¿CÓMO LIGAR ECHANDO PIROPOS? ACTOS DE HABLA DESDE UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA E INTERCULTURAL

MAREK BARAN
Universidad de Łódź

1. ACTOS DE HABLA: DE LA LINGÜÍSTICA A LA DIDÁCTICA DE LENGUAS

Los postulados que nos guían en este acercamiento a los actos de habla contemplados desde una perspectiva didáctica e intercultural pueden formularse de la siguiente manera:

1) hablar una lengua significa siempre formar parte de una forma de conducta. Esta última, como trataremos de demostrar a continuación, se muestra fuertemente convencionalizada. Las convenciones en las que pensamos en este momento corresponden, entre otros, a distintos tipos de comportamientos discursivos modelados no solamente por parámetros de índole contextual o situacional, sino también por preferencias de tipo colectivo. El supuesto de base así formulado remite, de igual modo, a determinados valores premiados en diferentes comunidades de habla. Podríamos afirmar, entonces, que la negociación y/o la (re)configuración de roles comunicativos no dependen tan solo del llamado carácter inmediato de los intercambios verbales, sino que se ven también sobredeterminados por normas de tipo sociopragmático;

2) hablar una lengua consiste en realizar actos de habla. En otras palabras, hablar una lengua supone realizar actos tales como hacer afirmaciones, hacer preguntas, pedir disculpas, amenazar, prometer, referir o predicar. El acto de habla, de acuerdo con la ya consagrada teoría pragmática, puede definirse como la emisión de una oración hecha en las condiciones apropiadas. Los actos de habla corresponden siempre

a determinadas intencionalidades que manifiestan los hablantes a lo largo de sus intercambios verbales. En cuanto a su forma lingüística de expresión, hay que señalar que no existe una relación unívoca entre formas gramaticales y actos de habla (dicho de otro modo, el mismo tipo de acto de habla puede realizarse mediante diferentes formas gramaticales; por ejemplo, los actos directivos pueden ir formulados de diversas maneras, no solamente mediante el modo imperativo).

Tomando en cuenta los postulados definidos *supra* conviene preguntarse ¿de qué modo habría que vincular los condicionamientos de tipo sociopragmático con la teoría de actos de habla? Ya a primera vista puede observarse que los conceptos clave de pragmática, tales como situación comunicativa, entorno situacional y contextual, e intencionalidad se actualizan tanto en la selección de los materiales docentes como en la misma definición de objetivos de clase. Parece absolutamente sintomático que estos últimos suelan ir expresados en términos de infinitivos que se refieren a las destrezas por adquirir (*saludar*, *pedir permiso*, *disculparse*, *pedir hora*, *narrar hechos pasados*, *hablar del futuro*…). Tal formulación se apoya plenamente en la concepción de los actos de habla. Diversos interrogantes pueden manifestarse, no obstante, a la hora de aplicar la clasificación de los actos de habla en la propia práctica docente, ante todo si pensamos en la didáctica de lenguas extranjeras. ¿Se presenta como realmente suficiente la tipología propuesta por Searle? Recordemos tan solo que el investigador al que nos referimos distinguía entre:

a) actos representativos (*Lola se pinta las uñas de naranja.*);

b) actos directivos (*¡Vete ya para casa!*);

c) actos compromisorios (*Te prometo que nunca te voy a mentir.*);

d) actos expresivos (*¡Qué cosa más alucinante!*);

e) actos declarativos [performativos] ([dicho por un juez] *Le condeno a cinco años de prisión*)[1].

1 No olvidemos que la categoría de los llamados actos declarativos reúne unas características específicas. Se trata de actos que producen cambios inmediatos en las relaciones institucionales. Como ejemplo podrían citarse actos como *bautizar*, *inaugurar* (un evento), *declarar el estado de sitio*.

