

## **La necesidad de un enfoque multimodal (vocal-verbal-gestual) y cultural para la didáctica de la pronunciación del ELE**

Alicia Mellado Prado  
Universidad de Castilla-La Mancha)

*“Openness to change and the ability to critically evaluate new approaches are among the most crucial conceptual tools of language educators because their profession is constantly changing.”* (Kinkinger, en Kramsch 1995:126)

El objetivo de esta comunicación es, en primer lugar, señalar una necesidad y, en segundo lugar y de manera preliminar, construir una propuesta que satisfaga tal necesidad. Para ello, partiremos de una reflexión sobre lo que viene siendo la práctica de la enseñanza de la pronunciación del ELE y replantaremos sus límites y su alcance con el fin de afrontar su presente y preparar mejor su futuro. La necesidad, que se anuncia ya en el título, es la de considerar, con todas sus implicaciones, que el habla y la interacción oral consustancial a ésta son fenómenos complejos, dinámicos y multimodales o multidimensionales. Si asumimos este hecho, no podemos eludir el compromiso de tratar de entender tal complejidad a través de un conocimiento más profundo sobre su naturaleza así como de un mejor entendimiento de las explicaciones que se presentan en el abánico interdisciplinar que se despliega desde la lingüística, la psicolingüística y las teorías de la adquisición, la didáctica de segundas lenguas/ lenguas extranjeras (L2/LE), la sociolingüística, la etnografía del habla, la antropología, la lingüística cultural y los resultados de los estudios experimentales de laboratorios y de trabajos de investigación en el aula. De esta forma, la consideración de los modos en los que se produce el habla y de la variación que estos acarrear tanto desde el punto de vista lingüístico como cultural, se convierte en requisito para una didáctica efectiva.

### **1. El camino recorrido y la *paradoja del enfoque comunicativo***

Durante las dos últimas décadas se ha avanzado enormemente, desde el punto de vista teórico y experimental, en el conocimiento del habla y del hecho fónico en sus vertientes fonética y fonológica, se ha superado el estancamiento del nivel segmental (sonidos como segmentos o unidades discretas) y se han publicado numerosos estudios sobre el nivel suprasegmental o prosódico desde el punto de vista articulatorio, acústico, y también perceptivo. Sin embargo, a pesar de las abundantes descripciones de estos dos niveles en numerosas lenguas, la aplicación

a la didáctica de L2/LE del segundo nivel es todavía escasa. Si además pensamos en la incorporación a estas descripciones de factores pragmáticos y discursivos, nos encontramos casi con un vacío si no fuera por estudios como los de Brazil *et al.*(1980), Chun (2002) y, en el caso del español, el de Elliot (1997), que tienen la enorme importancia, desde nuestro punto de vista, de cancelar lo que podemos llamar la *paradoja del enfoque comunicativo*, como veremos más adelante.

Podemos afirmar que el objetivo de la enseñanza de la pronunciación ha estado tradicionalmente supeditado al interés por la corrección fonético-fonológica de la producción oral del aprendiz con el fin de evitar fundamentalmente a) el llamado *acento extranjero* y /o b) la ininteligibilidad del mensaje. Estos dos propósitos no tienen por qué ser excluyentes ni tampoco complementarios y de hecho se alternan o se comparten según los enfoques metodológicos. En el enfoque comunicativo se dio prioridad al criterio de inteligibilidad y se abandonó, hasta entrados los años noventa, el interés por la forma fonética/fonológica. Este abandono se debió fundamentalmente, como es bien sabido, al impacto dentro de la psicología cognitiva, de la teoría sobre el llamado “periodo crítico”. Si nada se podía hacer por mejorar las producciones no nativas a partir de cierta edad, no merecía la pena insistir en la instrucción más o menos explícita sobre las emisiones orales. La destreza oral y las importantes variables a las que ésta está sometida, tales como las señaladas por Hymes (1974: 12-16) para el *evento comunicativo* con su famosa “fórmula” de *SPEAKING* (**S**-sitio, **P**-participantes, **E**-fines, **A**-secuencia de los actos, **K**-clave, **I**-medios, **N**-normas, **G**-género) presentaba, además, un reto incitante para la teoría comunicativa.

