman parte de la competencia comunicativa de los aprendientes. Por tanto, los considera necesarios para la adquisición de la lengua:

...si se quiere aprender bien una lengua, no basta con conocer y practicar las reglas de la llamada gramática de la oración, sino las que afectan a la construcción de los distintos géneros discursivos, y, en general, las que regulan la interacción hablante-oyente-contexto, para todo lo cual el dominio del empleo adecuado de los marcadores del discurso es necesario. (Martín Zorraquino, 2004, p. 56).

También trata de explicar que la falta de destreza en el uso de tales elementos hace que los estudiantes cometan muchos errores, mientras que aspiran a manejar la lengua como los nativos. Sin embargo, pese a que se nota el uso de un adverbio prooracional en uno de los ejemplos ilustrativos utilizados, no muestra un interés particular por la función pragmática de los AAPP.

García Agüero (2016), en la misma perspectiva, estudia los marcadores discursivos para el desarrollo de la competencia pragmática en la enseñanza de ELE. Pero se decanta por analizar la variedad lingüística mexicana, en la que, además de su tradicional función conectiva entre las oraciones y de facilitar la cohesión y coherencia, funcionan como indicadores de cortesía. Al igual que los autores precedentes, está convencida de que la comprensión y el dominio, por parte del estudiante, de estos

elementos y, sobre todo, de los que indican cortesía, le permitirán alcanzar su objetivo de aprendizaje: “usar la lengua correctamente de acuerdo al contexto y alcanzar determinados objetivos comunicativos” (p. 24). Entre los distintos ejemplos de los marcadores discursivos que indican cortesía, menciona algunos AAPP. Estos forman parte, especialmente, de lo que llama *marcadores conversacionales de negociación* (acuerdo o colaboración). Se usan como tales cuando el hablante solicita confirmación por parte de su interlocutor (*¿No?*), o cuando su intención es establecer contacto conversacional (*Sí, sí, sí*). También, menciona el adverbio *entonces* cuando el hablante lo utiliza para solicitar explicación de lo dicho anteriormente: *¿Entonces?*. Aunque, obviamente, no es interés suyo poner un acento en los AAPP, al menos los utiliza como formantes de los elementos que estudia y que considera necesarios para el aprendizaje de ELE por parte de los estudiantes.

Ciglič (2020) analiza las unidades lingüísticas que denotan evidencialidad en los manuales de ELE y que favorecen la adquisición de la competencia pragmática. Evidentemente, como es de esperar, los adverbios forman parte de este gran conjunto, especialmente, los adverbios evidenciales. Y nos interesan particularmente los que manifiestan su carácter prooracional. Es un trabajo en el que el estudio de los operadores discursivos incluiría los AAPP en una proporción un poco mayor que la de los autores precedentes. Sin embargo, dado que el carácter prooracional se identifica en contexto, no podemos afirmar que trate explícitamente de dichos elementos, ya que la mayoría de los ejemplos ilustrativos que proporciona no están contextualizados, y los que contextualiza evidencian la función modificadora de los adverbios oracionales. Ahora bien, los mismos podrían funcionar como prooraciones en contextos en los que configuran oraciones y en situaciones dialógicas. Entre los adverbios o locuciones adverbiales evidenciales que menciona, aparecen los siguientes: *aparentemente, por lo visto, supuestamente y evidentemente*, entre otros. Presenta el uso de los marcadores evidenciales, en general, como una estrategia comunicativa que permite al hablante atenuar o intensificar lo expresado, protegiendo la imagen de todos los participantes involucrados en una situación de comunicación.

En los demás trabajos que hemos podido consultar, hemos notado que presentan un interés semejante: estudian los marcadores del discurso, entre los cuales aparecen los adverbios, en relación con la enseñanza de ELE, necesarios y recomendados por muchos para desarrollar la competencia pragmática de los alumnos. Entre ellos, es

preciso señalar a Meléndez Quero (2016), quien estudia los marcadores discursivos del español comparándolos con los que existen en francés como lengua materna de estudiantes de ELE, para facilitar su aprendizaje en español; Porroche Ballesteros (2004), que se centra en la revisión del adverbio *francamente* en sus tres contextos de función modificadora: como adverbio modal (aditamento), como adverbio enunciativo (oracional) y como adverbio intensificador (modificador de rango terciario<sup>22</sup>); y a Nogueira Da Silva (2012), que analiza el tratamiento de los marcadores discursivos en 8 manuales de ELE y subraya la importancia de estos elementos en la enseñanza de ELE y la necesidad de mejorar su enseñanza explícita para favorecer la competencia de los alumnos, en su caso, del nivel C1.

Así, como puede verse, la mayoría de los trabajos cuyos elementos analizados incluyen la categoría adverbial como herramientas de desarrollo de la competencia pragmática se interesan particularmente por los marcadores del discurso en general. De este modo, los AAPP no parecen constituir su centro de interés en este sentido, aunque implícitamente intervienen en el análisis de algunos marcadores, tal como se ha mencionado. Sin embargo, si el desarrollo de una competencia pragmática supone necesariamente conocer los recursos de que dispone la lengua para la emisión e interpretación de enunciados con una determinada intención comunicativa, así como la interiorización de los procesos que permiten activar tácticas y estrategias para lograr el éxito en la comunicación (Instituto Cervantes, 2006), los AAPP también forman parte de dichos recursos, lo que trataremos de demostrar en los próximos apartados.

## **2. Adverbios prooracionales y Principio de Cooperación**

Decir de un hablante que es pragmáticamente competente implica que domina o, mejor, aplica debidamente los principios pragmáticos que rigen las actuaciones comunicativas y favorecen el éxito de estas. Uno de estos principios es el Principio de Cooperación, desarrollado por Grice (1975). Antes que nada, conviene hacer una pequeña revisión de este principio y las máximas conversacionales que lo componen.

En la actividad lingüística, las conversaciones mantenidas por los seres humanos tienen generalmente dos resultados: su éxito o su fracaso. Este último se debe a que

---

<sup>22</sup> Desde el punto de vista de la teoría de rangos (Carbonero Cano, 1978), corresponde a la modificación de modificadores, esto es, de los adjetivos, de los adverbios y de otras construcciones adverbiales.

estas conversaciones no siempre están regidas por ciertas pautas que conduzcan efectivamente a su éxito. A partir de estas observaciones, Grice pensó en establecer algunas normas que regularan dichas conversaciones y que fueran respetadas por los interlocutores en un intercambio comunicativo (Gutiérrez Ordóñez, 2002: 44). Estas normas las va a encuadrar en lo que bautizará como *Principio de Cooperación*.

De acuerdo con este principio, se considera que los intervinientes en una determinada conversación deben cooperar, esto es, adecuar sus intervenciones de modo que converjan hacia el objetivo común que ellos persiguen. A este propósito, Ramos (1995, p. 113) explica que “la propia definición del *Principio* presupone que el hablante, al participar en la conversación, interviene en el momento adecuado y ciñe su intervención al propósito de la misma, de común acuerdo con los restantes interlocutores”. Es lo que sustenta la teoría que Grice (1975) resume bajo la formulación siguiente: “Haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga” (p.516). Gutiérrez Ordóñez (2002) considera imprescindible este principio para alcanzar el objetivo pretendido en una conversación, por lo que afirma que “cuando dos usuarios se enrolan en un intercambio de mensajes, están obligados a cooperar” (p. 44).

El *Principio de Cooperación* de Grice se desarrolla mediante cuatro categorías, a cada una de las cuales pertenecen máximas y/o de submáximas más específicas, establecidas con base al modelo de Kant: se trata de la categoría de *cantidad*, la categoría de *calidad*, la categoría de *relación o relevancia* y la categoría de *modo*.

La primera categoría, de cantidad, tiene que ver con la cantidad de información que se ha de proporcionar. El emisor da tanta información como sea necesaria, ni más, ni menos; es decir, atiende a la precaución de decir simplemente aquello que requiere el propósito del intercambio sin pecar por exceso ni por defecto. De acuerdo con esto, Gutiérrez Ordóñez (2002: 46), afirma que “no debemos aportar más datos de lo necesario (...) ello conduciría a nuestro interlocutor a realizar inferencias indebidas.” A esta categoría pertenece las siguientes máximas:

- “Haga usted que su contribución sea tan informativa como sea necesario”
- “No haga usted que su contribución resulte más informativa de lo necesario”

A propósito de la segunda máxima, que podría verse inoportuna por considerarse como pérdida de tiempo, Grice (1975) resalta su importancia en la medida en que el exceso de información de un hablante podría llevar a su interlocutor a inferir mensajes erróneos:

podría decirse que el que una contribución a una conversación sea más informativa de lo necesario es una trasgresión de PC, sino tan solo una pérdida de tiempo. Sin embargo, podría responderse a esto afirmando que semejante suprainformatividad puede resultar confundente al poner sobre el tapete cuestiones marginales; y puede que también cause el efecto indirecto de equivocar a los hablantes, al inducirles a pensar que existía una *razón* particular por la que se suministraba un exceso de información. (p. 516)

Cabe mencionar que estas máximas de la categoría de cantidad se parecen a uno de los recursos retóricos más usados en la comunicación: la elipsis, a la que hemos aludido en el capítulo precedente. A este propósito, Gutiérrez Ordóñez (2002: 46) piensa que es un recurso empleado, bien porque el emisor quiere ser breve suprimiendo datos irrelevantes, bien porque considera al interlocutor capaz de inferirlos. Desde este punto de vista, podemos decir que constituyen recursos que contribuyen a hacer menos pesada y más digerible la comunicación.

En la segunda categoría, la de calidad, se enuncia una máxima genérica: “Trate que su contribución sea verdadera”, la cual se subdivide en dos sub-máximas:

- “No diga usted lo que crea que es falso”.
- “No diga usted aquello de lo cual carezca de pruebas adecuadas”.

La primera sub-máxima invita a los hablantes a hacer muestra de sinceridad y a decir, por influencia de lo que llamaríamos *deontología comunicativa*, “la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad”. En la segunda, se recomienda al hablante que no profiera enunciados sobre un tema que no domina, y que sea capaz de demostrar sus dichos con pruebas.

La categoría de relación o de relevancia se enuncia a través de una sola máxima:

“Vaya usted al grano”.

Esta máxima invita a los hablantes a que digan solo lo relevante, y sostiene que los enunciados de los hablantes han de ser pertinentes. Asimismo, deben aplicarse

exactamente a lo de que se trata y no apartarse del tema. Pero, como subraya Yus Ramos (1995) a propósito de esta máxima, Grice no hizo un desarrollo suficiente de ella, debido a los posibles problemas que subyace a la cuestión de la relevancia en aquella época:

Para Grice esta máxima debía acometer posteriores desarrollos, ya que él apenas hace referencia a esta máxima, coincidiendo con otros investigadores de los años setenta. Sin embargo, durante los años ochenta y noventa, la relevancia de los enunciados ha sido estudiada con éxito por varios analistas, entre los que destacan Sperber y Wilson (1986) y su *Principio de Relevancia*. (p. 115)

La categoría de modo tiene que ver con la claridad de las informaciones. De hecho, no tiene mucho que ver con lo que se dice sino con la manera como se dice lo que se dice. Se enuncia mediante la máxima genérica “Sea usted perspicuo” y se explicita con las siguientes máximas específicas:

- “Evite usted ser oscuro al expresarse”;
- “Evite usted ser ambiguo al expresarse”;
- “Sea usted escueto (evite ser innecesariamente prolijo)”;
- “Proceda usted con orden”.

En la primera sub-máxima, se invita al locutor a procurar que su mensaje sea fácilmente descodificado por su receptor, esto es, que sea lo más explícito posible. La segunda recomienda que no se profieran informaciones que conlleven dudas o que tengan más de una interpretación. La tercera recomienda decir justo lo necesario, evitando informaciones que sobran, la cual va en consonancia con la segunda sub-máxima de cantidad. Con la cuarta y última sub-máxima, recomienda una buena organización y estructuración de los enunciados que se profieren, sin lo cual estos podrían resultar confusos. El *Principio de Cooperación*, según lo pensado por Grice (1975), se ofrece, pues, como un conjunto de pautas cuya aplicación, que no es de obligado cumplimiento, favorece el éxito de las prácticas conversacionales.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, conviene esperar que, de las diferentes máximas enunciadas, bien haya cumplimiento (que sean respetadas), bien haya incumplimiento. Y, cuando se produce este último, se habla de violación de máximas. Por tanto, de acuerdo con Gutiérrez Ordóñez (2002, p. 44), “el *Principio de Cooperación*, al igual que todos los principios pragmáticos (...) está abierto a dos

posibilidades: el cumplimiento o la violación”. Sin embargo, nos abstenemos a abordar estos aspectos aquí, puesto que el objetivo no es extendernos sobre la cuestión del *Principio de Cooperación* y los consiguientes debates o comentarios. En cambio, el propósito es partir de la presentación de las máximas que sustentan dicho principio para mostrar en qué medida el uso de los AAPP contribuye a aplicarlo y, por tanto, a favorecer el éxito de la comunicación; de allí la necesidad de fomentar la enseñanza explícita de estos recursos lingüísticos para desarrollar la competencia pragmática de los aprendientes.

Tal como como puede comprobarse en el primer capítulo de este trabajo, una de las particularidades de los AAPP es su carácter escueto, ya que dan cuenta de enunciados generalmente constituidos por un adverbio que equivale a una oración entera, bien enunciada con anterioridad, bien, raras veces, enunciada posteriormente. De hecho, el carácter informativo y autosuficiente de los AAPP invalida la necesidad de aportar otros datos para completar el enunciado que configuran. Por ello, tal como hemos comentado anteriormente, el hecho de reponer dichos datos se interpreta como repeticiones inútiles que hacen pesada la comunicación. Cuando dos hablantes se encuentran en una conversación, uno de los objetivos, si no el objetivo principal, es que un hablante aporte las informaciones requeridas por su interlocutor para satisfacer sus necesidades. Si esto se cumple, entonces, se puede hablar de éxito en la comunicación. Consideremos el ejemplo de (1):

(1)

a. – ¡Ah! ¿Ha sido con una pistola pequeña? (*La mordaza*, p. 189)

b. –Sí.

En el ejemplo precedente, si se quiere explicitar la estructura completa de la respuesta de (1b), se obtiene *Sí, ha sido con una pistola pequeña*. Ahora bien, por sí sola, la proforma *Sí* ya transmite exactamente la misma información que la de la estructura completa. Por ello, ya no es necesario añadirle otros datos para decir lo mismo, en cuyo caso se estaría diciendo más de lo necesario. Desde esta perspectiva, se están poniendo en aplicación las máximas de *cantidad* y la tercera sub-máxima de *modo*, que recomienda ser escueto y evitar prolijidad innecesaria.

Es, pues, evidente que si un estudiante, no solo de ELE, sino de cualquier L2 o LE, es consciente de esta manera de actuar lingüísticamente e intenta ponerla en aplicación, incrementará su competencia pragmática, puesto que estará implementando uno de los principios pragmáticos que garantizan el éxito comunicativo, como es el Principio de cooperación. A continuación, se presenta otro principio pragmático en que el uso de los AAPP contribuye a su aplicación: es el Principio de la economía del lenguaje.

### **3. Adverbios prooracionales y Principio de la economía lingüística**

Al hablar del Principio de la economía lingüística, se hace referencia a aquel principio pragmático relacionado con el hecho de abreviar un discurso, reduciendo voces sin alterar el sentido del mensaje vehiculado y manteniendo la claridad del mismo. De hecho, expresarse con economía equivale a expresarse de manera concisa y precisa, utilizando únicamente las palabras necesarias para comunicarse. Tal como subraya Paredes (2008),

Podemos hablar de economía lingüística cuando hacemos un uso abreviado del código (palabras acortadas, frases incompletas, eliminación de algún elemento lingüístico, etc.) y cuando ‘entre todos los semas que sirven para transmitir un mensaje determinado y que, en las circunstancias en que tiene lugar el acto sémico, aseguraron el éxito de éste, el emisor elige aquél que le permite hacer pertinente menos rasgos, es decir, aquél cuyo empleo supone que se suministra al receptor una cantidad menor de indicación significativa’ Prieto, 1967:165. (p.169).

Sin embargo, el uso de la economía lingüística ha ocasionado debates, muchas veces polémicos, entre los especialistas de la lengua, sobre su impacto en la comunicación. Por una parte, se considera la economía del lenguaje como un fenómeno que perjudica a la comunicación o incluso como una amenaza al sistema lingüístico; y, por otra, se presenta como un mecanismo que favorece el éxito comunicativo.

Los que abogan por la primera opción defienden que la economía del lenguaje se justifica por la pereza o dejadez por parte de los hablantes, en el sentido de que el hecho de hablar de manera escueta, con menos palabras, no requiere mucho esfuerzo. Esto dio lugar a la *ley del mínimo esfuerzo*, la cual constituye, en opinión de Moreno Cabrera

(2002, p. 11), una de las formulaciones más populares de la economía en la expresión. Según arguye este autor, “el hablante tiende a ahorrar esfuerzo en la producción lingüística: si hay dos formas de expresar lo mismo, una más complicada que otra, se tiende a optar por la que exige menos esfuerzo” (Moreno Cabrera, 2002, p. 11-12). En el mismo sentido, subraya la dificultad que puede ocasionar dicho mecanismo en el destinatario –sobre todo si es de uso excesivo–: “Un mensaje fácil de emitir por lacónico es difícil de analizar e interpretar y, por tanto, es de procesamiento costoso. La excesiva economía sintética conlleva una excesiva complicación analítica” (Moreno Cabrera, 2002, p. 12).

Por otro lado, se presenta la economía lingüística como una necesidad comunicativa del ser humano, debido al carácter intrínsecamente económico del propio lenguaje (Paredes, 2008, p. 170)<sup>23</sup>. Desde esta perspectiva, ya no debe verse como una tendencia al mínimo esfuerzo, sino más bien como un medio por parte de los hablantes de satisfacer sus necesidades. Además, la economía del lenguaje se presenta como una prueba de capacidad cognitiva de los hablantes, tal como lo explica Zipf (1949), quien, citado por Paredes (2008), “no ciñe el principio de economía lingüística a la comodidad o descuido de los hablantes, sino que presupone una capacidad cognitiva que constituye una de las bases del funcionamiento del lenguaje humano” (p. 174).

