La adquisición de la competencia pragmática en español en Italia: distintos aspectos de su enseñanza

Luis Luque Toro
Universidad Ca' Foscari de Venecia

1. Introducción

Es la nuestra una sociedad dominada por la tecnología y en la que la comunicación se establece a través de distintos tipos de lenguaje que son consecuencia del avasallador desarrollo tecnológico. Sin ir más lejos prodríamos citar en el ámbito universitario la proliferación de cursos a distancia o bien *on-line*, un sistema de comunicación que poco o nada tiene que ver con lo que es la lengua hablada y que paradójicamente es el tema central de esta investigación, la adquisición de la competencia pragmática en español en Italia.

Si por un lado partimos de los actos de habla como diversas realizaciones concretas de la oración, es decir, los usos que un hablante hace en una oración determinada, de un fragmento de lengua, que se puede presentar como una secuencia, un sintagma e incluso una palabra, por otro, nuestro objetivo será preguntarnos cómo acercar estos usos de la lengua al estudiante extranjero, en este caso italiano, considerando que se trata de una enseñanza que tiene lugar en un país extranjero, por lo cual tanto la inmersión lingüística, como la social y cultural, a través de distintos condicionamientos contextuales y situacionales, tendrá que ser realizada en el aula. La tarea del profesor, por lo tanto, será la de cubrir, dentro de lo posible, esos vacíos principalmente extralingüísticos que la enseñanza de ELE en un país extranjero conlleva.

Conscientes igualmente del inequívoco carácter teórico de esta rama de la lingüística, no trataremos en modo alguno de teorizar ni de hablar de pragmalingüística, sino más bien de cómo llevar al aula a través de representaciones lo que constituye la especificidad del habla diaria de nuestra lengua, tomando como variables operativas tanto la figura del profesor como la cultura que como emisor transmite, y que serán los parámetros sobre los que se apoye su actuación, a cuyo estudio se da prioridad frente a la competencia cuando nos referimos al concepto de pragmática (Lyons, 1981: 171). Tampoco debemos olvidar que la competencia lingüística es una parte de la comunicativa, ya que existen áreas de la primera que resultan irrelevantes para el proceso de comunicación. Será pues, el de la actuación, el eje sobre el que gire la dimensión activa de la lengua, gracias al cual presentaremos los enunciados como tales, estableciendo el estudio de las expresiones en sus contextos de uso dentro de los actos de habla, al ser estos los que fundamentarán el significado de los elementos lingüísticos respecto a un contexto determinado.

2. La cultura en el aula

Para comprender la diversidad existente entre las lenguas, Humbolt explicaba los diferentes modos en los que una lengua categoriza la realidad a través de las formas en las que la mente orga-

ASELE. Actas XVI (2005). LUIS LUQUE TORO. La adquisición de la competencia pragmática en español en...
Centro Virtual Cervantes

niza el conocimiento (Stern, 1983: 204). En dos culturas como la italiana y la española, podríamos hablar de modos de actuación mentales bastante próximos, pero de realidades bien distintas. Con ello nos referimos a los distintos factores históricos, políticos, económicos, sociales e incluso climáticos que han determinado las formas culturales en un país y otro, y en consecuencia formas de actuación divergentes. Bastaría pensar en cómo se expresa la sensación de frío en ambas culturas. Mientras que en español tenemos, entre otras, expresiones como: «hace un frío de mil demonios», «hace un frío que pela», «hace un frío de Dios», «estar titiritando de frío» o «estar muerto de frío»; en italiano las formas correspondientes se limitan a ejemplos como: «*fa un freddo cane*» o «*fa un freddo becco*».

