

LA INTERLENGUA: ¿FRONTERA CERCANA O LEJANA? ACERCAMIENTO A LA IMPORTANCIA DE LA PRAGMÁTICA

Interlanguage: near or far frontier? Approaching the importance of pragmatics*

NATALIA BERNARDO VILA
(Università degli Studi di Bari, Italia)

RESUMEN

Este artículo pretende aportar una contribución a los estudios que fomentan el desarrollo de la competencia pragmática en el aula E/LE. Se partirá del análisis de algunos enunciados de un corpus oral en el que se recopilan entrevistas-conversaciones de aprendientes italianos. Se hará hincapié en los efectos del desconocimiento de dicha competencia en la interacción y de sus repercusiones en el aprendizaje.

Palabras clave: Competencia pragmática – E/LE – Interacción – Interlengua.

ABSTRACT

This article aims to contribute to studies that promote the development of pragmatic competence in E/LE classroom. We will start the analysis of some oral statements of a corpus in which interviews-conversations of Italian learners are collected. Emphasis will be placed on the effects of this lack of competition in the interaction and their impact on learning.

Key words: Pragmatic competence – E/LE – interaction – interlanguage.

* Este artículo corresponde a un resumen de la comunicación expuesta por la autora del mismo en el Convenio AISPI 2010, en Trento (Italia), Asociación de hispanistas Italianos (AISPI).

1. Introducción

El inevitable acercamiento entre dos lenguas afines que lejos de parecerse o distanciarse se entrelazan, o hacemos que se entrelacen¹, crea un espacio que por parecer común puede resultar engañoso, pero ¿dónde termina la una y empieza la otra? En ese espacio común, por el que todo aprendiente de una L2 pasa, se analiza la respuesta a esta pregunta.

Para realizar nuestra investigación se analizan casos que ejemplifican contrastes entre la lengua italiana y la española. Se trata de ejemplos que representan los diferentes estadios de interlengua² y que hacen referencia a aprendientes italianos de Lengua Española de los seis niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas³. A través de ellos se intenta establecer algunos criterios básicos relativos al desarrollo de la competencia pragmática que reflejen, a su vez, la problemática a la que se enfrenta un aprendiente de Español Lengua Extranjera cuya lengua madre es el italiano. Para establecer dichos criterios se utilizan las reflexiones obtenidas a partir del análisis de un corpus que cuenta con ejemplos reales recogidos dentro y fuera del aula de Español Lengua Extranjera⁴, se entrevista a aprendientes de varios niveles formativos y de ámbitos diferentes. El principal objetivo es reflexionar sobre los aspectos relevantes que podrán ayudar a mejorar nuestra práctica diaria en el aula y que alimentarán nuestras

¹ En muchas ocasiones los docentes de lengua afines facilitamos la labor lingüístico-comunicativa de nuestros alumnos a través del uso de estrategias de aproximación entre ambas lenguas dando lugar a un acercamiento excesivo que puede alejar al alumno del uso real de la lengua y hacerle ver un espejismo de la misma, llegando a creer que es más afín de lo que en realidad es. Por ejemplo, en el caso específico de las lenguas italiana y española, es muy común, sobre todo en niveles iniciales, que el docente sustituya palabras de uso frecuente en español (como *entender*) por palabras de uso menos frecuente pero más cercanas a términos italianos (como *comprender*); esto con el fin de que los aprendientes obtengan el mayor beneficio inmediato posible. Por ello, a veces, somos nosotros, los docentes, los que forzamos al entrelazado de las lenguas afines.

² Se sigue como definición de Interlengua la ofrecida por Liceras (1992): [El conjunto de oraciones que intenta producir un alumno que aprende una L2 no es idéntico al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa LO (Lengua Objeto, L2) que intentara expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos 'interlengua'(IL) a este sistema lingüístico] (Liceras1992: 83, citado por Baralo 2004: 369).

³ El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De aquí en adelante se citará como MCER.

⁴ De aquí en adelante se citará como E/LE (Español Lengua Extranjera).

reflexiones como docentes e investigadores de cara a ayudar al desarrollo de la competencia pragmática de los aprendientes de E/LE.

El análisis se centra en los aspectos pragmáticos⁵ de la situación de comunicación durante una interacción oral; hacer un análisis de todos los aspectos y de todas las destrezas sería demasiado vasto para un artículo breve; por ello, se ha dado prioridad a un aspecto específico, la pragmática, y a una destreza en particular, la interacción oral. En concreto se analizan algunas características de la competencia pragmática en interacciones verbales breves, de 3-4 minutos, en las que se examinan aspectos como saludos, despedidas o dar las gracias.

No se puede olvidar que, aunque dos lenguas sean afines, puede existir una diferencia notable entre los procesos mentales y las conexiones lingüísticas de cada idioma; en muchas ocasiones, la interlengua, lejos de ser una frontera cercana es un elemento de distanciamiento ya que todo pensamiento pragmático incluye el concebir que el lenguaje y la significación están ligados a un conjunto de reglas y normas relacionadas a prácticas de uso. Si el hablante las desconoce por mucho que la afinidad parezca un puente para el aprendizaje, se podría quedar solo en eso, en parecer lo que no es y con este espejismo hacer caer en el error al docente y al discente de interpretarla como una falsa frontera cercana cuando en realidad la frontera está más lejos de lo que se piensa. Es decir, esto se refleja en que ni el docente ayuda al desarrollo de la competencia pragmática en el aula, porque dicho espejismo lo lleva a pensar que no es necesario, ni el aprendiente lo requiere, por el mismo motivo y porque normalmente desconoce la existencia de dicha competencia.

