LA ENSEÑANZA DE LAS FRASES HECHAS EN ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Teresa de Jesús Tro Morató
Universidad de Girona, España

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recoge una propuesta didáctica en relación con la fraseología del español, concretamente sobre las frases hechas o modismos *tener pájaros en la cabeza*, *ir pisando huevos* y *estar en el quinto pino*. Las diferentes actividades que constituyen la propuesta se enmarcan en contextos de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) y prestan especial atención a las oportunidades de negociar y construir significado intercultural a través de intercambios telecolaborativos (Véanse los apartados 1 y 3). Asimismo, en dicha propuesta, además de que el alumnado aprenda el significado de las construcciones, se persiguen varios objetivos de carácter intercultural (Véase 3.1.), entre los cuales podemos destacar la adquisición de la competencia pragmática y la introducción al estudio de los malentendidos interculturales como posible consecuencia pragmática del uso incorrecto de las expresiones anteriores en la comunicación intercultural. Este trabajo se estructura de la siguiente manera: tras una breve introducción y un apartado en el que se recogen los diversos conceptos y nociones que constituyen el marco teórico del estudio, se procede a explicar su metodología. Posteriormente, se presenta nuestra propuesta didáctica, creada en torno a las frases hechas *tener pájaros en la cabeza*, *ir pisando huevos* y *estar en el quinto pino*. Como ya se ha mencionado, la propuesta persigue diversos objetivos y presenta la interculturalidad como elemento clave a través de la telecolaboración. De igual modo, y como se explica en mayor detalle a continuación, se pretende introducir el humor como mecanismo vinculado a la metodología de la adquisición de segundas lenguas (en adelante, ASL), concretamente a través de las representaciones literales de las expresiones que se trabajan.

1. MARCO TEÓRICO

Tal como recoge el *Diccionario de la lengua española* (2019), el término *fraseología*, en su acepción número 4, hace referencia al "conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo" (acepción 4 de fraseología del DLE, 2019). También mencionamos la acepción número 5 que hace referencia a la fraseología en cuanto a la "parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija" (acepción 5 de fraseología del DLE, 2019). En esta línea, y en cuanto al *uso* de la fraseología, cabe destacar los conceptos tanto de *cultura* como de *contexto*, dos elementos clave que se enmarcan en el campo de la pragmática, es decir, "el estudio del uso del lenguaje en contexto" (Verschueren, 2002, p. 33). Así pues, podemos afirmar que desde la perspectiva de la pragmática (Escandell, 1996) los aprendices de una segunda lengua (en adelante, L2), como el español, por ejemplo, no solo deberían aprender vocabulario, sino también en qué contexto utilizarlo y qué matices puede o no presentar una determinada expresión, entre otros aspectos. Dicho de otro modo, en contextos de ASL resulta positivo velar también por que el alumnado adquiera competencia pragmática (Chomsky, 1980) y así evitar situaciones en las que se incurra en fallos pragmáticos (en inglés, *pragmatic failure*; Thomas, 1983, p. 91, en Shen, 2013, p. 132), es decir, aquellos casos en los que no se es "capaz de entender aquello que se quiere decir a través de lo que se ha dicho"[1].

En este sentido, el presente estudio pretende abordar la enseñanza y aprendizaje de los modismos *tener pájaros en la cabeza*, *ir pisando huevos* y *estar en el quinto pino* a través de unas tareas concretas a partir de las cuales alumnado nativo y no nativo de español negocie y construya mutuamente significado. Tal como recogen Lázaro-Ibarrola y Azpilicueta-Martínez (2015).

> De una forma sencilla, la negociación del significado es lo que ocurre cuando dos personas que están llevando a cabo una conversación no llegan a entenderse (completamente). Entonces, para llegar a un entendimiento mutuo, necesitan repetir algo, parafrasear ideas de

1 Traducción propia.

> diversas maneras, pedir a sus interlocutores que repitan o aclaren algo, hacerles saber si han entendido o no, asegurarse de que la otra persona haya entendido, etc.[2] (Lázaro-Ibarrola y Azpilicueta-Martínez, 2015, pp. 2-3).

