

Adquiriendo ELE a través de los personajes de Almudena Grandes

RENIA LOPEZ-OZIEBLO
University of Huddersfield
renialopez@gmail.com

Resumen: Este artículo propone el análisis de literatura moderna española, en concreto extractos de novelas de Almudena Grandes, para ahondar en los significados pragmáticos, tan difíciles de dominar para estudiantes de español como lengua extranjera en contextos de no-inmersión. Se presentan una serie de actividades para alumnos a partir de un nivel A2, donde se trabajan aspectos socioculturales que definen significados pragmáticos mediante la comunicación verbal y no verbal, no solamente el uso de la voz, la kinésica y proxémica, sino también otros aspectos como el uso del espacio.

Palabras clave: sociopragmática, Almudena Grandes, Español Lengua Extranjera

The acquisition of Spanish as a Foreign Language through the characters of Almudena Grandes

Abstract: This article proposes the analysis of Spanish modern literature, specifically excerpts from novels by Almudena Grandes, to broaden pragmatic understanding in students of Spanish as a foreign language in a non- immersion context. It presents a series of activities for students from an A2 level, exploring cultural aspects defining pragmatic meanings. These include elements of verbal and nonverbal communication, beyond the use of voice, kinesthetic and proxemics, such as the use of space.

Keywords: sociopragmatics, Almudena Grandes, Spanish as a Foreign Language

1. Introducción a la pragmática

Los profesores de español como lengua extranjera (ELE), somos conscientes de que el nivel de competencia pragmática de nuestros alumnos no siempre es paralelo a su nivel de competencia lingüística. El concepto de pragmática es muy amplio y a lo largo de su historia se han desarrollado diferentes ramas, aunque su definición más general es «el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación» (Escandell-Vidal 1996: 14), o como dice Kasper (1997: 1) «el estudio de la acción comunicativa en su contexto sociocultural». Esto es, por un lado tenemos que tener en cuenta el uso del lenguaje y por otro el contexto. Nos encontramos con el alumno como agente social y con un acto del habla interpersonal donde el hablante tiene un objetivo pero también busca relacionarse con otros participantes en el acto (Leech 1983).

Hay que tener en cuenta otra rama de la pragmática, la de la interlengua, que se refiere a los conocimientos, usos y desarrollos en acción de funciones socioculturales en contexto por parte del aprendiz de una segunda lengua (Taguchi 2012: 1). Esta rama está dividida en los estudios del acto interactivo –ceder turnos del habla, secuenciar, estructurar la narrativa, comenzar o cerrar un turno– y los del acto de habla con una funcionalidad interpersonal –cumplidos, disculpas, quejas– (Ellis 2008: 159), que son los aspectos que se tratan en este artículo. El acto interactivo requiere una competencia organizadora que se refiere a un uso adecuado de las unidades lingüísticas. Mientras que el acto del habla se refiere al significado sociolingüístico (Kasper 1997: 2).

Es curioso que en las primeras definiciones de pragmática de interlengua se hiciera referencia específica a «actos del habla» (Kasper y Dahl 1991: 216) y se daba por supuesto que los factores pragmáticos solamente eran relevantes en actos donde existiese una comunicación oral mediante la palabra hablada. Una definición extraña porque Morris (1938) define ya la pragmática como el estudio de la relación entre los signos y su interpretación, signos que podían ser lingüísticos y no lingüísticos, verbales y no verbales. Por esto es más relevante referirnos a «acción comunicativa» y no solo a «actos del habla» para así cubrir la modalidad escrita y la hablada (Kasper 1997: 2). Morris incluía no solamente textos escritos sino también situaciones en las que la comunicación tiene lugar mediante signos. Estos signos pueden estar codificados o no. Si están codificados se consideran símbolos, con un significado para un grupo cultural específico, por lo que los conocimientos socioculturales comunes al emisor y al destinatario son esenciales para poder descodificarlos.