Por ello, en una primera fase, el método comunicativo no parece suscitar mucho interés por el nivel fónico. Sin embargo, la situación actual está cambiando de una forma enormemente prometedora resolviendo o cancelando la paradoja a la que antes aludíamos, es decir, superando el descuido del componente fónico, absolutamente imprescindible para la competencia oral, y prestándole una minuciosa atención precisamente desde la etnografía del habla y el análisis del discurso (incluyendo el análisis de la conversación) al amparo de una teoría comunicativa. En este sentido, el trabajo de Chun (2002) que sirve de puente entre la teoría, la investigación y la práctica, y que desarrolla un modelo de *competencia prosódica discursiva*, aunando discurso y entonación en inglés, nos parece un referente fundamental. Por lo que al español se refiere, queda todavía mucho trabajo

pendiente. La didáctica de la pronunciación de ELE ha pasado por una primera etapa, reflejo de una concepción estática, más o menos intuitiva, más o menos descriptiva, en un claro desfase no sólo con respecto al estado de la teoría y de la investigación experimental sobre el hecho fónico, sino también con respecto a las aportaciones interdisciplinares que se han ido recogiendo recientemente en la didáctica de ELE. En líneas generales podemos afirmar que nos encontramos todavía en la transición de esta primera etapa que concibe la producción y percepción del habla como un procesamiento *bottom-up, de abajo arriba* (de los elementos discretos a los continuos, o de los sonidos al discurso) hacia una segunda fase en la que se da preferencia a una concepción de procesamiento *top-down, de arriba abajo* (del discurso oral a los sonidos). Para ilustrarlo, sirva el hecho de que en un buen número de casos, así lo demuestran todavía muchos de los materiales diseñados para este fin, las actividades o ejercicios que se proponen están encaminados a corregir las producciones orales incorrectas de sonidos aislados y a practicar los contrastes y oposiciones entre dos o más sonidos, por ejemplo a través de pares mínimos como en la oposición *caro / carro*, o a discriminar sonidos en ejercicios de comprensión auditiva. Cuando se ejercita la prosodia, los ejercicios se suelen limitar a la práctica (producción y audición), de acento y entonación, también mediante pares mínimos, como *cantara / cantará, Ha venido Luis / ¿Ha venido Luis?*, olvidando cuestiones fundamentales de coarticulación, fonética sintáctica, silabeo, ritmo o pausas. La segunda fase, todavía *en construcción*, da un paso adelante y se propone trabajar de manera integradora y no reduccionista la *base articuladora*<sup>1</sup> de la lengua meta: el tratamiento del nivel segmental pone un mayor énfasis en el agrupamiento de sonidos y en cuanto al nivel suprasegmental la práctica se orienta hacia la adquisición de una competencia discursiva que incluye variables de situación, registro, velocidad de elocución. Así pues, actualmente se está empezando a dar un equilibrio o contrapeso entre el nivel más bajo de fenómenos de habla y el nivel más alto de organización de la información lingüística, el prosódico, cuyos componentes no son discretos ni fácilmente taxonómicos. El objetivo es trabajar la percepción y la producción oral superando una visión

---

<sup>1</sup> "La base de articulación es el conjunto de hábitos articulatorios y de características acústicas que afectan a todos los elementos del plano de la expresión de una lengua y le imprimen carácter propio." (Quilis 1993:76).

estrictamente lingüística para plantear un modelo pedagógico en el que se usen muestras reales de habla que ocurran en interacciones y conversaciones auténticas.

## **2. La competencia prosódica discursiva. Chun (2002)**

Puesto que los últimos estudios antropológico-etnográficos y sociolingüísticos han conducido al cuestionamiento de la autoridad y hasta de la identidad del *hablante nativo*, y puesto que se ha superado la conformidad con un tipo de discurso simplemente inteligible, parece razonable, como hace Chun (2002) llevar el límite de lo correcto a una producción y una comprensión del discurso oral que sean socialmente aceptables y próximas (con valores escalares y no absolutos) a las de un hablante nativo. Así, siguiendo a (Chun 2002: xv, 82-84) redefinimos los objetivos de la enseñanza de la pronunciación basándonos en la entonación discursiva y otros aspectos prosódicos que pueden variar de acuerdo a diferentes situaciones y diferentes estilos de habla.