Obviamente, tanto desde una perspectiva puramente lingüística como didáctica, resulta de interés acercarse a las condiciones de adecuación de los llamados actos ilocutivos (condiciones de contenido preposicional, condiciones preparatorias, condiciones de sinceridad) o a la interpretación de los actos indirectos. En este momento, interesa, sin embargo, más encaminarse hacia una óptica intercultural, la cual, a nuestro modo de ver, puede demostrar que la dimensión instrumental de los intercambios verbales (cristalizada esta en diferentes actos de habla) debe complementarse por una visión de índole etnolingüística, es decir, por una visión que toma en cuenta determinados modelos o patrones sociocomunicativos. Estamos fuertemente convencidos de que la teoría de los actos de habla, al menos en su versión canónica (la que se centra básicamente en finalidades comunicativas y sus formas lingüísticas de expresión) no resuelve diferentes problemas comunicativos a los que se ve enfrentado un aprendiz de lenguas extranjeras. De ese modo, pasamos de la óptica pragmática al enfoque sociopragmático. ¿En qué reside la diferencia? Si la pragmática se ocupa básicamente del estudio de los recursos lingüísticos particulares que proporciona una lengua dada para transmitir los diferentes tipos de ilocuciones, la sociopragmática debe, de igual modo, analizar cómo las conceptualizaciones de tipo social o cultural determinan el uso lingüístico. En este sentido, los análisis de tipo sociopragmático someten a estudio los mecanismos que regulan la interacción comunicativa, relacionándolos con los principios y valores más generales propios de la praxis sociocultural. Es, por tanto, de suponer que a distintos mecanismos comunicativo-interaccionales (entre ellos, formas de tratamiento, sistema de alternancia de turnos de habla, empleo de marcadores conversacionales o formulación de actos de habla) no se les asigna tan solo una determinada fuerza pragmática, sino también se los dota de una determinada percepción de tipo social y cultural (Baran, "Sociopragmática vs. traductología…" 119). La óptica sociopragmática

analiza, por consiguiente, cómo las conceptualizaciones de tipo social o cultural determinan el uso lingüístico. Este último se ve siempre inserto dentro de determinado sistema de valores y preferencias colectivas que, al reflejarse en la realidad de los intercambios verbales, hacen pensar en la existencia de un estilo interaccional preferido (la etnografía del habla se sirve, en este caso, de la noción de ethnolectos[2]).

2. TRANSFERENCIA / INTERFERENCIA (SOCIO)PRAGMÁTICA

Los alumnos, desde una edad muy temprana expuestos a la convivencia de lenguas, deben solucionar una multitud de problemas ligados con la superposición de estructuras y mecanismos procedentes de diferentes sistemas lingüísticos. La superposición a la que nos referimos significa no solamente la puesta en contacto de elementos puramente estructurales, sino también una correlación entre sistemas cognitivos, sociales y culturales diferentes. La noción de interferencia, durante décadas considerada como un rasgo fundamentalmente negativo, se reinterpreta a través del concepto de transferencia, el cual supone una interdependencia entre sistemas conceptuales y comunicativos diferentes. El *transfer*, para emplear el término utilizado por Ellis, significa que el estudiante de lenguas extranjeras aprovecha la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2, con finalidad tanto comunicativa como de aprendizaje. Es de subrayar que las transferencias, tradicionalmente detectadas en el nivel fonético-fonológico, léxico y morfosintáctico de análisis lingüístico, se buscan de igual modo a nivel (socio)pragmático. Es, sin duda ninguna, consecuencia directa de la implantación del enfoque comunicativo que postula la adquisición de una competencia comunicativa plena en el sentido que le otorgan Hymes o Canale. De ese modo, la competencia gramatical (la que hace referencia al código) se ve complementada por la competencia sociolingüística (vinculada, entre otros, a la adaptación a las variables de los participantes de los intercambios comunicativos), la competencia

2 Tratamos esta cuestión con más detalle en Baran (*Emotividad y convención sociopragmática…* 13-60 y *Componente sociopragmático en la didáctica de lenguas…* 143-160).

discursiva (que lleva a la combinación de las formas lingüísticas y significados para lograr un texto coherente de un determinado género) y la competencia estratégica (que asegura la efectividad del mensaje gracias al dominio de diferentes estrategias de comunicación verbal y no verbal). La competencia estratégica remite tanto al conocimiento general del mundo como al conocimiento situacional de la interacción y al conocimiento contextual. Al tener que desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas, el aprendiz de lenguas tiene que dominar, de igual modo, las diferentes codificaciones de tipo sociocultural. En otras palabras, el dominio de las formas y mecanismos lingüísticos no puede limitarse a su aspecto formal o estructural. Los diferentes tipos de ilocuciones deben funcionar siempre dentro de un contexto que tome en cuenta las conceptualizaciones de tipo social y cultural.