Nos es mi intención interpretar en esta investigación el concepto de cultura a través de películas, canciones, prensa, y un largo etcétera de medios de los que hoy podemos disponer para acercar una cultura al estudiante extranjero, sino que quiero dar a entenderla como un acercamiento o una constante integrativa del alumno en el aula al pensamiento de una cultura distinta a la suya a través de la imagen del profesor, labor bastante delicada, si tenemos en cuenta la fuerte impregnación que el lugar de nacimiento ejerce en la conciencia de cada hablante (Benveniste, 1966: 30). Este objetivo se conseguirá cuando el estudiante sienta como suyas las formas de comportamiento de su profesor-intérprete llevándolas él mismo a la práctica; sería este el medio para acceder al espíritu de la nación en el más amplio sentido de la cultura (Jespersen, 1961: 40).

El caso aquí estudiado es el de universitarios italianos que estudian español fuera de España y cuyo conocimiento de nuestra cultura, lejos de lo que pueda creerse, deja mucho que desear. Criterios como el de la afinidad entre estos dos países crean equívocos que continuamente no dejan de sorprendernos en cualquier acto comunicativo. No queremos decir con ello que se trate de enseñar una lengua que resulte extraña para los estudiantes italianos, sino que esa pretendida afinidad, implica en no pocos casos ciertas confusiones tanto lingüísticas como sociales de cierta relevancia. Así entendemos que las divergencias culturales existentes, implican comportamientos de no fácil asimilación entre ambas culturas. Pensando en expresiones que pertenezcan al foco cultural de origen taurino en la lengua hablada diaria como pueden ser «estar para el arrastre» (*essere stanco morto*), «estar al quite» (*essere sempre premurosi*) o «echar un capote» (*dare una mano*); para el estudiante italiano, si bien es cierto que su comprensión no será un proceso difícil, tampoco es menos cierto que tanto su asimilación, como su uso constituirán notables trabas para una cultura en la que no existe este espectáculo. ¿Cómo hacer propias expresiones cuyo foco cultural se desconoce o con el que se está en absoluto desacuerdo? Es evidente que al tratarse de unidades fraseológicas que forman parte de sistemas culturales diversos, harán más distante la relación entre la lengua y el pensamiento, por lo que el alumno tendrá que ir asimilándolas a través del continuo uso en distintos contextos situacionales, independientemente del foco cultural del que procedan y limitándose exclusivamente a las de uso más frecuente.

Sin alejarnos demasiado culturalmente, encontramos un tronco común en la religión católica. Al referirnos a Dios se dan equivalencias en ambas culturas en pocos casos:

- Expresiones de temor:
  «Que Dios reparta suerte» (*Che Dio ci la mandi buona*)
  «Dios no lo quiera» (*Dio non voglia*)
- Expresiones de sorpresa:
  «Clamar a Dios» (*Gridare vendetta al cospetto di Dio*)

ASELE. Actas XVI (2005). LUIS LUQUE TORO. La adquisición de la competencia pragmática en español en...
Centro Virtual Cervantes

Asimismo son frecuentes las construcciones en italiano en las que se utiliza este componente para expresar enfado o molestia, o bien, como un insulto: *Dio furbo, Dio ladro, Dio boia...* En todas estas formas tendríamos que buscar el equivalente adecuado según la situación contextual. Más significativa resulta, por el contrario, la falta de correspondencia en italiano cuando usamos este concepto en fórmulas rutinarias de carácter psico-social que expresan distintos comportamientos:

- Agradecimiento:
  «¡Dios se lo pague!»
- Corrección:
  «Como Dios manda»
- Descuido:
  «A la buena de Dios»
- Despedida:
  «¡Vaya con Dios!»
- Disgusto:
  «¡Válgame Dios!»
- Énfasis:
  «¡Como hay Dios!»
- Irreflexión:
  «Sin encomendarse ni a Dios ni al diablo»
- Protesta:
  «¡Por Dios!»