1.1. Pragmática en la clase de ELE

Los profesores de ELE confirman que los principales contenidos pragmáticos que se cubren en clase son los siguientes: la diferencia entre el uso de un registro formal y no formal, el uso correcto de los saludos, fórmulas para pedir algo, llamar la atención, hacer un cumplido y dar las gracias. Dado que el Plan Curricular diseñado por el Instituto Cervantes (Landone 2009: 5) incorpora aspectos pragmáticos, la mayoría de los libros de texto que se utilizan hoy en día para enseñar español de España tienen mucho más contenido pragmático que hace diez años. Los aspectos pragmáticos que se desarrollan en los libros de texto cubren una gran variedad de ámbitos, desde situaciones específicas –ir a un restaurante, comprar en una tienda o hacer una devolución– hasta las reglas socioculturales específicas que se usan en determinados eventos para mitigar o incrementar la fuerza de una expresión.

Aun así, los aspectos pragmáticos que se enseñan son muy limitados, entre otras cosas porque sería imposible dar ejemplos de todos los contextos en los que el hablante de español se pueda encontrar. Existen, por ejemplo, diferencias relacionadas con el género a la hora de recibir un cumplido (Ellis 2008: 169), y hasta en competencias pragmáticas consideradas como universales, como los turnos (Kasper 1997: 2), se encuentran importantes diferencias en elementos no verbales (López-Oziblo 2014) según la cultura del hablante. Por lo tanto, se generaliza dando las expresiones y las reglas más características de las situaciones más relevantes, según las creencias del profesor. Esto significa que incluso alumnos de niveles muy avanzados, pero con poca experiencia de inmersión, no son capaces de entender un chiste, procesar correctamente una opinión o entender comentarios sobre los que no comparten conocimientos comunes con nativos de la lengua.

1.2. Recursos para trabajar la sociopragmática

Al enseñar aspectos relacionados con el significado pragmático, los profesores se centran en los elementos lingüísticos verbales, olvidando a menudo esos elementos no lingüísticos y no verbales que contribuyen a la realización del significado. Se considera que es importante trabajarlos en la clase de ELE aunque uno de los problemas que se puede tener en un contexto de no inmersión es encontrar situaciones reales que reflejen la actualidad sociocultural de un país o región. Por eso, se suele echar mano de programas de televisión, cine, anuncios..., modalidades audiovisuales que permiten trabajar muchos aspectos. Sin embargo, hay que llamar la atención hacia el contenido de

muchos de esos programas o materiales audiovisuales. Su finalidad no es necesariamente mostrar un ejemplo de la vida real y de las normas socioculturales aceptadas por un grupo social determinado, sino la de vender, mediante estrategias para escandalizar/atraer al público.

Por todo ello, se propone la búsqueda de recursos alternativos que puedan representar situaciones reales, o mostrar aspectos socioculturales aceptados por la cultura en la que el alumno se pueda encontrar. Se sugiere el uso de textos de ficción para descubrir los códigos socioculturales que conocemos los hablantes nativos. Estos se adquieren junto con la lengua nativa, y son usados a la hora de interpretar situaciones comunicativas. A menudo, el alumno procesa el *input* sin llegar a registrarlo. Para que esta última acción tenga lugar, el alumno ha de ser guiado en su reflexión sobre el *input* y se le debe permitir usarlo en un contexto donde se sienta seguro, como puede ser la clase de ELE (Kasper 1997: 11).

2. La obra de Almudena Grandes

En concreto, se propone la obra de Almudena Grandes, una escritora española nacida en Madrid en 1960, por una serie de razones. Su obra incluye novelas, cuentos, artículos y se pueden encontrar en la red sus colaboraciones a la cadena de radio La SER, así como varias entrevistas en formato audiovisual y en texto. Su primera novela, *Las edades de Lulú*, publicada en 1989, se consideró una novela erótica. Sus siguientes novelas *Te llamaré viernes* (1991), *Malena es un nombre de tango* (1994), *Atlas de la geografía humana* (1998), *Los aires difíciles* (2002a) y *Castillos de cartón* (2004), presentan muchos elementos autobiográficos. Sus últimas novelas como *Corazón helado* (2007) están centradas en temas de la Guerra Civil española y la época de la Posguerra, estas incluyen *Inés y la alegría* (2010), *El lector de Julio Verne* (2012) y, *Las tres bodas de Manolita* (2014). Su novela más reciente, *Los besos en el pan* (2015), es un reflejo de la sociedad española de los últimos años.