Respecto a la producción del habla, los objetivos son :

- a) Mantener juntas las unidades de pensamiento o ideas expresadas .
- b) Proveer marcadores de foco, de información dada (tema) o nueva (rema), saber establecer turnos de conversación y ser capaz de reflejar una “actitud proposicional”.

Respecto a la comprensión, los marcadores que facilitan al oyente procesar y entender lo dicho son:

- a) Adquirir conciencia de cómo se dirige al interlocutor.
- b) Ser capaz de interpretar indicios prosódicos como pistas que producen los nativos y no estar sólo pendientes de palabras u oraciones.

Para facilitar el aprendizaje de la *competencia prosódica discursiva* se deben integrar las principales funciones de la entonación con los elementos de la competencia comunicativa e interactiva y que esto aparezca recogido en los materiales de ELE y en el currículo, presentando muestras reales en prácticas reales y enriqueciendo para ello el número y el tipo de situaciones discursivas en el aula.

## **3. La multimodalidad de la comunicación oral. Lo lingüístico y lo cultural.**

La posibilidad de enseñar pronunciación dentro del enfoque comunicativo, tal y como hemos argumentado hasta ahora, no es sólo posible, sino deseable. La comunicación y la interpretación de la información en una situación real determinada

exige un intercambio dinámico, un procesamiento y una reelaboración continua del *input* por parte de los interlocutores. La información de la interacción oral es tanto de naturaleza verbal como no verbal y tanto de tipo lingüístico como paralingüístico y cultural.

### 3.1. Lo lingüístico y lo cultural I: ¿Fonética y cultura?

Con frecuencia tendemos a entender lo cultural de modo exclusivamente paralingüístico, sin embargo esto no es totalmente exacto puesto que lo lingüístico puede ser entendido también como cultural y así lo han defendido lingüistas como Jakobson y Waugh<sup>2</sup>, entre otros, y recientemente semántico-pragmatistas como Wierzbicka, como más abajo veremos. Para superar esta concepción nos vamos a servir del hecho de que frente a lo universal del aparato fonador y de sus posibilidades fonatorias, las bases articulatorias de las distintas lenguas particularizan sus recursos culturalmente. No disponemos aquí de espacio suficiente para profundizar en esta intrincada cuestión, pero reproducimos una cita de Amado Alonso que nos puede permitir entender que lo que llamamos *acento extranjero* no sea más que, junto con la “criba fonológica”(Trubetzkoy), una tendencia al mantenimiento del sistema de hábitos articulatorios y acústicos de la lengua materna que, sustentados sobre una base universal, se manifiestan de una manera diferente en cada caso, como los arrecifes de coral emergen con distintas formas a partir de una base calcárea común.

“[...] la base fonética es un estilo de pronunciación fijado, transmitido y evolucionado en cada comunidad lingüística. Es una realidad cultural y no biológica. [...] La base fonética comienza no en la posición de reposo, sino en la disposición de trabajo que adoptan en cada comunidad lingüística los órganos articuladores. Desde esa específica disposición de los órganos se desarrolla la cadena de articulaciones según un modo también específico de memoria motriz. Estos dos aspectos forman la base fonética de una lengua. Ambos están fijados comunalmente en cada idioma, son hábitos adquiridos y transmitidos, herencia cultural y no biológica, *thesis*, no *physis*.” (Alonso 1954, edición de 1982: 263-4).

---

<sup>2</sup> “Toute la question, à la fois abstraite et concrète, de la relation entre le *signans* et *signatum* dans le domaine des *signes* et, en particulier, dans les divers aspects du langage appartient à l’exploration progressive de la vie culturelle de l’humanité, source inépuisable de nouvelles découvertes et de nouvelles énigmes.” (Jakobson y Waugh 1979:41-42).

Asimismo, en la cita de Hala (1975: 318) que hace Quilis (1993: 76) encontramos una referencia a esta especie de esencialidad cultural:

“las lenguas no se distinguen sólo por su manera de articular los sonidos del lenguaje, sino también por *su aspecto sonoro, por su ritmo y por la modulación del discurso* (la cursiva es mía) [...] Los órganos del habla son aproximadamente los mismos en los hablantes de todas las nacionalidades, pero lo que difiere es el modo de su empleo, la manera de servirse de ellos”.