Además de promover este tipo de movimientos, con las tareas que se plantean se pretende también que el alumnado construya mutuamente significado (Foster y Ohta, 2005). Tal como expuso Pica (1992, en Foster y Ohta, 2005), en los procesos de negociación *se señala* que el mensaje no queda claro y los interlocutores llevan a cabo un trabajo lingüístico conjunto para llegar a un entendimiento mutuo[3]. En esta línea, Foster y Ohta (2005) destacan otros movimientos más allá de aquellos iniciados con tales *señales* que los alumnos protagonizan en su proceso de adquisición de la lengua, como son los mecanismos de construcción mutua del significado y ayuda entre aprendices.

Asimismo, cabe destacar que las tareas que se presentan se pretenden llevar a cabo en contextos de ASL a través de la telecolaboración intercultural. Guth y Helm (2012, p. 42) definen la *telecolaboración* como

> intercambio intercultural a través de internet entre grupos de aprendices de diferentes entornos culturales y de distintas nacionalidades que se lleva a cabo en un contexto institucional de aprendizaje semipresencial (…) con el fin de desarrollar tanto las habilidades lingüísticas como la competencia comunicativa intercultural (…)[4].

En esta línea, consideramos que las actividades propuestas presentan un matiz intercultural y, además, que su implementación podría ayudar al alumnado de ELE a evitar futuras situaciones que puedan conducir a desajustes pragmáticos, sobre todo en relación con el uso de frases hechas.

Finalmente, cabe destacar que las tareas sobre los modismos mencionados presentan también ciertos tintes humorísticos que se consiguen a través de su representación literal como, por ejemplo, que una persona tenga varios pájaros

---

2 Traducción propia.

3 Traducción propia.

4 Traducción propia.

posados en la cabeza (Véanse las imágenes de 3.1.) puede resultar impactante o graciosa al receptor. De manera semejante, la propuesta anteriormente presentada en Tro (2018), basada en la creación de tareas para aprender falsos amigos entre español e inglés en contextos de ASL y telecomunicación intercultural en el marco del proyecto TeCoLa (2016-2019), muestra, asimismo, tintes humorísticos a través de las imágenes. En la siguiente sección procedemos a explicar la metodología del presente estudio, que se centra en el aprendizaje de la enseñanza de los modismos ya mencionados en un contexto de telecolaboración intercultural en ASL.

2. METODOLOGÍA

A lo largo de la preparación de las diversas actividades que componen esta propuesta didáctica se ha atendido a diversos aspectos en el marco de la pragmática y la comunicación intercultural, como se ha mencionado en el apartado anterior. En líneas generales, cabe destacar que se ha creado una serie de dibujos e imágenes que muestran situaciones en las que se utilizan de manera literal los modismos *ir pisando huevos*, *estar en el quinto pino* y *tener pájaros en la cabeza*, este último también representado literalmente en Savaiano y Winget (1976). La propuesta, dirigida a alumnado de español e inglés de niveles de Educación Secundaria y con un nivel de B2/C1 de español, combina el trabajo en el aula de ELE, junto con el grupo de alumnos y el profesor, y en casa, con intercambios telecolaborativos interculturales con alumnos nativos de la lengua. Así pues, se pretende fomentar la comunicación en tándems lingüísticos (Tro, 2017), concretamente a través de videoconferencias.

Los objetivos que se persiguen con las diferentes actividades se dividen en lingüísticos, comunicativos e interculturales. Mientras que entre los primeros cabe destacar el negociar y aprender el significado de las frases hechas en cuestión, literalmente representadas en imágenes, los objetivos comunicativos hacen referencia a aspectos diversos. En líneas generales, se pretende que los alumnos lleven a cabo una conversación sobre el significado de las expresiones. Además de describir las imágenes y comentar con sus interlocutores lo que ocurre, se espera que los alumnos negocien el significado de las expresiones y expliquen la metáfora en cada caso concreto. De igual manera, con

la propuesta se persigue que los tándems lingüísticos comenten el carácter imposible, extraño o divertido, por ejemplo, de las situaciones físicas que se representan y también, brevemente, la manera en la que el humor se utiliza en las imágenes. Finalmente, y en lo que respecta a los objetivos de carácter intercultural, podemos destacar el interés por empezar a trabajar la idea de las traducciones literales y los calcos y las posibles consecuencias pragmáticas que podrían tener en la comunicación intercultural, como los malentendidos.