Sus primeros libros están basados en sus vivencias, incluyendo los pequeños detalles que forman parte de nuestra cultura, que a menudo pasan desapercibidos incluso por los nativos. Sus obras describen la realidad española que ha vivido, así como una visión histórica de la Guerra y la Posguerra, con un lenguaje accesible y fácilmente adaptable a niveles de dominio de ELE más bajos. Grandes dice: «Escribir es mirar al mundo y, en ese sentido, es dar una visión personal del mundo con todos los ingredientes de la memoria, con todo lo que nos ha determinado que seamos como somos» (Grandes 2002b: 355).

Por otra parte, se trata de una escritora que se basa mucho en sus sentidos para describir las escenas, los eventos, los personajes. En una entrevista, Grandes afirmaba que ella escribe lo que ve (Grandes 2014a); hay que añadir que no es solamente lo que ve, sino también lo que siente con la piel, lo que huele, lo que saborea. Por ejemplo, dice que no le gusta usar demasiada sangre en sus novelas, porque es como ponerle demasiado ketchup (Grandes 2014b). Con esta metáfora tan increíblemente sensorial nos comunica con una simple imagen toda una serie de sensaciones como pueden ser el sabor y olor dulzón del ketchup, que puede llegar a abrumar otros sabores y olores más delicados, y su consistencia viscosa, densa, con grumos, poco atractiva.

Sin embargo, para poder entender esta metáfora es necesario, por un lado, conocer el ketchup y, por otro lado, poder recrear en nuestra mente esa imagen que la autora describe. Esta recreación, cuando el lector la realiza al leer un texto ficticio, se denomina «Realidad ficticia» (Poyatos 2002: 71) o «Mundo Textual» (Werth 1999: 7).

Cuantos más conocimientos y creencias en común tenga el lector con el autor, más fidedigno será el mundo textual del lector al mundo creado por el autor, y por lo tanto, se supone que mayor será su satisfacción al leer el texto. Escandell-Vidal, citando a Van der Auwera, comenta que «si no tuviéramos ningún tipo de información previa a la que ligar lo nuevo que se nos dice, todo enunciado sería ininterpretable» (1996: 34). Estos conocimientos y creencias suelen estar basados en los factores socioculturales a los que se hacía referencia anteriormente. Si el estudiante no comparte con la autora esas creencias y conocimientos, difícilmente podrá interpretar correctamente la descripción de los eventos, del contexto, o del lenguaje que usa en los personajes.

En el caso de Almudena Grandes, el Mundo Textual está constituido por descripciones altamente sensoriales, basadas en su mayoría en descripciones de comunicación no verbal, el aspecto de los personajes, sus vestimentas, sus gestos, su manera de moverse, pero también del espacio físico en el que esos personajes se encuentran, en la mayoría de los casos espacios físicos que los personajes han creado. Dado que existen en su obra tantas instancias de comunicación no verbal, se considera que estos textos pueden ayudar en la clase de ELE para resaltar factores socioculturales.

3. Propuestas para la clase de ELE: Ejemplos prácticos

En la adquisición de ELE se habla de la importancia de la narrativa en la clase y de la necesidad de despertar la curiosidad del alumno para asegurar su atención, para así maximizar el proceso de aprendizaje. Ascaso (2016) defiende la necesidad de emigrar del dolor al placer, de transformar el proceso de aprendizaje a uno donde los alumnos se lo pasen bien y disfruten. Para ello Betancort (2016) sugiere usar una variedad de disparadores como la imagen o herramientas interactivas. Lo interesante es que todos esos disparadores son también símbolos multimodales, codificados culturalmente, y que contienen significados diferentes para diferentes grupos culturales¹. El profesor de ELE tiene que saber compartir con los aprendices las estrategias necesarias para que no se pierda el significado cultural que conllevan. A veces tiene que trabajar con sus estudiantes como antropólogo para investigar y descubrir el verdadero significado del texto.