En este sentido, quizá podríamos hablar de una fonética cultural.<sup>3</sup>

### 3.2. Lo lingüístico y lo cultural II: La trimodalidad vocal-verbal-gestual

En este apartado daremos un paso más en cuanto que reivindicamos la necesidad de incorporar el gesto al habla para facilitar el aprendizaje y el dominio de la comunicación oral en L2/LE. Pero antes, señalaremos que existe una importante corriente de investigación para la que no sólo en el principio era el gesto como en Armstrong, Stokoe y Wilcox (1995), sino que el habla es gesto. Conectando esto con el punto anterior diremos que uno de los modelos más elaborados de habla como gesto es el que presenta la llamada gestural phonology donde las unidades básicas del habla están definidas dinámicamente como gestos, esto es, sutiles intervalos de patrones de movimiento coordinados sin que se dé un tipo de movimiento independiente realizado de manera individual por los articuladores. (Browman and Goldstein 1990:300).

En 2002 se crea *The International Society for Gesture Studies (Asociación Internacional de Estudios del Gesto)* para tratar, entre otras cuestiones, la codificación de gesto-sonido. Unos años antes, en los laboratorios de fonética experimental de las universidades francesas de Aix-en Provence y Besançon se forja el grupo de investigación *Geste et Voix (Gesto y voz)* que sitúa en un mismo plano el habla (gesticulación vocal) y el gesto y que defiende la hipótesis de la coordinación cognitiva global de gesto y habla. Además, conciben las culturas como sistemas multimodales tanto de expresión como de contenidos, a cuyo establecimiento contribuyen a su vez diferentes sistemas de signos (signos lingüísticos, de vestimenta, instituciones, etc) o de normas, y en ellos, los individuos manejan de manera diversa las diferentes modalidades. Para este grupo lo oral y lo

---

<sup>3</sup> Resulta muy sugerente la propuesta de Jensen y Hermer (1998) para enseñar a captar las características propias del *aspecto sonoro* de una lengua a través del juego y de los sentidos. Después de varias audiciones se pide al estudiante que identifique las cualidades sonoras especiales que encuentre en el texto oral así como el tipo de ritmo y de melodía que predomina en éste.

gestual se imbrican y el habla tiene una naturaleza trimodal: vocal-verbal-gestual. Su investigación abarca los siguientes aspectos relacionados con la interacción gesto-sonido: la expresión de las actitudes, la capacidad de lo vocal para representar lo visual, la manifestación de la actividad cognitiva en lo gesto-vocal, la planificación discursiva, la conexión motricidad-cognición, la regulación y gestión de la interacción, el estudio de los efectos de la variación ligada al condicionamiento social y la diferencia cultural. (Santi, Guaitella, Cavé y Konopczynski 1998) Todos ellos se aplican tanto a la didáctica de L2/LE como a la terapia. Veamos tan sólo un ejemplo de codificación gesto-sonido: algunos de sus trabajos muestran la existencia de mecanismos semióticos precisos que se crean, por ejemplo, con la coordinación o sincronización de movimientos rápidos, ascendentes-descendentes, de las cejas y la frecuencia fundamental de la voz. Por lo general, un tono alto puede conllevar una elevación de cejas, de hombros, y también de manos y brazos. Creemos que puede resultar incitante y de gran provecho para el profesor especializado en didáctica de la pronunciación conocer, al menos, la existencia de esta actividad investigadora, y si fuera posible, estar al tanto de los estudios que se realizan en estos laboratorios de fonética

### 3.3 Lo lingüístico y lo cultural III: La *linguacultura*

Con el objetivo de estudiar el modo en que explotamos nuestros recursos lingüísticos pragmáticamente en situaciones definidas culturalmente surge la *Lingüística Cultural* (Palmer, 1996). En esta disciplina, lo universal se enfrenta a la visión del mundo como imaginaria definida culturalmente. La cultura no es ya tan sólo lo que establece el marco de referencia para la lengua, sino que una y otra no pueden aparecer dissociadas. La inseparabilidad de lengua y cultura queda acuñada en los términos *linguaculture* de Attinasi y Friedrich (1988) y *languaculture* de Agar (1994). Creemos que este concepto resulta útil para ir más allá del estudio del significado referencial. De forma complementaria a como hacen la sociolingüística y la pragmática con el estudio de significado relacional y la construcción y negociación del sentido, la *linguacultura* podrá explicar la manifestación de la expresividad, de las actitudes y del énfasis<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> No nos ocuparemos aquí de lo convencional frente a lo motivado o icónico en la lengua y excluirémos también la interesante cuestión del fonosimbolismo.