En conjunto, la propuesta consta de tres fases en las que el alumnado trabaja con los modismos: la preparatoria (en el aula, junto con el profesor y el resto de los alumnos), la principal (los intercambios telecolaborativos) y la fase posterior (constante de la reflexión y retroalimentación en el aula y de actividades para hacer en casa). En la siguiente sección se explica cada fase en detalle y se presentan las actividades e imágenes con las que se trabajarán las frases hechas.

3. LAS FRASES HECHAS EN ELE: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Se pretende trabajar la comunicación intercultural a través de intercambios telecolaborativos con tándems lingüísticos formados por alumnado de ELE y nativos de la lengua. De igual manera, en esta propuesta se presentan tres fases diferenciadas con las que trabajar las frases hechas ya mencionadas. En la fase preparatoria, el profesorado introducirá al alumnado de ELE el tema y formulará una serie de preguntas abiertas para fomentar la reflexión sobre las frases hechas y su uso. Seguidamente, se llevaría a cabo la fase principal de la propuesta, consistente en la sesión (o sesiones) de telecolaboración. En esta fase, además de fomentar la comunicación intercultural y la interacción con alumnado nativo de español, se busca que los aprendices de ELE negocien y construyan mutuamente significado con sus interlocutores nativos y, además, evalúen conjuntamente la sesión de telecolaboración. Finalmente, la fase posterior se basa en una serie de preguntas de reflexión y retroalimentación que el alumnado de ELE respondería en el aula con su profesor y compañeros, como en la fase preparatoria. Además, se propondrán actividades para llevar a cabo en casa. En los subapartados siguientes presentaremos con mayor detalle cada una de las fases de la propuesta didáctica.

3.1. FASE PREPARATORIA

Al inicio de esta fase, el profesor de ELE hará preguntas de respuesta abierta a sus alumnos sobre el uso de frases hechas o modismos, como podrían ser las siguientes: *¿sabríais decirme qué es una frase hecha o modismo?* y *¿conocéis algún ejemplo en español?*, que iría seguida por *¿y cómo sería su equivalente en inglés?* Con estas preguntas, además de fomentar la comunicación en el aula, se propone una actividad de calentamiento que puede dar lugar a una lluvia de ideas sobre el tema que se tratará en mayor detalle a continuación.

Asimismo, en esta fase se presenta a los alumnos una de las imágenes que representa literalmente una frase hecha, concretamente, *tener pájaros en la cabeza* (Véase imagen 1).



Imagen 1 - Representación literal de *tener pájaros en la cabeza*

Tras observar detenidamente la imagen, se hacen algunas preguntas para promover la reflexión, que los alumnos pueden comentar oralmente entre ellos y con el profesor. Las preguntas en cuestión son las siguientes: *¿qué pasa en la imagen?* y *¿qué significa tener pájaros en la cabeza?* Para esta última, se proponen dos alternativas entre las que deben elegir la respuesta correcta, 'ser algo iluso y tener mucha imaginación' o 'llevar rastas parecidas a un nido de pájaro'. Finalmente, el profesor formulará una pregunta para promover un debate activo en el aula entre los alumnos: *¿creéis que traducir literalmente las*

frases hechas puede dificultar que se llegue a un entendimiento mutuo? ¿Por qué? Tras esta introducción, se procedería a llevar a cabo la fase principal de la propuesta didáctica, los intercambios telecolaborativos.

3.2. FASE PRINCIPAL: SESIÓN DE TELECOLABORACIÓN

En esta fase los alumnos de ELE han de llevar a cabo una interacción con alumnos nativos de la lengua y trabajar en tándems lingüísticos. Dicha interacción intercultural se llevará a cabo a través de videoconferencias. Siguiendo la línea de la actividad de calentamiento propuesta en el aula junto con sus compañeros y profesor, cada pareja lingüística ha de observar dos imágenes (Véanse imágenes 2 y 3) y responder a una serie de preguntas. A lo largo del proceso, además de comunicarse entre sí, se pretende que los alumnos negocien y aprendan el significado de las frases hechas en cuestión, describan las imágenes y expliquen qué ven y empiecen, también, a ser conscientes de que traducir literalmente las frases hechas puede dar lugar a malentendidos en la comunicación intercultural (Véase apartado 2). A continuación, presentamos las dos imágenes en concreto y las preguntas que se formulan en cada caso.