Las inadecuaciones pragmáticas revelan, en la mayor parte de los casos, interferencias interlingüístico-comunicativa como se detalla en los ejemplos del cuarto apartado.

⁵ Una de las definiciones de pragmática que cuenta con mayor prestigio a nivel internacional es la dada por S. C. Levinson en su libro *Pragmatics* (1983): [a partir de sucesiones de enunciados, junto con asunciones de fondo acerca del uso del lenguaje, podemos calcular inferencias muy detalladas acerca de la índole de las asunciones que hacen los participantes y de los propósitos para los que se utilizan los enunciados. Para participar en el uso ordinario del lenguaje, uno tiene que ser capaz de hacer tales cálculos tanto en la producción como en la interpretación. Esta capacidad es independiente de creencias, sentimientos y usos idiosincráticos (...) y se basa en su mayor parte en principios bastante reguladores y relativamente abstractos. La pragmática puede entenderse como la descripción de esta habilidad.] (Levinson, 1989, trad. Esp., tomado de Reyes, 2009: 24). En ella se recogen elementos fundamentales que la unen a la enseñanza-aprendizaje de una L2 como son: el propósito de un enunciado, el uso del lenguaje o inferencias, entre otros.

2. Problemáticas de un aprendiente italiano frente al E/LE

Después de varios años en la enseñanza del E/LE, por parte de la autora de este artículo, en concreto con alumnos italianos para los cuales el llegar a comunicar⁶ en la lengua española no constituye un problema, se plantea una reflexión que no se centra solo en la comunicación que alcanzan casi todos⁷ sino también en el muchas veces olvidado ámbito pragmático.

Cuando un alumno afronta el aprendizaje de una lengua superficialmente próxima a su lengua materna, en este caso alumnos italófonos que estudian la Lengua española, dicho aprendizaje pasa por estadios⁸ en los que el estudiante usa estrategias de aproximación y asimilación a su lengua materna a todos los niveles, gramatical, léxico, pragmático, etc. Del mismo modo, el docente de dicha lengua extranjera trata de colmar estas aproximaciones y asimilaciones haciendo hincapié, en la mayor parte de las situaciones que se dan en el aula, en las disimetrías léxicas y gramaticales, relegando a un segundo plano las pragmáticas. En este trabajo se analiza, apoyándose en estas disimetrías, aspectos pragmáticos que, a veces, se infravaloran en las explicaciones del aula, por la proximidad de la lengua y por la fácil comunicación. Sin embargo, éstas son el factor relevante para evitar malentendidos que puedan entorpecer la comunicación y, además, dificultan al discente el llegar a comunicar realmente como un nativo.

El hablante no nativo tiene que adiestrarse en el uso de la lengua para asimilar las reglas pragmáticas que se modulan constantemente en la intervención social, es decir, no se puede adquirir el lenguaje sin relacionarlo con prácticas de uso y sin entrar en contacto con una comunidad de hablantes.

En general todo aprendiente de una lengua extranjera tiene que desarrollar estrategias y competencias pragmáticas que le ayuden a comunicar de modo adecuado, entendiendo *adecuado* como *lo que establece la norma social de la L2*; en concreto al aprendiente de una lengua extranjera afín a la suya hay que exponerlo a aspectos contrastivos que le ayuden a apreciar las diferencias entre ambas lenguas y los matices específicos de algunos de la L2 para ayudarle a evitar confusiones y a comunicar con y como un nativo de dicha L2.

⁶ Entendiendo comunicar de modo básico y superficial.

⁷ La mayoría de los aprendientes italianos, dada la proximidad superficial de la lengua española a la suya, alcanzan con mayor rapidez que los aprendientes de otras lenguas un nivel de comunicación esencial; dicha comunicación se caracteriza por la supuesta facilidad para entender y hacerse entender.

⁸ Véase apartado 3 para mayor detalles.

3. Estadios de la interlengua

Un aprendiente de español cuya lengua materna es el italiano pasa por diferentes fases de aprendizaje. En la primera aproximación a la lengua, el aprendiente cree reconocer el código y disfrutar de una “falsa” comunicación, es decir, le parece que es capaz de comunicarse; veremos en cambio, cómo en las fases sucesivas lo que en un primer momento era fuente de motivación y de ayuda al aprendizaje da lugar a una fosilización del que es difícil deshacerse, es por esto, por lo que un gran número de aprendientes de lenguas próximas tienen tanta dificultad para adquirir un nivel de lengua superior, ya que muchos de ellos se quedan estancados en el “limbo” de la comunicación y no avanzan. Como señala Calvi:

Per delineare i meccanismi di apprendimento nel caso di lingue affini, è molto utile il concetto di «distanza percepita» proposto da Kellerman (1983), che si riferisce non tanto alla effettiva prossimità quanto a come il discente la percepisce. Nel caso di italiano e spagnolo, la percezione di somiglianza è avvertita con molta intensità fin dal primo contatto per due ragioni fondamentali: prima di tutto, l'analogia del sistema vocalico, che rende riconoscibile la catena fonica anche al principiante, facilitandone la segmentazione; in secondo luogo, giocano le trasparenze lessicali, che permettono di capire un testo (orale, e più ancora scritto) anche in assenza di conoscenze specifiche. Tutto questo porta a sottovalutare le differenze, che tuttavia emergono, soprattutto ai livelli intermedi di apprendimento, offuscando l'entusiasmo iniziale; subentra una fase di diffidenza, con tendenza alla fossilizzazione dell'interlingua.