Se propone, entonces, mediante de una serie de actividades basadas en las obras de Grandes, reflexionar sobre la información cultural que la autora comparte a través de escenas descritas no solo visualmente, sino también a través de los sentidos del olfato, gusto y tacto. Así es como plasma sus historias en el papel, y así es cómo el lector las recibe, con todos los sentidos.

3.1. Actividad 1 - Portadas y fases de la autora

Kress y van Leuven (2006) defienden que el libro es mucho más que el texto. Dado que muchas veces lo primero que nos habla de un libro es la portada, se propone una actividad de acercamiento basada en las portadas de libros. El alumno debe haber trabajado ya la biografía de Grandes y sabe que hay una relación entre sus primeros libros, los que describen sus vivencias, y los últimos, basados en la Guerra Civil y la Posguerra. Las portadas comunican mucha información, y es posible identificar al menos tres de las novelas históricas (*Inés y la Alegría*, *El lector de Julio Verne* y *Las tres bodas de Manolita*) porque comparten formato. Sin embargo, no todos los alumnos reconocen la información de las imágenes: la vestimenta, el aspecto de las calles o del

¹ Por grupo cultural no hay que entender grupos nacionales sino, también, generacionales, religiosos, socio-económicos, de género, etc.

campo. Se trata de información que el alumno puede no reconocer al pertenecer a una generación diferente; puede no reparar en ella, al no considerarla importante; o no saber interpretarla por no conocer el contexto histórico.

3.2. Actividad 2 – Portadas e imaginación

También se pueden usar las ilustraciones de las portadas para desarrollar la imaginación del alumno, preguntando: ¿Qué tipo de historia asocias con esta imagen? ¿Quiénes son los protagonistas? ¿Cómo piensas que se desarrolla la historia? Este tipo de actividad permite al alumno desinhibirse y, al no tener que hablar sobre sí mismo, dar rienda suelta al vocabulario que conoce e imaginar posibles historias sin tener que preocuparse de si su respuesta es correcta.

3.3. Actividad 3 – Portadas e historias

Una última actividad, para romper el hielo con grupos de niveles más altos, es la de omitir los títulos de las portadas y pedir a los alumnos que relacionen las portadas con los resúmenes (accesibles en la red) de los libros.

3.4. Actividad 4 – Comida y descripciones físicas en *Malena, una vida hervida*

Tras estas actividades de acercamiento, se recomienda elegir uno de los textos para trabajarlo en profundidad desde el punto de vista sociopragmático. Para Grandes son los detalles los que crean a los personajes; para el lector, esos son los detalles que comunican no solo la personalidad, sino también la educación, posición social y su postura ante el mundo. Dado que muchas de las novelas de Grandes son largas y el tiempo con alumnos limitado, se pueden trabajar sus cuentos, que también contienen infinidad de detalles, aunque por supuesto los personajes no estén tan perfilados como en las novelas. Se propone trabajar con los cuentos en el libro *Modelos de mujer* (1996), en particular, trabajar las asociaciones que el nativo español hace con la comida. Grandes hace innumerables referencias a aspectos relacionados con la comida. No se limita a describir visualmente su apariencia, usa también otras modalidades, sentidos, como son el olor, el tacto y el sabor. Permite, por tanto, jugar con estos cuatro sentidos para explorar la importancia cultural de la comida para los españoles. En este extracto de *Malena, una vida hervida* (1996) se describe a la familia de Malena:

- (1) «Su madre sabía a tarta de limón con merengue tostado por encima, su padre a callos recién hechos y un poco picantes, su hermano mayor a besugo asado a la espalda, con mucho ajo...» (85).