Por el carácter escueto que le confiere al discurso, la economía lingüística se ve estrechamente relacionada con el fenómeno de la elipsis. Esta figura retórica se considera como el principal medio de manifestación de la economía del lenguaje y como un recurso necesario para una producción lingüística refinada. Es lo que recuerda Hernando Cuadrado (2005) cuando, refiriéndose a Francisco Sánchez de las Brozas, presenta la elipsis como el resultado de la economía lingüística, añadiendo que “la brevedad de los decursos elípticos en numerosas ocasiones les confiere un valor estético y expresivo, pudiendo producir la reposición de los elementos elididos ambigüedad y hacer dudoso el sentido” (p.171). Por este motivo, sin duda, Paredes (2008) afirma que “es precisamente el principio de economía el que hace de la elipsis no un fenómeno opcional sino una característica esencial de la elocución, y, por ello, el fenómeno adquiere un papel relevante en la teoría de la comunicación” (p. 170).

---

<sup>23</sup> Lo justifica con la idea según la cual “con un inventario limitado de fonemas, monemas y de un conjunto de reglas gramaticales, pueden comprenderse infinidad de mensajes en una lengua determinada; además tiende a la economía en todos sus niveles de análisis (fonético, morfológico, léxico, sintáctico, etc.)” (Paredes, 2008, págs. 171-172).

En el mismo orden de ideas, se destaca en la economía lingüística el hecho de que favorezca la rapidez y la eficacia en el hablante, lo cual agiliza la comunicación y la hace más agradable desde el punto de vista estilístico. Un ejemplo lo tenemos en Paredes (2008, p. 171) cuando alude al uso de los pronombres como uno de los mecanismos relacionado con la economía del lenguaje y cita a Escavy (1987), quien “defiende la rentabilidad de los pronombres en este sentido, tanto en el nivel del sistema como en su manifestación en el discurso, ya que su no utilización haría posible un discurso, aunque correcto, ‘estilísticamente inconveniente’ (...)”.

Considerando lo anterior, cabe mencionar que, si bien la economía del lenguaje puede facilitar la comunicación, esto no legitima su uso excesivo, lo cual podría dificultar, efectivamente, la comprensión del mensaje por parte del interlocutor. Por tanto, al expresarse con economía, los hablantes deben tratar de mantener claro su mensaje para ponerles fácil la interpretación a los destinatarios. Esto justifica, además, el hecho de que recurrir a la economía lingüística no es una simple cuestión de elección o de comodidad, sino que constituye, a veces, una prueba de capacidad cognitiva importante por parte del locutor. Así, concluye Paredes (2008, p. 176) destacando la importancia de la economía lingüística en la comunicación:

El principio de economía lingüística, característica particular del lenguaje humano y general del comportamiento del hombre, se erige en la actualidad como uno de los aspectos más importantes de la teoría de la comunicación y de los procesos cognitivos de codificación y decodificación lingüística por parte de los hablantes.

Tal como hemos comentado en el primer capítulo de este trabajo, el uso de los AAPP es, en su mayoría, una manifestación del fenómeno de la elipsis, de ahí que se pueda deducir su relación con el Principio de la economía lingüística. Como subraya Paredes (2008), entre los mecanismos principales de la economía lingüística se destacan “la elipsis u omisión sintagmática, la fraseología y el uso obligado de las proformas” (p. 173). Por tanto, dado que los AAPP forman parte del gran conjunto de las proformas, aparecen como recursos necesarios para la aplicación del Principio de la economía lingüística. Considérese lo que dice Fernández De la Rosa (2012, p. 275- 276) a este respecto:

Los adverbios, al asociarse con los verbos, normalmente permiten al hablante prescindir en la oración de estos, lo que hace que parezcan en ocasiones autónomos para expresar

juicios y de aquí que parezca que pueden formar oraciones por sí solos (...) Estos adverbios, insistimos, no son oraciones. El contexto nos permite simplemente utilizarlos y nosotros, por una razón elemental de economía lingüística, los usamos frente a las auténticas oraciones en las que se englobarían. (p. 276).

Con especial atención a la última oración del texto precedente, se evidencia el hecho de que el uso de los AAPP, por motivo de economía de lenguaje, satisface las necesidades comunicativas de los hablantes y favorece la construcción de un discurso fluido y eficiente. De hecho, ayudan a reducir las tautologías o repeticiones innecesarias y a eliminar la redundancia comunicativa, favoreciendo la agilidad y la concisión en los intercambios conversacionales. Tras mostrar la relación y, sobre todo, la importancia del uso de los AAPP en la aplicación de los principios pragmáticos comentados queda exponer algunos casos en los cuales estos recursos se utilizan como tácticas y estrategias pragmáticas, para justificar su importancia en el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes de ELE.

#### **4. Adverbios prooracionales como estrategias pragmáticas de comunicación**

Durante los intercambios comunicativos, los hablantes, ya sean nativos o no nativos, recurren frecuentemente a estrategias para satisfacer sus necesidades comunicativas. Algunas veces, puede ser para dar solución a alguna dificultad o problema; y otras, simplemente para construir un discurso eficiente, siempre que lo pida la situación comunicativa que se le presente. En ambos casos, el hablante lo hace valiéndose de recursos lingüísticos o no lingüísticos. Nosotros nos vamos a interesar por la primera vertiente.

En el marco del aprendizaje de L2, Palacios Martínez *et al* (2019)<sup>24</sup> definen una *estrategia comunicativa* como un “mecanismo, plan o técnica que utilizan los aprendices de una segunda lengua para solucionar los problemas que surgen cuando desean comunicar un significado o mensaje y carecen del conocimiento lingüístico necesario para ello”. Como puede comprobarse, esta definición está basada en situaciones comunicativas que ponen de relieve las dificultades como motivo para

---

<sup>24</sup> Cónfer Palacio Martínez, I. et al (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Disponible en línea en [www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/estrategia-comunicacion](http://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/estrategia-comunicacion), Consultado el 04/08/2022.

utilizar una estrategia de comunicación y cuyo recurso permite solventarlas. En este sentido, este mecanismo resulta de gran ayuda, sobre todo para estudiantes que todavía tienen un nivel de lengua bajo o intermedio. Marchante Chueca (2005, p. 7) pone el caso de un estudiante que no está seguro del modo verbal que debe utilizar después de un adverbio de duda para responder a una pregunta. Observemos el diálogo de (2):

(2)

- *¿Crees que ganaremos el partido mañana?*
- ***Tal vez / quizá / a lo mejor***<sup>25</sup>.

Ante esta dificultad, el estudiante opta por economizar el lenguaje, elidiendo el resto de la oración y usando el adverbio en cuestión en su carácter prooracional, para no tomar el riesgo de usar el modo verbal equivocado. A este respecto, la autora subraya que

Esta destacada economía del lenguaje es un índice de actitud del hablante que, de alguna forma, facilita el recurso lingüístico al estudiante de español siempre que se encuentre con uno de sus grandes problemas con los que se enfrenta en su aprendizaje del español: usar el indicativo o subjuntivo (Marchante Chueca, 2005, p. 7).

Y es que muchos otros casos parecidos no solo tienen que ver con las reglas gramaticales, sino que también se deben a un problema de deficiencia léxica, esto es, cuando el estudiante carece de vocabulario para expresarse debidamente. Por tanto, vemos que los AAPP, en parecidos casos, se utilizan como recursos lingüísticos salvadores, cuyo uso le permite al estudiante mantener su discurso claro y eficiente. Es, pues, una actitud apreciable y, además, constituye una prueba de progreso del estudiante en su proceso de aprendizaje, tal como lo destaca el MCER (2002, p. 62): “El progreso en la enseñanza de lenguas se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de realizar actividades de lengua observables y de poner en práctica estrategias de comunicación”.

Sin embargo, como hemos señalado al inicio de este apartado, las estrategias comunicativas no solo tienen una función salvadora, sino que también pueden deberse a que lo demanda la situación de comunicación en la que se encuentra el hablante. “Por tanto, no habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una

---

<sup>25</sup> Hemos recuperado este ejemplo de Marchante Chueca (2005, p. 7); las negritas son mías.

perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación” (MCER, 2002, p. 61).

Dado que las estrategias que nos interesan en este trabajo son los diferentes usos de los AAPP, existen varios contextos, además de los ya comentados anteriormente – sobre todo en relación con la economía lingüística–, en los que esto permite satisfacer las demandas de comunicación que puedan surgir y realizar con éxito las tareas comunicativas. De hecho, un hablante puede utilizar los AAPP para mostrar interés a la elocución de su interlocutor:

(3) A – ... *En alguna ocasión tú me mencionabas que ... que no estabas de acuerdo con una práctica especial , o...*<sup>26</sup>

B – *Sí.*

En el diálogo precedente, la manera de actuar de B puede verse como una técnica de manifestación de la cortesía, en la medida en que el hecho de enseñarle expresamente a su interlocutor (A) que está prestando atención a lo que dice le confiere más seguridad y confianza, y favorece un ambiente positivo en la conversación. Igualmente, se utilizan otros adverbios para mostrar interés en la elocución de un interlocutor, lo cual es posible con adverbios como *Evidentemente*, *Obviamente*, entre otros. De acuerdo con Contreras Fernández (2005), los participantes de una conversación suelen desear que su interacción se desarrolle de manera agradable para todos. Y para ello, se conducen en conformidad con las normas o valores socialmente aceptados y apreciados por el grupo sociocultural al que pertenecen. Tal como señala este autor, “Esta conducta válida que trata de facilitar el intercambio y de favorecer las relaciones sociales a través de la comunicación, es realizada por medios lingüísticos como no lingüísticos, y constituye lo que en este trabajo vamos a denominar **cortesía**” (p. 1).

Otro caso en el que el uso pragmático de los AAPP puede verse como una marca de cortesía se manifiesta cuando se sabe cómo utilizarlo para mantener una conversación sana sin ocasionar conflicto. En efecto, hay contextos en los que un usuario pragmáticamente competente sabe que tales expresiones, si bien no son agramaticales, tienen una carga ilocutiva importante. Esto es, la respuesta a una pregunta mediante las proformas *Sí* o *No*, por ejemplo, puede resultar pragmáticamente

---

<sup>26</sup> Ejemplo recuperado de Dumitrescu (2008; p. 237)

adecuada o inadecuada dependiendo de a quién va dirigido el mensaje. Ante una pregunta planteada por una persona a quien se le tiene respeto, por cortesía, el locutor se ve obligado a completar su respuesta, bien retomando las palabras de la pregunta, bien utilizando otras palabras que alejen cualquier alusión a la falta de respeto. Si un profesor le hace la pregunta a su alumno, por ejemplo, si ya ha terminado sus deberes, este tiene dos opciones de respuesta. Con la primera, responde con un *Sí* o un *No*, a secas. Con la segunda opción, para expresar cortesía, puede completar su respuesta diciendo *Sí. Hace un momento.* / *Sí, señor.*; *No. Todavía tengo que terminar las dos últimas tareas.* / *No, Todavía no.*, entre otras posibilidades. En tal contexto, la primera opción de respuesta es susceptible de interpretarse por el profesor como descortés, a diferencia de la segunda que aleja tal interpretación gracias a los elementos añadidos.

Como estrategias comunicativas, los AAPP también se utilizan muchas veces como recursos lingüísticos con función fática o de contacto, la cual sirve, básicamente, para iniciar, mantener o finalizar una conversación. Pueden utilizarse, por ejemplo, como configuradores de las llamadas *preguntas eco*. Se trata de un tipo de preguntas directas o indirectas que requieren repetición de parte o totalidad de un enunciado que acaba de proferir otra persona. El que las formula “lo hace o bien para buscar la confirmación de un enunciado anterior, o bien para solicitar la repetición de un constituyente de dicho enunciado que no ha oído o que, por cualquier razón, piensa haber oído mal” (Dumitrescu, 1989, p. 1323). De acuerdo con esta autora, “Desde el punto de vista pragmático, estas preguntas son actos de control del diálogo en el sentido de Bunt (1981)”, tal como aparece en (4)<sup>27</sup>:

(4)

A– *Juan se casó ayer.*

B– *¿Cuándo? / ¿Cómo?*

Por otra parte, en estas preguntas eco, ilustradas en (4B), se encierran distintos valores discursivos que reflejan diferentes estados anímicos del que las formula. En el caso del ejemplo precedente, las prooraciones *¿Cuándo?* y *¿Cómo?* pueden expresar, entre otros, sorpresa ante la declaración de su interlocutor; pero también alegría, considerando dicha declaración como una buena noticia.

---

<sup>27</sup> Este es un ejemplo nuestro.

De la misma manera, en enunciados interrogativos, las expresiones *¿Sí?*, *¿Ah sí?*, *¿En serio?* *¿De verdad?*, entre otros, permiten mantener la conversación incitando al interlocutor a seguir hablando o a aportar detalles sobre un tema que ha introducido. De hecho, estos recursos forman parte de los llamados *marcadores de control de contacto* y, concretamente, de los que gestionan el control en la dirección del oyente al hablante para expresar la actitud ante la información que al oyente le proporciona el hablante (Acosta-Ortega y López Ferrero, 2022; p. 83), como puede comprobarse en el siguiente diálogo:

(5)

A– *Mira, finalmente conseguí el puesto* <sup>28</sup>.

B– *¿Ah sí? / ¿En serio? / ¿De verdad?*

Además de la función fática destacada en los distintos AAPP de (5B), los mismos, igualmente, pueden expresar estados anímicos tales como sorpresa o alegría, entre otros, pero, en este caso, en un sentido diferente del de las preguntas eco. En un contexto distinto, también pueden expresar tristeza o compasión por parte del interlocutor ante una mala noticia. Al transformar el enunciado de (5A) en una información triste, se puede obtener lo siguiente:

(6)

A– *Mira, finalmente me denegaron el puesto.*

B– *¿Ah sí? / ¿En serio? / ¿De verdad?*

Si bien no es de nuestro interés analizar los datos no lingüísticos, cabe subrayar la contribución importante que aportan los signos paralingüísticos y extralingüísticos (gestos) que acompañan dichas expresiones y que refuerzan o modifican el contenido del mensaje y evidencian la intención comunicativa del hablante.

Para conceder permiso, se utilizan muy frecuentemente, y de manera independiente, los AAPP *Sí* y *No*, dependiendo de cómo se formula la pregunta. Sin embargo, el uso de dichos AAPP sin expresión de refuerzo puede crear dudas en la interpretación de la respuesta por parte del destinatario, en la medida en que este último no estaría convencido de la sinceridad de su interlocutor. Por ello, en parecidos casos, para mostrar su sinceridad, los usuarios o bien añaden a su respuesta una expresión

---

<sup>28</sup> Este es un ejemplo nuestro.

reforzadora, o bien usan el adverbio prooracional de manera reiterada o cualquier otra estrategia que lleve al mismo fin. Así, el uso de los AAPP, de manera independiente o en combinación con una expresión de refuerzo, tiene distintos valores desde el punto de vista pragmático. El primer caso denota sin más la aprobación del permiso, mientras que el segundo, aunque tiene el mismo propósito, viene a intensificar dicha aprobación. Se ilustran ambos casos en los ejemplos de (7) y (8) :

(7)

A– *¿Puedo/podría sentarme a su lado, por favor?*

B– *Sí*

B''– *Sí, sí. / Sí, claro. / Sí, evidentemente. / Sí, por supuesto.*

(8) A– *¿Le importa si me siento a su lado, por favor?*

B– *No.*

B''– *No, no. / No, en absoluto. / No, para nada.*

De este modo, la aprobación mediante el uso de los AAPP con expresión intensificadora, tanto en (7B'') como en (8B''), aporta más seguridad y convicción al interlocutor y este se siente más satisfecho. En estas últimas respuestas, la repetición de las partículas *Sí* o *No*, considerada también como reduplicación léxica, y las demás expresiones añadidas son estrategias que, de acuerdo con Santos Lemos (2017, p. 36), permiten “añadir un valor enfático al enunciado”, confirmando o desambiguando, así, la intención comunicativa del locutor que es la de conceder permiso a la demanda.

Pero, lo mismo es igualmente posible cuando se utilizan solamente los adverbios de afirmación que servían de refuerzo, tales como *Evidentemente*; *Desde luego*; *Obviamente*; *Por supuesto*; *Sí, claro*; *En absoluto*; *Para nada*; *De ningún modo*; entre otros, tal como se manifiesta en (9) y (10):

(9)

A– *¿Puedo/podría sentarme a su lado, por favor?*

B– *Evidentemente / Por supuesto / Obviamente.*

(10)

A– *¿Le importa si me siento a su lado, por favor?*

B– *En absoluto / Para nada / De ningún modo.*

Los AAPP como estrategias de comunicación no solo se explotan durante la producción lingüística, sino que también pueden activarse para la decodificación o interpretación de un mensaje. En tales situaciones, un interlocutor destinatario debe ser

capaz de interpretar su uso por parte del otro interlocutor, para identificar la intención comunicativa de este último. Para poner un caso, muy a menudo, el estado anímico de un individuo impacta en su manera de expresarse. En efecto, el hecho de que se encuentre, por ejemplo, triste, enojado, disgustado o, incluso, cansado, puede conducir a que no sea favorable a una conversación, lo que se identificaría como *negación a cooperar*<sup>29</sup>. Por consiguiente, sus intervenciones pueden reducirse a un lenguaje muy escueto, con lo que uno de recursos más utilizados en tales contextos son los AAPP. De este modo, su interlocutor tiene que inferirlo para saber qué actitud adoptar, si debe seguir hablando o, a lo mejor, dejar de hablar. También puede darse un caso en que se usen los AAPP en un sentido irónico, como se evidencia, por ejemplo, en (11), en el que el uso de las proformas oracionales por B no es para confirmar ni expresar acuerdo con lo que dice A, sino todo lo contrario:

(11)

A – *Has ganado a la lotería.*

B – *Sí, sí. / Ya, ya.*

Así pues, ya sea con el caso del estado anímico o del uso irónico de los AAPP, el estudiante de ELE tiene que estar familiarizado con estos tipos de situaciones para ser capaz de interpretar las actuaciones lingüísticas de un hablante y saber cómo proceder en la vida real si se encuentra en situaciones parecidas. Y es que saber identificar la intención comunicativa de un hablante también es una prueba de una buena competencia comunicativa. Además, de acuerdo con Fernández (2008, p.1), el éxito de la comunicación humana radica, en gran medida, en la capacidad del destinatario para interpretar con éxito la intención del acto comunicativo de su interlocutor.

Cabe precisar que los casos ilustrados no tienen carácter exhaustivo, por lo que se podrían presentar más contextos de uso pragmático de los APP, sobre todo teniendo en cuenta la variabilidad de los contextos o situaciones de comunicación que pueden darse en las conversaciones. Asimismo, habría que considerar los factores paralingüísticos que tienen una fuerza pragmática importante y que pueden orientar la interpretación de los AAPP por parte de un usuario.

---

<sup>29</sup> Según el Principio de cooperación, la negación a cooperar significa que alguno de los interlocutores se muestra expresa o implícitamente desfavorable a una conversación.