Tra i pochi modelli di apprendimento per lingue imparentate, emerge quello elaborato da Schmid (1994), che descrive le strategie di acquisizione più produttive in questi casi: il discente trasferisce direttamente forme della L1 nella L2 (uguaglianza), o stabilisce reti di corrispondenza applicando semplici regole di conversione (...) ⁹

⁹ CALVI, Maria Vittoria, “Apprendimento del lessico di lingue affini” en *Cuadernos de Filología Italiana*, 11 (2004), p. 63. Traducido por la autora del artículo: “Para delinear los mecanismos de aprendizaje cuando se trata de lenguas afines, es muy útil el concepto de «distancia percibida» propuesto por Kellerman (1983), que se refiere no tanto a la efectiva proximidad sino a como el discente la percibe. En el caso de italiano y español, la percepción de semejanza se advierte con mucha intensidad ya desde el primer contacto debido a dos razones fundamentales: antes de nada, la analogía del sistema vocalico, que hace la cadena fónica sea reconocida incluso por principiantes, facilitando su segmentación; en segundo lugar, se juega con las transparencias léxicas, que consienten entender un texto (oral, y en mayor medida escrito) incluso cuando se carece de conocimientos específicos. Todo esto lleva a infravalorar las diferencias, que emergen igualmente, sobre todo en niveles de aprendizaje intermedios, ensombreciendo el entusiasmo inicial; subentra una fase de desconfianza, con tendencia a la fosilización de la interlingua.

Entre los pocos modelos de aprendizaje para lenguas próximas, emerge el elaborado por Schmid (1994), que describe las estrategias de adquisición más productivas en estos casos: el discente transfiere directamente formas de la L1 en la L2 (*uguaglianza*), o establece redes de correspondencia aplicando simples reglas de conversión (...)”.

La pragmática es una de las competencias de las que el hablante de una L2 se hace consciente en una fase más tardía¹⁰ y esto, en la mayor parte de los casos, sucede por desconocimiento de la existencia de la misma; si bien el conocer la existencia de la pragmática como ámbito científico no es evidente ni necesario para todos los aprendientes, lo que nos ocupa es el fomentar el desarrollo de su competencia en la L2. Cuando se aprende una lengua extranjera en un contexto de aula, normalmente la competencia pragmática se desarrolla en un segundo momento; generalmente, en una situación de comunicación, ya sea de aula o real, el primer contacto tiene lugar ante algún malentendido. Frente a dicho malentendido el aprendiente se da cuenta de su carencia de conocimiento y destreza de dicha competencia. Para evitarlo, como señala V. Calvi¹¹ (2004: 66) hay que actuar previamente y el docente tiene un papel fundamental como guía para el desarrollo de la competencia:

(...) nei contesti di apprendimento guidato, la facilità di comprensione può e deve essere potenziata, ma per poter attivare adeguatamente i processi di alto livello, i «falsi amici» dovranno essere trattati alla stregua delle opacità, stimolando ed eventualmente correggendo le osservazioni spontanee del discente, allo scopo di favorire la connessione ai concetti e la capacità di tenere separati i due sistemi linguistici¹².

4. El corpus

El corpus del que se han tomado los ejemplos, lo ha creado la autora de este artículo. Se trata de entrevistas realizadas a aprendientes italianos de lengua española, en su mayor parte provenientes de Bari y pertenecientes a los diferentes niveles del MCER. Además se ha fomentado la heterogeneidad entrevistando a personas procedentes de distintos ámbitos sociales y profesionales. Se ha establecido un equilibrio

¹⁰ Aunque en situaciones de inmersión lingüística, quizás no se dé cuenta de que la está adquiriendo y desarrollando al principio de su acercamiento a la lengua. Es más, a veces cuenta con un mayor desarrollo que otras competencias que se consideran de mayor importancia, o que se trabajan en mayor medida como son la gramatical o la léxica.

¹¹ CALVI, Maria Vittoria, "Apprendimento del lessico di lingue affini" en *Cuadernos de Filología Italiana*, 11 (2004), p. 63.

¹² Traducido por la autora del artículo: (...) en contextos de aprendizaje guiado, la facilidad de comprensión puede y debe ser potenciada; sin embargo, para poder activar de modo adecuado los procesos de alto nivel, los «falsos amigos» tendrán que ser tratados como si fuesen opacos, estimulando y eventualmente corrigiendo las observaciones espontáneas del discente, con el fin de favorecer la conexión a los conceptos y la capacidad de mantener separados los dos sistemas lingüísticos.

entre ambos sexos; del mismo modo se ha tenido en cuenta la edad y las necesidades de cada aprendiz.

Cuando se piensa en un modelo de entrevista en el que se puedan analizar algunos aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia pragmática, se propone un recorrido por diferentes variables que nos llevan a la comprensión de algunos enunciados y a averiguar el porqué de la elección de determinadas formas para elaborarlo. Se tendrán en cuenta las siguientes variables: 1. La situación. 2. El contexto socio-cultural. 3. Personas presentes y tipo de relación. 4. Información presuntamente compartida.

