

Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica

Universidad D'Oran. Es-Senia

**Facultad de Letras
Departamento de Lenguas Latinas
Sección de Español**

**Tesis de Magister
Opción : Lingüística**

TEMA

**Interpretación de sobreentendidos
discursivos por estudiantes argelinos en
licenciatura de español**

Trabajo elaborado por : Srta DEBBIH Nesrine

Miembros del tribunal :

Directora : Seniora MOUSSAOUI Meriem

Examinadora : Seniora BENHAMAMOUCHE Fatima

Presidente : Senior TOUHAMI Wissem

Curso 2008/2009

Dedicatoria,

Dedico este trabajo a mis queridos padres quienes se sacrificaron por mi y que siempre me acompañaban en mis innumerables desplazamientos a Orán, ciudad de mi Magíster.

Agradecimientos.

Mis agradecimientos se dirigen en primer lugar a la Señora Benhamamouche Fatima y a la señora Moussaoui Meriem. Doctoras respectivamente en literatura española y sociolingüística. Catedráticas en la Universidad de Orán y gracias a quienes pude realizar un trabajo de investigación en lingüística general, área que siempre me interesó.

Mis agradecimientos se dirigen también al personal de la biblioteca del Instituto cultural español 'Cervantes' de Argel cuya ayuda me fue preciosa.

Índice general

Introducción general.	09
• Primer Capítulo	El marco teórico:
• 1. Definir la lengua	16
• 2. ¿Qué es la pragmalingüística?.....	18
• 3. Violación de las máximas de cooperación.....	20
• 4. Chomsky : la competencia pragmática.....	21
• 5. Semántica y pragmática.....	27
• 6. pragmática y sociolingüística.....	30
• 7. Los actos de habla.....	33
• 8. Sperber y Wilson : teoría de la relevancia.....	36
• 9. Los actos de habla indirectos.....	39
• 10. Explicatura e inferencia.....	40
• 11. Las implicaturas.....	44
• 12. La presuposición.....	45
• 13. ¿Qué es la performance lingüística?.....	46

Segundo Capítulo

El español para el alumno argelino

1. El alumno argelino en clase de español :

- 1.1 El perfil lingüístico del alumno argelino.....50
- 1.2 La enseñanza del español en los institutos de Argel. 61
- 1.3La enseñanza del español en las Universidades de Argel y Orán.....63
- 1.4Contenidos pragmalingüísticos y socioculturales en el manual de español como LE.....66
- **2. Algunos marcadores discursivos:**
- 2.1La deducción mediante conectores conversacionales69
- 2.2 Los usos del adverbio `sí´71
- 2.3 Los usos del adverbio `no´ 73
- 2.4 El marcador `porque´..... 76
- 2.5 La conjunción `y´..... 78
- 2.6 El conector `pero´..... 79
- 2.7 El modificador `entonces´.....81
- 2.8 La puntuación.....82

Tercer Capítulo : Análisis y Evaluación

-Resultado de la encuesta.....	87
Conclusión.....	111
Bibliografía.....	116
Anexos.....	119

Introducción

Uno de los objetivos del enfoque comunicativo, método utilizado en la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que se basa en el uso de la lengua en situaciones reales de lo cotidiano, es permitir al aprendiz desarrollar su competencia gracias a la cual pueda interpretar mensajes y usar la lengua en contextos distintos, es un método que desarrolla las operaciones cognitivas del alumno para que éste pueda alcanzar un dominio casi perfecto en la lengua meta, el español en nuestra especialidad.

Para poder juzgar que un alumno domina verdaderamente una lengua, no tenemos que descuidar dos aspectos íntimamente relacionados que se resumen en el hecho de que el aprendiz alcance una competencia comunicativa y también una performance en ella; una competencia es cuando el aprendiz ya sepa manejar el idioma gracias al dominio de toda la estructura y el sistema lingüísticos, considerados como su cuerpo y que este alumno sepa comunicar gracias a la lengua adquirida como sistema de múltiples signos lingüísticos; o sea cada significante con su significado.