Los supuestos teóricos que acabamos de formular revalorizan las observaciones que nos llegan a menudo desde la práctica docente: en muchísimas ocasiones, los recursos lingüísticos aparentemente muy parecidos en su faceta estructural, no coinciden con los modelos o patrones conversacionales propios de unas determinadas comunidades de habla. La concienciación sociocultural debería, por tanto, ayudar a evitar los desajustes funcionales que se producen debido a las interpretaciones erróneas de la situación comunicativa, del contexto social o del tipo de relaciones establecidas entre los interlocutores. Los desajustes que acabamos de mencionar están estrechamente relacionados con el denominado error sociopragmático, el cual se caracteriza fundamentalmente por una naturaleza social o sociocultural, ya que se origina a partir del cruce de percepciones divergentes sobre "qué" constituye un comportamiento lingüístico adecuado. La consecuencia más expresiva de este tipo de fallos tiene que ver no tanto con la subsiguiente apreciación por parte del interlocutor del fallo en sí mismo, sino de la descortesía que el receptor considera advertir en el discurso del hablante no nativo y, por

consiguiente, de estereotipos erróneos que pueden perjudicar las relaciones nterpersonales (Garín Martínez, 137-145; Gómez Morón, 141-154).[3]

3.ACTOS DE HABLA DESDE UNA PERSPECTIVA CONTRASTIVA

Al pronunciarnos por una óptica sociopragmática, subrayamos el peso que en la comunicación verbal tiene la codificación. Obviamente, de ningún modo, rechazamos el carácter negociable del lenguaje: pretendemos más bien señalar que incluso los intercambios que destacan por fines estratégicos, interpersonales o transaccionales están de cualquier modo modelados por determinados patrones de índole social y cultural. Para retomar el concepto de acto de habla (el cual nos interesa en especial en el marco de este estudio) nos atrevemos a afirmar que, desde una perspectiva didáctica (nos referimos básicamente a la didáctica de lenguas extranjeras), las tipologías basadas en finalidades puramente comunicativas (*saludar*, *opinar*, *pedir disculpas*, *dudar*…) se muestran altamente insuficientes o simplemente incompletas.

Sin lugar a dudas, los actos de habla, como otras tantas formas y mecanismos lingüísticos, corresponden a unas conceptualizaciones

3 Resultan muy llamativos, en este sentido, diversos testimonios de hablantes no nativos durante sus estancias en el extranjero. Así, Kerbrat- Orecchioni (*Le discours en interaction* 286-287) evoca, por ejemplo, el caso de una estudiante coreana en los primeros días de su estancia en Francia la cual se quejaba de una acogida bastante fría que le había reservado su director de tesis. La joven investigadora coreana le reprochaba el hecho de no haberle preguntado por su estado civil, su edad o su lugar de residencia en Corea. Por lo visto, el científico francés se había limitado a dar unas explicaciones generales en cuanto a la orientación del establecimiento y a las formalidades de matrícula. Como contrapartida, la misma autora cita a un profesor de Francia que lleva un año trabajando en Corea y que no deja de extrañarse por ese peculiar interrogatorio al que le someten sus nuevos conocidos coreanos que parecen no poder abstenerse de sacarle todo tipo de información relativa a su estado civil. Traverso, por su parte, habla de una estudiante española durante su estancia en casa de una familia francesa. La extrañeza de la muchacha fue provocada, esta vez, por el hecho de dar continuamente las gracias, incluso cuando (palabras textuales de la chica) uno le pasaba a otro sal o agua en la mesa: *Tu pourrais me passer l'eau, s'il te plaît – merci*. Según la española, estos agradecimientos continuos en su ambiente natural provocarían risas o, tomados más en serio, contribuirían a crear un ambiente formal y distante.

socioculturales distintas. Así, la pragmática intercultural, centrada desde el primer momento en el estudio contrastivo de los actos de habla, ve en ellos una clara expresión de valores culturales. La didáctica de lenguas extranjeras no puede limitarse, por tanto, a establecer un sencillo inventario de actos de habla, confeccionado este de acuerdo con determinadas intencionalidades (*saludar*, *despedirse*, *pedir consejo*, *indicar camino*, *felicitar*, *agradecer*, *aconsejar*…). Si dichas intencionalidades pueden, tal vez, considerarse universales, los mecanismos lingüísticos a través de los cuales se realizan no tienen que coincidir en todos los casos.[4]