La elección de analizar los aspectos pragmáticos a través de un corpus nace, entre otros motivos, por la escasa concienciación sobre la necesidad del desarrollo de la competencia pragmática observada tanto en aprendientes como en docentes de segundas lenguas. Esta es debida, sin duda, a la carencia presente en muchos libros de texto durante décadas. Esto, unido a que muchos de los aspectos lingüísticos de los que habitualmente se ocupa la pragmática o el análisis del discurso no constituyen una prioridad para los aprendientes, cuya principal preocupación es conocer las reglas gramaticales, da lugar a una falta de concienciación que deriva en su olvido o que la sitúa en un lugar secundario.

De igual modo, como se verá en el apartado de análisis del corpus, los aprendientes, cuando se les pregunta sobre sus insuficiencias y errores más frecuentes al utilizar la lengua extranjera, no son conscientes de los errores que cometen en ámbitos básicos como, por ejemplo, el fonético. Si en un ámbito como este que está presente en todos los libros de texto y programas de E/LE ya desde las primeras lecciones, el aprendiz no es consciente de sus carencias, a mayor razón no será consciente en un ámbito como el pragmático, del que en muchas ocasiones desconoce su existencia.

Esto puede ser un reflejo de cómo se ven ellos y es ante todo un elemento de reflexión para los docentes y los editores de los libros de texto de E/LE que muchas veces se centran en otros aspectos y no insisten en éste.

Consultando autores, como Murillo Medrano que ha utilizado los cuestionarios como base sus estudios metapragmáticos, nos encontramos frente a las siguientes afirmaciones:

(...) proyecto ha consistido en la indagación metapragmática (por medio de cuestionarios) en los que se plantean ciertas situaciones hipotéticas y se les pide a los informantes que

respondan, de manera consciente, qué dirían en esos contextos particulares. Claro está que estos datos solo pueden tomarse como indicadores imaginarios de situaciones reales, (...)

(...) estar en un nivel avanzado de estudio del español (...) supone manejar ciertas estructuras gramaticales, fonéticas y léxicas en las cuatro habilidades (leer, escuchar, hablar y escribir), pero no necesariamente en el nivel pragmático, pues estas normalmente no son evaluadas para ubicar a los estudiantes¹³.

Del mismo modo que cuando se analiza la bibliografía sobre el análisis de errores la mayor parte de los autores se basa en mayor medida en el resto de los aspectos, como resulta evidente en clasificaciones¹⁴ muy detalladas en estudios precedentes, la pragmática parece relegada a un segundo plano.

El procedimiento que se plantea para recoger el corpus es idéntico para todos los niveles del MCER; es decir, se realiza una entrevista que se divide en fases durante las cuales los aprendientes son conscientes de que están siendo grabados: se les plantea una primera fase en la que se les aproxima con una conversación para tomar contacto en la que se les saluda y pregunta en general, por el día a día; una segunda fase en la que se les hace una pregunta concreta sobre algún hecho personal, una tercera fase en la que se les pregunta sobre su conocimiento metalingüístico y para finalizar una despedida con un agradecimiento por la grabación.

Las grabaciones, algunas de audio, otras incluyen el vídeo, se han realizado en contextos distendidos, en su mayor parte fuera del aula para que el entrevistado no se sintiese bajo la presión del contexto de la clase sino en un contexto especial, realizando casi una conversación real. Sin embargo, el grabar, en algunos ejemplos del corpus, explica la falta de adecuación pragmática y la artificialidad del lenguaje utilizado; desafortunadamente, por motivos obvios no se puede grabar sin permiso del entrevistado.

¹³ MURILLO MEDRANO, Jorge, "La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua", en *Revista de educación* 28 (2) (2004), p. 261.

¹⁴ Por lo que respecta a la bibliografía sobre las clasificaciones de errores, una de las clasificaciones más conocida es la de Corder (1967) *the Significance of Learners' Errors*, publicada en *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169. Para profundizar en el tema de la clasificación de errores véase el siguiente artículo: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf

4.1. El análisis del corpus

En este apartado se trata de analizar la adecuación o inadecuación pragmática de algunas muestras del corpus, para ello se analiza la interacción oral recogida durante las grabaciones y su adecuación a lo que un hablante nativo diría en las diferentes circunstancias con respecto a la respuesta/reacción de un aprendiente de lengua italiana.

El conocimiento pragmático del interlocutor, es decir, su capacidad para elaborar deducciones o inferencias sobre la intencionalidad de las frases, junto a la decodificación gramatical y semántica a través de la cual se obtiene el contenido semántico literal, son elementos clave para interpretar apropiadamente los enunciados de su L2. Por ello, un buen conocimiento de la competencia pragmática da lugar a una comunicación adecuada mientras que la carencia de dicha adecuación es reflejo del desconocimiento de la competencia y este desconocimiento suele llevar a malentendidos que pueden llegar a interrumpir la comunicación en algunas ocasiones, o a sorprender al interlocutor en otras. Los errores pragmáticos quizás sean los más difíciles de clasificar. Si en general diferentes estudiosos como se aclara en la nota 13 crean sus clasificaciones de errores, cuando se trata de un error que difícilmente se clasifica como es el caso de los errores de tipo pragmático, muchas veces, la explicación que se da puede resultar vaga y por tanto poco esclarecedora. Todo ello sin contar con el hecho de que no existe una clasificación actual y completa relativa a los errores de pragmática para los aprendientes de una L2.

