El análisis contrastivo y la enseñanza de la Pragmática

Paula Mitre Ropero
Universidad Carlos III de Madrid

Este mismo congreso, celebrado hace ya nueve años en la Universidad de Oviedo estaba centrado en la competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Aunque los subtemas de aquel congreso fueron de diversa índole, sorprende que en las actas no haya ni una sola mención a los marcadores discursivos en el aula de ELE a pesar de la importancia que tienen en cuestiones relacionadas con la competencia comunicativa, como la competencia discursiva y la competencia sociocultural.

No podemos dejar de mencionar, sin embargo, que los marcadores discursivos han sido tratados en diversos congresos ASELE, una vez de mano de Garrido Rodríguez en 1999, cuando aún no había consenso sobre la denominación de los mismos, y esta autora hablaba sobre *conectores pragmáticos*; otra vez que se han tratado estas unidades léxicas en este congreso ha sido en la presentación de Martín Zorraquino a propósito del tratamiento lexicográfico de los marcadores discursivos en el congreso ASELE de 2005. Estas dos investigadoras presentaron algunas de las ventajas de introducir los marcadores discursivos en la enseñanza de español a extranjeros, así como las dificultades que conllevan su didáctica y proceso de adquisición.

Con la voluntad de no repetir conceptos ni ideas, hoy quiero hablar de los marcadores discursivos en el aula de ELE desde el punto de vista de la interacción en el habla coloquial, más que de la cohesión en el discurso de lengua de nivel más avanzado.

De esta manera, quiero empezar con una reflexión sobre qué es la lengua coloquial y qué creen los hablantes y los profesionales que es la lengua coloquial.

1. El español coloquial

La lengua coloquial es aquella que empleamos a diario, en los pequeños intercambios cotidianos con amigos, familia o incluso con desconocidos en la calle, en establecimientos e instituciones[1]. Es, de esta manera, la lengua o el registro que usamos con mayor frecuencia en el día a día. Esta lengua se caracteriza por mantener una relación de igualdad social o funcional entre interlocutores, tener una relación vivencial de proximidad, enmarcarse en un discurso familiar y tener una temática no especializada[2]. Es un habla espontánea, informal (sin ser necesariamente vulgar), familiar (en el sentido de no extraña) y de mayor simplicidad que, obviamente, otros registros de lengua que se sitúan por encima de ella en el eje de formalidad; también tenemos que señalar que la toma de turnos no está predeterminada.

Curiosamente, a pesar de no haber usado ningún adjetivo peyorativo en nuestra descripción de la lengua coloquial, estarán de acuerdo conmigo en que la creencia po-

1. Es la lengua que usamos, por tanto, en los tres ámbitos educativo, profesional y público.
2. Para una caracterización del español coloquial, ver Briz 1995, 1996 y 1998

pular es negativa y a menudo identifica erróneamente lengua coloquial con vulgar[3], dando mayor prestigio a la lengua literaria, que se vehicula de manera escrita y que se caracteriza por no ser inmediata, sino reflexionada, planificada, etc. Esta creencia popular ha sido introducida por instituciones e individuos que, durante lustros, han favorecido la lengua escrita por encima de la oral, el registro formal por encima del informal, olvidando que, si hoy existe una lengua culta escrita, es porque originalmente existió una lengua coloquial; ya que es lugar común que la lengua nace de la oralidad y es solo cuando una cultura se desarrolla cuando crea una tradición escrita y literaria.

Si esto parece evidente, ¿por qué hay todavía hoy currículos de enseñanza que dan prioridad a la norma escrita? ¿Por qué hay aún profesores que prefieren la lengua literaria y tachan las expresiones de lengua coloquial como incorrectas? Creemos que la respuesta es la comodidad: la lengua escrita, la norma culta es algo estático, casi inamovible a través del tiempo, mientras que la lengua coloquial, el habla, es algo vivo y dinámico. Y el dinamismo asusta. O, si no, pensemos en la creencia generalizada que existe en nuestro país de que algo no se debe usar si no aparece en el Diccionario de la RAE, es decir, si se ha convertido en *norma*.