Se pueden usar fotos en un primer momento para asociar los nombres de los platos con las imágenes correspondientes. De esta manera se recurre a los conocimientos del alumno en su lengua materna (L1). A continuación, ayudar a dilucidar a los alumnos las personalidades de los familiares de Malena ¿cómo se imaginan a la madre? ¿Y al padre? ¿Y al hermano? Un nativo puede imaginar un padre seco, pero quizás tierno en el fondo, y a un hermano un poco antipático. Es importante preguntar el porqué de estas impresiones, ¿en qué momento hemos adquirido esas nociones? ¿Cómo inculcarlas a nuestros alumnos? ¿Las comparten con nosotros? Es entonces cuando el alumno podrá reflexionar sobre las posibles diferencias entre su L1 y la L2.

3.5 Actividad 5 – El entorno físico en *Modelos de mujer*

En el cuento *Modelos de mujer*, del libro del mismo título (1996) una intérprete tiene una entrevista de trabajo en casa de una posible clienta y describe el salón así:

- (2) «[...] el salón que me acogió estaba tan impecablemente maquillado, peinado, vestido, que casi daba pena sentarse» (166).

De nuevo, con la ayuda de fotos, se pide a los alumnos que describan el salón que se han imaginado. El español nativo suele imaginar un salón opulento y elegante. A través de este extracto podemos trabajar la configuración de esta habitación desde diferentes puntos de vista: socioeconómicos, generacionales, culturales. Pero también es posible indagar en la impresión que causa el salón en la intérprete, ¿qué piensa del salón? Y, por lo tanto, ¿qué imagen es probable que tenga sobre sí misma? ¿Se pueden encontrar diferencias de género en esta última pregunta?

Es posible seguir analizando la imagen mental que se ha creado, para descubrir los puntos socioculturales compartidos entre alumnos. Una vez que se ha visualizado el salón, se recrea también a la dueña del mismo, físicamente; imaginar su personalidad y su manera de hablar, lo que lleva a la siguiente actividad.

3.6. Actividad 6 – La prosodia en *Modelos de mujer*

En la misma historia que en la actividad anterior la posible clienta pregunta a la intérprete:

- (3) «-¿Por qué hablas ruso? —me espetó a bocajarro» (1996: 166).

Solo la pregunta da mucho juego prosódico, ¿cómo sonaría esta pregunta en labios de la clienta? ¿Cuál sería su postura corporal? ¿Y sus gestos? Al añadir el modo, ¿cambian las respuestas, nuestra percepción del personaje? Entre nativos españoles se suele describir a la clienta como a una mujer de pelo lacio, a la altura del hombro, elegante y clásica, vestida con un traje de falda y chaqueta, quizás usando un aire de superioridad al hablar. Aunque resulta muy difícil explicar la razón, muchos nativos de una cultura generacional determinada tenemos esta imagen, y tendemos a pensar que otros la comparten (la hipótesis del conocimiento mutuo). Aquí hay que incidir en las diferencias que pueden existir entre una variedad de lengua y pragmática de España peninsular y de otras zonas, siendo esta primera mucho más directa en cuanto a cortesía se refiere –ver Márquez Reiter y Placencia (2005) para una reflexión más profunda.

En la mayoría de los casos nuestros alumnos no responden a la recreación de estas imágenes de la misma manera que lo haría un nativo, ya que tienden a hacer interpretaciones literales, olvidando sus conocimientos pragmáticos tanto de la L1 como en la L2 (Kasper 1997: 3). Sin embargo, si nosotros, los profesores, no somos conscientes de cuáles son sus recreaciones, no seremos capaces de identificar las diferencias socioculturales que les llevan a hacer diferentes inferencias de las que hace un nativo ante un texto.

3.7. Actividad 7 – Más prosodia en *Amor de madre*

Uno de los significados pragmáticos más complicados de captar para los alumnos de lenguas extranjeras es aquel relacionado con las opiniones. En este extracto de *Amor de madre*, en *Modelos de Mujer* (1996), una madre habla sobre el novio de su hija:

- (4) « [El primer novio de mi hija] Se llamaba Néstor Roberto, tocaba la trompeta -¡que era lo que le faltaba, vamos, con esa boca!, y había nacido en El Salvador. ¡Era Salvadoreño! ¿Se lo pueden imaginar? ¡Salvadoreño!» (128).