Tanto para aprendientes nativos como extranjeros, hay que tener en cuenta algunas características a la hora de explicar aspectos relacionados con el ámbito pragmático y al clasificar el tipo de error cometido en ese ámbito; entre estas características destacan: la dificultad de explicar la adquisición de la norma social de la propia lengua y de una lengua extranjera, tanto en contextos reales como en contextos artificiales; el grado en qué están nuestros alumnos para entender los aspectos relacionados con la competencia pragmática, es decir, si ya los han adquirido, si lo harán o si es el momento propicio para intentar explicárselos ya que si cada alumno tiene una interlengua individual y única. Cuando se trata de la pragmática cada persona tiene una percepción individual y particular de la misma, es decir, todos conocemos las pautas universales de comportamiento, en las que podríamos incluir, por ejemplo, los principios de cooperación de Grice; sin embargo, al mismo tiempo, al formar parte de un grupo social contamos con aspectos comunes a dicho grupo, o al menos los conocemos y los podemos identificar. Cada uno de nosotros conforma su propia identidad a través de sus

creencias, sus experiencias y su conocimiento del mundo. Estos se reflejan a través del lenguaje y difieren a pesar de que dos lenguas se consideren afines.

La primera impresión obtenida después de nuestra recogida de datos es la carencia tanto de conocimientos como de competencia, en el ámbito pragmático, por parte de nuestros aprendientes; sólo algunos aprendientes que han vivido en contacto con la lengua durante años y que cuentan con un nivel superior de conocimientos sobre la L2 y su cultura son capaces de responder a los estímulos del mismo modo que un nativo.

A continuación se presentan ejemplos concretos de las diferentes fases:

1. Fase de saludos y toma de contacto:

Durante esta fase, la mayor parte de los aprendientes demuestra tener poco desarrollado el léxico destinado a un saludo inicial o toma de contacto. Sus intervenciones son bastante escasas y repetitivas, tomando como base su lengua materna y utilizando calcos de la lengua italiana, como se analiza a continuación:

Ejemplo transcrito. E¹⁵: Bueno, ¿Qué tal?

A¹⁶: Todo bien

E: ¿Qué tal... qué tal el día?

A: todo bien, todo bien, día... regular,...

La mayoría se limita a dar una respuesta breve y, sobre todo, ninguno de ellos interactúa? como lo haría un nativo, es decir, respondiendo a la pregunta brevemente y devolviendo la misma tipología de pregunta de cortesía al interlocutor. Esto podría ser debido a que, a pesar de que se intenta crear un clima de diálogo distendido, se trata en todo caso de una entrevista y por ello el entrevistado se comporta como tal. Aún así, destaca la diferencia de comportamiento de los aprendientes que han estado en contacto con mayor frecuencia con la lengua en uso en contextos reales, en dichas entrevistas el saludo sigue los patrones pragmáticos de la cultura española de modo adecuado.

En el intercambio de saludos, ante la pregunta *¿qué tal?* la mayoría de los entrevistados responden *todo bien*; se trata de una respuesta de poca frecuencia en la

¹⁵ Entrevistador: a partir de ahora usaremos la letra E para indicarlo.

¹⁶ Aprendiente: a partir de ahora usaremos la letra A para indicarlo.

lengua española que corresponde, en realidad, a la traducción literal del saludo más frecuente en su lengua materna *tutto bene*¹⁷.

Otro aspecto a comentar es que en lengua española cuando un hablante responde a la pregunta del párrafo anterior con un *regular*, se dan los requisitos para que el interlocutor le pregunte sobre este *regular* y la conversación continúe; hay que tener en cuenta que el *regular* español no se traduce por el término *regolare* italiano ya que el hablante italiano entiende con *regolare* que *todo sigue como siempre* y tiende a extrapolarlo cuando usa el término *regular* en español. Sin embargo, para un hablante de lengua española que no esté en contacto con aprendientes italianos está respuesta crearía una dificultad que llevaría a una incomprensión y que daría lugar a un bloqueo en la comunicación, es decir, lo que inicialmente sería un error léxico trasciende dando lugar a una carencia de conocimientos pragmáticos con respecto a dicho término. Dicha carencia presupone que el hablante italiano desconoce las implicaturas del término *regular* en español, es decir, que el hablante italiano ignora que dicho término dispara un mecanismo de verificación por parte del hablante español que se siente en el deber de preguntar y verificar que hay detrás de dicha respuesta.

El interlocutor muestra, sin saberlo, su incoherencia respondiendo *todo bien, todo bien, regular*. No hay adecuación pragmática, ya que el hablante no deja claro si quiere seguir hablando o no y podría despistar a su interlocutor. En una secuencia real, un hablante de lengua española no usaría *todo bien* y *regular* en la misma frase a no ser que quisiese crear un efecto en su interlocutor y este no es el caso del hablante italófono en esta conversación, ya que desconoce esta posibilidad.

En nuestra práctica docente hay que explicitar algunos matices sobre aspectos pragmáticos que ayuden al aprendiente a comunicar de modo adecuado; por poner un ejemplo relativo a esta fase de saludos, tema común en los programas de español lengua extranjera, enriquecerlo con formas variadas de saludo, como *voy tirando* o *así así*, en la respuesta, evitaría los calcos literales de su lengua materna. Dichos calcos son correctos gramaticalmente pero su frecuencia de uso es menor y, por ello, pueden crear un efecto indeseado en el interlocutor.

¹⁷ Un hablante de lengua española, a diferencia de un hablante de lengua italiana que lo usa de modo frecuente, no responde *todo bien*, a no ser que en la pregunta aparezca especificado el término *todo*. Lo podría usar, por ejemplo, ante las preguntas: *¿Qué tal todo?* o *¿Qué tal te va todo*, en otras ocasiones y ante otras preguntas es una respuesta forzada que un hablante de lengua italiana da a través de un calco de su propia lengua.