Estas consideraciones hacen aún más ardua la labor docente en el aula, al tener que transmitir lengua y cultura en un medio muy limitado,[1] debiendo representar él mismo la única imagen transmisora de nuestra cultura. Entendemos que cualquier práctica puede ser un motivo de transmisión cultural y en consecuencia un medio para introducir al alumno en el ámbito del significado. Así un ejercicio en el que el alumno tenga que colocar la preposición adecuada para formar locuciones adverbiales como puede ser la frase interrogativa: ¿Cuándo sacarás un poco de tiempo para irnos...juerga?, no consistirá solamente en colocar la preposición «de», sino que se explotarán a partir de esta estructura formalizada no sólo los aspectos morfosintácticos y semánticos que aparecen en las únidades léxicas, sino que al mismo tiempo será también motivo para explicar cómo se vive la juerga en España, comparar formas de diversión en uno y otro país, diferenciar entre juerga y fiesta, o simplemente hablar de las actividades del tiempo libre, e ir creando de forma espontánea las situaciones comunicativas que el ejercicio propuesto permita explotar.

Dentro pues de la representación de las múltiples limitaciones que como actos de habla de la vida cotidiana impone el aula, creemos que gran parte del éxito de esta enseñanza radica en llevar nuestro universo cultural a cada una de nuestras tareas didácticas, es decir, experimentando la cultura a través del uso de la lengua: «From the beginning, the teacher should orient the thinking of the students so that they will feel curious about such differences and become observant as they listen and read, applying what they have perceived in their active oral work» (Rivers, 1981: 326).

[1] Hablamos de limitado en el sentido de uso de estructuras informales de la lengua coloquial de todos los días.

ASELE. Actas XVI (2005). LUIS LUQUE TORO. La adquisición de la competencia pragmática en español en...
Centro Virtual Cervantes

3. La importancia de la interacción.

Define Morris la Pragmática como la relación entre el signo y los intérpretes (Morris, 1970: 30), y de este modo sienta las bases para cualquier acto comunicativo. Deteniéndonos en esta definición observamos una relación o correspondencia entre un signo y dos o más intérpretes que, en el aula será válida, es decir, existirá interacción cuando el número de intérpretes esté formado por una representación significativa de los estudiantes. Así en el contexto de un examen, una frase emitida por el docente como «¡Mucha atención! Esta vez no pienso hacer la vista gorda», entendemos que el alumno ya está familiarizado con el modismo «hacer la vista gorda», ya que imaginamos que ha sido utilizado en más de una ocasión en el aula por el profesor, nos quedaría por lo tanto saber cuál es el significado que el emisor (profesor) quiere dar a esta construcción en este contexto, lo que implicaría que las soluciones vendrán dadas por el alcance de referencias de esta expresión en el contexto de la clase.[2] Un examen anterior en el que los alumnos se han intercambiado las soluciones de los ejercicios, tendría como referencia la idea de «No voy a permitir que nadie se copie» (*Questa volta non ve la faccio passare*), mientras que si el examen anterior no ha ido muy bien pero el profesor ha pasado la mano con tal de aumentar el número de aprobados, equivaldría a decir que «Hay que fijarse en la soluciones porque esta vez no admito ningún tipo de error» (*Non sorvolo su niente*).

Un enunciado de este tipo en el que si bien aparece la idea de advertencia con «¡Mucha atención!», constituye una pequeña muestra del complejo ámbito de los problemas del significado de los que se ocupa la Pragmática. Sólo conociendo la intención de lo que el profesor quiere dar a entender, o sea, la referencia en este caso concreto, podríamos hablar de las identidades en las relaciones, y por lo tanto de un principio de interacción. En este mismo contexto en una frase como «Faltan cinco minutos, así que habrá que ir recogiendo» (*Fra cinque minuti scade il tempo a disposizione*), la idea de terminación de la oración consecutiva viene definida por el tiempo marcado en la oración principal. En ambos casos, de forma implícita o explícita, el intérprete tendrá que recurrir a un conocimiento previo del contexto situacional, explícito en este último ejemplo o bien implícito a través de un acto de habla anterior. Entendemos pues, que el alumno irá adentrándose en la lengua a medida que vaya haciendo suyos estos actos de habla que de forma espontánea aparecen a lo largo de distintas situaciones y que formarán el potencial comunicativo que todo hablante de una lengua extranjera debe poseer.