2. Qué lengua enseñamos

Volviendo al aula de ELE, nos planteamos ¿qué lengua ha de enseñar el profesor de español como lengua extranjera y por qué? En nuestra opinión, la respuesta es sencilla: el español coloquial porque es el registro de mayor frecuencia y, por tanto, el que mayor rentabilidad va a tener para el aprendiz de español.

Además, si atendemos a lo que nos señala la más importante obra de referencia europea para la enseñanza de lenguas, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)[4], y hacemos una reflexión intuitiva de nuestra lengua y de las lenguas que conocemos, veremos que, en su vivacidad y dinamismo, la lengua coloquial no carece de normas, aunque la creencia popular difiera en esta idea. Entre las normas con las que cuenta el español coloquial se encuentran las normas pragmáticas, que están también presentes en cualquier otra variedad y registro. El conocimiento de las normas pragmáticas del español coloquial reflejará la adquisición de la competencia sociopragmática y sociocultural del estudiante, que es la que le permitirá realizar enunciados felices, según la terminología de Searle (1969), es decir, que el interlocutor logre su propósito.

Queremos hacer aquí un pequeño inciso para señalar que, aunque ya hay una conciencia generalizada de que la lengua que se debe enseñar desde los primeros niveles de lengua extranjera es la coloquial y que la presencia de la pragmática es primordial, aún existe cierta obsesión por la norma culta en la didáctica de lenguas extranjeras y es por eso por lo que los marcadores discursivos se explican desde la coherencia y cohesión del discurso[5], en la adquisición de la competencia discursiva en los niveles más avanzados.

3. Del mismo modo, la gente piensa que el uso de ciertas unidades léxicas es "incorrecto" y eso produce que se crea que no se deben enseñar.
4. La competencia pragmática es en el Marco una subcompetencia lingüística comunicativa.
5. Es decir, que se siguen enseñando lo que Gili Gaya llamaba *conectores extraoracionales*.

Hemos de tener en cuenta que conector es, no obstante, un hipónimo de marcador discursivo, no un sinónimo.

Cerrando el inciso y volviendo a la adquisición de lenguas, es también por todos sabido que el escenario idóneo de aprendizaje de una lengua extranjera es el de inmersión lingüística; y es así tanto para niños como para adultos. La inmersión[6] permite una elevada exposición a muestras de lengua, exposición en la que la frecuencia es natural y no imitada por docentes y materiales.

Si bien eso es lo ideal, los profesores sabemos las dificultades ante las que nos encontramos en el aula, más aún cuando el aula es de lengua extranjera, es decir, en otro país, y no de lengua segunda, cuando los inmigrantes tienen clases de lengua paralelamente a la inmersión en su vida diaria.

La principal dificultad de la clase de lengua es que no se trata de una situación de inmersión, esto es, no hay exposición de alta frecuencia a *input* real y no hay posibilidades de interacción con un objetivo real: por estas razones, tenemos que substituir lo real por lo verosímil en todo momento.

3. Los marcadores conversacionales en el aula de ELE

Tras esta breve introducción, analizaremos algunas cuestiones a través de la presencia y tratamiento en el aula de los marcadores discursivos y, en concreto, de los marcadores conversacionales, algunas cuestiones en relación al entorno de aprendizaje, el papel del profesor y el input en la clase de español como lengua extranjera.

Como hemos dicho, y remitimos a la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), el término *marcador del discurso* es un hiperónimo bajo el que se engloban diferentes categorías. Si bien muchas de estas categorías comprenden unidades léxicas que sirven de conexión de diversos tipos y, lógicamente, se estudiarán en el plano del discurso en los niveles más avanzados, la categoría de marcadores conversacionales es una taxonomía que creemos directamente relacionada con la lengua coloquial en la interacción y han de estar presentes en las clases desde los niveles más básicos de enseñanza y aprendizaje. Nos referimos a unidades léxicas como *¿no?, hombre, bueno, pues,...* que sirven para relacionar los tres componentes básicos de la interacción, a saber: hablante, mensaje e interlocutor.