¿Cómo sistematizar, entonces, la variabilidad interlingüística que se manifiesta a la hora de actualizar determinados actos de habla? Apuntemos, en primer lugar, que la perspectiva intercultural que se aplica en los estudios de los actos de habla supone dos fases complementarias. La primera se traduce en la selección de unos determinados actos de habla mientras que la segunda consiste en la comparación de su funcionamiento en dos o más comunidades de habla, tanto desde el punto de vista de la realización (explícita o implícita) como desde el punto de vista de las condiciones contextuales de uso. La labor analítica conduce al establecimiento de un inventario de los actos de habla que refleja fielmente diferentes condicionamientos de orden sociopragmático (o, en otros términos, la lógica sociocultural a la que corresponden diferentes recursos que se trabajan en clase). Una de las propuestas clasificatorias que se elabora en función de los parámetros que acabamos de mencionar es la de Lourdes Miquel (10-17). Dicha clasificación distingue entre[5]:

– Actos de habla que existen en unas lenguas y no se registran en otras (por ejemplo, el acto de *brindar*, muy frecuente en la relación social que establecen los españoles, es prácticamente inexistente en hindi).

4 Es, entre otros, C. Kerbrat-Orecchioni (*Les actes de langage…*), quien sostiene el principio de no-universalidad de los actos de habla. La investigadora francesa afirma que los actos de habla, como tantos otros conjuntos referenciales, dependen de las divisiones conceptuales específicas de cada idioma.

5 Retomamos la tipología presentada en Baran ("Convenciones sociopragmáticas como fuente de transferencias…" 35-6).

– Actos de habla existentes en diferentes lenguas pero asociados de modos distintos (*despedirse* y *aconsejar* como intenciones comunicativas existen, sin duda, en varias lenguas pero no en todas ellas se utilizan juntos como es el caso del castellano: dar consejos en español es asociado muy a menudo a las despedidas entre personas que mantienen relaciones familiares o de amistad: *Adiós. Hasta pronto. Divertíos mucho y cuidaros. Y no corráis*).

– Actos de habla existentes en dos (o más) lenguas pero utilizados en contextos distintos y con finalidades diferentes (los cumplidos a los que recurren con una extrema frecuencia los estadounidenses), incluso entre personas que se acaban de conocer, en España o en Polonia se reservan para personas que ya se conocen).

– Actos de habla que difieren en cuanto a su realización lingüístico-discursiva (los elementos de naturaleza lingüístico-discursiva que intervienen, por ejemplo, en el acto de *presentar a alguien* no coinciden en distintas comunidades de habla).

– Actos de habla coincidentes desde el punto de vista formal pero empleados con frecuencias distintas. Como apunta otra vez Miquel (15), en los Estados Unidos, la gente se *autopresenta* en espacios cerrados con mucha frecuencia (no es difícil imaginarse una fiesta en la que una persona se acerca a otra y le dice: *Hi, I'm Kate Blumbery, Matt's sister*), mientras que el hablante español necesita compartir algo previamente para poder presentarse a una persona desconocida. Por eso, la autopresentación es un acto de habla que suele producirse en España raras veces.

– Actos de habla estrechamente vinculados con conocimientos socioculturales previos. Conviene saber, por ejemplo, que en espacios cerrados y en relaciones de camaradería, el *saludo* formulado en español va normalmente acompañado de otras formas de saludo que muestran interés por la persona a la que saludamos: *Hola, buenos días. ¿Qué tal?* En Vietnam, el saludo más común se compone, igualmente, de otras fórmulas

añadidas que, traducidas literalmente al español, serían: *¿Adónde va?, ¿Qué hace Vd. por aquí?, ¿Ha comido?, ¿Va al mercado?* Evidentemente, estas preguntas no requieren respuestas por parte del interlocutor (Kerbrat-Orecchioni, *Les actes de langage…* 179).

La tipología de los actos de habla que va más allá del nivel de las intencionalidades pragmáticas (actos asertivos, actos directivos, actos compromisorios, actos expresivos, actos declarativos) y que toma en consideración los guiones de acuerdo con los que se están desarrollando determinadas formas de actuaciones comunicativas puede constituir un valioso material de apoyo en la práctica docente.