En vista de los casos comentados anteriormente sobre los diferentes usos pragmáticos de los AAPP, se evidencia su importancia en el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes de ELE. Permiten poner en aplicación diferentes principios pragmáticos y se utilizan como estrategias pragmáticas de comunicación. Por tanto, la pragmática, siendo una disciplina bastante compleja, merece que se la enseñe de modo explícito para que algunas nociones o comportamientos comunicativos puedan aprenderse y aplicarse, ya que el aprendizaje implícito de muchos de esos comportamientos podría no realizarse de manera adecuada. Dicha enseñanza explícita permite adquirir fácil y rápidamente la competencia pragmática, tal como destaca De Pablos-Ortega (2018, p. 55)

Teaching pragmatics explicitly is another aspect to bear in mind in the process of pragmatic competence acquisition. (...) The outcome of the investigation reveals that students who are exposed to explicit pragmatic teaching improve their pragmatic competence when compared to those who were not exposed to such instruction.

En el mismo sentido, al hablar de los operadores discursivos, precisamente, los de afirmación, Solís García y León Gómez (2016) evocan los problemas que experimentan los aprendices de ELE en la adquisición de tales elementos –entre los cuales los AAPP– y sus causas y, también, tratan de reflexionar sobre cómo enseñar adecuadamente su gramática y pragmática. Uno de los problemas de dichos alumnos, según explican, es “la débil capacidad explicativa de las reflexiones sobre el valor de estos operadores que se encuentran en los materiales de estudio” (p. 120). Por tanto, en cuanto a los AAPP, específicamente, es necesario que se implemente de manera explícita su tratamiento tanto en los manuales de ELE como en el proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera, se contribuye al aprendizaje consciente del componente pragmático de la lengua por parte de los alumnos y se garantiza una adquisición rápida y eficaz de la competencia pragmática. Estas son algunas de las cuestiones que vamos a tratar a continuación.

## **CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo, se analiza cómo se lleva a cabo la explotación didáctica de los AAPP en dos manuales de ELE. De hecho, la metodología empleada para ello sigue un procedimiento con base empírica, donde se parte de una recopilación de datos que serán posteriormente analizados de acuerdo con las necesidades y objetivos de este estudio. Para ello, se especifica, primero, cómo se diseña la investigación y, después, se justifica la selección de los manuales, así como de qué manera se han recopilado los datos y sobre qué bases documentales.

### **1. Tipo de investigación**

De acuerdo con Hernández Sampieri *et al* (2018, p. 125), a propósito de los estudios descriptivos, “Con frecuencia, la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan”. Por tanto, dado que el objetivo aquí consiste, efectivamente, en mostrar cómo se manifiestan los adverbios prooracionales en la enseñanza-aprendizaje de ELE, y especialmente en manuales, esta investigación es, pues, de tipo descriptivo.

### **2. Método**

Para realizar nuestro estudio, nos hemos basado en el método cualitativo, porque es el que nos parece más adecuado para las investigaciones de tipo descriptivo. Asimismo, la elección de este enfoque se debe a que el desarrollo de este trabajo refleja características propias de un estudio cualitativo, las cuales se describen en Hernández Sampieri *et al* (2018, p. 10-11). Algunas de ellas son las que se mencionan a continuación:

- La naturaleza de los datos es cualitativa (textos, narraciones, significados, etc.);
- La meta de la investigación es describir, comprender e interpretar los fenómenos;
- La teoría se construye básicamente a partir de los datos empíricos obtenidos y analizados;
- La lógica es inductiva: de lo particular a lo general;

- La muestra se constituye de unos cuantos casos porque no se pretende necesariamente generalizar los resultados del estudio, sino analizarlos intensivamente;
- Uso moderado de las estadísticas en el análisis de datos;
- El investigador emplea una variedad de formatos para reportar sus resultados: narraciones, fragmentos de textos, diagramas, etc.

Por lo demás, según Balibrea *et al* (2006: p. 141), en las investigaciones cuyo objetivo fundamental es describir lo que sucede en las aulas, y que responden a una concepción interpretativa del conocimiento, priman los análisis cualitativos sobre los cuantitativos.

### **3. Técnica de recogida y análisis de datos**

La técnica que nos ha permitido recoger y analizar los datos descansa esencialmente en la revisión documental. Concretamente, se revisa, por una parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), especialmente, el apartado de *Funciones* y el de *Tácticas y estrategias pragmáticas*. Por otra parte, se examinan dos manuales de la Editorial Difusión: *Aula internacional 2 Nueva Edición* y *Aula internacional 3 Nueva Edición*, que corresponden, respectivamente, a los niveles A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER). En ambos casos, se recopilan datos que dan cuenta, ya sea explícita o implícitamente, de la alusión a los adverbios prooracionales objeto de estudio, para, luego, realizar interpretaciones sobre los datos obtenidos. De este modo, en los resultados, se podrá valorar el grado de inclusión de los AAPP en los manuales y, así, determinar la importancia que se da a estos elementos.

## **4. Descripción y justificación del corpus seleccionado**

### **4.1. EL PCIC**

El PCIC, como ya se sabe, es aquel documento que recoge las recomendaciones del MCER y fija los aspectos a tener en cuenta para su implementación en función de los diferentes Niveles de referencia para el español. Tal como se puede leer en la presentación de este documento,

Este Plan Curricular presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes. Pero asimismo se ha desarrollado con la idea de proporcionar una herramienta útil a los profesores de español de todo el mundo. (Instituto Cervantes, 2006)

Desde esta perspectiva, el PCIC se ofrece como aquella fuente de la que se toman orientaciones para diseñar clases o manuales de enseñanza de ELE.

La revisión del PCIC para nuestro propósito descansa en el deseo de averiguar si dicho documento prevé indicaciones didácticas relacionadas con la enseñanza explícita de los adverbios en su carácter prooracional. Y, dado que dicho carácter adverbial tiene un alcance esencialmente discursivo y pragmático, entre los distintos apartados que constituyen el PCIC, nos han interesado los de *Funciones* y de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, pues en ellos se recogen datos sobre el componente pragmático destinado a la enseñanza-aprendizaje de ELE y, por tanto, posibles indicaciones sobre la enseñanza de los AAPP.

#### **4.2. Los manuales**

Como ya hemos señalado líneas atrás, para analizar el tratamiento didáctico de los AAPP, hemos escogido dos manuales de la Editorial Difusión: *Aula internacional 2 Nueva edición* y *Aula internacional 3 Nueva edición*. La selección de estos manuales está basada en varios criterios. En primer lugar, se debe a su adhesión al enfoque comunicativo, es decir, al desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, y a que siguen las directrices del MCER (2002), implementadas por el PCIC. También se ha tenido en cuenta la fecha reciente de publicación, 2014, la cual da cuenta de que son manuales muy actuales. Por otra parte, ha tenido gran influencia el hecho de que los manuales de la serie *Aula Internacional* sean, hoy en día, una referencia muy solicitada por el público en el mercado de ELE y, también, el hecho de que tengan gran fama a escala internacional. Por último, se ha tenido en cuenta el hecho de que integren la competencia pragmática entre los aspectos que se trabajan para fomentar la competencia comunicativa de los aprendientes.

En cuanto a los niveles escogidos (A2 y B1), aunque los AAPP también aparecen en los demás niveles –inferiores o superiores–, hemos preferido detenernos en estos dos niveles porque consideramos que en ellos se concentra, o se debería concentrar, el tratamiento didáctico de los AAPP. Asimismo, pensamos que solo a partir de estos niveles los estudiantes ya son capaces de realizar un aprendizaje consciente de los valores pragmáticos de estos recursos lingüísticos.

*Aula internacional 2 Nueva edición* (Nivel A2) y *Aula internacional 3 Nueva edición* (Nivel B1) son manuales de la Editorial Difusión, publicados en 2014 por Jaime Copas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano. Aparte de la diferencia a nivel del número de unidades –10, para el nivel A2, y 12 para el nivel B1–, ambos tienen la misma estructura. Cada unidad consta de 5 secciones: *Empezar*, en la que se prepara al alumno para la temática presentándole las distintas tareas que tendrá que realizar y los recursos lingüísticos y comunicativos correspondientes; *Comprender*, en la que se contextualizan los contenidos lingüísticos y comunicativos de la unidad, mayoritariamente mediante actividades de comprensión; *Explorar y reflexionar*, en la que se invita al estudiante a observar activamente el funcionamiento (morfológico, léxico, funcional, discursivo, etc.) de la lengua mediante recursos diversos; *Practicar y comunicar*, en la que el alumno realiza una práctica lingüística y comunicativa mediante tareas variadas; y *Viajar*, en la que se transporta al alumno al mundo de los países hispanófonos presentándole las realidades cotidianas y culturales correspondientes. Al final de estos contenidos se proporciona un apartado titulado *Más ejercicios*, en el cual los alumnos pueden ejercitar de manera autónoma los aspectos lingüísticos de cada unidad y ampliar sus habilidades. Además, el libro integra, en la parte final, una sección llamada *Más gramática*, en la que se abordan con más detalle los aspectos gramaticales de cada nivel.

Todos estos puntos mencionados anteriormente aparecen en el libro del alumno. Pero, para nuestro estudio, también hemos revisado el *Libro del profesor* (2014), de los respectivos niveles, cuyos autores son Agnès Berja, Roberto Castón, Eva García, Pablo Garrido e Isabel Ginés. El objetivo era obtener más información sobre los propósitos y la didactización de los contenidos que se incluyen en el libro del alumno, también susceptibles de ayudarnos a realizar nuestro análisis.

## 5. Criterios de análisis de los manuales

Para nuestro trabajo, nos servimos de uno de los ámbitos que utilizan González Sánchez (2016) y González Sánchez y Andión Herrero (2021) para analizar el constructo metodológico de los manuales de ELE que revisan. Se trata del ámbito de *actividades*. Este ámbito nos permitirá determinar el lugar que ocupan los AAPP en cuanto foco de atención en las distintas actividades propuestas y, por consiguiente, medir el grado de consideración de los AAPP como recursos para el fomento de la competencia pragmática de los aprendientes. A partir de ello, se podrá evaluar la importancia de los AAPP en los manuales analizados. Además, según se nota en Prados Lacalle (2019, p.6), las actividades forman parte de los aspectos importantes que hay que examinar cuando un profesor quiere elegir un manual adecuado.

Son, pues, dos los elementos principales que guían el análisis: la presencia explícita de los AAPP en las actividades como foco de atención y la descripción o información metapragmática proporcionada relacionada con su uso en la comunicación; esto es, una explicación explícita de sus valores comunicativos en las actividades. Por tanto, nos interesa averiguar:

- Si aparecen ocurrencias de los AAPP
- Si constituyen el centro de interés de la actividad en la que se encuentran
- Si se explica su valor pragmático en la comunicación.

## **CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS MANUALES E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

En este capítulo se exponen los resultados del análisis realizado sobre los manuales *Aula internacional 2 nueva edición* (Nivel A2) y *Aula internacional 3 nueva edición* (Nivel B1) y se hace una interpretación de los datos obtenidos con el fin de conseguir los objetivos de este estudio. Pero, antes de llegar a este punto, primero, vamos a presentar los resultados obtenidos tras la revisión del PCIC.

## 1. Resultado del análisis del PCIC

Como ya se ha indicado en el capítulo precedente, para hacer un buen análisis de los manuales seleccionados, hemos revisado, primero, el PCIC para ver si en él constaban indicaciones o recomendaciones sobre la enseñanza explícita de los adverbios en su carácter prooracional. Por tanto, ante todo, se presentan los resultados obtenidos de la revisión del PCIC en cuanto a la alusión explícita o implícita a los AAPP antes de mostrar los resultados del análisis del tratamiento de los AAPP en los manuales.

Los dos apartados revisados en el PCIC son, como hemos indicado, los de *Funciones* y de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, pues son los lugares donde se podían encontrar las informaciones que necesitábamos. A continuación, se presentan los cuadros recapitulativos de los resultados obtenidos para los niveles A2 y B1, respectivamente. Marcamos en negrita los ítems que consideramos AAPP.

**Tabla 1: PCIC (Nivel A2)**

Área de manifestación	Sección de aplicación	Ejemplos/exponentes
Funciones	Pedir información	<i>¿Dónde?; ¿Por qué?</i>
	Dar información (lugar, modo/manera, tiempo/frecuencia);	<i>Cerca de la estación; Muy bien; Muy despacio.</i>
	Relacionarse socialmente (responder a un saludo)	<i>(Muy) bien.</i>
	Introducir el tema del relato y reaccionar	[conversaciones cara a cara y telefónicas] <i>[-Ayer, en la calle, vi un accidente.] -¿Sí?</i>
Tácticas y estrategias	Mantenimiento del referente y del hilo discursivo (Recursos	Sustitución por proformas: pronombre personal, demostrativos, ..., adverbios, con función anafórica.

pragmáticas	gramaticales)	<i>Emilia viaja a menudo a Málaga. Allí viven sus padres</i>
	Expresión de la negación (Tipo de negación)	Reiterada: <i>-¿Has visto algo? -No, no.</i>

Tal como se desprende del cuadro precedente, en el apartado *Funciones*, el PCIC alude a los AAPP como recursos para pedir y dar información, relacionarse socialmente e introducir un tema del relato y reaccionar, como lo demuestran los respectivos exponentes o ejemplos. También, alude a los AAPP en el apartado de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, incluyéndolos entre los recursos lingüísticos que permiten expresar la negación reiterada. Entre las proformas que sirven de recursos gramaticales para mantener el referente y el hilo discursivo, se incluyen los adverbios, pero en función intrapredicativa. Ahora bien, dado que los adverbios, como proformas, integran a los prooracionales y que no se hace explícitamente alusión a ellos en los exponentes, consideramos que se ha hecho una alusión implícita, pues también pueden utilizarse para el mismo objetivo comunicativo.

Veamos la tabla correspondiente al nivel B1. Seguimos marcando en negrita los ítems que consideramos AAPP.

**Tabla 2: PCIC (Nivel B1)**

Área de manifestación	Sección de aplicación	Ejemplos/exponentes
Funciones	Dar información (modo/manera)	- <i>¿Cómo lo hago ?</i> - <b><i>Como siempre</i></b>
	Expresar desacuerdo rotundo	<i>No, no.</i>
	Expresar sorpresa	<i>-Es increíble que no haya nadie en la oficina a esta hora</i> <i>-¿De verdad?/¿En serio?/¿Ah, sí?</i>
	Aceptar/rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación	<i>Pues sí./Pues no</i>
	Responder a felicitaciones y buenos deseos	<i>Igualmente.</i>
	Indicar que se sigue el relato con interés	<i>¿De verdad? / ¿En serio?</i>

Tácticas y estrategias pragmáticas	Mantenimiento del referente y del hilo discursivo (Recursos gramaticales)	Sustitución por proformas: pronombre personal, demostrativos, ..., adverbios, con función anafórica.
	Valores ilocutivos de enunciados interrogativos: valor fático-apelativo (Fórmulas rutinarias de control del contacto)	<i>¿Sí?, ¿De verdad?</i>
	Expresión de la negación: Negación con refuerzo (No + vocativo)	<i>No, mama.</i>
	Intensificación o refuerzo: recursos gramaticales (para mostrar acuerdo o desacuerdo)	<i>No, no.</i>

En el cuadro 2, se puede ver que el PCIC alude a los AAPP en el apartado de Funciones como recursos para dar información; expresar desacuerdo rotundo; expresar sorpresa; aceptar o rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación; responder a felicitaciones y buenos deseos e indicar que se sigue el relato con interés. En el apartado de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, se hace la misma lectura sobre la alusión a los AAPP como recursos gramaticales para el mantenimiento del referente y del hilo discursivo. En el mismo apartado, se mencionan los AAPP como parte de fórmulas de rutina para mantener el control de contacto durante conversaciones; como recursos lingüísticos que permiten expresar la negación con refuerzo mediante vocativos y, finalmente, como recursos gramaticales que sirven para mostrar acuerdo o desacuerdo.

En vista de los datos precedentes en ambos cuadros, podemos decir que, tanto para el nivel A2 como para el nivel B1, en el PCIC, constan indicaciones u orientaciones didácticas relacionadas con la enseñanza explícita de los adverbios como proformas oracionales, si bien en muchos casos se hace de forma implícita. Sin embargo, cabe señalar que solo se menciona un número muy limitado de contextos comunicativos de uso de los AAPP, pues en las conversaciones diarias se dan más situaciones de comunicación en las que el uso de los AAPP tiene un valor pragmático importante y, por tanto, tiene que ser enseñado a los estudiantes, tal como hemos intentado mostrar en el capítulo 2.

## 2. Resultado del análisis de los manuales

A continuación, presentamos las plantillas de análisis de los datos obtenidos tras la revisión de los manuales de *Aula internacional 2 Nueva edición* y *Aula internacional 3 Nueva edición*. Tal como ya se ha indicado, hemos basado nuestro análisis del tratamiento de los AAPP en estos manuales sobre tres criterios, los cuales corresponden respectivamente a cada una de las tres preguntas que aparecen en las tablas. Con la primera, se averigua si aparecen ocurrencias de los AAPP en las actividades. Si es así, con la segunda pregunta, se comprueba si constituyen el centro de interés de las actividades en las que aparecen, las cuales se verifican mediante las menciones *SÍ/NO*. Finalmente, con la tercera pregunta, se indica, también mediante *SÍ* o *NO*, si se proporciona de manera explícita su valor pragmático en la comunicación.

Tal como puede verse en las diferentes tablas, aparecen celdas coloreadas y otras no coloreadas. Las de color verde indican las actividades en las cuales los AAPP constituyen efectivamente el centro de interés y, además, contienen una descripción metapragmática correspondiente a su uso comunicativo. Las celdas de color azul indican las actividades en las que los AAPP, aunque no aparecen de manera explícita, forman parte del centro de interés, pero no se proporciona una descripción metapragmática de su uso. Por su parte, las celdas de color naranja dan cuenta de las actividades en las que aparecen los AAPP, forman parte del objetivo didáctico, pero no se acompañan de descripción metapragmática. Por último, las celdas en blanco se refieren a todas aquellas actividades en las que aparecen AAPP pero que no constituyen centro de atención. En dichas actividades, solo sirven de herramientas lingüísticas para conseguir otros objetivos didácticos, tal como se especifica en cada caso.