¿Qué piensa la madre sobre Néstor? ¿Cómo lo sabemos? ¿Es el alumno capaz de reconocer esos elementos despectivos. Si se eliminasen, el hablante nativo tampoco podría estar muy seguro de que la opinión fuese negativa, pero si pudiésemos oír el tono de voz seguramente ni el alumno de ELE avanzado ni el nativo dudarían. Aquí juegan un papel muy importante los elementos socioculturales que moldean las opiniones de los personajes. Las opiniones hacia los inmigrantes se van desarrollando en base a eventos locales, nacionales o internacionales, varían con el paso del tiempo, pero se suelen tener presentes esos cambios y relacionarlos con los contextos históricos adecuados. Es una información que el alumno no siempre posee y que le puede resultar extremadamente confusa si no reconoce los cambios.

Hay que distinguir entre el fallo sociopragmático –procesar de manera equivocada una situación al no entenderla, aun entendiendo los recursos lingüísticos– y el error pragmalingüístico –cuando el alumno no maneja los recursos lingüísticos– (Ellis 2008: 169). En el ejemplo anterior, dependiendo del nivel del alumno, se pueden encontrar fallos pragmalingüísticos inicialmente y, en niveles más altos, fallos sociopragmáticos donde la opinión de la madre sigue sin estar clara a pesar de entender el léxico.

4. Conclusiones

Según las teorías innatistas, seguidoras de las ideas de Chomsky (1986), la adquisición de la lengua es innata, esto es, los humanos estamos genéticamente programados para poder adquirir una lengua, somos capaces de adquirir una lengua porque contamos con unas estructuras que nos permiten procesar la información y retenerla. Pero Chomsky habla solamente de la lengua, no de los aspectos pragmáticos, de los factores socioculturales necesarios para poder interpretar, procesar y usar la pragmática adecuadamente. Por otro lado, tenemos la visión funcional de Halliday (1975), quien considera que la estructura del lenguaje está intrínsecamente relacionada con las funciones que contribuyen a situaciones comunicativas. Nos encontramos entonces frente a dos visiones, la innatista y la funcional; la primera considera que lengua y función de esa lengua son dos cosas diferentes mientras que la funcional considera que las dos, lengua y función, están relacionadas y se desarrollan juntas. Parece que la teoría funcional es la que mejor explica el proceso de adquisición de la lengua materna en los niños. El niño desarrolla las capacidades de uso de la lengua y de uso de la pragmática paralelamente. Sin embargo, esta capacidad de adquisición empieza a reducirse con la edad, tanto para la adquisición de la lengua como para la adquisición del sistema sociocultural, ya que las capacidades mentales para adquirir los factores socioculturales no son muy diferentes de aquellas necesarias para adquirir el lenguaje (Escandell-Vidal 2009: 27).

Ellis (2008: 194) sostiene que en contextos de segundas lenguas (L2) la adquisición de la pragmática y la gramática no ocurren simultáneamente. Teniendo en cuenta que en un contexto de no inmersión, el estudiante tiene muy poco acceso a situaciones reales, es normal presuponer que le pueda resultar aún más difícil desarrollar esos conocimientos pragmáticos. Asimismo, en contextos de inmersión también se

encuentran estudiantes con un limitado acceso a grupos culturales y, por tanto, no tienen la posibilidad de desarrollar esos conocimientos socioculturales necesarios. Esto resulta en estudiantes de ELE que, como señala Escandell-Vidal, presentan un «cuadro clínico» parecido al de un individuo con problemas de autismo (2011: 25).

Es necesario, por lo tanto, conocer las diferencias socioculturales que pueden llevar al alumno a cometer errores pragmáticos, a pesar de tener un nivel avanzado en otros aspectos de la lengua de estudio. También es importante buscar oportunidades dentro de la clase de ELE para abordar explícitamente estas diferencias y desarrollar los conocimientos que ayudan al alumno a defenderse en un contexto real de la lengua, ya que una instrucción explícita beneficia el desarrollo de los conocimientos pragmáticos en la L2 (Kasper 1997: 8).