Imagen 2 - Representación literal de *ir pisando huevos*

Tras observar detenidamente la imagen que representa literalmente la expresión *ir pisando huevos*, las parejas lingüísticas habrán de negociar significado y ponerse de acuerdo para contestar conjuntamente una serie de preguntas, tanto de respuesta abierta como de respuesta múltiple. Concretamente, responderán

a cuatro preguntas y empezarán por la siguiente, *¿qué pasa en la imagen?* Con esta pregunta abierta se pretende promover el diálogo intercultural y que alumnado de lenguas maternas diferentes puedan llegar a un consenso sobre la frase hecha en español. Seguidamente, las parejas encontrarán tres preguntas de opción múltiple. En cuanto a la primera, *¿qué significa ir pisando huevos?*, podrán elegir entre las respuestas a) andar muy despacio o b) seguir el camino marcado por alguien. La segunda pregunta corresponde a *¿cuál sería su equivalente en inglés?*, y las opciones que se plantean son a) *to step on eggs* y b) *to walk on eggshells*. Finalmente, habrán de responder conjuntamente a la pregunta *en consecuencia, ¿qué muestra la imagen?* y elegir entre las opciones a) el significado literal de la expresión y b) una metáfora, la representación literal de la expresión. En conjunto, a través de las preguntas anteriores, tanto abiertas como de opción múltiple, se pretende promover la ayuda entre alumnado nativo y no nativo de español e inglés y que los tándems lingüísticos negocien y construyan mutuamente significado (Foster y Ohta, 2005).

Una vez contestadas las preguntas anteriores sobre la imagen 2, se presenta un nuevo dibujo a las parejas lingüísticas (Ver imagen 3), que representa literalmente la frase hecha *estar en el quinto pino*.

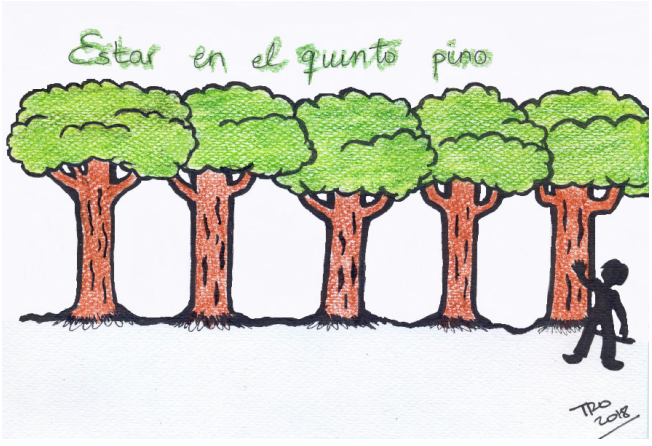

Imagen 3 - Representación literal de *estar en el quinto pino*

Al igual que en el caso anterior, los alumnos han de responder a cuatro preguntas sobre esta tercera imagen. De manera similar, la primera pregunta es de respuesta abierta (*¿qué pasa en la imagen?*) y le siguen tres preguntas de opción múltiple, en la línea de las formuladas en cuanto a la imagen 2. La primera de ellas, *¿qué significa estar en el quinto pino?*, presenta las siguientes

opciones: a) 'estar descansando en el quinto pino de una pineda' y b) 'estar muy lejos'. La segunda corresponde a la fórmula *¿cuál sería su equivalente en inglés?*, con las opciones a) *in the back of beyond* y b) *over the hills and far away*. Por último, la tercera corresponde a *¿qué muestra la imagen?*, con las posibilidades de a) el significado real de la expresión y b) una metáfora, la representación literal de la expresión. En cuanto a la primera pregunta de opción múltiple y sus posibles respuestas, *¿qué significa estar en el quinto pino?*, a) 'estar descansando en el quinto pino de una pineda' y b) 'estar muy lejos', respectivamente, cabe destacar dos aspectos significativos. En primer lugar, es importante tener en cuenta que en el dibujo, que representa literalmente la expresión, el personaje se encuentra delante del quinto pino desde nuestra perspectiva occidental, pues contamos los pinos de izquierda a derecha. No obstante, un alumno que tuviese como lengua primera el árabe, por ejemplo, contaría los pinos de manera inversa, ya que leería de derecha a izquierda y consideraría que el personaje se encuentra ante el primer pino y no ante el quinto. Así pues, defendemos que es importante atender al componente intercultural y tener en cuenta este aspecto, ya que, de no hacerlo, se podría incurrir en algún malentendido de origen intercultural.