Otro factor que determina la interpretación o no del signo es la ausencia o falsa equivalencia de su correspondiente en la lengua extranjera. Si para un español resulta impensable decir a su interlocutor «Buen domingo» (*Buona domenica*), fórmula muy usada en Italia cuando se aproxima el fin de semana; para un hablante italiano sería difícil el uso de la fórmula irónica de saludo «¡Dichosos los ojos que te ven!» (*Guarda chi si vede!*) cuando nos dirigimos a quien no hemos visto desde hace tiempo, con la intención de marcar nuestro enfado por una ausencia voluntaria.[3] La adquisición de todo este potencial comunicativo puede dar comienzo desde la primera lección debido a que son lenguas de una misma familia, aumentándose de este modo paulatinamente el nivel del proceso de interacción sin perjuicio alguno para el nivel de perfeccionamiento del cono-

---

[2] Con este concepto, al igual que con los de presuposición, implicatura e inferencia el analista del discurso se refiere a lo que el hablante y el oyente están describiendo.

[3] La traducción italiana responde a la idea de sorpresa, pero carece de la carga irónica presente en español, debido sobre todo a la presencia de la estructura «Dichosos los ojos».

ASELE. Actas XVI (2005). LUIS LUQUE TORO. La adquisición de la competencia pragmática en español en...
Centro Virtual Cervantes

cimiento gramatical.[4] Cuando la relación entre los intérpretes y el signo se haya alcanzado, podríamos hablar del signo como resultado de un consenso (Volochinov, 1977: 24) y en consecuencia de una dinámica en la interacción, es decir, que el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua, consiste en gran parte en «filiar las situaciones», de tal modo que el hablante no nativo puede emplear el idioma en una forma que recuerde a la del nativo. La reducción del amplio espacio sociolingüístico que impone el aula, puede transformarse paradójicamente en la mejor forma para aproximarnos al pensamiento y a la cultura de nuestros estudiantes, facilitándonos el camino para una continua activación del acto ilocutorio en el proceso comunicativo.

4. Estrategias léxico-semánticas en la conversación: su aprendizaje

En el uso de unidad léxica, no sólo se esconde un significado, sino una compleja gama de matices que responden a interrogantes como *¿quién?*, *¿a quién?*, *¿qué?*, *¿por qué?*, *¿para qué?*, *¿cómo?*, *¿cuándo?*, *¿dónde?*, según sus distintos usos. La complejidad léxica implica por lo tanto que cada signo debe encontrar su propio espacio en la conciencia (Foucault, 2001: 74), de ahí que tengamos que crear las situaciones adecuadas para su uso correcto.

Esto nos lleva a pensar que quizás resultaría más práctico centrarse en esas unidades léxicas que frecuentemente forman parte del uso cotidiano de una lengua y no en un léxico amplio sin ningún tipo de selección, es decir, considerar conceptos como la fraseología, la frecuencia o el contraste, nos ayudaría a hacer el léxico más selectivo. Con este análisis léxico-semántico constataríamos, por un lado, el predominio de ciertas áreas temáticas, y por otro, la reducción y selección que sufre el léxico común (Briz Gómez, 2001: 96).

El análisis contrastivo nos permitiría al mismo tiempo restringir el estudio de estas unidades en función del contraste existente. La forma de imperativo «venga» existente igualmente en italiano, puede servirnos como ejemplo de una unidad léxica de uso cotidiano, que contrasta significativamente con el italiano. En español la encontramos con los siguientes usos:

- Ánimo:
  ¡Venga! Esta vez lo consigues. (*Forza! Questa volta ce la farai*)
- Desaprobación o molestia:
  ¿Y tú quieres que sea yo quien le pida perdón? ¡Venga ya! (*Vuoi che sia io a chiedergli scusa? Non ci penso neppure*)
- Exhortación:
  ¡Venga!, que se nos escapa el tren. (*Muoviti che perdiamo il treno!*)
- Incredulidad:
  ¡Venga! No es posible lo que dices (*Dai! Non ci credo*)
- Para concluir un diálogo (muy frecuente en la conversación telefónica):
  Yo me ocupo de todo ¡Venga! (*Me ne occupo io. Ok?*)
- Rechazo (adelantándonos a una invitación):
  ¡Venga! La próxima vez te toca a ti. (*Dai!* La prossima volta tocca a te)
- Reiteración:
  ¡Venga! ¿Por qué no me cuentas lo ocurrido? (*Su! Perché non mi racconti quello che è successo?*)

[4] A este propósito M. A. K. Halliday nos dice que es necesario reducir al mínimo el nivel de idealización en el estudio de una lengua si queremos entender el proceso de interacción.

ASELE. Actas XVI (2005). LUIS LUQUE TORO. La adquisición de la competencia pragmática en español en...
Centro Virtual Cervantes

Del mismo modo este análisis operaría también en la selección de los verbos de mayor alcance semántico en la lengua coloquial. El amplio uso que el verbo *fare* presenta en italiano limita la frecuencia de «hacer» en español, a la vez que aconseja el estudio de «dar». Así tenemos como contraste las siguientes construcciones:

Dar a entender. *Far capire.*
Dar asco. *Far schifo.*
Dar clase. *Fare lezione.*
Dar fe. *Far fede.*
Dar gusto. *Far piacere.*
Dar el pésame. *Fare le condoglianze.*
Dar la cuenta. *Fare il conto.*
Dar la enhorabuena. *Fare i complimenti.*
Dar luz. *Fare luce.*
Dar miedo. *Fare paura.*
Dar pena. *Far pena.*
Dar prisa. *Fare in fretta.*
Dar que hablar. *Far parlare.*
Dar saltos. *Far salti.*
Dar un escándalo. *Fare scalpore.*
Dar un paseo. *Fare una passeggiata.*
Dar un paso. *Fare un passo.*
Dar un toque (por teléfono). *Fare uno squillo.*
Darse un baño. *Fare un bagno.*
No dar golpe. *Non fare un colpo.*

La serie de contenidos inferenciales presentes en la fraseología en la lengua coloquial, de forma significativa en las expresiones idiómaticas, constituye igualmente uno de los aspectos léxicos para cuyo aprendizaje insistimos en el concepto de asimilación como principal objetivo dentro de las estrategias de este aprendizaje.

Contrastando expresiones de carácter somático en ambas lenguas, observamos cómo en español nuestro trabajo se podría centrar, tanto por el contraste, como por el uso, en aquellas que respondan a los distintos conceptos pragmáticos. Una expresión como «Meter mano a alguien/algo» responde perfectamente a los objetivos aquí marcados. El contraste se da tanto en el uso, como en el tipo de complementación. Su correspondiente italiano *Mettere mano a* presenta las dos siguientes acepciones: a) *Afferrare qualcosa per servirne per un determinato scopo* («Recurrir a algo»); b) *Iniziare* («Empezar a»). (De Mauro, 2000: 1523). Este uso en italiano, contrasta con el que aparece en español. Con complemento de persona encontramos: a) Actuar en contra de alguien por tener sospechas o por haber hecho algo irregular o ilegal (*Riprendere*). b) VULG, magrear, tocar a una persona (gen. de sexo contrario) con intenciones sexuales (*Mettere le mani addosso a qcn.*) (GDUEA, 2001: 1351).[5] Con complemento de cosa encontramos la forma «Meter (la) mano a/en algo», pero entre las acepciones analizadas en este diccionario no aparece ejemplificado «Meter mano a algo» con la

5. GDUEA: *Gran Diccionario de Uso de Español Actual.*

ASELE. Actas XVI (2005). LUIS LUQUE TORO. La adquisición de la competencia pragmática en español en...
Centro Virtual Cervantes

idea de «intervenir». Una frase como: «Si no le metemos mano a lo de las exportaciones, la empresa se vendrá abajo» marca exactamente la idea de «intervenir en situaciones extremas».