Asimismo, en nuestras clases tenemos que explicitar significados contrastándolos con los de su lengua materna para evitar errores por transferencia. Por otro lado, además de conocimientos, debemos ayudarlos a desarrollar la capacidad de autonomía para reaccionar ante situaciones de comunicación diferentes pudiendo expresar realmente los matices que desean.

Sin embargo, el ejemplo anterior no es el único inadecuado. Otra de las personas entrevistadas ante la pregunta *¿qué tal estás?* narra lo cansada que está con todo tipo de detalles sin reconocer que se trata de una simple pregunta para iniciar una conversación y no para explicitar detalladamente su estado que puede resultar poco relevante para el interlocutor. Igualmente a este aprendiente le faltan los supuestos para la interpretación y la expresión contextual correcta.

Ej. E: ¿Qué tal Lucía? ¿Qué tal el día?

A: eh, hoy estoy muy cansada, como todos los días de la semana excepto por el sábado y el domingo...

Además de responder de modo largo y detallado, no pregunta al interlocutor *cómo está*, es decir, no se interesa por el estado del interlocutor¹⁸, lo cual, no se daría en la mayor parte de los casos en una situación real de comunicación ya que no es pragmáticamente adecuado. Lo normal social indica que lo adecuado es hacer un primer intercambio de modo veloz, con preguntas y respuestas generales por ambas partes; dejando para un segundo momento, el explicitar detalles más concretos. Desafortunadamente, no podemos olvidar que se trata de una entrevista, es decir, de una situación de comunicación artificial por lo tanto es posible que el entrevistado adopte una actitud de examen e intente demostrar su competencia oral, de ahí el flujo de información.

Para la interpretación de este ejemplo se hace referencia a una de las teorías pragmáticas más conocidas, el Principio Cooperativo de Grice (por exceso o defecto), expresado a través de varias máximas, entre ellas, la de cantidad que rompe nuestra entrevistada contribuyendo con más información de la que el intercambio requiere.

¹⁸ Infringiendo así uno de los principios del ámbito pragmático: el Principio de la Cortesía. En Brown, P. and Levinson, S. (1987) *Politeness: Some Universals in Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Además, la norma social establece que, después de su respuesta corta *estoy muy cansada*, sea el interlocutor, si quiere, el que se interesase por este cansancio¹⁹.

Por otro lado, en esta primera fase, los hablantes de niveles superiores destacan por el uso de enunciados que dan lugar a un intercambio pragmáticamente adecuado. Se resalta el siguiente ejemplo:

Ej. E: Bueno, ¿Qué tal el día?

A: Todo bien

E: ¿Qué hiciste?

A: ¿Qué hice? **Nada**, me levanté, cogí el tren, fui a trabajar, después volví para comer **y... eso**.

Con el uso de la partícula *nada*²⁰, a través de la cual el oyente infiere que el hablante no contará nada relevante o diferente a la cotidianidad; se trata de una partícula de apertura del discurso, que en este contexto significa exactamente lo contrario a su significado literal, es decir, el *nada* se convierte en *algo*, o mejor dicho, da al hablante la posibilidad de contar algo. Del *nada* se infiere que no será nada extraordinario pero que algo contará. Por otro lado, el hablante utiliza también la siguiente expresión: *y... eso*, que es un modo de concluir su respuesta dando su discurso por terminado.

Estas partículas usadas para expresar algo concreto que el entrevistador y el entrevistado conocen, respetan la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson que se basa en el reconocimiento de la intención del hablante; en ella se hace hincapié en la importancia de las inferencias, es decir, el proceso lógico por el cual el interlocutor deriva el significado de un enunciado. Las inferencias se obtienen a partir del reconocimiento de la intención del hablante, teniendo en cuenta: el significado literal del enunciado, el conocimiento que comparten hablante y oyente, el contexto situacional y la intención del hablante.

El emisor da una información de modo intencional que no corresponde sólo a una información semántica sino también inferida, que se deduce del contexto y de las palabras. Entendiendo “palabras” como significado no sólo literal, sino también implícito,

¹⁹ El cansancio es una de las excusas más difundidas y válidas para justificarse entre los itálofonos, nadie discute la posibilidad de que el cansancio no sea un motivo suficiente; sin embargo, un hablante de lengua española tiende a minimizar los efectos de un interlocutor que usa el cansancio como excusa y su normal social le indica que tiene que insistir y no admitir dicha excusa como válida.

²⁰ Este término con su significado añadido refleja algunos de aspectos pragmáticos básicos, como son inferir significados añadidos a un enunciado y expresar intencionalidad.

es decir, con un significado añadido. Por ejemplo, el uso de la palabra *nada*, no significa solo carencia absoluta, sino que realiza, en este tipo de casos, la función de unnexo que indica a los interlocutores, de modo implícito, a través de los conocimientos compartidos entre hablantes de lengua española que se abre el discurso y que no ha sucedido nada especial durante ese día.

Sólo en los niveles superiores encontramos la respuesta: *¿Y tú?* Por parte del entrevistado, cuando el entrevistador le pregunta *¿qué tal?*; como se anticipaba con los ejemplos de este subapartado, la mayoría de los hablantes del corpus olvida preguntar al interlocutor *¿Y tú?*, o no lo olvida pero ejerce de “entrevistado” y responde como si de un examen se tratase.