En segundo lugar, consideramos trascendente señalar que la pregunta en cuestión, *¿qué significa estar en el quinto pino?*, realmente podría contestarse con cualquiera de las dos opciones, a) o b). Aunque se espera que la respuesta escogida sea b, 'estar muy lejos', y que los alumnos sean capaces de ver la metáfora más allá del significado literal de la expresión, se podría dar el caso de que prime la interpretación literal de la expresión entre el alumnado no nativo. En ese caso, sería interesante observar el papel del alumnado nativo de español a la hora de explicar la metáfora, con lo que se podría promover incluso en mayor medida la comunicación entre los integrantes de los tándems lingüísticos.

Una vez atendidas estas cuestiones, pasaremos a explicar la parte final de la fase principal de la propuesta, consistente en una serie de preguntas abiertas que las parejas lingüísticas habrán de responder y con las que, además de tratar aspectos como el humor o las traducciones literales, también reflexionarán sobre la sesión de telecolaboración.

Cuando los alumnos hayan acabado de comentar y responder las preguntas que acompañan a las imágenes 2 y 3, se les propone una serie de cuestiones que han de tratar con sus compañeros. Dichas cuestiones se dividen en dos bloques diferenciados. Mientras que el primero ahonda en los contenidos de las imágenes e introduce la reflexión sobre el humor y las traducciones literales (Véase tabla 1), con el segundo bloque de preguntas (Véase tabla 2), nos interesa que los alumnos comenten, en líneas generales, cómo ha ido el intercambio telecolaborativo.

Ahora, contestad oralmente las siguientes preguntas:
¿Aparecen situaciones físicas imposibles en las imágenes? ¿Improbables, quizá? ¿Las consideráis divertidas? ¿Por qué? ¿Creéis que es correcto traducir las frases hechas literalmente? ¿Por qué?

Tabla 1 - Preguntas posteriores en la sesión de telecolaboración

Para acabar, comentad oralmente los siguientes aspectos:
¿Habéis experimentado malentendidos en la conversación? ¿Cómo os habéis sentido? ¿Qué habéis hecho para llegar a entenderos? ¿La sesión os ha parecido interesante? ¿Por qué?

Tabla 2 - Preguntas posteriores en la sesión de telecolaboración (2)

3.3. FASE POSTERIOR

Cuando la sesión telecolaborativa haya concluido, los alumnos de ELE pondrán en común lo que se ha tratado en las videoconferencias con sus compañeros de clase, con la participación del profesor. Cada integrante de los tándems lingüísticos explicará al resto de la clase si ha llegado o no a un acuerdo con su interlocutor nativo en las diferentes preguntas que se planteaban, además de explicar posibles malentendidos o problemas durante el intercambio, de haberlos habido. Asimismo, se fomentará la reflexión en torno a las preguntas

posteriores de la sesión (Véanse tablas 1 y 2) y, en general, sobre la evolución de los alumnos en la sesión, lo que han aprendido o si les ha gustado, entre otros aspectos.

La fase posterior es también el momento en el que el profesor propondrá actividades para llevar a cabo en casa, en la línea de los contenidos de las dos fases anteriores. Se pedirá a los alumnos que, en grupos de tres personas, dibujen una situación que represente de manera literal una frase hecha en español, en la línea de las imágenes 2 y 3. Para ello, se les proporcionará una lista de modismos, como *más vale pájaro en mano que ciento volando*, *ser uña y carne*, *buscar una aguja en un pajar* o *poner los dientes largos (a alguien)*, por ejemplo. En la siguiente clase, cada grupo mostrará al resto su dibujo, que habrá de incluir la frase hecha que se ha representado literalmente. Seguidamente, los alumnos elaborarán un listado con todos los modismos en español de los dibujos, que deben ir acompañados de sus equivalentes en lengua inglesa pero también de sus traducciones literales incorrectas, encabezadas con el símbolo [*] (por ejemplo, *en el quinto pino/in the back of beyond/*in the fifth pine*).

CONCLUSIONES

En este trabajo se ha presentado una propuesta didáctica compuesta por diversas actividades con las que no solo se persigue el aprendizaje de las frases hechas *tener pájaros en la cabeza*, *ir pisando huevos* y *estar en el quinto pino*, sino también que alumnado nativo y no nativo de español negocie y construya significado en contextos de interacción intercultural. Así pues, se pretende abarcar más allá del significado de los modismos y se busca, entre otros aspectos, fomentar la competencia pragmática y comunicativa intercultural del alumnado de ELE, concretamente a través de intercambios telecolaborativos por videoconferencia en los que interactúa en tándems lingüísticos con hablantes nativos de español.