**Tabla 3: Aula internacional 2 Nueva edición (Nivel A2)**

SECCIONES	<i>¿Aparecen ocurrencias de los AAPP?</i>	<i>¿Constituyen el centro de interés de la actividad en la que se encuentran?</i>	<i>¿Se explica su valor pragmático en la comunicación?</i>
<b>UNIDAD 1</b>	<b>Actividad 7 (B) (p. 16)</b> -Yo creo que memorizar muchas palabras va bien. - <i>¿Sí? Yo no, yo creo que no es muy útil.</i>	NO Objetivo: hablar de las estrategias de aprendizaje	NO

<b>UNIDAD 2</b>	<b>Actividad 3 (B) Pista 1: (p.25)</b> <i>-No es tan conocido como Almodóvar...</i> <i>-No. Pero, sin embargo, (...)</i>  <i>-Sí, con los actores Eduardo Noruego y Penélope Cruz.</i> <b>-Exactamente</b>	NO El objetivo: narrar acontecimientos	NO
<b>UNIDAD 3</b>	<b>Actividad 3 (C) Pista 1: (p. 37)</b> <i>-Ay, no, no me gustan nada los cojines.</i> <b>-¿No?</b> <i>- Pero lo demás me encanta.</i> <b>- ¿Sí?</b> <i>- Sí, sí. ¿No te gusta ningún mueble?</i> <i>- A ver, sí...</i>	NO El objetivo: expresar gustos y preferencias y describir un salón	NO
	<b>Actividad 5(A) pista 2: (p.37)</b> <i>- Sí, y además tengo una terraza de 15 metros cuadrados.</i> <b>-¿Ah sí? Yo también tengo terraza.(...) eso es muy importante.</b> <i>-Sí.</i>	NO Objetivo: describir una casa	NO
	<b>Actividad 5(B) (p.37)</b> <i>-Sí, y tiene una terraza de 15 metros cuadrados.</i> <b>-¿Ah sí? Yo también tengo terraza(...).</b>	NO Objetivo: trabajar el uso de los posesivos tónicos.	NO
	<b>Actividad 8 (A) Pista 3 (p. 43)</b> <i>-¿Dos?</i> <b>-Sí, sí, sí.</b>  <b>Pista 4 (p. 43)</b> <i>[-Pasar ratitos en casa es lo mejor.</i> <b>-¿Sí?</b> <b>-Sí, sí. ]</b> <i>[-Te gusta escuchar música?</i> <i>- Sí. Además tengo el equipo allí mismo.</i> <i>- En el salón, ¿no?</i> <b>- Sí, sí.]</b>  <b>Pista 5 (p. 43)</b> <i>[-¿Tienes un hijo?</i> <b>-Sí. Un año y medio, tiene.]</b>	NO El objetivo es hablar del lugar favorito.	NO

	<p><b>Actividad 3 (B). Pista 1 (p. 49)</b>  <i>¿Seguro que tienes bastante con cinco?</i>  - <b>Sí, sí, perfecto. Mañana te los devuelvo. ¡Muchas gracias!]</b></p> <p><b>Pista 2 (p.49)</b>  - <i>¿Desea alguna cosa más?</i>  - <b>No, no, no, Gracias.</b>  - <i>¿Has cambiado de trabajo?</i>  - <i>Uy, sí. Hace un año.</i>  - <i>¿Cómo te va la vida?</i>  - <b>Pues, bien.</b>  - <i>¿Y qué tal?</i>  - <b>Pues muy bien.</b></p> <p><b>Pista 6 (p.49)</b>  - <i>Hola. ¿Qué tal?</i>  - <b>Muy bien.</b></p> <p><b>Pista 4 (p. 49)</b>  - <i>Mira, es que este domingo tengo una boda.</i>  - <i>¿Ah Sí?</i></p>	<p>NO</p> <p>El objetivo: es pedir un favor; pedir un permiso; justificarse; agradecer; presentar a alguien; interesarse por la vida de alguien; pedir algo a un camarero.</p>	<p>NO</p>
	<p><b>Esquemas gramaticales y funcionales (Pedir y conceder permiso) (P.53)</b>  - <i>¿Puedo/podría dejar la bolsa aquí un momento?</i>  - <b>Sí, sí, claro.</b>  - <i>¿Te importa si hago una llamada?</i>  - <b>No, no. En absoluto.</b></p>	<p>SÍ (de manera accesoria)  Objetivo: trabajar recursos para pedir y conceder permiso.</p>	<p>SÍ</p>
<p><b>UNIDAD 4</b></p>	<p><b>Actividad 10 (A) (p. 54)</b>  - <i>Te apetece un chocolate?</i>  - <b>No</b></p> <p><b>Actividad 10 (B)</b>  (Ocurrencias en las probables reacciones a petición proporcionadas por los alumnos)</p>	<p>SÍ</p>	<p>SÍ</p>
	<p><b>Actividad 12 (A) Pista 1 (P. 55)</b>  - <i>Bueno, he mejorado mucho, ¿eh?</i>  - <b>¿En serio? ¿Tú crees?</b>  - <i>Pero ¿de verdad no te importa?</i>  - <b>No.</b></p>	<p>NO</p> <p>Objetivo: reconocer una situación comunicativa</p>	<p>NO</p>
	<p><b>Actividad 3 (A y B) Pista 1 (p. 61)</b>  - <i>Hemos estado en Chile.</i>  - <i>Ah, ¿y qué tal? ¿Bien?</i>  <b>Pista 2 (p.61)</b>  - <i>¿Os puedo hacer unas preguntas?</i></p>	<p>No</p> <p>Objetivo: trabajar el uso del pretérito perfecto compuesto</p>	<p>NO</p>

UNIDAD 5	- <i>Sí, sí, claro.</i>		
	<b>Actividad 5 (C) (p.63)</b> [Respuesta a un amigo que se ofrece para ayudar con las compras] - <b>No, gracias. Ya lo he comprado todo.</b>  -“Ya has visitado el Museo del Prado?” - <b>No, todavía no.</b>	SÍ (aunque no se centra realmente la atención en el carácter prooracional) el objetivo es dar a conocer el uso de <i>ya</i> y de <i>todavía no</i> + pretérito perfecto	SÍ: en la p. 65 y en el libro del profesor (p 73)
	<b>Actividad 9 (A) (P.66)</b> -Yo conozco un restaurante (...) ¿Habéis estado? - <b>No. ¿Dónde está?</b>	NO Objetivo: hablar de lugares	NO
UNIDAD 6	<b>Actividad 2 (B) (p. 72)</b> ¿Consumes estos productos? <b>A menudo/de vez en cuando/nunca o casi nunca.</b>	NO Objetivo: trabajar el vocabulario de productos comestibles	NO
	<b>Actividad 5 (C) (P. 75)</b> -No hay que tomar hidratos de carbono. -¿ <b>Nunca?</b> - <b>Al principio, no.</b>	NO Objetivo: expresión de la obligación con <i>haber que/tener que</i>	NO
	<b>Actividad 11 (B) (p.79)</b> - ¿Lleva chocolate? - <b>Sí.</b>	No Objetivo: presentar un plato.	NO
UNIDAD 7	<b>Actividad 3 (B) (p. 85)</b> <b>Pista 1 (p.85)</b> -¿”Mal de amores”? - <b>Sí. Oye, por cierto, ¿lo leíste?</b> <b>Pista 2 (p.85)</b> -El otro día (...) y me pareció muy bonita. -¿ <b>Sí?</b> ¿Y qué tipo de música es?	NO Objetivo. Identificar una obra	NO
	<b>Actividad 7 (A) Pista 1 (p.90)</b> - <b>Sí, además me pareció muy simpática, muy maja. Un encanto.</b> - <b>Sí, la verdad.</b>	NO Objetivo: reconocer lugares	NO
UNIDAD 8	<b>Actividad 6 (C) pista 3 (p. 99)</b> -Mira, para eso va muy bien un masaje. - ¿ <b>Sí?</b> ¿Tú crees? <b>Pista (4) (p.99)</b> -Uy, pues para eso lo mejor es (...)	NO Objetivo: expresar dolencias	NO

	<i>caliente con miel y limón</i> <i>- ¿Ah sí? Yo tomo caramelo (...).</i>		
	<b>Actividad 9 (B) pista 1 (p. 99)</b> <i>-¿Estás nervioso?</i> <i>-No.</i> <i>-¿Enfadado?</i>	NO Objetivo: trabajar la comunicación gestual	NO
<b>UNIDAD 9</b>	<b>Actividad 3 (C) pista 1 (p. 109)</b> <i>- Y la última: “se puede vivir aventuras sin ir muy lejos.”</i> <i>-Evidentemente.</i>	<b>SÍ</b> Objetivo: expresar acuerdo o desacuerdo siguiendo el modelo de lengua proporcionado.	<b>SÍ (p.113)</b>
	<b>Actividad 7 (A) Pista 1 (p.112)</b> <i>-¿Cómo estás?</i> <i>-Muy bien.</i> <i>- Lo bueno es que tenía mucho más tiempo libre.</i> <i>- ¿Y ahora?</i>	No Objetivo: reflexionar sobre los marcadores ya <i>no / todavía no</i>	NO
<b>UNIDAD 10</b>	<b>Actividad 2 (A) pista 2 (p.120)</b> <i>- ¿Sí? ¿Y dónde estabas?</i>  <i>-(...)me emocioné tanto que me puse a llorar de alegría.</i> <i>- ¿En serio?</i>	NO Objetivo: comprender el sentido global de una grabación	NO
<b>MÁS EJERCICIOS</b>			
<b>UNIDAD 1</b>	<b>EJERCICIO 12 (p.135)</b> 3) - <i>No sé, duermo igual que siempre, pero me encuentro muy cansado.</i> <i>¿Ah sí?</i> 4)- <i>Soy un desastre...</i> - <i>¿En serio? ¿Y por qué no te compras una agenda?</i>	NO Objetivo: comprender y relacionar ideas	NO
<b>UNIDAD 2</b>	<b>EJERCICIO 6 pista 1 (p.139)</b> <i>-Trabajé como voluntaria (...) creé un programa de radio.</i> - <i>¿Si? ¿Sobre qué?</i>	NO Objetivo: marcar las opciones correctas de segmentos oracionales.	NO
<b>UNIDAD 4</b>	<b>EJERCICIO 10 (p.152)</b> En esta actividad, las respuestas afirmativas pueden realizarse o no mediante AAPP, por lo que su alusión en este caso es implícita, tal como lo demuestran las respuestas sugeridas en la sección de soluciones en el libro del	<b>SÍ (de manera accesoria)</b> Objetivo: reaccionar a peticiones	NO

	profesor (p.184).		
<b>UNIDAD 7</b>	<b>EJERCICIO 4 (p.169)</b> 1)- <i>Ayer Edith y yo ..... al teatro.</i> -¿Sí?	NO Objetivo: conjugación del pretérito perfecto e indefinido	NO
<b>MÁS GRAMÁTICA</b>	<b>(P. 202)</b> ¿Sabes? <i>El otro día me leyeron el futuro en el café.</i> ¿Sí?	NO Objetivo: utilizar marcadores temporales para situar en un pasado no vinculado al presente	NO

**Tabla 4: Aula internacional 3 Nueva edición (Nivel B1)**

<b>SECCIONES</b>	<i>¿Aparecen ocurrencias de los AAPP?</i>	<i>¿Constituyen el centro de interés de la actividad en la que se encuentran?</i>	<i>¿Se explica su valor pragmático en la comunicación?</i>
<b>UNIDAD 1</b>	<b>Actividad 2 (A) (p.12)</b> -¿Qué tal el doctorado?¿Lo has terminado? -¡No! ¡Qué va! <b>Todavía no.</b> Es que acabo de tener un hijo(...) -¿Ah sí? ¡Enhorabuena! - (...)ha dejado de trabajar. -¿Ah sí?	NO Objetivo: comprensión lectora	NO
	<b>Actividad 8 (A) (p.18)</b> -¿Pides ayuda a tus compañeros de trabajo? -Sí, claro. <b>Actividad 10 (C) Pista 1 (p.19)</b> -Yo creo que a mí ningún viaje me ha cambiado tanto la vida(...) - ¿No? - (...)también he cambiado un poco de amigos. -¿Sí? ¿Has cambiado de amigos?	NO Objetivo: comprensión lectora	NO
<b>UNIDAD 2</b>	<b>Actividad 2 (A) Pista 1 (p. 28)</b> - Por eso primero creo que buscaré trabajo como voluntaria en algún proyecto. -¿Ah sí?  -Sí, pero en Australia.	NO: Objetivo: expresión de la hipótesis	NO

	-¿Sí?		
<b>UNIDAD 3</b>	<b>Actividad 2 (A) (P.36)</b> -“Sí, gracias” / “no, gracias”	NO Objetivo: trabajar expresiones socioculturales en España.	NO
	<b>Actividad 3 (A) Pista 1 (p.37)</b> -¡Ah!, y hay otra cosa que es muy diferente en Alemania. - ¿SÍ? ¿El qué?	NO Objetivo: aprender algunas costumbres españolas	NO
	<b>Actividad 5 (A) Pista 1 (p.38)</b> - Fatal, nos tratan como niños pequeños. -¿Ah sí? ¿Por qué lo dices?	NO Objetivo: expresar la prohibición	NO
	Actividad 11 (A) (P. 43) - ¿Aquí lo normal es preparar los viajes con mucha antelación, ¿no? - <b>Bueno, Si...</b>	NO Objetivo: comparaciones interculturales	NO
<b>UNIDAD 4</b>	<b>Actividad 6 (A) pista 1 (p.52)</b> - ¿No? Ah, pues vale la pena, te la recomiendo. (...) Son buenísimos. 11 ¿Ah, sí? ¿De qué va?	NO Objetivo: aprender recursos para contar el argumento de películas, novelas, etc..	NO
	<b>Actividad 7 (p.52)</b> -¡A que no sabes qué me ha pasado! -No.	NO Objetivo: uso de conectores	NO
<b>UNIDAD 7</b>	<b>Actividad 3 (A) pista 1 (p.85)</b> -¿Quiere dejarle un recado? -Sí, por favor.	NO Objetivo: Entender conversaciones telefónicas	NO
	<b>Actividad 4 (p.86)</b> - ¡Hombre! ¿Qué tal? -Bien, ¿y tú? - <b>Bien también.</b> - Hola Mamen, ¿Qué tal? - <b>Bien, bien.</b>	NO Objetivo: trabajar recursos para el discurso indirecto	NO
	<b>Actividad 1 (B) pista 1 (p.94)</b> -Para mí, lo mejor del viaje fueron (...) -¿Ah, sí?	NO Objetivo: identificar lugares en un audio.	NO

UNIDAD 8	<b>Actividad 3 (B) (p. 97)</b> <i>-Yo una vez (...) porque había huelga de controladores.</i> <i>- ¿Ah, sí?</i>	NO Objetivo: hablar de experiencias	NO
	<b>Actividad 4 (B) Pista 1 (p.98)</b> <i>- A mí una vez me perdieron las maletas en un viaje.</i> <i>- ¿Ah, sí?</i> <i>-(...) habían ido en otro avión... ¡A Cuba!</i> <i>- ¡A Cuba!</i> <i>- Si, sí.</i> <i>- ¡Qué rabia!, ¿no?</i> <i>- Pues sí</i>	SÍ Objetivo: aprender recursos para reaccionar al relato de un cuento (mostrar interés al escuchar una anécdota).	SÍ
	<b>Actividad 5 (A y B) (p.99)</b> <i>¿Ah, sí?</i> <i>¿Y por qué?</i>	SÍ: Objetivo: usar expresiones para reaccionar a un relato	NO
	<b>Actividad 7 (A) (p. 100)</b> <i>SÍ / NO (para responder a las preguntas del ejercicio)</i>	NO Objetivo: uso del pretérito pluscuamperfecto y del indefinido	NO
	<b>Esquemas gramaticales y funcionales (p. 101)</b> <i>¿Ah sí?</i>	SÍ Objetivo: expresiones de sorpresa , alegría, etc. para mostrar interés al escuchar una anécdota	SÍ
	<b>Actividad 11 (p. 103)</b> <i>¿Por qué?</i>	SÍ Objetivo: frases para pedir más detalle sobre un relato	NO
UNIDAD 9	<b>Actividad 5 (A) (p. 111)</b> <i>-Ahora ya no aceptamos devoluciones.</i> <i>-¿Cómo?</i>	SÍ Objeto: recursos para mostrar desacuerdo	SÍ
	<b>Actividad 5 (B) (p. 111)</b> <i>-¿Poco? Yo diría que participo bastante.</i>		
	<b>Actividad 6 (B) (p.112)</b> <i>-Jorge cree que Tina está triste por algo.</i> <i>-¿Sí? Pues...</i> <i>-Leo está embarazada.</i> <i>¿Sí? Pero si...</i>	NO Objetivo: uso de <i>Pues</i> y <i>Pero si</i> para reaccionar en conversaciones	NO

	<b>Esquemas gramaticales y funcionales (p. 113)</b> <b>¿Cómo?</b>	Sí: Objetivo: aprender recursos para expresar rechazo a lo que nos acaban de decir	SÍ
	Actividad 8 (A) pista 1 (p. 114) - <i>A ver, Ana, ¿qué es lo que más te gusta de Carlos?</i> - <b>¿Físicamente?</b>	NO Objetivo: identificar aspectos positivos y negativos sobre una pareja	NO
	<b>Actividad 9 (A) (p.114)</b> <b>SÍ / NO</b> (para responder al cuestionario)	NO Objetivo: realizar un cuestionario sobre las relaciones de pareja	NO
<b>UNIDAD 10</b>	<b>Actividad 7 (B) (p. 124)</b> - <i>¿Es de metal?</i> - <b>Sí.</b>	No Objetivo: dar las características de algunos objetos	NO
	<b>Actividad 9 (A) (P.126)</b> - <i>¿Lo puedes usar en la cocina?</i> - <b>No.</b>	No Objetivo: dar características de objetos para adivinarlos	NO
<b>UNIDAD 11</b>	<b>Actividad 3 (A) pista 1 (p.133)</b> - <i>En cambio (...) sí que lo haría.</i> - <i>¿Ah, sí? Yo creo que no.</i>	NO Objetivo: escuchar a personas hablar de consejos y elegir unos y dejar otros	NO
	<b>Actividad 6 (A) pista 3 (p.135)</b> - Me he apuntado a una cooperativa de consumo ecológico, en mi barrio. - <i>¿Ah, sí?</i> <b>Pista 4 (p.135)</b> - <i>He leído que (...) hace unos meses.</i> - <i>¿Ah, sí? No lo sabía...</i> <b>Pista 6 (p.135)</b> - (...) me ha dicho que ponen multas a la gente que no recicla. - <b>¿Cómo?</b> - <i>Pues tienen que poner la basura (...) Y así se ve lo que hay dentro.</i> - <b>¿En serio?</b>	NO Objetivo: usar la estructura <i>parece+adjetivo+que</i>	NO
	<b>Actividad 7 (A) (p.135)</b> - <i>Eso sí que podría hacerlo.</i> - <i>¿Ah, sí?</i>	NO Objetivo: usar el condicional	NO