La adquisición de la competencia pragmática en estas unidades tendremos que basarla en la activación mental de este componente somático en los actos de habla, o en el uso de materiales de tipo audio-visual que faciliten su asimilación.

5. El texto como estrategia

La realidad multiforme y heterogénea que comprende el concepto de lengua literaria escrita es una de las estrategias más utilizadas para poner en funcionamiento los actos de habla, y más aún, teniendo en cuenta la tendencia actual de algunos escritores por las formas coloquiales del español. Crearíamos un gran conjunto de estructuras que no siempre encontramos en nuestro espacio mental, mejorando de este modo la conocida pobreza de caudal léxico de la lengua hablada.

Analizando pues el texto desde una perspectiva sociolingüística, es decir, como codificado en frases y no como un conjunto de ellas (Halliday, 1994: 109), entraríamos en las varias situaciones que en general funcionan como determinantes del texto y que constituyen los estímulos que necesitamos encontrar para la motivación en el aula. Un texto en el que se presentan situaciones que responden a distintas estructuras semióticas podría ser *El Jarama* de R. Sánchez Ferlosio:

> Demasiado nos estamos ya siempre atormentando la sesera con el dichoso mañana. ¿Y hoy qué? ¿Que lo parta un rayo? Di tú que el día que quieras darte cuenta, te llega un camión y te deja planchado en mitad de la calle. Y resulta que has hecho el canelo toda tu vida. Has hecho un pan como unas hostias. También sería una triste gracia. Ya está bien; ¡qué demonios de cavilar y de echar cuentas con el mañana puñetero! De aquí a cien años todos calvos. Ésa es la vida y nada más. Pues claro está que sí.
>
> Sebastián lo miraba pensativo y habló:
>
> – Ya ves, lo que es en eso, Miguel, no estoy contigo. El chiste está precisamente en arriesgarse uno en hacer las cosas, sin tener ni idea de lo que te pueda sobrevenir. Ya lo sabemos que así tiene más exposición. Pero lo otro es lo que no tiene ciencia y está al alcance de cualquiera.
>
> – Y que te crees tú eso. ¿Conque no tiene exposición vivir la vida según viene, sin andarse guardando las espaldas? ¿No tiene riesgo eso? Para eso hace falta valor y no para lo otro.
>
> Pasaban unos cantando. Sebastián no sabía qué contestar.
>
> – Hombre – repuso –, si vas a ver, riesgo, tiene la vida por dondequiera que la mires.
>
> – Pues váyase lo uno por lo otro y el resultado es que no la escampas por ninguna parte. Y por eso más vale uno no andarse rompiendo la cabeza ni tomarse las cosas a pecho.
>
> – Sí, pero menos. También hay que tener...
>
> Alicia canturreaba:
>
> – Tomar la vida en serio... es una tontería... (Sánchez Ferlosio, 2004: 169)

Estudiando los valores expresivos de partículas de alta frecuencia en el texto como *y*, *ya*, *que* o *pues*, crearíamos situaciones suficientes para familiarizar al alumno con las formas usuales del español. Un análisis de los distintos matices de *y* sería el siguiente:[6]

---

6 Me remito aquí a mi clasificación de los valores expresivos de este conector (Luque Toro, 2005: 545-546).

ASELE. Actas XVI (2005). LUIS LUQUE TORO. La adquisición de la competencia pragmática en español en...
Centro Virtual Cervantes

- Enfático
  ¿Y hoy qué?
- Fórmulas conclusivas
  Para eso hace falta valor y no para lo otro.
  Ésa es la vida y nada más.
  ... te llega un camión y te deja planchado. Y resulta que has hecho el canelo toda tu vida.
  ... y el resultado es que...
  Y por eso más vale...
- Respuesta categórica
  Y que te crees tú eso.