Puesto que la fraseología puede constituir una dificultad en contextos de ASL, y aunque esta propuesta didáctica no se ha aplicado todavía, se prevén unos resultados futuros que nos permitan estudiar si la ASL se ve incentivada gracias a actividades que promuevan la comunicación entre alumnado nativo y no nativo de una lengua y la reflexión metalingüística, entre otros aspectos.

Consideramos, pues, que sería interesante seguir investigando en esta línea e incluir también componentes y técnicas innovadoras como la gamificación (Saracho Arnáiz, 2019) en el desarrollo de la competencia pragmática del alumnado.

Finalmente, cabe destacar que, al igual que la propuesta anteriormente presentada en el marco del proyecto TeCoLa (2016-2019) y sobre falsos amigos entre español e inglés (Tro, 2018), el presente estudio se encuentra en curso y concluirá con la redacción de la tesis doctoral *A pragmatic approach to negotiation and co-construction of meaning in intercultural second language acquisition*, de la *Universitat de Girona*, todavía en proceso de redacción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AbdAli, A., Ashur, N., Ghazi, L. y Muslim, A. (2016). Measuring Students' Attitudes towards Teachers' Use of Humour during Lessons: A Questionnaire Study. *Journal of Education and Practice*, *7*(35), 52-59.

Cambridge University Press (2020). *Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus*. Recuperado de https://dictionary.cambridge.org/

Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Nueva York: Columbia University Press.

Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Foster, P. y Ohta, A. S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, *26*(3), 402-430.

Guth, S. y Helm, F. (2012). Developing multiliteracies in ELT through telecollaboration. *ELT Journal*, *66*(1), 42-51.

Hayati, A. M., Shooshtari, Z. G. y Shakeri, N. (2011). Using Humorous Texts in Improving Reading Comprehension of EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, *1*(6), 652-661.

Lázaro-Ibarrola, A. y Azpilicueta-Martínez, R. (2015). Investigating negotiation of meaning in EFL children with very low levels of proficiency. *International Journal of English Studies*, *15*(1), 1-21.

O'Dowd, R. y Ritter, M. (2006). Understanding and working with 'Failed communication' in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal*, *23*(3), 623-642.

Merriam-Webster, Incorporated (2020). *Dictionary by Merriam-Webster: America's most-trusted online dictionary*. Recuperado de https://www.merriam-webster.com/

Pica, T. (1992). The textual outcomes of native speaker—nonnative speaker negotiation: what do they reveal about second language learning. En C. Kramsch y S. McConnell-Ginet (Eds.), *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives in Language Study* (pp. 198-237). Lexington, MA: D.C. Health and Company.

Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en https://dle.rae.es/

Saracho Arnáiz, M. (2019). Gamificación para la enseñanza-aprendizaje de fraseología en español como lengua extranjera (ELE). En O. Balas, A. Gebaila y R. Voicu (Eds.), *Fraseologia e paremiologia: prospettive evolutive, pragmatica e concettualizzazione* (pp. 494-511). Riga: Edizioni Accademiche Italiane.

Savaiano, E. y Winget, L. W. (1976). *2001 Spanish and English Idioms / 2001 Modismos españoles e ingleses*. Nueva York: Barron's Educational Series.

Shen, Q. (2013). The Contributing Factors of Pragmatic Failure in China's ELT Classrooms. *English Language Teaching*, *6*(6), 132-136.

TeCoLa (2016-2019). *TeCoLa project*. Recuperado de https://sites.google.com/site/tecolaproject/

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, *4*(2), 91-112.

Tro, T. J. (2017). Chat vs. videoconference in intercultural telecollaboration. En L. Gómez Chova, A. López Martínez e I. Candel Torres, IATED Academy (Eds.), *INTED2017 Proceedings* (pp. 4073-4082). Valencia: IATED Academy.

Tro, T. J. (septiembre de 2018). La gamificación en la comunicación intercultural: una propuesta didáctica. Comunicación llevada a cabo en el *XXIX Congreso Internacional de ASELE*, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.

Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.