	<p><b>Actividad 8 (A) Pista 2 (p.136)</b>  <i>-Ya sabes que ahora (...)?</i>  <i>- Sí. Me parece bien(...).</i></p> <p><b>pista 3 (p. 136)</b>  <i>-¿Has visto lo que ha hecho el ayuntamiento al lado de la autopista?</i>  <i>-No. ¿Qué han hecho?</i></p>	<p>NO  Objetivo: comprender la idea principal de un diálogo.</p>	NO
	<p><b>Actividad 8 (B) (p.136)</b>  <i>-Ya sabes que ahora (...)?</i>  <i>- Sí. Me parece bien(...).</i></p> <p><b>pista 3 (p. 136)</b>  <i>-¿Has visto lo que ha hecho el ayuntamiento al lado de la autopista?</i>  <i>-No. ¿Qué han hecho?</i></p>	<p>NO  Objetivo: rellenar huecos.</p>	NO
	<p><b>Esquema gramaticales y funcionales (p. 137)</b>  <i>-Está muy bien lo de compartir coche: te ahorras gastos, (...).</i>  <i>- ¿Sí? Yo no lo he hecho nunca.</i></p>	<p>NO  Objetivo: usar <i>lo de</i> y <i>lo que</i> para hablar de un tema familiar para el interlocutor antes mencionado.</p>	NO
UNIDAD 12	<p><b>Actividad 2 (A) (p.144)</b>  <i>-Yo he leído que era un sistema de escritura antigua.</i>  <i>-¿Ah, sí?</i></p>	<p>No  Objetivo: hablar sobre las “líneas Nazca”</p>	NO
	<p><b>Actividad 3 (C) pista 1 (p. 145)</b>  <i>-Pues a mí una vez me pasó una cosa bastante rara.</i>  <i>-¿Ah, sí?</i>  <i>-Sí.</i>  <i>-¿Qué pasó? ¿Se fue la persona?</i>  <i>- Sí, sí.</i></p>	<p>NO  Objetivo: relacionar el audio con uno de los tres fenómenos propuestos.</p>	NO
	<p><b>Actividad 4 (p.146)</b>  <i>- ¿Sabes que (...)?</i>  <i>- ¿En serio?</i>  <i>- Es broma. ¿te lo crees todo!</i></p>	<p>NO  Objetivo: usar <i>creer</i> y <i>creerse</i></p>	NO
	<p><b>Actividad 9 (C) pista 1 (p. 145)</b>  <i>-Qué bien... Muy interesante.</i>  <i>-Sí.</i>  <i>-Ya, no es nada agradable que te persigan.</i>  <i>- No.</i>  <i>-Mmm...Es decir, que esa persona tiene mucho trabajo que hacer.</i>  <i>- Sí.</i></p>	<p>NO  Objetivo: comentar el significado de los sueños</p>	NO

## MÁS EJERCICIOS

<b>UNIDAD 1</b>	<b>Ejercicio 1 (p.156)</b> 3)- <i>Luis: ¿Ah, sí? ¡Qué suerte!, ¿no?</i> <i>-Laura: ¿Ah, sí? ¡Enhorabuena!</i> 5)- <i>Laura: (...)¿Lo has terminado?</i> <i>-Belén: ¡No! ¡Qué va! Todavía no.</i>	NO Objetivo: Usar perífrasis para completar huecos	NO
	<b>Ejercicio 14 (p. 160)</b> 7)- <i>¿Sales mucho con los amigos?</i> <i>b. -A veces.</i>	NO Objetivo: usar marcadores temporales para responder a un test	NO
<b>UNIDAD 2</b>	<b>Ejercicio 3 (p. 162)</b> 4)- <i>¿Todavía no han llegado?</i> <i>-No.</i>	NO Objetivo: Conjugar en futuro	NO
	<b>Ejercicio 12 (p.166)</b> <i>-¿Sí? ¿Con el cine ?</i>	NO. Objetivo: usar el futuro.	NO
<b>UNIDAD 3</b>	<b>Ejercicio 7 pista 1 (p.170)</b> <i>- Me levanto a las seis, ¿sabes?</i> <i>-¿Tan pronto?</i> <i>- (...) no puedo entrar ni cinco minutos más tarde.</i> <i>-¿No?</i> <b>Ejercicio 8 (p.170)</b> <i>-SI / NO</i>	NO Objetivo: reflexionar sobre la expresión de la prohibición	NO
	<b>Ejercicio 11 (p. 171)</b> <i>¿Por qué?</i>	NO Dar motivos de una respuesta	NO
	<b>Ejercicio 14 (p. 172)</b> <i>-Me encanta. Es superoriginal...</i> <i>-¿De verdad?</i>	NO Objetivo: usar palabras para elogiar, insistir e introducir una frase que quita importancia a un elogio.	NO
<b>UNIDAD 4</b>	<b>Ejercicio 13 (p.177)</b> <i>-(...) me dice que tengo una llamada.</i> <i>-¿Ah sí?</i> <i>(...) y me quería dar una sorpresa declarándose así...</i> <i>-¿En serio?</i>	NO Objetivo: usar conectores para completar vacíos	NO
<b>UNIDAD 7</b>	<b>Ejercicio 1 (p. 192)</b> <i>- Y tú, ¿qué tal?</i> <i>- Muy bien.</i>	NO Objetivo: comprender conversaciones telefónicas	NO
	<b>Ejercicio 3 (p.193)</b> <i>-Hoy he recibido un mail de Alberto.</i> <i>- ¿Ah, sí?</i>	NO Objetivo: escribir un correo	NO

	<b>Ejercicio 6 (p.194)</b> 1) -¿Ya te has despedido ... los abuelos? -Sí. Los he llamado hace un rato. 7) ¿Sabes que Luis y Cruz no han invitado ...Julián... su boda? -¿En serio?	NO Objetivo: usar las preposiciones para completar los huecos.	NO
UNIDAD 8	<b>Ejercicio 3 (p.198)</b> 10) ¿En serio?	SÍ Objetivo: identificar la función comunicativa de las frases	NO
	<b>Ejercicio 4 (p.199)</b> -Acabaste comprándole el libro, ¿no? - Pues sí. -¿Al taxista? ¿Por qué?	NO Objetivo: ordenar una anécdota	NO
	<b>Ejercicio 5 (p. 199)</b> ¿En serio? ¿Y cómo?	SÍ Objetivo: usar frases para reaccionar en una conversación	NO
	3) - ¿Sabes a quién vi ayer? ¡A Teo! -...Ah, sí... ¿Dónde? 6) -Esta mañana me he encontrado a Juan en el metro. - ...Ya...	NO Objetivo: usar la puntuación correcta.	NO
	<b>Ejercicio 14 (p.201)</b> 1) 1. ¿Ah, sí? ¿Qué rabia!, ¿no? 2) 2. ¿Ah, sí?	NO Objetivo: reaccionar en una conversación con la pronunciación adecuada.	NO
UNIDAD 9	<b>Ejercicio 16 (p. 208)</b> ¿Cómo? <b>Ejercicio 17 (p.208)</b> <b>Pista 2</b> -Que Nicolás está muy guapo. -¿Sí? ¿Tú crees? <b>Pistas 3 y 4</b> -Lo tuve que lavar yo todo. -¿Cómo?	SÍ Objetivo: expresar rechazo y que no se ha entendido bien lo dicho anteriormente.	SÍ
UNIDAD 11	<b>Ejercicio 3 (p.216)</b> -En cambio (...) sí que lo haría. -¿Ah, sí? Yo creo que no.	NO Objetivo: practicar el condicional	NO
	<b>Ejercicio 7 Pista 1 (p. 217)</b> - (...) están estropeados y ellos te ayudan a repararlos. - ¿Ah, sí?	NO Objetivo: entender tema de conversación y dar su punto de vista	NO

	<b>Ejercicio 11 (p. 219)</b> 5) - <i>Yo nunca me maquillaría con cosméticos bilógicos.</i> - ¿Ah, sí?	NO Objetivo: reflexionar sobre el valor del condicional	NO
<b>UNIDAD 12</b>	<b>Ejercicio 7 (p. 224)</b> 2) - <i>Em... Es decir que esta persona tiene mucho trabajo que hacer.</i> - <i>Sí.</i>	NO Objetivo: completar los vacíos con los verbos en indicativo o subjuntivo	NO
	<b>Ejercicio 12 (p. 225)</b> 2) - <i>¿Vendrá del trabajo?</i> - <i>Seguramente.</i>	NO: Objetivo: decir el valor del futuro	NO
	<b>Ejercicio 17 (p.227)</b> - <i>Esta mañana he ido a correr una hora antes de venir al trabajo.</i> - ¿Ah, sí? ¿Y eso?	NO Objetivo: usar los verbos <i>sentir</i> o <i>sentirse</i>	NO
<b>MÁS GRAMÁTICA</b>	<b>El imperativo</b> - <i>¿Puedo entrar un momento?</i> - <i>Sí, claro. Pasa, pasa.</i>	NO Objetivo: usar el imperativo para conceder permiso	NO

### 3. Discusión de los datos

Con las plantillas presentadas anteriormente, se exponen las manifestaciones de alusiones, ya sean explícitas o implícitas a los AAPP, pero con especial atención sobre los que constituyen el centro de interés de las actividades en las que se encuentran. Consideramos explícitas las menciones de los AAPP que forman parte del objeto didáctico de las actividades correspondientes y que se acompañan o no de una descripción metapragmática de su uso comunicativo (celdas de color verde y naranja). Al hablar de alusión implícita, nos referimos a menciones de los adverbios con carácter prooracional en cualquier actividad del manual, pero que no constituyen el centro de atención en dicha actividad (celdas en blanco). También hablamos de alusión implícita en casos donde no se mencionan de manera explícita los AAPP, pero su uso requerido por parte de los alumnos forma parte del objetivo de la actividad (celdas de color azul). Sin embargo, no consideramos implícitos los posibles usos de los AAPP que no constituyen el objetivo de las actividades de aula, generalmente, de corte oral o interaccional, realizados por los alumnos, ya sea entre ellos o con el profesor; porque, en realidad, cada diálogo que se pide hacer a los alumnos constituye una posible situación de uso de los AAPP.

### 3.1. En Aula internacional 2 Nueva edición

En el libro del alumno de *Aula internacional 2 Nueva edición*, hay un total de 286 actividades y 185 ejercicios, con una página de esquemas gramaticales funcionales en cada unidad y una sección de gramática (*Más gramática*), en los cuales se manifiesta de manera explícita o implícita la alusión a los AAPP. La alusión explícita, o mejor, la enseñanza explícita de los AAPP se evidencia en 4 actividades (1.39%), respectivamente las actividades 10 (A) y 10 (B) de la unidad 4 (p. 54); la actividad 5 (C) de la unidad 5 (p. 63) y la actividad 3 (C) de la unidad 9 (p. 109), pero en ninguno de los ejercicios (0%) propuestos. A continuación, se exponen imágenes que ilustran dicha enseñanza explícita de los AAPP en las respectivas actividades. Con el color amarillo se resaltan las diferentes ocurrencias de los AAPP.

**10. ¡OIGA, CÁLLESE!**

A. Liberto, "el educado", y Roberto, "el maleducado", son hermanos gemelos, pero muy diferentes. Fíjate en cómo reaccionan en estas situaciones. ¿Cuál crees que dice cada cosa: Liberto (L) o Roberto (R)?

1. Si vas al súper, ¿me traes un zumo de naranja, por favor?

- a. ¿Por qué no vas tú?
- b. Es que no pensaba volver a casa. Lo siento.

2. Oiga, perdone, ¿le importaría dejarme pasar? Es que tengo prisa...

- a. Lo siento mucho, pero es que yo también tengo prisa.
- b. Todos tenemos prisa.

3. Oiga, sabe si se pueden hacer fotos en el museo?

- a. Lo siento, está prohibido. Pero si quiere, en la tienda venden postales de los cuadros.
- b. Está prohibido.

4. ¿Te apetece un chocolate?

- a. No.
- b. No, gracias, es que estoy a régimen.

5. (Están en el cine y la mujer de al lado no deja de hablar)

- a. Oiga señora, ¿podría hablar más bajito, por favor? Es que no se oye nada.
- b. Señora, ¿sería tan amable de callarse? Muchísimas gracias.

6. Oye, perdona, ¿tienes un boli?

- a. En la esquina hay una papelería.
- b. Es que solo tengo este. Lo siento.

B. En parejas, preparad dos respuestas negativas para cada una de estas peticiones: una educada y otra maleducada. Vuestros compañeros tienen que detectar cuál es cada una.

- ¿Puedo ir un momento al baño?
- ¿Me dejas tu libro un momento, por favor?
- ¿Me puedo quedar a dormir en tu casa esta noche? Es que he perdido el autobús.
- ¿Me pasas la sal?
- ¿Tienes hora?
- Perdone, ¿me deja pasar? Es que me bajo en la próxima.

54 | cincuenta y cuatro

Imagen 1: Actividades 10 (A y B) (Unidad 4)

46 C. Una periodista especializada en viajes da sus opiniones sobre los temas anteriores en un programa de radio. ¿Coincide contigo?

ciento nueve | 11

viajar: un crucero por el Nilo, el Transiberiano, un viaje a caballo por la Ruta de la Seda...

- Y la última: "Se puede vivir aventuras sin ir muy lejos."
- Evidentemente. La aventura puede estar en tu propia casa, en un lugar que no conoces de tu ciudad, en un pueblo de tu región. En España hay muchísimos sitios desconocidos y muy interesantes.
- Bueno, Penélope, gracias por tus respuestas.
- Gracias a vosotros.
- Y ahora vamos a...

Imagen 2: Actividades 5 (C) (Unidad 5)<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Dado que se trata de una audición, solo se expone la parte de la transcripción en la que se manifiesta la ocurrencia del adverbio prooracional.

C. Comenta con tu compañero qué dirías en cada una de estas situaciones.

<p>1. A las dos un amigo te ha dicho: "Voy a comer". Ahora son las tres menos cuarto de la tarde. Tu amigo ha vuelto. ¿Qué le preguntas?</p> <p><input type="radio"/> ¿Ya has comido?</p> <p><input type="radio"/> ¿Has comido?</p>	<p>4. Esta noche tienes una cena en tu casa. Un amigo se ofrece para ayudarte con las compras, pero tú no necesitas ayuda. ¿Qué le dices?</p> <p><input checked="" type="radio"/> No, gracias. Ya lo he comprado todo.</p> <p><input type="radio"/> No, gracias. Lo he comprado todo.</p>
<p>2. Un amigo tuyo está viviendo en Londres. Tú sabes que no le gusta mucho la pintura. ¿Qué le preguntas?</p> <p><input type="radio"/> ¿Ya has ido a la National Gallery?</p> <p><input type="radio"/> ¿Has ido a la National Gallery?</p>	<p>5. Te encanta la pintura. En Madrid te preguntan: "¿Ya has visitado el Museo del Prado?" Si piensas ir, ¿qué respondes?</p> <p><input type="radio"/> No, no lo he visitado.</p> <p><input checked="" type="radio"/> No, todavía no.</p>
<p>3. No te gustan las películas de Amenábar. Te preguntan: "¿Ya has visto la última película de Amenábar?" Si tú no piensas ir, ¿qué respondes?</p> <p><input type="radio"/> No, no la he visto.</p> <p><input type="radio"/> No, todavía no la he visto.</p>	

### Imagen 3: Actividad 3 (C) (Unidad 9)

En estas actividades y en la página de gramática (p.53), correspondientes a las celdas de color verde de la tabla 3, los AAPP forman parte del objetivo didáctico y, además, se proporciona una descripción metapragmática de su uso. Además, en el libro del profesor, aparece una orientación sobre el uso del adverbio prooracional *No*. En efecto, se recomienda al docente que llame la atención de sus estudiantes sobre la importancia de evitar decir la palabra *No* para negarnos a realizar un servicio, ya que esto tiene un impacto comunicativo negativo relacionado con el uso de la cortesía. Todo esto favorece, aunque en menor medida, un aprendizaje consciente del uso de los AAPP por parte de los alumnos y tiene un impacto positivo en su competencia pragmática.

No obstante, esta enseñanza explícita de los AAPP, podemos decir que parece muy restringida, ya sea desde el punto de vista de las muestras o desde el punto de vista de los fines comunicativos explicitados. En cuanto a las muestras, estas se limitan a los adverbios *Sí*, *No* y a la locución adverbial *En absoluto* (p. 53), usados para conceder permiso ("Sí, sí"; "No, no. En absoluto" ), al adverbio *evidentemente* (p. 109), usado para expresar acuerdo y a la locución adverbial *Todavía no*, usada cuando algo nos parece interesante y pensamos poder hacerlo, aunque no se haya planeado antes, tal como se explica en el libro del profesor. Ahora bien, existen más adverbios que pueden utilizarse para conceder o negar permiso o para expresar acuerdo o desacuerdo; y su aprendizaje, de manera consciente y no de manera incidental, por parte de los alumnos, favorecería un aprendizaje más eficiente de la lengua. Con respecto a los fines comunicativos, los casos explicitados en las actividades con el uso de los AAPP también son muy limitados, puesto que solo se utilizan para expresar acuerdo o desacuerdo, para conceder o negar permiso, tratando de respetar las normas de cortesía. Sin embargo, tal como se ha comentado en el segundo capítulo de este trabajo, el uso de

los AAPP tiene muchos más valores pragmáticos y, por tanto, más finalidades comunicativas de las que están mencionadas.

El porcentaje de alusión de los AAPP en los ejercicios (0%) –el cual no nos parece muy conveniente– no es muy sorprendente, si se toma en cuenta el propósito de dicho apartado en el manual. En efecto, en la parte introductora de esta sección del manual, se puede leer lo siguiente: “Este es tu ‘cuaderno de ejercicios’. En él encontrarás actividades diseñadas para fijar y entender mejor cuestiones **gramaticales** y **léxicas**”. Según se desprende de estas palabras, el objetivo principal en esta sección está orientado más hacia la gramática y el léxico, por lo que cualquier otra cuestión, como la pragmática, por ejemplo, no constituye propiamente un centro de interés en ella y, por consiguiente, su tratamiento es algo accesorio o secundario. Sin embargo, en vista de la calidad indudable del manual, en esta parte prevista para ejercitación personal del alumno, hubiera sido aún más productivo y más benéfico incluir de manera explícita ejercicios que permitieran trabajar no solo el uso de los AAPP, sino también muchos otros aspectos pragmáticos para garantizar un mejor aprendizaje de la lengua por parte de los estudiantes.