3.1. El papel del profesor

Los marcadores discursivos han planteado algunas cuestiones a los docentes: ¿cómo introducirlos? Y, peor: ¿cómo explicar su significado y uso? Creemos no equivocarnos al asegurar que todo profesor nativo ha temido exponerse a este tema o ha pasado apuro al no saber explicar a sus alumnos la presencia de estos marcadores en la conversación o en el discurso. Y, si esto es dificultoso para un nativo, ¿cómo será para un profesor no nativo?

6. Algunos estudios demuestran la facilidad con la que se adquieren los contenidos pragmáticos, marcadores discursivos y otros, en situaciones de inmersión.

En este aspecto, me gustaría presentar un ejemplo de mi experiencia como aprendiz de lenguas en clases en España donde, por lo general, los profesores no eran nativos: en las clases a las que he asistido, no he recibido ni suficiente *input* ni buenas explicaciones explícitas de estas unidades léxicas, excepto quizá en alemán, lengua en la que las partículas modales no pueden ser obviadas; pero ni siquiera en las clases de alemán he recibido información sobre los marcadores conversacionales que luego han resultado ser de mayor frecuencia de uso en la lengua coloquial, es decir, en la lengua que usamos cuando hablamos una lengua extranjera. Puedo poner de ejemplo las equivalencias de *¿no?* en inglés y en alemán. En el caso de la lengua inglesa, las *question tags* (como, por ejemplo: *is it?, wasn't he?,...*) se enseñaron en niveles intermedios; para el alemán, el *oder?,* ni siquiera se mencionó en las clases de lengua. No creo necesario consultar corpus de orden de frecuencia para asegurar que estos marcadores conversacionales se usan todos los días en la conversación coloquial y, por lo tanto, deberían incluirse en los niveles elementales.

De este modo, queremos defender el papel del profesor nativo como fuente de *input* real en el aula ya que creemos que en los primeros niveles, aunque el docente no haga una explicación explícita de algunos marcadores discursivos, la información que el estudiante oye repetidamente en el aula es de gran valor para la adquisición de su competencia sociocultural.

Aunque todo profesor hace una adaptación de su habla al nivel de los estudiantes (y esto es una destreza que el docente de lenguas desarrolla con la experiencia), esta adaptación no ha de distorsionar la realidad. Por poner un ejemplo, creemos que el docente ha de emplear los familiares *vale* o *bueno* como respuesta afirmativa a una pregunta o aceptación a una propuesta, en lugar de usar un *sí* aséptico que puede resultar forzado o falso en una situación comunicativa real.

De todas maneras, muchas veces la institución en la que enseñamos o las normas culturales del país en el que residimos nos impiden la enseñanza de la lengua coloquial en el aula y, se preguntarán ¿cómo es eso? En lugares como Francia, por poner un ejemplo cercano, es norma el tratamiento deferencial de alumnos a profesores, tratamiento que marca abiertamente la jerarquía en el aula. En nuestra opinión, esto es una catástrofe ya que, de entrada, el alumno se acostumbra al uso del tratamiento *usted* en detrimento de *tú* cuando, al menos en nuestra variedad peninsular, y sin entrar en detalles y especificaciones socioculturales que ahora no vienen al caso, el uso de *tú* es mucho más frecuente que el de *usted*.

La enseñanza de la variedad coloquial se favorece cuando hay una relación horizontal entre profesor y alumno, al mismo tiempo que, como veremos más adelante, se potencian las relaciones entre los compañeros creando un buen clima o entorno de aprendizaje. Las relaciones horizontales entre profesor y alumno ofrecen muchas ventajas como por ejemplo que se produzca una comunicación más fluida que permita las posibilidades de interacción. Los marcadores conversacionales se darán de forma natural en una comunicación fluida en lengua coloquial.