#### 4. La interacción oral: El habla como *praxis*

Para la antropología lingüística, el habla es *praxis* y así lo expresa la siguiente cita de Duranti (1992:256 )

“El *habla* designa una forma de *trabajo humano*, la forma de comportamiento cooperativo filo y ontogenéticamente más poderosa”.

La antropología lingüística junto con otras disciplinas, entre ellas la sociolingüística, los estudios sobre la interculturalidad y la didáctica de L2/LE contribuyen con sus aportaciones a conformar la *teoría interactiva* (seguiremos aquí las aportaciones a ésta de Young () y Kramersch (1991), que ofrece una perspectiva dinámica, *hacedora* de la destreza oral. El significado *emerge* en la interacción y no de manera independiente a ésta. Según Young (2000 :37),

”la competencia interactiva se localiza en muestras reales de interacción, lo que J.K. HALL (1995) ha llamado prácticas interactivas. [...] son episodios recurrentes de habla que comparten una estructura particular y tienen un significado sociocultural en una comunidad de habla determinada. Las prácticas interactivas están íntimamente relacionadas con la noción de actos comunicativos (communicative events ) de Hymes (1974: 12-16) y pueden aparecer, por ejemplo en una entrevista de trabajo, en una emisión radiofónica de un partido de béisbol, [...] La estructura de una práctica interactiva está formada por los modos en que esos recursos son explotados y combinados por los participantes.”

También tenemos que apuntar que desde la *Semántica Pragmática* de Wierzbicka (2003), que parte de la no universalidad de las pautas culturales (demostrada en sus análisis de la conversación y de la expresión de la cortesía en lenguas como el polaco, el japonés, etc.), que incluso niega validez universal a las máximas pragmáticas de Grice y que considera que las distintas maneras lingüísticas de expresión oral están ligadas a valores culturales específicos, podemos dar cuenta de la especificidad y la variación que se puede presentar en una práctica interactiva oral (con sus componentes vocal-verbal y gestual) según la lengua en que se realice, aun cuando el contexto situacional sea similar. La variación existe incluso dentro de lo que consideramos una misma cultura, por eso, Wierzbicka prefiere hablar de *cultural script* (*guión cultural*) como sistema cultural de significado coherente y cohesionado que perdura en el tiempo en una comunidad de habla determinada.

De todo lo expuesto anteriormente se desprende la dificultad de conseguir un estudio sistemático de las pautas interactivas en la comunicación oral (vocal-oral-



gestual). A pesar de ello no sólo no debemos renunciar a la creación de un espacio de aprendizaje de L2/LE en el que se puedan presentar patrones culturales desde un punto de vista contrastivo entre la C1 (cultura propia) y la C2 / CE (cultura que se aprende) sino que debemos empezar a programar el trabajo que nos queda por hacer. También fueron difíciles los inicios de los estudios sobre el lenguaje no verbal y sin embargo en la actualidad disponemos ya de herramientas de análisis, de resultados de experimentos y también de repertorios que recogen los gestos que acompañan a ciertos actos de habla en determinadas lenguas (para el español de España tenemos, por ejemplo, el de Cestero (1999)). El objetivo final al que debemos dirigir nuestro empeño es el de realizar repertorios de prácticas interactivas reales, recogidas en formato audiovisual y acompañadas de una descripción y explotación de la estructura prosódico discursiva y de los gestos que la acompañan en cada caso.