Aparte de la enseñanza explícita comentada líneas atrás, la otra alusión a los AAPP en las actividades del manual se hace de manera implícita, constituyan o no el objetivo didáctico y desprovistos, en ambos casos, de descripción metapragmática. El primer caso está representado en la tabla por las celdas de color azul. Tal como puede comprobarse, solo una actividad (ejercicio 10, p. 152) ha sido diseñada incluyendo el uso de los AAPP como parte del objetivo de la tarea. El segundo caso está representado por las celdas en blanco, indicando actividades en las que la enseñanza de los AAPP no constituye el centro de interés. Por tanto, su presencia o uso solo es necesario en la medida en que son recursos lingüísticos utilizados para alcanzar otros objetivos didácticos, tal como se precisa en cada caso en la plantilla de análisis. Según indica la tabla 3, se recogen 19 actividades en las que se menciona el uso de los AAPP sin que sean el centro de interés, o sea el 6.64% de todas las actividades, y 3 ejercicios (1.62%). Son, pues, el caso donde se da un mayor grado de uso de los AAPP en las actividades correspondientes, en comparación con los casos anteriores. En la siguiente tabla se recapitulan los porcentajes de alusión a los AAPP en el manual.

**Tabla 5: Porcentajes de alusión a los AAPP en el nivel A2**

<b>Secciones</b>	<b>Alusión explícita</b>	<b>Alusión implícita</b>
<b>Actividades en todas las unidades</b>	1.39%	6.64%
<b>Ejercicios</b>	0%	1.62%
<b>Total de porcentajes</b>	1.39%	8,26%

A partir de estos datos, podemos decir que la alusión a los AAPP en el manual *Aula internacional 2 Nueva edición* se hace, en mayor medida, de manera implícita, y la alusión explícita, en cuyas actividades el objetivo es enseñar el uso de AAPP, solo constituye una ínfima parte. Por tanto, nos lleva a concluir que el tratamiento didáctico de los AAPP en este manual todavía no se beneficia de la atención adecuada, como debería ser el caso.

### **3.2. En *Aula internacional 3 Nueva edición***

El libro del alumno de *Aula internacional 3 Nueva edición* cuenta con un total de 373 actividades y de 242 ejercicios. Al igual que en el manual del nivel A2, hay una página de esquemas gramaticales funcionales en cada unidad y la sección *Más gramática*). Las alusiones a los AAPP también se hace de manera explícita e implícita. La manifestación de la enseñanza explícita de los AAPP en las actividades se da en dos casos. En el primero, el uso de los AAPP constituye el centro de interés de las actividades correspondientes y se acompaña de una información metapragmática en la que se explica su papel en la comunicación. Esto se manifiesta en 3 actividades: la actividad 4 (B) de la unidad 8 (p.98); las actividades (5A) y 5 (B) de la unidad 9 (p.111) y en las páginas de esquemas gramaticales y funcionales de las respectivas unidades (p. 101 y p. 113). Se reflejan en la tabla mediante las celdas de color verde y constituye el 1.34% de todas las actividades. Se ponen a continuación las imágenes ilustrativas de respectivas actividades y seguimos resaltando en color amarillo las ocurrencias de los AAPP.

**B.** Aquí tienes la transcripción de la conversación. Léela y vuelve a escuchar. En negrita aparecen marcados los recursos que utiliza la interlocutora. ¿Qué hace en cada caso?



1. Reacciona expresando sentimientos, sorpresa, alegría...
2. Hace preguntas y pide más información.
3. Repite las palabras de la interlocutora.
4. Da la razón o muestra acuerdo.
5. Acaba las frases de la interlocutora.

- A mí **una vez** me perdieron las maletas en un viaje.
- **¿Ah, sí? ¡Qué rabia!, ¿no?**
- **Pues sí.** Resulta **que** con los de la universidad decidimos hacer el viaje de fin de curso a Japón. Cogimos el avión, y bueno, cuando llegamos, todo el mundo recogió sus maletas y yo, pues esperando y esperando y nada.
- **¡Qué rollo!**
- Y digo: "Bueno, no sé, ahora saldrán". Pero no. Fui a preguntar y me dijeron que las maletas habían ido en otro avión... ¡A Cuba!
- **¡A Cuba!**
- **Si, sí.**
- **¿Y qué hiciste?**
- Bueno... Pues... En realidad, no podía hacer nada, de modo que me fui al hotel con los demás y a esperar. ¡Tardaron tres días en devolvérmelas!
- **¿Tres días? ¡Qué fuerte!**
- Sí, y claro, yo tenía toda la ropa en la maleta. Así que los primeros días tuve que pedir cosas a mis amigas, **¿no?**: camisetas, bañadores, ropa interior... de todo, **¿sabes?**
- **Ya, claro. Eso o ir desnuda.**
- Menos mal que **al final** llegó la maleta porque, hija, como ninguna de mis amigas tiene mi talla...
- **...ibas todo el día disfrazada, ¿no? ¡Menos mal!**
- Sí, menos mal. Total, **que** me lo pasé fatal durante varios días, sin saber qué ponerme, y cuando llegó mi maleta me puse más contenta...

**Imagen 4: Actividad 4 (B) (Unidad 6)**

**5. ¿ESTÁ ENFADADA?** P. 208, E.J. 16-17

**A.** Lee estas conversaciones que mantiene Gloria con otras personas. En todas muestra desacuerdo con lo que le dicen. ¿Cómo lo hace? Subraya y observa cómo funcionan los recursos que usa.



- Lo siento, pero tenía un mes para poder cambiar el producto. Ahora ya no aceptamos devoluciones.
- **¿Cómo?** ¿Que solo tenía un mes? ¡No puede ser!



- ¡Vaya! Veo que ha engordado...
- **¿Engordado?** No, yo diría que no. Estoy en mi peso de siempre, creo.

**B.** Imagina que el profesor os dice: "**Participáis poco en clase**". ¿Cuántas maneras diferentes se os ocurren de expresar desacuerdo? Decidlas.

- **¿Poco?** Yo diría que participo bastante...

**Imagen 5: Actividades 5 (A y B) (Unidad 9)**

A diferencia del manual del nivel A2, este cuenta con alusiones explícitas de los AAPP en 2 ejercicios (0.82%) de la sección *Más ejercicios*, o sea cuya presencia constituye el objetivo de la tarea: los ejercicios 16 y 17 (p.208) de la unidad 9. Esto se debe a que reflejan los mismos objetivos didácticos que los de la unidad correspondiente. En efecto, en los ejercicios, el objetivo consiste en la expresión del rechazo. Paralelamente, lo mismo se manifiesta también entre los esquemas gramaticales y funcionales de la unidad 9 (p.113). Por tanto, esto se evalúa positivamente, en la medida en que el hecho de ejercitar lo visto en los contenidos de la unidad correspondiente contribuye al afianzamiento de lo aprendido por parte del estudiante. Sin embargo, aunque se desmarca ligeramente del manual del nivel A2, la escasa alusión a los AAPP en el manual del nivel B1 sigue siendo un inconveniente, y pensamos que debería haber más ejercicios parecidos para trabajar mejor la competencia pragmática del alumno.

En este manual, las muestras de los adverbios utilizados no son muy variadas, aunque en comparación con el manual precedente, es algo diferente. Se usan los adverbios *Sí* (p.98), para reaccionar al relato de un cuento (*¿Ah, sí?; Sí, sí; pues sí.*) (p. 98); *¿Cómo?* y *¿Poco?* (p.111), para mostrar desacuerdo; *¿Cómo?* (p. 113), para expresar rechazo o solicitar repetición de lo dicho antes. En cuanto a los fines comunicativos del uso de los AAPP, tampoco se ofrece un elenco suficientemente variado, pues se limitan a expresar rechazo, mostrar desacuerdo, mostrar interés en una conversación expresando sorpresa o alegría o reaccionando ante un relato. Ahora bien, pensamos que sería más productivo diversificar los contextos de uso de estos AAPP, para mejorar su aprendizaje.

El segundo caso de alusión explícita tiene que ver con las actividades cuya mención de los AAPP forma parte del objetivo didáctico, pero que no se acompaña de las correspondientes explicaciones pragmáticas de su uso. Estas menciones se evidencian en 3 actividades: las actividades 5 (A) y (B) de la unidad 8 (p. 99) y la actividad 11 de la misma unidad, lo que representa el 0.80% de todas las actividades. Estas actividades se reflejan en la tabla 4 en las celdas de color naranja. Como ya se puede imaginar, si bien es algo apreciable que el uso de los AAPP forme parte del centro de interés en estas actividades, el inconveniente estriba en la falta de descripción metapragmática, la cual hubiera facilitado la asimilación y la adquisición de estos recursos.

En cuanto a la alusión implícita de los AAPP, esta se manifiesta en las actividades representadas en la tabla 4 mediante las celdas en blanco. En dichas actividades, su uso no forma parte del objetivo didáctico, por lo que solo sirve para la realización de las diferentes tareas. Según las indicaciones de la tabla, se mencionan los AAPP en 29 actividades (7.77%) y en 21 ejercicios (8.67%), sin que su uso sea el objetivo principal de las actividades correspondientes. Sin embargo, las muestras que en ellas se destacan dan cuenta de muchos contextos comunicativos cuya enseñanza explícita sería muy productiva para el aprendizaje de la lengua. De este modo, muchos de estos recursos le pueden pasar desapercibidos al alumno, mientras que son determinantes para incrementar su competencia pragmática. En la siguiente tabla se recapitulan los porcentajes de alusión a los AAPP en el manual del nivel B1.

**Tabla 6: Porcentajes de alusión a los AAPP en el nivel B1**

<b>Secciones</b>	<b>Alusión explícita</b>	<b>Alusión implícita</b>
<b>Actividades en todas las unidades</b>	2.14 %	7.77 %
<b>Ejercicios</b>	0.82 %	8.67 %
<b>Total de porcentajes</b>	2.96 %	16.44 %

Según se desprende de la tabla anterior, podemos decir que en el manual *Aula internacional 3 Nueva edición*, la alusión a los AAPP en las actividades se hace mayoritariamente de manera implícita, y la alusión explícita es muy baja. Por tanto, podemos concluir que el tratamiento didáctico de los AAPP, al igual que en *Aula internacional 2 Nueva edición*, no recibe la debida atención. Es cierto que, a diferencia del manual del nivel A2, el nivel B1 cuenta con más ocurrencias o usos de los AAPP. Esto es normal, si tenemos en cuenta la diferencia de los números de unidades en ambos manuales: 10 en el primero y 12 en el segundo. Pero, proporcionalmente, el tratamiento de los AAPP en ambos manuales es globalmente similar.

En vista de los datos obtenidos después de revisar los manuales, resulta que la alusión a los AAPP se hace, en mayor medida, de manera implícita y, por tanto, traduce una enseñanza implícita de estos recursos lingüísticos. Los porcentajes de la enseñanza explícita de los AAPP, tal como se han presentado en las diferentes tablas, son muy bajos en comparación con la importancia del uso de los AAPP en las conversaciones diarias. No se trata aquí de exigir que dicha enseñanza se haga necesaria o

sistemáticamente en todas las actividades o unidades, sino que sea más considerable y se haga con contextos variados de uso y con muestras variadas de adverbios, no solo limitados a unos cuantos. En realidad, en vista del uso muy frecuente de estos recursos, no solo en las conversaciones diarias, sino también en las distintas actividades diseñadas en los propios manuales en casi todas las unidades, mediante las actividades de interacción (generalmente oral) o las muestras lingüísticas presentadas como modelo a los estudiantes, todo esto nos parece ampliamente suficiente como para que se le dedique una atención más considerable y, por tanto, más conveniente en los manuales en ELE.

**CAPÍTULO 5: APROXIMACIONES A LA  
DIDÁCTICA DE LOS ADVERBIOS PROORACIONALES**

En los capítulos precedentes, se ha planteado la necesidad de incrementar la enseñanza explícita de los AAPP. Y eso debería implementarse mediante una mayor alusión a estos recursos en las actividades diseñadas en manuales didácticos. Obviamente, no se pide que se haga necesariamente en todas las actividades, sino que su tratamiento didáctico sea el reflejo de su importancia, la cual se destaca a través de su elevada frecuencia de uso en las conversaciones diarias.

### **1. Consideraciones previas.**

Antes que nada, es preciso señalar la dificultad que implica trasladar a la enseñanza muchos de aquellos aspectos extralingüísticos o no verbales que, no obstante, no dejan de ayudar a realizar interpretaciones adecuadas de los mensajes. Tampoco es tarea fácil enseñar todo aquello presente en la comunicación, pero no expresado literalmente. De hecho, puesto que la pragmática es, por esencia, una disciplina compleja, por estar relacionada más con todo lo que no se expresa de manera explícita, no siempre es fácil encontrar mecanismos adecuados para facilitar su aprendizaje.

Ante tal dificultad, muchos profesores se desaniman a la hora de incluir la enseñanza pragmática en sus clases, tal como subraya Aufa (2011, p. 37), para el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera: “teachers often feel unsure to include pragmatic learning into their classroom because it is not an easy task to develop communicative activities to raise learners' pragmatic competence in an EFL context”. Por ello, como posible estrategia docente, es necesario que se proporcionen al aprendiente las explicaciones necesarias sobre el valor pragmático de las palabras o de enunciados para que no hagan sus propias conclusiones de ello y que estas sean, eventualmente, equivocadas y obstaculicen o frenen su aprendizaje.

Así pues, en el presente capítulo, se plantean algunas posibles vías de enseñanza explícita de los AAPP en la clase de ELE. Desde luego, no se apartan tanto de lo que revela el precedente análisis, en lo que respecta a la aplicación de la enseñanza explícita, puesto que eso ya es efectivo en los manuales analizados. Más bien, lo que se pretende es simplemente plantear un procedimiento que permita el refuerzo de la enseñanza de estos elementos, poniendo énfasis en las informaciones y discusiones metapragmáticas con los alumnos. Según muchos estudios realizados sobre la enseñanza de la

pragmática, todos coinciden en que su éxito pasa por la información metapragmática. Esta se pone de manifiesto mediante las instrucciones<sup>31</sup> pragmáticas y las discusiones metapragmáticas con los estudiantes, a partir de los cuales se desarrolla en estos últimos una consciencia pragmática que favorecerá un mejor aprendizaje y adquisición de la competencia pragmática. En realidad, los aprendientes no solo obtienen información metapragmática a partir de la descripción de los actos de habla, sino también, mediante las orientaciones sobre las estrategias que deben utilizar para hacer un uso eficiente de aquellos (Aufa, 2011, p. 38). Tal como apunta Mir (2021, p. 43),

Given that the goal in teaching pragmatics is to raise learners' pragmatics awareness and give them language choices (...), opportunities for metapragmatic discussions led by the teacher or initiated by the learner through reflection and/or reasoning (...) should lead to a better understanding of the dynamic relationship between linguistic forms and utterance meaning in interaction.

Conviene señalar que solo se trata de una aproximación, por lo que las propuestas que se hacen pueden desarrollarse con objetivos pragmáticos más específicos. De todas formas, el principal objetivo debe ser que el aprendiente adquiera la competencia pragmática de manera consciente, y al diseñar actividades se debe procurar fomentar explícitamente reflexiones en los alumnos sobre los usos pragmáticos de la lengua para favorecer su consciencia metapragmática. Por tanto, es muy importante proporcionarles informaciones metapragmáticas, sobre los usos de los AAPP, sobre todo cuando se trata de aprendientes de niveles menos avanzados. Cabe recordar que la metapragmática se puede entender como un comentario sobre los enunciados, sobre el valor comunicativo de las palabras y sobre el alcance y las consecuencias de decir y no decir algo (Camargo Fernández, 2009; p. 3). En otras palabras, se trata de facilitar los datos sobre el funcionamiento comunicativo de un determinado recurso lingüístico, teniendo en cuenta todos los elementos contextuales que condicionan dicho uso. De esta manera, la adquisición de la competencia será más rápida y más efectiva.

Desde nuestro punto de vista, para que la enseñanza explícita de los AAPP sea eficiente, es necesario incluir muestras variadas tanto de los recursos como de sus usos comunicativos, teniendo en cuenta todos los elementos que condicionan su uso y

---

<sup>31</sup> Más detalle sobre la instrucción explícita y su importancia en Toledo Vega y Soto Celis (2018) y Aufa (2011).

comprensión por parte de los aprendientes. Por ello, dado que dichos recursos tienen un alcance esencialmente pragmático, el docente, antes de realizar actividades, o mejor, para realizarlas de manera adecuada, debería proporcionar los elementos que guían dichas actividades. De esta manera, tiene que dar una serie de circunstancias que facilitan al estudiante los datos necesarios para que puedan entender cómo se utilizan los elementos pragmáticos en los actos comunicativos y qué función tienen. Por ejemplo, podría exponer un conjunto de elementos culturales que intervienen en un contexto determinado: la relación –jerarquía– entre los hablantes; las diferencias raciales, culturales, o de sexo; las reglas y valores sociales; los hábitos y las actitudes de los hablantes, entre otros, que al ser trabajados sistemáticamente favorecen la competencia del usuario (Lopera Medina; 2012, p. 251).

Nótese que si no se cumplen estas condiciones, que favorecen la enseñanza explícita de los elementos pragmáticos, será muy difícil conseguir que los estudiantes sean capaces de identificar estas cuestiones y, luego, saberlas utilizar de manera adecuada. Por consiguiente, aunque tengan un nivel avanzado de conversación y que logren expresarse con un determinado grado de precisión lingüística, no siempre podrán desenvolverse de manera apropiada y en el contexto adecuado, con el interlocutor que tengan.

En su reflexión sobre la enseñanza de la pragmática, Lopera Medina (2012) plantea la importancia de hacerlo a través de los actos de habla. Para ello, aboga por el enfoque basado en las estrategias, las cuales, efectivamente, “ayudan a los estudiantes a tomar consciencia y aplicar los actos de habla para una mejor competencia pragmática en el aprendizaje de las lenguas” (Lopera Medina, 2012, pp. 248-249). Expone, pues, las cinco fases que se deberían seguir para la enseñanza de los actos de habla, propuestas por Cohen y Dörnyei: las fases de preparación, de concientización, de enseñanza, de aplicación y de personalización, cuya aplicación, en nuestra opinión, sería benéfica para el tratamiento didáctico de los AAPP. Por tanto, conviene explicar, de manera sucinta, en qué consiste cada una de estas etapas.

En la fase de preparación, el docente trata de enterarse del conocimiento que poseen sus alumnos del acto de habla que se quiere trabajar. De esta manera, podrá saber qué es lo que saben y qué es lo que necesitan los alumnos para usar este acto de

manera eficiente. En esta primera fase ya se inician discusiones pragmáticas que llamarán la atención sobre el aspecto preciso que se quiere destacar.