Para todo esto es además idóneo que el docente domine la lengua que enseña (nosotros defendemos que es siempre mejor el profesor formado y nativo) y que conozca la lengua materna de los estudiantes, además de las normas pragmáticas que vehiculan esa cultura. Solo en este caso puede el docente hacer un análisis contrastivo que le permite anticipar errores o analizar ciertos errores, no tanto lingüísticos, sino pragmáticos; errores que ayudarán a los estudiantes a adquirir una competencia sociocultural correcta, para no encontrarse con malentendidos o, incluso, ofender al interlocutor en determinadas situaciones.

En la bibliografía sobre el tema encontramos opiniones encontradas sobre si la pragmática ha de ser enseñada de forma implícita o explícita en el aula. En nuestra opinión, los dos tipos de enseñanza han de estar presentes en el aula, ningún extremo es bueno y no todos los grupos de estudiantes tienen las mismas necesidades, ni las mismas habilidades. Tampoco los docentes; y no podemos obligar a nadie a trabajar de una manera en la que no se encuentre cómodo o, cada maestrillo tiene su librillo.

Desde nuestra experiencia, tanto como estudiante de lenguas como de profesora de español, la reflexión y el descubrimiento son buenísimos y duraderos. Pero ese es el método que nos va bien a nosotros. Y a muchos de nuestros estudiantes les va más la explicación de qué y de cómo.

3.2. El *input*

Independientemente de la metodología de enseñanza, es totalmente necesaria la elevada exposición a unidades léxicas de alta frecuencia para el paulatino reconocimiento de estas y para la posterior fijación de las mismas[7]. Sobre esta cuestión parece que sí que hay consenso en que los materiales reales son demasiado dificultosos de trabajar para el docente y costosos de entender para el aprendiz, por lo que los materiales apropiados en los niveles elementales serán los verosímiles, a los que podemos acceder fácilmente a través de la televisión y de Internet, a saber: entrevistas, películas, series, *sketches*,... Sin olvidar, como venimos repitiendo, que la mayor y más fiable fuente de *input* real en las clases será el profesor nativo.

3.3. El entorno de aprendizaje

Para terminar esta comunicación, y ya que hemos hablado del papel del profesor y de la cantidad y calidad del *input* en el aula, la tercera variante a la que tenemos que prestar atención en la enseñanza del español como lengua extranjera en la clase para el correcto aprendizaje de la lengua coloquial es el entorno de aprendizaje que, en la misma línea que el profesor y el *input*, ha de ser lo más verosímil posible. Es decir, hemos de intentar acercar todo lo posible el entorno del aula a la situación ideal de inmersión para el uso y adquisición de la lengua coloquial.

7. Sobre los estadios de adquisición de las unidades léxicas en español como lengua extranjera, ver Gómez Molina (2004a y 2004b).

La situación conveniente para el uso del español coloquial es aquella en la que las relaciones entre compañeros son horizontales. Bueno, la situación idónea es, de entrada, aquella en la que las relaciones entre compañeros *existen* y son consideradas como válidas; esto es, los estudiantes no solo valoran su relación con el profesor como vía para el aprendizaje, sino también la que se da entre los compañeros.

Para eso, propiciaremos las posibilidades de interacción que se consiguen creando la necesidad de que un individuo hable con otro, normalmente con *puzles* de información, ya sean juegos de rol o actividades de otro tipo, más abiertas o cerradas, en las que un estudiante no tenga otra opción más que hablar con otra persona para obtener o conseguir algo; así como pasa en la vida real, o fuera del aula, en la sociedad.