Bibliografía

- Ascaso, M. (2016). «Activando sensaciones. Lo narrativo en la pedagogía». *Programa de Desarrollo Profesional de Editorial Edinumen*. Edinumen. Disponible en <http://www.edinumen.es/pdpele> [Consulta: 20/04/2016]
- Betancort, S. (2016). «La didáctica de la imaginación». *Programa de Desarrollo Profesional de Editorial Edinumen*. Edinumen. Disponible en <http://www.edinumen.es/pdpele> [Consulta: 20/04/2016]
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origins, and use*. Nueva York: Praeger.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Escandell-Vidal, M. V. (2009). «Social Cognition and Second Language Learning». En Gómez-Morón et al. (eds.). *Pragmatics applied to Language Teaching and Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars, pp. 1-39.
- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la Pragmática (nueva edición)*. Barcelona: Ariel.
- Grandes, A. (2014a). «Entrevista a Almudena Grandes. Nos habla de *Las tres bodas de Manolita*». Entr. Olelibros.com. *Gutenberg en la nube*. 17 abril 2014. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=genS9RM4OuY> [Consulta: 20/04/2016]
- Grandes, A. (2014b). «Entrevista a Almudena Grandes». *Página dos, RTVE 2*. 9 mar. 2014. Disponible en <http://www.rtve.es/alacarta/videos/pagina-dos/pagina-2-entrevista-almudena-grandes/2437289/> [Consulta: 20/04/2016]
- Grandes, A. (2012). *El lector de Julio Verne*. Barcelona: Tusquets.
- Grandes, A. (2010). *Inés y la alegría*. Barcelona: Tusquets.
- Grandes, A. (2007). *El corazón helado*. Barcelona: Tusquets.
- Grandes, A. (2002a). *Los aires difíciles*. Barcelona: Tusquets.
- Grandes, A. (2002b). «Escribir es atravesar un espejo». Entr. Pollini, Claudia. *CELEHIS, Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, vol. 14, pp. 347-362.
- Grandes, A. (1998). *Atlas de la geografía humana*. Barcelona: Tusquets.
- Grandes, A. (1996). *Modelos de mujer*. Barcelona: Maxi-Tusquets.
- Grandes, A. (1994). *Malena es un nombre de tango*. Barcelona: Maxi-Tusquets.
- Grandes, A. (1991). *Te llamaré Viernes*. Barcelona: Maxi-Tusquets.
- Grandes, A. (1989). *Las edades de Lulú*. Barcelona: Maxi-Tusquets.

- Halliday, M. (1975). *Learning How to Mean*. Londres: Edward Arnold
- Kasper, G. (1997). «Can pragmatic competence be taught?» University of Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center, Disponible en <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06> [Consulta: 20/04/2016]
- Kasper, G. y Dahl, M. (1991). «Research Methods in Interlanguage Pragmatics». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 13, pp 215-247.
- Kress, Gunther, R., y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.
- Landone, E. (2009). «Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje del E/LE», *Marcoele*, vol. 8. Disponible en <http://marcoele.com/reflexiones-sobre-la-cortesia-verbal-en-ele/> [Consulta: 20/04/2016]
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- López Ozieblo, R. (2014). «¿Ahora hablo yo?: Observaciones de cómo negocian los turnos discursivos estudiantes hongkoneses de español». *Monográficos SINOELE, Dificultades de la lengua española para sinohablantes*, vol. 10, pp. 201-207.
- Márquez Reiter, R., y Placencia, M. E. (2005). *Spanish Pragmatics*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Morris, C. (1938). *Foundations of a theory of signs. Foundations of the unity of science: Towards an international encyclopaedia of unified signs*. Chicago, Il: University of Chicago Press.
- Poyatos, F. (2002). *Nonverbal Communication across Disciplines, vol. 3: Narrative Literature, Theater, Cinema, Translation*. Amsterdam: Benjamins.
- Taguchi, N. (2012). *Context, individual differences and pragmatic competence*. Bristol, Multilingual Matters.
- Werth, P. (1999). *Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse*. Harlow: Longman.