En la fase de concientización, se despierta la conciencia de los alumnos sobre la necesidad de aprender a usar estrategias más apropiadas en un contexto determinado. En esta fase, el docente contribuye a esta toma de conciencia de sus alumnos, recordándoles e insistiendo en el hecho de que no solo es importante un buen desempeño gramatical o estructural de la lengua, sino también un uso adecuado de la misma con los participantes de una determinada situación comunicativa.

En la fase de enseñanza, los estudiantes aprenden de manera explícita cuándo deben usar una estrategia para la aplicación de un acto de habla. Asimismo, el docente puede valerse de muestras de uso real, tales como vídeos, audios, correos electrónicos, obras literarias, sitios web, entre otros, para ilustrarlos con mayor precisión. Y, finalmente, para una mejor explicación, puede exhibir o modelar el acto de habla a sus alumnos. En esta fase se pueden intensificar las discusiones metapragmáticas entre el docente y los alumnos.

En la fase de aplicación, como su nombre indica, se ponen de manifiesto las instrucciones explícitas. El profesor puede preparar o asignar diferentes actividades a los alumnos para aplicar lo que se ha enseñado. Se propone, por ejemplo, diseñar cuestionarios donde los alumnos respondan ante una situación determinada de uso del acto de habla. También, el docente puede pedir que los alumnos realicen dramatizaciones en las que interactúen ante una situación determinada. Finalmente, les puede pedir que busquen ejemplos específicos de actos de habla concretos en diferentes soportes audiovisuales, tales como películas, capítulos de series televisivas o que observen detenidamente la manera de actuar de los nativos ante una situación que implique los actos de habla.

En la fase de personalización, finalmente, los alumnos interiorizan lo aprendido acerca de los actos de habla, evalúan el uso de las estrategias y tratan de transferirlas a otros contextos.

A continuación, se presentan posibles actividades ilustrativas de la enseñanza explícita de los AAPP.

## 2. Propuesta de actividades

Las actividades diseñadas solo constituyen muestras de lo que se espera que se implemente en los manuales de ELE, por lo que se han diseñado una pequeña muestra. Por tanto, supone que se podrían preparar tantas actividades como sea posible, dependiendo del aspecto comunicativo preciso que se quiera trabajar. Así pues, las actividades están destinadas a aprendientes del nivel A2 según el PCIC, lo cual no significa que no nos interese por el nivel B1, sino que solo procuramos poner un ejemplo de lo que sería una forma de tratamiento didáctico de los AAPP. Están pensadas para un grupo de alumnos francófonos que aprenden el español en contexto de inmersión.

Dos funciones lingüísticas constituyen los objetivos comunicativos de estas actividades: reaccionar ante un relato y conceder permiso, respectivamente. Consideramos que son situaciones en las que se suelen emplear frecuentemente AAPP. Por otra parte, conviene mencionar que se trata de adaptaciones, pues están basadas en las actividades del libro del alumno del manual *Aula internacional 2 Nueva edición*, pero que ofrecen más valores pragmáticos de las expresiones estudiadas. En estas actividades, además de las discusiones pragmáticas que se recomienda tener con los alumnos, se insiste en las informaciones metapragmáticas que se proporcionan a los aprendientes para que entiendan mejor el uso de los AAPP en cuestión.

En el primer grupo de actividades, se trabaja el uso de las expresiones tales como *¿Sí?*, *¿No?*, *¿En serio?*, *¿De verdad?*, *¿Ah sí?*, que tienen una función fáctica en la comunicación, ya que permiten mostrar interés y animar la conversación. También se abordan los estados anímicos que pueden expresarse mediante el uso de dichos adverbios.

En el segundo grupo de actividades, se trabaja las expresiones utilizadas para dar respuestas afirmativas a peticiones de favor o de permiso. Se trata de los adverbios *Sí* y *No* utilizados, o bien de manera repetida, o bien acompañado por un reforzador de la intención (*claro*, *por supuesto*, *desde luego*, *en absoluto*, etc.). Se pretende enseñar a los alumnos que tales expresiones permiten responder con amabilidad, y constituye una estrategia para mantener un ambiente favorable para la conversación. Se recomienda al docente que, durante las discusiones con los alumnos, trate de comentar el agrado que produce en el interlocutor esta manera de responder. Por otra parte, puede mencionar la

posibilidad de utilizar de manera individual los adverbios *Sí* o *No* para responder con amabilidad, pero insistiendo en la entonación adecuada a tal efecto, sin la cual no se percibiría dicha amabilidad.

En estas últimas actividades, nos interesamos únicamente por las respuestas afirmativas porque las negativas ya se han abordado en el libro, por lo que solo constituyen un complemento de actividad. De esta manera, se procura que el alumno aprenda los valores comunicativos de ambos tipos de respuestas y las informaciones metapragmáticas correspondientes.

## 1. ¿EN SERIO ?



- A. Mira el siguiente vídeo en el que una chica recibe un cumplido porque habla bien español. ¿Cómo reacciona la chica? Coméntalo con tu compañero. No te limites en lo que dice. Observa también su postura, sus gestos y la entonación con la que reacciona. Y tú, ¿cómo reaccionarías en esta situación?



<https://youtu.be/OTQdxFjjfHQ>

- B. Ahora, lee la conversación y fíjate en la expresión marcada: ¿Qué sentimiento crees que expresa la expresión *¿En serio?* Puedes volver a ver el vídeo.

32: Amiga ¿cómo aprendiste tan bien el español? ¡Hablas perfecta!

31: ¡Ah!, no, no creo. **¿En serio?**

32: ¡Sí! ¿Por cuánto tiempo has a::h enseñado?

31: Bueno, no, no enseñé. Es que viví en Santander, el año pasado y en la universidad vivía en Palma de Mallorca

32: ¡Ah! ¡Qué bien!

31: He tenido mucho que practicar

32: Bueno

31: Pero ¡Gracias!

32: ¡Bien hecho!

31: ¡Muchas gracias!

- C. Observa el salón que aparece en esta imagen. ¿Qué te parece? Coméntalo con tu compañero.



D. Ahora, lee la siguiente conversación sobre este salón y, a partir de las palabras en negrita, presta atención a las reacciones marcada en negrita. ¿Qué crees que expresan estas reacciones? Marca con una cruz las casillas correspondientes. Puede haber varias posibilidades.

**Sorpresa, desacuerdo, duda, pedir confirmación.**

**Marta** – Este me gusta mucho, mira.

**Sebas** – Ay, no, no me gustan nada los cojines.

**Marta** – **¿No?** Bueno, a ver, yo hablo del salón en general, pero a mí los cojines sí que me gustan, me parecen muy alegres.

**Sebas** – Ya, son tu estilo, eso es verdad... Y el cuadro seguro que también te gusta, ¿no?

**Marta** – Sí, es así... étnico... Sí, es mi estilo. Pero, a ver, ¿el salón te gusta o no?

**Sebas** – Sí, sí, me gusta, es muy luminoso.

**Marta** – Sí, a mí me parece muy acogedor... Me encanta.

**Sebas** – Pero para mi gusto es demasiado moderno.

**Marta**– ¿Demasiado moderno? **¿En serio?** Es que eres superclásico. A mí me parece muy normal. No sé, ¿muy moderno?

**Sebas**– Bueno, no sé, quizás es me parece un poco frío, porque todos los muebles son muy blancos.

**Marta** – Pues a mí eso me gusta, me parece que le da claridad. Lo que no me gusta mucho es la estantería. Con ese color... así... parece muy vieja. Pero lo demás me encanta.

**Sebas** – **¿Sí?**

**Marta** – Sí, sí. ¿No te gusta ningún mueble?

**Sebas** – A ver, sí... El sofá no está mal, pero es muy pequeño, y a mí me gusta tener mucho sitio para tumbarme...

**Marta** – Sí, eso es verdad. ¿Y el sillón? ¿El sillón no te parece chulo?

**Sebas** – No está mal, pero yo prefiero un sillón de piel, de esos marrones...

**Marta** – Es que... es que eres un clásico... Lo que te he dicho.

	<i>¿No?</i>	<i>¿En serio?</i>	<i>¿Sí?</i>
Sorpresa			
Desacuerdo			
Duda			
Pedir confirmación			



E. Escucha la conversación para comprobar tus hipótesis. Para interpretar mejor, presta atención al tono con el que reacciona.

<https://onedrive.live.com/embed?cid=AB29AEC766C61E64&resid=AB29AEC766C61E64%2111191&authkey=AMEddsHBJurPLM>

**Importante**

Las expresiones *¿No?*, *¿en serio?*, *¿Sí?*, *¿De verdad?*, *¿Ah sí?* se utilizan generalmente para mostrar interés en una conversación o para pedir confirmación. Pero, además, pueden expresar **sorpresa**, **duda**, **desacuerdo**, **alegría**, **tristeza** ante una frase o una noticia. La entonación utilizada puede dar mayor peso a un estado más que a otro.

F. Utiliza algunas de las expresiones anteriores para reaccionar de manera lógica ante las frases siguientes.

- *He conseguido un nuevo empleo.*
- *¿Ah sí? ¿En qué empresa?...*

1. *¿Te gusta mi bolso? Solo me ha costado 5 euros.*
  - .....
2. *¿Has leído esta noticia? Un avión se ha estrellado en medio del Pacífico.*
  - .....
3. *¡Carla y yo nos casamos!*
  - .....
4. *Según este artículo, el 15% de las mujeres de EE. UU. se mandan flores a sí mismas el día de los enamorados.*
  - .....
5. *Mañana me voy dos semanas a Francia.*
  - .....
6. *Tuve un accidente la semana pasada.*
  - .....
7. *No me gustan las películas de terror.*
  - .....
8. *Es imposible trabajar en estas condiciones.*
  - .....

G. Ahora, con tu compañero, representad una de las situaciones de la actividad F y continuad la conversación. Tratad de manifestar interés en la conversación y de utilizar la entonación adecuada en las reacciones.

- *¿Te gusta mi bolso? Solo me ha costado euros.*
- *¿En serio? Es muy bonito, ¿eh? Me gusta. ¿Y dónde lo compraste?*
- *En el centro comercial de Tarragona.*
- *¿Ah, sí? Pues, a mí me encantaría tener uno parecido. Me gusta mucho.*
- *¿sí?*
- *Sí, sí.....*

## 2. POR SUPUESTO

- A. Observa las diferentes maneras de dar respuestas afirmativas ante las preguntas siguientes. ¿Crees que hay alguna diferencia entre estas respuestas? ¿Cuáles te parecen más amables? ¿Por qué? Coméntalo con tu compañero.

¿Puedo ir un momento al baño?

- a. Sí.
- b. Sí, sí, sí.
- c. Sí, sí, claro / Sí, por supuesto.
- d. Evidentemente.

¿Te molesta si cierro la puerta?

Es que entra mucho frío.

- a. No.
- b. No, no.
- c. No, en absoluto.
- d. Para nada.

### Importante

Responder solamente con las palabras **Sí** o **No** a veces puede parecer poco amable. Por eso, para dar una respuesta afirmativa de manera amable, hay varias posibilidades:

1. Las podemos utilizar de manera repetida:

– ¿Puedes pasarme la sal, por favor?  
– **Sí, sí.**

– ¿Te importa si utilizo tu teléfono?  
– **No, no.**

2. O podemos añadir una expresión que refuerza nuestra amabilidad (**claro, por supuesto, desde luego, evidentemente, obviamente** con **Sí** o **en absoluto, para nada, de ningún modo**, con **No**).

– ¿Podrías ayudarme a tratar este ejercicio? Es que es muy difícil.  
– **Sí, por supuesto.**

– ¿Te importa si utilizo tu teléfono?  
– **No, no. De ningún modo.**

- B. Ahora, en parejas, vais a representar una situación. Cada uno piensa en un favor o un permiso que le gustaría pedir y el otro tiene que responder de manera amable. Pensad en la entonación que vais a utilizar. No se pide lo mismo dos veces.

## Conclusiones

Llegado al término de este trabajo, conviene recordar el tema que ha sustentado nuestra investigación, basada, esencialmente, en el análisis de los adverbios prooracionales en dos materiales didácticos: *Aula internacional 2 Nueva edición* y *Aula internacional 3 Nueva edición*. La principal meta que hemos perseguido ha sido la de analizar el tratamiento de los AAPP en estos manuales para ver el grado de consideración que reciben en cuanto elementos fomentadores de la competencia pragmática de los aprendientes del Español como Lengua Extranjera.

Para ello, ha sido importante aportar en el primer capítulo datos esclarecedores sobre algunos conceptos importantes relacionados con esta subcategoría adverbial, con el fin de sentar las bases teóricas sobre la cuestión. En el segundo capítulo, se ha procurado demostrar, mediante algunos casos comentados, la importancia del uso de los AAPP para el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes de ELE y, por consiguiente, la necesidad de incrementar la alusión a ellos en los materiales didácticos. Seguidamente, mediante un método de carácter cualitativo, se han podido analizar los resultados obtenidos tras la recogida de los datos y sacar unas conclusiones.

Es, pues, el lugar de aportar respuestas a las preguntas de investigación planteadas inicialmente.

### *1. ¿Qué información sobre los AAPP pueden leer los profesores en los textos de referencia?*

Desde el punto de vista teórico, se han podido presentar las inconsistencias que constan en muchos trabajos de referencia relacionados con el estudio de los AAPP, en que destacan las insuficiencias sobre la descripción de estos recursos lingüísticos, pero también las confusiones sobre ello. A partir de esta base, consideramos que los textos de referencia no siempre proporcionan a los profesores la información adecuada sobre el funcionamiento discursivo de los AAPP. Ahora bien, cabe subrayar que un profesor, antes de comentar algún tema en clase con sus alumnos, debe contar previamente con una base teórica contundente, para realizar con éxito su actividad docente, por lo que se ha procurado aportar informaciones complementarias para facilitar la comprensión de lo que es realmente un adverbio prooracional.

2. *¿Cómo se presenta esta subcategoría adverbial a los alumnos?*

Los resultados obtenidos del análisis y comentados en el último capítulo dan cuenta de una importante disparidad entre los porcentajes de alusiones a los AAPP en las diferentes actividades, tanto en el manual del nivel A2 como en el del nivel B1, la cual refleja una baja mención explícita frente a la fuerte alusión implícita a estos recursos lingüísticos en ambos manuales. Estos datos nos llevan a concluir que la enseñanza de los AAPP en los manuales analizados se hace, en mayor medida, de manera implícita, lo que dificulta la adquisición eficaz de la competencia pragmática por parte de los estudiantes. Por ello, para un mejor fomento de dicha competencia en los aprendientes, es necesario incrementar una enseñanza explícita de dichos recursos lingüísticos, proporcionando informaciones metapragmáticas de su uso comunicativo que favorezcan efectivamente su aprendizaje y adquisición adecuados.

3. *¿Qué valor se les otorga a los adverbios prooracionales en los manuales de ELE?*

Considerando lo dicho anteriormente, cabe decir que, si bien se observa una alusión explícita a los AAPP en su tratamiento didáctico, la superioridad de la alusión implícita indica que la mayoría de sus menciones no constituyen propiamente el centro de interés de las actividades en las que aparecen. Por tanto, concluimos que todavía no reciben el valor que les conviene, si se toma en cuenta su fuerte frecuencia de uso en las conversaciones diarias de los hablantes. Pero, al menos, conviene reconocer que su inclusión en los materiales didácticos indica que los autores son conscientes del aporte de estos recursos lingüísticos para el aprendizaje, aunque no se materialicen en su justo valor.

4. *¿En qué medida puede la enseñanza explícita de estos elementos incrementar la competencia pragmática de los alumnos?*

Tal como se ha demostrado en el segundo capítulo, el alcance esencialmente pragmático de los AAPP supone su aporte significativo en el desarrollo de la competencia pragmática de los aprendientes y, por tanto, en el fomento de su competencia comunicativa. Lo hemos podido mostrar en la medida en que permiten

poner en marcha varios principios pragmáticos que rigen los comportamientos comunicativos de los hablantes, entre los cuales el Principio de cooperación y el Principio de la economía lingüística. Asimismo, se ha mostrado cómo el uso de los AAPP constituyen en muchos contextos estrategias pragmáticas de comunicación que contribuyen al éxito comunicativo a la vez que al fomento de la competencia pragmática.

En definitiva, a la luz de los trabajos recientes sobre la enseñanza de la pragmática, todos los autores actuales plantean la necesidad de una mayor incorporación del componente pragmático en la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras. Y, en cuanto al enfoque, la mayoría coincide en que su enseñanza debe ser lo más explícita posible, para que su aprendizaje se realice de manera exitosa por parte de los alumnos. Por ende, es importante dar a los estudiantes todas las informaciones pragmáticas en general y metapragmáticas en particular, dado que las necesitan para entender el funcionamiento de la lengua más allá de su dimensión estrictamente lingüística. Atendiéndonos a los resultados del análisis de los manuales didácticos revisados, podemos decir que esto se ha tenido en cuenta a la hora de diseñar los materiales, lo que evidencia la buena calidad de estos manuales. Sin embargo, se observa un cierto descuido en el tratamiento de los AAPP, que, no obstante, constituyen recursos comunicativos importantes y necesarios para el fomento de la competencia pragmática de los alumnos. En este sentido, hemos querido mostrar algunas de las posibilidades que pueden ofrecer determinadas actividades para poner de manifiesto la importancia de los AAPP.

Así pues, queremos precisar que la presente investigación, por aplicarse únicamente a dos manuales de ELE, no pretende revestir un carácter genérico. Sin embargo, estamos convencidos de que sería muy significativo tener en cuenta las consideraciones que resultan de ella para el diseño de los materiales didácticos destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras y, concretamente, de ELE, con especial atención al componente pragmático. Sin dejar de reconocer los avances que se han realizado y que siguen realizándose en este campo, siempre es útil y conveniente señalar aquellos aspectos susceptibles de ser mejorados y las posibles alternativas, puesto que el docente, también tiene como función fomentar su capacidad crítica y de innovación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (González Sánchez, 2016, p. 5).

Finalmente, conviene decir que este trabajo no constituye sino una ínfima muestra de todo el trabajo que queda por realizar en futuras investigaciones. La importancia de incluir informaciones metapragmáticas sobre los AAPP también debería extenderse a todos los demás aspectos con contenido pragmático que se utilizan para enseñar y aprender el Español como LE o como L2. De este modo, se podrá garantizar, si no, mejorar considerablemente la competencia pragmática de los alumnos y, por tanto, su competencia comunicativa. Como posible trabajo futuro, se pretende investigar en el componente pragmático en los manuales de ELE en contexto camerunés, para evaluar el enfoque seguido (explícito o implícito) y plantear la implementación de su enseñanza explícita para un mejor aprendizaje de la lengua española.