4. POSIBLES EXPLOTACIONES DIDÁCTICAS

El *Marco Común de Referencia para las Lenguas* define la competencia pragmática en términos de guiones y escenarios de intercambios comunicativos especialmente recurrentes desde el punto de vista social y sociocultural. ¿Cuándo y cómo trabajar en clase dichos guiones y escenarios? Tal y como afirmábamos en Baran ("Convenciones sociopragmáticas como fuente de transferencias…" 88-9), la adquisición de diferentes actos de habla junto con los condicionamientos socioculturales que los determinan debería llevarse a cabo en todos los niveles de conocimiento de la lengua, sin desatender los más iniciales. A nuestro modo de ver, una de las reglas esenciales del enfoque comunicativo, a saber, la de progresión progresiva y cíclica, debería matizarse, al menos en parte, en el caso de los actos de habla. Debido a una regla de índole psicolingüística, según la que la conceptualización que une la forma con el contenido significativo está sujeta a la ley de menor esfuerzo (Florczak 57-8), las imágenes conceptuales y funcionales que los alumnos se están forjando al adquirir determinados mecanismos lingüísticos en numerosas ocasiones difícilmente se someten a cambios o reconceptualizaciones. Al tener en cuenta que los actos de habla constan siempre tanto de una determinada forma lingüística como de unos determinados condicionamientos de uso

(modelados estos socioculturalmente), como docentes, desde el primer momento, en la práctica de clase deberíamos optar por una concienciación sociopragmática (también de índole explícita).

Un buen ejemplo de la concienciación de tales características lo constituye la actividad propuesta por González (433-4). Se trata, de hecho, de presentar una serie de situaciones comunicativas pidiendo a los alumnos que detecten posibles errores sociopragmáticos. A modo de ejemplo, citemos algunas de ellas:

a) Un turista europeo se siente incómodo al pasar sus vacaciones en la isla de Samoa cuando los habitantes de tal isla hacen preguntas frecuentes sobre la vida privada del turista (edad, número de hijos, estado civil, profesión, etc.).

b) Paula es profesora de español en un instituto de secundaria en Alemania. Ella suele tutear a otros profesores de español en su centro, porque saben que en España es común el tuteo entre profesores. Sin embargo, se produce una extraña sensación cuando otro profesor que no sabe español interviene en la conversación, ya que en alemán la forma común de tratamiento es el de usted. Como consecuencia, Paula tiene problemas en decidir a quién puede o no puede tutear.

c) Iván es un joven español que está de visita en Alemania. En una fiesta conoce a un grupo de alemanes y mientras se presentan, Iván quiere dar dos besos a las chicas, pero nota que algunas reaccionan de manera incómoda, permanecen firmes o lo primero que hacen es darle la mano. Iván no comprende qué pasa.

d) Una estudiante francesa comenta que una vez en España cuando dio las gracias al camarero que le servía el plato, este le respondió con un "no hay de qué" que percibió como formulado en tono irónico. En la familia con la que se alojaba se le había repetido en varias ocasiones: "no tienes que agradecernos tal o cual cosa''. (González, 433-4).

Como instructivas e inspiradoras se presentan, de igual modo, las secciones *Así puedes aprender mejor* del cuaderno de ejercicios de

Gente 3 – Curso de español basado en el enfoque por tareas (2005 y ediciones posteriores). En este caso, estamos ante una serie de actividades de autoevaluación y de reflexión acerca de las estrategias de aprendizaje y de las estrategias conversacionales. Las actividades van seguidas de comentarios que podrían calificarse de sensibilización interaccional. Así, por ejemplo, en la Agenda 1 (página 12), se precisa que "la función principal de la conversación coloquial es la socializadora, aquella que usa la comunicación como forma de relacionarse". En el comentario se añade:

> Algunos marcadores tienen la función de control de contacto con el interlocutor. A veces son fórmulas que refuerzan o que justifican los razonamientos de los hablantes: la verdad. Otras son llamadas de atención para mantener o para comprobar el contacto: ¿sabes?, ¿no?, ¿entiendes?, fíjate, ¿verdad?, etc. Y otras son fórmulas que pretenden implicar activamente al interlocutor en la conversación: ¿tú qué habrías hecho? Y que requieren una reacción por parte del interlocutor, verbal: no sé…, o no verbal: un asentimiento con la cabeza. (*Gente 3* 12).