Por último, y poniendo en relación las tres variables que hemos visto: entorno de aprendizaje, input y profesor, creemos que el aula de español como lengua extranjera ha de ser, en nuestro caso por ser nativos de la variedad norte peninsular, una *mini España* que refleje de la manera más verosímil los componentes pragmáticos propios de nuestra cultura y, por ende, de nuestra lengua, para propiciar una pequeña inmersión en la cultura. Así, si se nos permite hablar de nuestra experiencia e ideas, en nuestras clases informamos desde el primer día de que, del dintel hacia adentro no estamos en Hungría, ni en China, ni en Georgia o cualquier otro país en el que estemos enseñando nuestra lengua, sino España, por lo que regirán las normas de comportamiento vinculadas al uso de la lengua española. Y por poner unos ejemplos de esto: a las 20:00h no diremos 'buenas noches' sino 'buenas tardes'; al profesor se le llamará por su nombre y se le tratará de tú; no se responderá al teléfono dentro del aula, etc. Normas sociopragmáticas propias de España en oposición a las normas imperantes en el país de los estudiantes. Claro que, hacer hincapié en estas diferencias solo será posible a través de un análisis contrastivo si, como hemos señalado más arriba, el docente conoce la lengua materna de los aprendices.

4. Conclusiones

Como esta comunicación forma parte de mi investigación para la redacción de mi tesis doctoral en esta universidad y aún me encuentro a medio camino, no voy a osar presentar aquí unas conclusiones sino más bien algunas reflexiones y preguntas a las que espero poder dar respuesta después de algunos meses más de indagaciones y lecturas. También espero que estas preguntas sirvan a compañeros y docentes para reflexionar sobre qué lengua enseñamos en el aula y cómo adquieren la competencia pragmática nuestros estudiantes:

- ¿Por qué algunos países eligen poner a profesores de la nacionalidad de los estudiantes en los primeros niveles en lugar de a nativos? ¿Es esto positivo o negativo? ¿Qué componentes adquirirán mejor y cuáles peor?

- ¿Qué lengua enseñamos en el aula de ELE? Y, en caso de no hacerlo, ¿por qué no enseñamos la lengua coloquial?

- ¿Por qué evitamos usar aquello que tememos explicar? ¿Subestimamos la intuición y el poder deductivo de los estudiantes? ¿Acaso los estudiantes no dominan el componente pragmático en su lengua materna? ¿No son capaces los estudiantes de realizar un análisis contrastivo (ya sea de manera consciente o inconsciente) al igual que lo hacemos nosotros?

- ¿Tenemos un suficiente conocimiento de la lengua materna de los estudiantes? ¿Sabemos potenciar el aprendizaje a través del análisis de los errores?

- ¿Damos en el aula la importancia precisa a la competencia pragmática? Y, ¿hacemos conscientes a los estudiantes de los valores de la cultura que se trasmiten a través de la lengua?

Referencias Bibliográficas

BRIZ GÓMEZ, ANTONIO (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmapragmática,* Barcelona: Ariel.

BRIZ GÓMEZ, ANTONIO (1996): *El español coloquial: situación y uso,* Madrid: Arco-Libros.

BRIZ GÓMEZ, ANTONIO (coord.) (1995): *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*, Valencia: Anejo XVI de la Revista *Cuadernos de Filología*.

GARRIDO RODRÍGUEZ, M.ª DEL CAMINO (1999): "Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia", *ASELE, Actas X*; disponible en Internet: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0321.pdf> [consulta: 5 de septiembre de 2014]

GÓMEZ MOLINA, JOSÉ RAMÓN (2004a): "La subcompetencia léxico semántica", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL, 491-510.

GÓMEZ MOLINA, JOSÉ RAMÓN (2004b): "Los contenidos léxicos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 789-810.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.ª ANTONIA (2004): "El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de ELE", *ASELE, Actas XV*; disponible en Internet: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0051.pdf> [consulta: 5 de septiembre de 2014]

MARTÍN ZORRAQUINO, M.ª ANTONIA y PORTOLÉS LÁZARO, JOSÉ (1999): "Los marcadores del discurso" en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, vol. 3, 4051-4213.

SEARLE, JOHN ROGERS (1969): *Speech Acts,* Cambridge: CUP.