2. Fase de narración de hechos personales:

En el siguiente ejemplo, un aprendiente del nivel A1 demuestra su carencia comunicativa incluso en aspectos básicos del acto de habla como, por ejemplo, en su intento de uso de la función fática, ya que, se limita a transferir enunciados que corresponden a los utilizados en ese mismo acto de habla en su L1. El aprendiente aplica concretamente, a nivel fonético, los sonidos que usaría en su L1, es decir, se logra la comunicación gracias a que el entrevistador conoce la lengua materna del aprendiente.

Ej. E: ... fue a Barcelona, sí, sí, fue a Barcelona a ver a la amiga, a la otra amiga ... esta ... Mariela, que estaba en Barcelona.

A: am, am, am, am²¹ (acompañan a toda la frase de modo intercalado)

E: no recuerdo cuando.

Un hablante que no esté expuesto cotidianamente a la lengua italiana, se preguntaría qué tipo de sonido emite el aprendiente y qué significa. En español este acto de habla se representa con frecuencia con una secuencia como la que sigue: *sí... sí ... sí* (que confirma que el interlocutor sigue a la escucha); sin embargo, en lengua italiana no es evidente usar dicho *sí* fático de la lengua española, son otras las partículas utilizadas y predomina el silencio en mayor medida que en la lengua española.

²¹ Se ha intentado imitar el sonido. Habría que escuchar la grabación para ser más exactos. En todo caso, no se trata de un sonido que emita un hablante de lengua española para representar la función fática, o que este pueda reconocer como un apoyo fático. Solo hablantes que están en contacto con aprendientes italianos podrían seguir una conversación con esta variante.

La entrevistada conoce la función fática del lenguaje, la aplica en su lengua pero hace un uso inadecuado cuando habla en lengua española.

3. Fase metalingüística:

En la parte final de la entrevista se realizaron algunas preguntas para verificar los conocimientos sobre la conciencia metalingüística de los entrevistados. Esta parte de la entrevista se aleja de la simulación de una conversación espontánea informal, sin embargo, remitiéndose al corpus se puede observar que incluso durante esta fase se ayuda y anima al aprendiente a responder sin complicaciones.

Uno de los aspectos que más llama nuestra atención es que, cuando se les pregunta por los errores que se cometen con mayor frecuencia en lengua española, ninguno de los entrevistados hace referencia a un posible error pragmático o de contexto, pocos hacen referencia a la fonética, cuando en realidad un nativo cualquiera sería capaz de reconocer estos errores sin demasiado esfuerzo y, en realidad, se descubre que bajo su concepto de error sólo se entiende como éste, el error gramatical. Los ejemplos que usan son: uso incorrecto de las preposiciones, mal uso de la morfología, etc.

Sólo reconocen la posibilidad de errores pragmáticos hablantes que han estado en contacto prolongado con la lengua y que saben qué es la pragmática. Uno de los entrevistados pone el ejemplo de “fuma, fuma”, haciendo referencia a la pregunta: *¿Puedo fumar?*; explica como en lengua española la repetición es un modo explícito y claro para indicar que se está de acuerdo con la acción, es decir, la repetición forma parte de la cortesía verbal. El resto de los entrevistados, o desconocen el término o en caso de explicárselo desconocen si ellos realizan errores de este tipo y les es complicado pensar en algún posible ejemplo, tanto de ellos mismos, como de otros hablantes, como en un error de este tipo en general.

4. Fase de despedida:

Se resalta que en la fase de despedida cuando el entrevistador da las gracias, la mayoría de los entrevistados al *gracias* del interlocutor, no responden con un *de nada*, que sería lo esperable en la respuesta de un hablante nativo, es más, lo sería tanto para el emisor como para el receptor. Son pocos los que lo hacen y son curiosamente los de los niveles de lengua superiores los únicos que parecen tener los reflejos y conocimientos necesarios para responder, el resto titubean o se quedan callados mirando al interlocutor.

Quizás el hecho de que se les esté grabando les influya, o la pragmática de su propia lengua (en italiano es frecuente, en situaciones de comunicación en contextos distendidos, contestar al gracias con un simple movimiento de cabeza), y todo ello, les haga pensar que el silencio es el modo para indicar que la grabación ha terminado; por ello esperan sin decir nada, cuando lo que se espera es que digan *¿ya está?, ¿se terminó?, al fin* o que digan *de nada* y se concluya así.

En niveles básicos o intermedios el que no digan nada se puede interpretar de dos maneras, como desconocimiento de alguna expresión para este tipo de situaciones o como simple timidez ante la grabación que está por terminar.

5. Conclusiones

Un completo aprendizaje de una L2, incluye sin duda, el uso adecuado del código, con lo que ello implica, es decir, un conocimiento de todos los aspectos lingüísticos y extralingüísticos, con el objetivo de obtener situaciones de comunicación apropiadas en la L2.

Es imprescindible, en el caso de las lenguas afines y en relación a la competencia pragmática, no caer en el error de pensar que la proximidad lingüística es un punto de unión firme y seguro. Como se ha demostrado, muchas veces dicha proximidad constituye una trampa para aprendientes de lenguas afines y da lugar a una falsa comprensión que deriva, a la larga, en un estancamiento caracterizado por las interferencias.

Calvi²² da algunas pautas para evitar dichas interferencias:

Come aiutare, dunque, i discenti a limitare i rischi di interferenze? Mi sono espressa più volte a favore di un approccio di tipo contrastivo, inteso soprattutto come consapevolezza critica della prossimità e della distanza interlinguistica (Calvi 1995); il modello di insegnamento/apprendimento più idoneo nel caso di lingue affini passa attraverso la consapevolezza del confronto interlinguistico, anche se la riflessione esplicita non deve essere tale da inibire la spontaneità²³.