## Referencias bibliográficas

- Acosta-Ortega, L., & Ferrero, C. L. (2022). “Exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral de español LE/L2”. *Journal of Spanish Language Teaching*, vol 9, núm. 1. Págs 81-96. Disponible en línea en <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2051847>
- Alarcos Llorach, E. (1969): “Aditamento, adverbio y cuestiones conexas”. *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*, Tomo 19, págs. 301-329. Disponible en línea en <https://reunido.uniovi.es/index.php/RFF/article/view/3072/2936>
- Alarcos Llorach, E. (2000): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Aufa, F. (2011). “Explicit pragmatic instruction in teaching English as a foreign language”. *JEE: Journal of English and Education*, vol.5, núm. 1, págs. 37-44. Disponible en línea en <https://journal.uui.ac.id/JEE/article/view/4458/3940>
- Balibrea, Y. C., Jordá, M. M. V., y Pérez, M. S. V. (2006). “La enseñanza y aprendizaje del inglés como proceso interactivo en el aula de lenguas extranjeras”. En *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*, Graó, Barcelona, págs. 137-160.
- Barquero, A. (2020). “La pragmática y la enseñanza del ELE en el contexto escolar alemán”. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 31, págs. 5-18. Disponible en línea en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92163705001>
- Bosque, I. (2007): *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*, séptima reimpresión. Síntesis.
- Brucart Marraco, J. M. (1999). “La elipsis” en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa-Calpe, Vol. 2, págs. 2787-2863.
- Camargo Fernández, L. (2009). “Capítulo 4: La metapragmática”. En L. Ruiz Gurillo y X. A. Padilla García (eds). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*, núm 45, págs. 89-107. Peter Lang.

Carbonero Cano, P. (1980). “Criterios para una caracterización funcional de los adverbios” en *Revista Española de Lingüística*, vol. 8, núm. 1, págs. 169-197. Disponible en línea en <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/588>

Carbonero Cano, P. (1980): “Afirmación, negación y duda”. *Revista Española de Lingüística*, núm. 10, Fasc. 1, págs. 161-176. Disponible en línea en <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/660>

Ciglič, B. P. (2020). “La adquisición de la competencia pragmática en ELE: el caso de la evidencialidad”. *Colindancias-Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, núm. 11, págs. 229-248. Disponible en línea en <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1032903>

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en línea en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Contreras Fernández, J. (2005). *El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español*. (Tesis doctoral), Universitat de Valencia.

Corpas, J. et al (2014). *Aula internacional 2. Nueva edición*, Barcelona, Editorial Difusión.

Corpas, J. et al (2014). *Aula internacional 3. Nueva edición*, Barcelona, Editorial Difusión.

Berja, A. et al (2014). *Aula internacional 2. Nueva edición. Libro del profesor*, Barcelona, Editorial Difusión.

Berja, A. et al (2014). *Aula internacional 3. Nueva edición. Libro del profesor*, Barcelona, Editorial Difusión.

Crego García, M<sup>a</sup>. V. (2003): “Reflexiones sobre la clase de palabra *pronombre*”. *ELUA*, núm. 17, págs. 203-221.

De la Hoz Fernández, C. (2006). “Las palabras comodín: sobre ‘cosas, cacharros, chismes y cachivaches’”. En A. Alvarez et al. *La competencia pragmática y la*

*enseñanza del español como lengua extranjera*. Servicio de Publicaciones. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Págs. 396-401. Universidad de Oviedo.

De Pablos-Ortega, C. (2018). “Pragmatics in L2 spanish textbooks: Perspectives from Spain”. En D. Dumitrescu y P. L. Andueza (Eds), *L2 spanish pragmatics: From Research to Teaching*. Routledge, págs. 53-73.

Denoyelle, C. (2007) : « L’emploi des particules adverbiales oui et non dans quelques textes littéraires médiévaux ». *L’information grammaticale*, núm. 112, págs. 3-8.

Di Tullio, Á. (1997): *Manual de gramática del español*, segunda edición. Edicial.

Djiölfack Kengni, N. R. (2021). *Los adverbios como elementos prooracionales en ‘Después del invierno’ de Guadalupe Nettel y ‘La mordaza de Alfonso Sastre Salvador’*. (Tesis de maestría). Universidad de Yaoundé I.

Domínguez De Rodríguez-Pasqués, P. (1970): “Morfología y sintaxis del adverbio en – mente”. En C. H. Magis (Dir) *Actas del Tercer Congreso Internacional de Hispanistas*, págs. 293- 303. El Colegio de México. Disponible en línea en [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/aih\\_iii.htm](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/aih_iii.htm)

Dumitrescu, D. (1989). “Sintaxis y pragmática de las preguntas cuasi-eco en español”. En A. Vilanova Andreu (Coord.). *Actas del X congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, vol. 4. págs. 1323-1338. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

Dumitrescu, D. (2008). “Usos discursivos del adverbio «sí» en el español mexicano”. En A. Cunita (edr) *Studii de lingüistica si filologie romanica: hommages offerts à Sanda Reinheimer-Rîpeanu*, págs. 233-244. Editura Universitatii din Bucuresti. Disponible en <https://biblioteca.org.ar/libros/300481.pdf>

Fernández de la Rosa, L. (2012): *Curso de lengua española. Gramática (teoría, norma y práctica)*, Autoedición.

Fernández, L. C. (2008): “La pragmática en el nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes”. *Frecuencia-L: revista de didáctica español como lengua extranjera*, núm. 35, págs. 10-15.

García Agüero, A. N. (2016). “Marcadores discursivos indicadores de cortesía de la variedad mexicana. Un enfoque pluricéntrico para su enseñanza en ELE”. En L. Di Ferrante y E. Gironzetti (eds.). *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, vol. 3, núm 1, págs. 23-42. Disponible en línea en <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.4>

Garrido Rodríguez, M. D. C. (1999). “Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia”, En M. Franco Figueroa *et al.* (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Tomo I, págs. 323-330. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Disponible en línea en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_x.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm)

Gil Olivera, N. A. (2019): “El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques”. *Revista boletín Redipe*, vol. 8, núm. 9, págs. 170-181. Disponible en línea en <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/820>

Gómez Asencio, J. J. (2016): “Categorías en *La oración y sus partes* de Rodolfo Lenz: Clases”. *Boletín de filología*, Tomo LI (51), núm. 1, págs. 147-185.

González García, L. (1997): *El adverbio en español*, Universidad de Coruña.

González Rodríguez, R. G. (2009). *La expresión de la afirmación y la negación* (Vol. 107). Arco libros. Disponible en línea en [https://books.google.es/books?id=8kl4yp7DR8AC&printsec=frontcover&dq=La+expresi%C3%B3n+de+la+afirmaci%C3%B3n+y+la+negaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=La%20expresi%C3%B3n%20de%20la%20afirmaci%C3%B3n%20y%20la%20negaci%C3%B3n&f=false](https://books.google.es/books?id=8kl4yp7DR8AC&printsec=frontcover&dq=La+expresi%C3%B3n+de+la+afirmaci%C3%B3n+y+la+negaci%C3%B3n&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=La%20expresi%C3%B3n%20de%20la%20afirmaci%C3%B3n%20y%20la%20negaci%C3%B3n&f=false)

González Ruiz, R. (2000). “Felicidades, sinceramente, don Antonio. A propósito de los adverbios de enunciación”. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, Vol. 16, núm. 2. Págs. 289-324.

González Ruiz, R. (2005-2006): “Modalizadores de sinceridad, cooperación y estrategias comunicativas”. *Anuario de Lingüística Hispánica*, vol. 21-22, págs. 199-228.

González Sánchez, M<sup>a</sup>. (2016). *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro*. (Tesis de maestría). UNED.

González Sánchez, M<sup>a</sup>. y Andión Herrero, M<sup>a</sup>. A. (2021). “Últimas aportaciones metodológicas y perspectivas de futuro en manuales de español-LE/L2” *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*,g vol. 86, págs. 215-231. Disponible en línea en <https://doi.org/10.5209/clac.75501>

Grice, P. (1975). “Lógica y conversación”. En L. M. Valdés Villanueva (ed.) *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Segunda edición, págs. 511-530. Tecnos/Universidad de Murcia

Gutiérrez Ordóñez, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Arco/libros.

Hallebeek, J. (1986): “Las palabras funcionales del español”. *Boletín de la AEPE*, núm. 34-35, págs. 205-216. Disponible en línea en [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/boletin\\_34-35\\_18\\_86/boletin\\_34-35\\_18\\_86\\_24.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_34-35_18_86/boletin_34-35_18_86_24.pdf)

Hernández Alonso, C. (1974): “El adverbio”. *THESAURUS: boletín del Instituto Caro Cuervo*, Tomo XXXIX, núm. 1, págs. 48-67. Disponible en línea en [http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/480/1/TH\\_29\\_001\\_048\\_0.pdf](http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/480/1/TH_29_001_048_0.pdf)

Hernández Sampieri, R. *et al* (2018), *Metodología de la investigación*, 6<sup>a</sup> ed., México: McGraw Hill. Disponible en línea en <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hernando Cuadrado, L. A. (2005). “La elipsis en el análisis e interpretación de textos”. *Cauce: Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, núm. 28, págs. 169-181. Disponible en línea en <http://hdl.handle.net/11441/22009>

Hernando Cuadrado, L. A. (2006): “El problema del adverbio como parte de la oración”. *Verba*, núm. 33, págs. 123-146. Disponible en línea en [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3457/1/pg\\_123-146\\_verba33.pdf](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3457/1/pg_123-146_verba33.pdf)

Instituto Cervantes, (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Disponible en línea en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

Jiménez Fernández, R. (1997-1998): “Sobre el uso de las oraciones circunstanciales en niños de 11 a 13 años”. *Cauce, Revista de filología y su didáctica*, núm. 20-21, págs. 813-844. Disponible en línea en <https://idus.us.es/handle/11441/21909>

Kabatek, J. (2008): *Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde las tradiciones discursivas*, Madrid, Vervuert.

Kovacci, O. (1980-1981): “Sobre los adverbios oracionales”. *Boletín de Filología*, Vol. 31, núm. 2. Págs. 519- 535. Disponible en línea en <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/46586> g

Kovacci, O. (1999). “Adverbio”. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa- Calpe, vol. 1, págs. 705-786.

Lope Blanch, J. M. (1985). “La estructura del discurso en el «Oráculo manual»”. En Diputación de Zaragoza: Institución "Fernando el Católico": *Archivo de filología aragonesa*, núm. 36-37, págs. 101-116. Disponible en línea en <https://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/1015>

Lope Blanch, J. M. (1993): *Nuevos Estudios de lingüística hispánica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en línea en [https://books.google.es/books?id=FY2R1QhV\\_0cC&printsec=frontcover&dq=Nuevos+estudios+de+lingu%C3%ADstica+hisp%C3%A1nica&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Nuevos%20estudios%20de%20lingu%C3%ADstica%20hisp%C3%A1nica&f=false](https://books.google.es/books?id=FY2R1QhV_0cC&printsec=frontcover&dq=Nuevos+estudios+de+lingu%C3%ADstica+hisp%C3%A1nica&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Nuevos%20estudios%20de%20lingu%C3%ADstica%20hisp%C3%A1nica&f=false)

Lopera Medina, S. A. (2012). “Reflexión sobre la inclusión de la pragmática en la enseñanza de las lenguas”. *Núcleo*, vol. 24, núm. 29, págs. 247-255.

Marchante Chueca, M. P. (2005). “Los adverbios de modalidad. Los adverbios de duda: quizá (s), tal vez, acaso, a lo mejor”. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 4. Disponible en línea en <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2005/segunda.html>

Martín Zorraquino, A. M. (2004): “El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE”. En M. A. Castillo Carballo (Coord.) *Las gramáticas*

y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, págs. 53-70.

Martín Zorraquino, A. M. (2015): “De nuevo sobre los signos adverbiales de modalidad epistémica que refuerzan la aserción en español: propiedades sintácticas, y semánticas, y comportamiento discursivo”. En Engwall, G. y Fant, L. (eds.) *Festival romanística. Contribuciones lingüísticas – contributions linguistiques – contributi linguistici – Contribuições linguísticas*, Págs. 37-63.

Meléndez Quero, C. M. (2016). “La enseñanza de la gramática del discurso en la formación de hispanistas no nativos: el caso de los marcadores”. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, vol. 1, núm. 22, págs. 89-105.

Mora Millán, M<sup>a</sup> L. (1992). “El *adverbe de phrase*”. Una propuesta de análisis. *Philologia Hispalensis*. Págs. 245-256. Disponible en línea en [https://institucional.us.es/revistas/philologia/7/art\\_20.pdf](https://institucional.us.es/revistas/philologia/7/art_20.pdf)

Mora Millán, M<sup>a</sup> L. (1993): “El concepto de adverbio, su aplicación a los elementos que integran la clase del «adverbe de phrase»”. *Anales de filología francesa*, vol. 5, págs. 129-140. Disponible en línea en <https://revistas.um.es/analesff/issue/view/1801>

Mir, M. (2018). “What research says, what textbooks offer, what teachers must do”. *L2 Spanish Pragmatics: From Research to Teaching*. En D. Dumitrescu y P. L. Andueza (Eds), *L2 spanish pragmatics: From Research to Teaching*. Routlege, págs. 33-52.

Modiano, P. (2014). *Más allá del olvido*. Alfaguara.

Moreno Cabrera, J. C. (2002). « El motor de la economía lingüística: la ley del mínimo esfuerzo al principio de la automatización retroactiva”. *Revista Española de Lingüística*, vol. 32, núm. 1, págs. 1-32. Disponible en línea en <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1713>

Negre Parra, A. (2018): “Análisis de la atenuación en materiales didácticos de ELE de nivel B2 a la luz del PCIC”. En García Ramón, Amparo y Soler Bonafont, María Amparo (Eds.): *ELUA: Estudios de atenuación en el discurso*, Anexo IV, págs. 269-288. Disponible en línea en <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/76044>

Nettel, G. (2014): *Después del invierno*, México, Anagrama,

Nogueira Da Silva, A. M. (2012). “Los marcadores del discurso y su introducción en los manuales del E/LE”. *Philologica Urcitana. Revista de iniciación a la investigación en Filología*. núm. 7, págs. 75-95. Disponible en línea en <http://repositorio.ual.es/handle/10835/1663>

Olou, M. A. (2019): “Des adverbes du français comme "proformes": vers une redéfinition de cette catégorie”. *Revue Roumaine d'Études Francophones*, núm. 11, págs. 247-262. Disponible en <http://arduf.ro/wp-content/uploads/2021/03/Olou-2.pdf>

Onana Atouba, P. P. (2006): “Sobre la elipsis pragmática”. En M. Villayandre Llamazares (Ed.) *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, págs. 1422-1428. Departamento de Filología Hispánica y Clásica. Disponible en línea en [http://buleria.unileon.es/handle/10612/12688?locale-attribute=pt\\_BR](http://buleria.unileon.es/handle/10612/12688?locale-attribute=pt_BR)

Otaola Olano, C. (1988): “La modalidad (con especial referencia a la lengua española)”. *Revista de filología española*, vol. 68, núm. 1-2, págs. 97-118.

Palacio Martínez, I. *et al* (2019). Dicenlen: *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Disponible en línea en <https://www.dicenlen.eu/es>

Paredes Duarte, M. J. (2008). “El principio de economía lingüística”. *Pragmalingüística*, vol. 15, núm.166-178.

Porroche Ballesteros, M. (2004). “Sobre *Franicamente*”. *ASELE, ACTAS XV*, págs. 693-699. Disponible en línea en [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42518/15\\_0691%20Porroche%20Ballesteros.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42518/15_0691%20Porroche%20Ballesteros.pdf?sequence=1)

Porroche Ballesteros, M. (2006). “Sobre adverbios enunciativos españoles, Caracterización, clasificación y funciones pragmáticas y discursivas fundamentales”. *Revista Española de Lingüística*, vol. 35, núm., 2, págs. 495-522.

Prados Lacalle, M<sup>a</sup> (2019). *Análisis de la tipología de actividades de contenido léxico en manuales de ELE del nivel B1*. (Tesis de maestría). Universidad de Jaén, Jaén.

Real Academia Española, A.A.L.E. (2010): *Nueva gramática de la lengua española: Manual*, Madrid, Espasa Libros

Rodríguez Méndez, J. M. (2005). “Vagones de madera”. *En Teatro escogido. Tomo I*, Madrid, Asociación de Autores de Teatro, págs. 83-136.

Rodríguez, M. D. C. G. (1999). “Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia”. En M. F. Figueroa *et al* (eds). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Tomo I. págs. 323-330.

Salvador, A. S. (1954): *La mordaza*, Madrid, Teatro Reina Victoria.

Santos Lemos, A. C. (2017). *Respuestas afirmativas y negativas a preguntas totales en el aula de ELE*. (Tesis de Grado) Universidad de Girona, Disponible en línea en [https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/14704/SantosLemosAmanda\\_Treball.pdf?sequence=1](https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/14704/SantosLemosAmanda_Treball.pdf?sequence=1)

Seco, R. (1980): *Manual de gramática española*, Madrid, Aguilar

Solís García, I. y León Gómez, M. (2016). “Sobre los operadores de afirmación y sus problemas de adquisición”. En Ballester de Celis, C. y Piedehierro Sáez, C. (eds) *Cuestiones de gramática para especialistas no nativos de español*, núm. 22, págs. 119-134.

Toledo Vega, G. M. y Soto Celis, F. A. (2018). “Efecto de la instrucción explícita sobre la interpretación de implicaturas en aprendientes angloparlantes de español como segunda lengua”. *Pragmalingüística*, núm. 26, págs. 393-406. Disponible en línea en <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/3651>

Tordera Yllescas, J. C. (2017). “La eficacia de la vaguedad y la imprecisión léxica: cómo se obtiene el significado de la proforma *eso*”. *Normas*, vol. 7, núm. 1. Págs. 48-56. Disponible en línea en <http://dx.doi.org/10.7203/Normas.7.8920>

Urbaniak, E. (2016). “El análisis pragmalingüístico de las *palabras baúl*: el caso del verbo *hacer*”. *Linred: Lingüística en la Red*, núm. 14, págs. 1-17. Disponible en línea en [https://linred.web.uah.es/numero14\\_articulo\\_6.html](https://linred.web.uah.es/numero14_articulo_6.html)

Yus Ramos, F. (1995). “La significación social de las máximas de Grice: el caso del cómic alternativo inglés”. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, vol. 30-31, 1995, Págs. 109-128.