Por otra parte, sin entrar en la complejidad de las expresiones coloquiales que forman el texto, bastaría situarnos en la fórmula rutinaria ¡qué demonios...! (en cuyos corespondientes en italiano no aparece este componente) para crear todo un campo semiótico en función del contexto situacional a partir de un análisis contrastivo. Nos referimos a unidades fraseológicas de bastante uso en la vida diaria como: ¿Cómo demonios?, ¡Qué demonios!, ¿Por qué demonios? o ¡Vete al demonio! Estas unidades que expresan enfado o desacuerdo, resultan muy productivas al poder ser aplicadas en distintas situaciones contextuales.

Consideramos pues la explotación del texto, principalmente literario, como creador del lenguaje, el complemento adecuado para la comunicación interpersonal que desarollamos normalmente, a la vez que un motivo de reflexión en el ámbito de los problemas del significado en el campo de la Pragmática.

6. Conclusiones

A lo largo de esta comunicación hemos comprobado la importancia que tiene aprender una lengua en el propio país, viviendo su cultura cotidianamente. El nuestro ha sido un intento para buscar distintas estrategias que acerquen nuestra lengua cuando se enseña fuera de nuestras fronteras. Hemos definido como básica la función que desempeña el profesor como creador de estrategias, pero no queremos dejar en el olvido al receptor (el estudiante), principalmente en lo que se refiere a las razones para estudiar una lengua extranjera. No es este el caso de un grupo de alumnos que quieran conocer nuestra lengua para hacer un curso de Economía en España, o para trabajar en un futuro en un determinado sector, se trata de estudiantes universitarios cuya única razón para estudiar español es conseguir una licenciatura. Nuestra tarea consistirá en encontrar razones para llegar a motivar a estos estudiantes que difícilmente tienen la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en clase. Nos podremos dar por satisfechos siempre que logremos hacer fluido el proceso comunicativo y que el alumno haya asimilado mentalmente los parámetros culturales que definen nuestra lengua.

Bibliografía

BENVENISTE, E.: *Problèmes de linguistique générale*, París: Gallimard, 1966.
BRIZ GÓMEZ, A.: *El español coloquial en la conversación*, Barcelona: Ariel, 2001.

ASELE. Actas XVI (2005). LUIS LUQUE TORO. La adquisición de la competencia pragmática en español en...
Centro Virtual Cervantes

BROWN, G., y G. YULE: *Discourse Analysis*, Cambridge: C.U.P., 2001.
DE MAURO, T.: *De Mauro. Il Dizionario della lingua italiana*, Milano: Paravia, 2000.
FOUCAULT, M.: *Le parole e le cose*, Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 2001.
HALLIDAY, M.A.K.: *Language as social semiotic*, London: Edward Arnold, 1994.
JESPERSEN, O.: *How to Teach a Foreign Language*, London: George Allen & Unwin, 1961.
LUQUE TORO, L.: «La fraseología en los diccionarios de uso del español actual: una propuesta didáctica», Castillo Carballo, M. A. et al. (coords), en *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua; deseo y realidad*, Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla, 2005, 542-547.
LYONS, J.: *Language and Linguistics*, Cambridge: C.U.P., 1981.
MORRIS, C.: *Fondations of the Theory of Signs*, Chicago: University Press, 1970.
RIVERS, W.M.: *Teaching Foreign-Language Skills*, Chicago: University of Chicago Press, 1981.
SÁNCHEZ, A. (dir.): *Cumbre. Gran diccionario de uso del español actual*, Madrid: SGEL, 2001.
SÁNCHEZ FERLOSIO, R.: *El Jarama*, Madrid: Destino, 2004.
STERN, H.H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: O.U.P., 1983.
VOLOCHINOV, V.N., y M. BAKHTINE: *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris: Éditions de Minuit, 1977.

ASELE. Actas XVI (2005). LUIS LUQUE TORO. La adquisición de la competencia pragmática en español en...
Centro Virtual Cervantes