### **5. Conclusiones e implicaciones para el futuro**

Resulta primordial superar las descripciones estáticas de sonidos e incorporar una perspectiva dinámica e integradora que incluya el tratamiento y la práctica de unos hábitos articulatorios específicos junto con la gestualidad, la pragmática y los rasgos culturales que acompañan a las prácticas interactivas orales de la L2/LE. También es necesario integrar teoría y práctica, hacer la teoría más accesible para los profesores y divulgar los resultados de la actividad investigadora interdisciplinar. Como en toda nueva etapa, métodos, técnicas, contextos y paradigmas de enseñanza / aprendizaje quedan redefinidos o resituados. El enfoque multimodal-cultural que supere las limitaciones de la “lengua sin cuerpo” (Jensen & Hermer 1998) para la enseñanza de la pronunciación debe ocupar un lugar en el currículo y reflejarse en el diseño de materiales. Los factores expresivos y emocionales de cada *linguacultura* no deben quedar desatendidos sino ser objeto de un mayor número de estudios rigurosos, posiblemente de corte contrastivo, para facilitar una cierta sistematización de un fenómeno que por su naturaleza es no discreto, gradual y está sometido a variación. La investigación realizada por Chun para la integración de entonación y discurso, la del grupo *Gesto y Voz* para la codificación gesto-sonido y la de Wierzbicka para la Semántica Pragmática supone un magnífico referente que nos anuncia que el futuro ya está aquí.

## Bibliografía

- Agar, Michael (1994): *Language Shock / Understanding the Culture of Conversation*. Nueva York: William Morrow Company.
- Alonso, Amado (1954): *Estudios lingüísticos. Temas españoles*. Madrid: Gredos, 3ª ed. 1982.
- Armstrong, D. F./ Stokoe, W.C / Wilcox, S. E. (1995): *Gesture and the Nature of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brazil, D./ Coulthard, M./ Johns, C. (1980): *Discourse intonation and language teaching*. Londres: Longman.
- Browman, C.P./ Goldstein, L. (1990). "Gestural specification using dynamically-defined articulatory structures". En: *Journal of Phonetics* 18, pp.299-320.
- Byram, M. / Flemming, M. (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. Edición española: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.
- Cestero Mancera, Ana Mª. (1999): *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Chun, Dorothy M. (2002): *Discourse Intonation in L2. From theory and research to practice*. Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.
- De Bot, Kees / Ginsberg, Ralph B. / Kramsch, Claire (eds.) (1991): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.
- Duranti, A. (1992): "La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis". En Newmeyer, F.J. (comp.), *Panorama de la Lingüística Moderna, IV, El lenguaje :contexto socio-cultural*, Madrid: Visor, pp. 253-273.
- Elliott, A.R. (1995): "On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach". En: *Hispania* 80, 1, pp.95-108.
- Guaitella, I./ Santi, S./ Cavé, C./ Bertrand, R./ Boyer, J./ Foraco, M./ Lagrue, R./ Mignard, P./ Paboudjan,C./ Purson, A. (1998): "Les relations voco-gestuelles dans la communication interpersonnelle: Emergence d'une problématique et carrefour interdisciplinaire, en Santi, S./ Guaitella,I/ Cavé,C./ Konopczynski,G. (eds.) *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction. Actes du colloque ORAGE' 98*. París/ Montreal: L' Harmattan, pp.13-24.

- Hymes, D. (1974): *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Jakobson, Roman / Waugh, Linda (1979): *La charpente phonique du langage*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Jensen, Marianne / Hermer, Arno (1998): "El aprendizaje a través del juego: aprendizaje de lenguas extranjeras mediante los sentidos": En: Byram & Flemming (eds.), pp. 183-195 de la edición española.
- Kramsch, Claire (1991): "Culture in Language Learning: A View from the United States". En: De Bot, Kees / Ginsberg, Ralph B. / Kramsch, Claire (eds.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.
- Palmer, Gary B. (1996): *Toward a Theory of Cultural Linguistics*. Texas: The University of Texas Press. Edición española, versión de Bernárdez, E., *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- Quilis, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Santi, S. / Guaitella, I. / Cavé, C. / Konopczynski, G. (eds.) (1998): *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction. Actes du colloque ORAGE' 98*. París / Montreal: L' Harmattan.
- Wierzbicka, Anna (2003): *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter, 2ª ed.
- Young, R. (2000): "Sociolingüística de la adquisición de segundas lenguas". En: Moreno Fernández, F. (ed.), *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/Libros, pp. 17-38.