²² CALVI, Maria Vittoria, "Apprendimento del lessico di lingue affini" en *Cuadernos de Filología Italiana*, 11 (2004), p. 66-67.

²³ Traducido por la autora del artículo: "¿Cómo ayudar, entonces, a los discentes a limitar el riesgo de cometer interferencias? He dado mi opinión más de una vez a favor de un acercamiento de tipo contrastivo, entendido sobre todo como concienciación crítica de la proximidad y de la distancia interlingüística (Calvi 1995); el modelo de enseñanza/aprendizaje más idóneo en el caso de lenguas afines pasa a través de la concienciación de la equiparación interlingüística, sin que la reflexión explícita inhiba la espontaneidad."

Cuando un aprendiente entra en contacto con una lengua extranjera tiende a buscar referentes en su L1, sobre todo, a nivel semántico. En el caso de lenguas afines, en algunas ocasiones, cuando un enunciado de la L1 es, gráficamente hablando, muy cercano a otro de la L2, y esto es común entre las dos lenguas que nos ocupan, el aprendiente puede caer en apropiaciones incorrectas debido a su afán por encontrar dicho enunciado en la L1; en realidad, es posible que el enunciado²⁴ sea similar y, sin embargo, no corresponda a la realidad de la lengua o de la cultura de la lengua extranjera de la L2, o viceversa, que al aprendiente le parezca diferente, debido a la equiparación con su L1 y sin embargo, que sea el enunciado adecuado.

En este artículo se da prioridad al ámbito pragmático ya que en él los demás dominios lingüísticos cobran vida. Dichos dominios se reúnen en el pragmático cuando un hablante usa la lengua en una situación de comunicación; por ello, la importancia de saber *usar* la lengua es fundamental para el aprendiente de una L2 ya que refleja su buen conocimiento y uso de las competencias relacionadas con ella, tanto lingüísticas como extralingüísticas. Se entiende *usar* como saber expresar e interpretar matices concretos a través de un enunciado; todo ello, gracias a la puesta en común de los conocimientos de los diferentes ámbitos lingüísticos y de la norma social de la L2.

El desarrollo de la competencia pragmática es primordial a la hora de lograr una comunicación efectiva, ésta última es uno de los objetivos principales cuando se aprende una lengua extranjera. El haber desarrollado la competencia pragmática es fundamental, ya que nos permite tanto reconocer como aplicar aspectos de la norma social de la L2 que estamos aprendiendo.

Después de un reiterado contacto con aprendientes itálofonos en contextos reales y artificiales, me asaltan varias reflexiones sobre la proximidad, en muchas situaciones falsa proximidad, de aspectos relativos a la competencia pragmática inherentes a las dos lenguas tratadas. Por una lado, el que muchas veces parece un territorio sin fronteras o en el que no se sabe si la frontera está lejana o cercana, es en realidad un territorio perfectamente definido una vez que se conocen correctamente ambas lenguas; por ello, es imprescindible que los aprendientes desarrollen la capacidad de contextualizar cada situación de comunicación y que en los diferentes estadios de su interlengua sean

²⁴ Por ejemplo, *buenas noches* y *Buonanotte* no se usan del mismo modo. A pesar de que podría parecer similares ante un aprendiente, *buenas noches* es un simple saludo que se puede usar después de una velada, sin embargo, *buonanotte*, implica el deseo de que uno pase una buena noche y descansa y eso en español no se expresa con *buenas noches* sino con la expresión, *¡Qué descanses!*

capaces de alcanzar sus objetivos de comunicación bajo una adecuación pragmática correcta. En el caso concreto de los aprendientes italianos, la falsa comunicación inicial a la que se hace referencia en las líneas anteriores suele ser muy positiva en los primeros contactos con la lengua, ya que el aprendiente se siente acogido, atraído y se cree capaz de entender y hacerse entender; sin embargo, en niveles más avanzados este tipo de efectos positivos desaparecen.

Con la lectura de este artículo, se espera una reflexión por parte de los docentes a propósito de la introducción del desarrollo de la competencia pragmática en el aula ELE. Esto con el fin de mejorar la comunicación de sus alumnos cuando se enfrentan a una situación de interacción real; ya que el desconocimiento de la pragmática perjudica el aprendizaje de la lengua extranjera, en cuanto su carencia limita una interacción adecuada.

Los objetivos generales del MCER indican que el aprendiente tiene que ser capaz de interactuar con hablantes de lengua española, desenvolverse en intercambios de la vida cotidiana, intercambiar información y comprender de modo amplio y profundo la forma de vida y pensamiento de los pueblos con los que entra en contacto. Estos objetivos generales del MCER se concretizan en nuestra labor docente a través de pautas de aprendizaje concretas. Con ellas el aprendiente se aproxima al uso real de la lengua, con el fin de lograr una comunicación adecuada.

El aprendiente y usuario de la lengua, como agente social, tiene que desarrollar una serie de competencias comunicativas, es decir, lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, que le permitan interactuar con los hablantes de la sociedad meta; el que dichas competencias no se desarrollen constituye un inconveniente para la comunicación. De ahí que el fomentar el progreso de la competencia pragmática, da lugar a aprendientes que usan las lenguas de modo apropiado en cada situación de comunicación.