5. CONCLUSIÓN

Los actos de habla, como tantos otros contenidos funcionales trabajados en clase de lengua extranjera, deberían ir enmarcados dentro de los denominados modelos interaccionales prototípicos. Dichos modelos o esquemas, en el caso de los hablantes nativos, son progresivamente adquiridos en el proceso de socialización y, en el caso de los aprendices de lenguas extranjeras, son generalizados y explotados como aproximaciones útiles a la realidad. Obviamente, los esquemas a los que nos estamos refiriendo difieren a menudo en su forma de expresión, así como en sus condiciones de uso. Una adecuada concienciación de tipo sociocultural debería llevar a la detección de las diferencias que, en numerosas ocasiones, originan malentendidos o valoraciones erróneas. El hecho de piropear, para retomar el acto de habla anunciado en el título de nuestro trabajo, resultará fructífero solamente a condición de que, aparte de tomar en cuenta todo un abanico de factores contextuales y situacionales (una

tarea ya en sí bastante compleja), nos fijemos en las convenciones que rigen su uso en una determinada comunidad de habla. Gritarle *guapa* a una muchacha, a veces, por desgracia, puede resultar contraproducente.

BIBLIOGRAFÍA

Baran, Marek. "Convenciones sociopragmáticas como fuente de transferencias e interferencias en el aprendizaje del español como lengua extranjera". *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*. Eds. Ewa Stala, R. Sergio Balches Arenas, Cecylia Tatoj. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 2015. 75-94.

----- "Componente sociopragmático en la didáctica de lenguas extranjeras". *Hacia una educación lingüística y literaria*. Eds. Manuel Francisco Romero Oliva, Rafael Jiménez Fernández. Cádiz: Editorial UCA. 2014. 143-160.

----- "Sociopragmática vs. traductología; enfocadores de la alteridad como problema de traducción". *Romanica Cracoviensia*. 12 (2012): 117-132.

----- *Emotividad y convención sociopragmática. Una contribución al estudio del ethos comunicativo de la comunidad hispanohablante peninsular*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 2010.

Canale, Michael. "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Coord. Miguel Llobera Cànaves. Madrid: Edelsa. 1995. 63-82.

Ellis, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. London: Longman. 1995.

Florczak, Jacek. *Językoznawcze aspekty modelu kształtowania kompetencji języka obcego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 2010.

Garín Martínez, Inmaculada. “La disminución del fallo sociopragmático en textos escritos”. *Lenguaje y textos*. 19 (2002): 137-145.

Gómez Morón, Reyes. “La competencia pragmático-conversacional en los manuales de español como lengua extranjera: breve revisión teórico-práctica desde la teoría pragmática de la cortesía verbal”. *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Coords. Francisco Lorenzo Berguillos, Stephan Ruhstaller. Madrid: Edinumen. 2004. 141-154.

González, Cristóbal. “De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural”. *Actas del programa de formación de profesores de ELE 2006-2007*. Coord. Carmen Pastor Villaba. Múnich: Instituto Cervantes. 2007. [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/07_gonzalez.pdf [12/02/2015]

Hymes, Dell. “Models of the Interaction of Language and Social Life”. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Dirs. John J. Gumperz, Dell Hymes. New York: Holt, Rinehart, &Winston. 1972. 35-71.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan. 2001.

----- *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin. 2005.

Martín Peris, Ernesto et alii. *Gente 3. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión. 2005.

Miquel, Lourdes. “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”. *redELE*. 2 (2004). [en línea] http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material_RedeEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf

Searle, John R. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press. 1969. (Trad.esp.: *Actos de habla*. Madrid: Cátedra. 1980).

Traverso, Véronique. “Eléments pour une discussion. Contribution

au symposium : Variations culturelles dans les comportements communicatifs". *Actes du VIII Congrès de l'ARIC*. Dirs. Catherine Kerbrat-Orecchioni, Véronique Traverso. Lyon: Université Lyon 2. 2002. [en línea] http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric/Actes.htm#T [18-07-2014]