Mientras la performance está esquematizada en el manejo de la lengua bajo todas sus formas y el uso del lenguaje en diferentes circunstancias de la comunicación, así pues, para poder decir por ejemplo que un estudiante en español como lengua extranjera haya alcanzado un nivel de performance lingüística, aquél tendría que saber interpretar y producir enunciados como por ejemplo; «¿Me puedes pasar la sal?» en el cual al hablante no le importa en realidad saber si su interlocutor tenga la posibilidad o no de pasarle la sal, sino que él ha empleado en su pregunta el verbo 'poder' únicamente como manera cortés de pedir la sal.

Saber descodificar enunciados como tal significaría que el alumno haya trasladado una competencia lingüística pura en que asociaría un significado a cada significante, el aprendiz de español como lengua extranjera, y para que pueda pretender dominarlo no deberá limitarse con conocer el sentido de las palabras del idioma como meros signos lingüísticos sino que debería saber interpretar el sentido paralingüístico del enunciado.

Nuestra tesis tiene como objetivo demostrar cómo los estudiantes argelinos de español como

lengua extranjera interpretan implicaturas conversacionales, nos detendremos frente al nivel de performance idiomática del cual gozan los estudiantes argelinos matriculados en cuarto curso licenciatura de español en la Universidad de Argel, departamento de lenguas extranjeras.

Con lo dicho hasta ahora, parece aclararse más el tema que presentamos en esta memoria de magister en español y que toca el análisis de la interpretación de implicaturas de la conversación, es un tema de la pragmalingüística que nos aclara el hecho de que gramática, semántica y fonética no son los únicos campos de enseñanza y aprendizaje para el alcance de una competencia comunicativa por los aprendices.

Trataremos, y eso a pesar de la carencia de documentos bibliográficos que conocen algunos puntos de trabajo, tal como la parte del contenido sociocultural y pragmalingüístico del libro de español en nuestros institutos y la de la enseñanza de la pragmática española a estudiantes de la universidad de Argel.

Sabiendo que el campo de la pragmática, pues él de las operaciones de interpretación de mensajes toca dos aspectos del lenguaje: lo verbal y lo no verbal y limitando más nuestro punto de investigación con el fin de tenerlo lo más científico y preciso posible, nuestra investigación se limita a analizar la capacidad o incapacidad de nuestros estudiantes en español como LE de interpretar sobreentendidos en el lenguaje verbal.

Así pues, nos limitaremos en estudiar enunciados escritos y orales transcritos dejando de lado lo gestual que es también un lenguaje gracias al cual se descodifican mensajes.

Entonces, en esta investigación analizaremos diferentes procedimientos discursivos en español peninsular que permiten al aprendiz descodificar mensajes. Queremos también precisar y estudiar algunos aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de nuestros estudiantes que desempeñarían un papel importante en el nivel de performance lingüística que nos permitirá entender lo que hace el hablante al emplear la lengua en diferentes situaciones comunicativas concreta y reales.

Por eso tendremos que interesarnos a la interacción de múltiples factores lingüísticos, sociolingüísticos y a veces pedagógicos (libros, manuales de trabajo, horarios, . . . etc.).

Estudiaremos algunos conectores y marcadores discursivos que permitirán entender la parte práctica de nuestra investigación, la capacidad de interpretar implicaturas por parte de nuestros estudiantes hispanistas.

En el primer capítulo, presentaremos puntos conceptuales sobre nuestro tema de estudio, demostraremos lo que significa realmente el término 'lengua', que es el término que no abarca únicamente lo verbal y lingüístico sino también lo extralingüístico.

Tratamos también en este primer apartado el papel de lo pragmático en el aprendizaje de un idioma, deteniéndonos en la definición de varios conceptos que explican el proceso de la descodificación lingüística y cuya comprensión y dominio por los estudiantes permita y facilite la interpretación de situaciones conversacionales.

En el segundo capítulo se da ya una idea o vista general sobre lo que va a ser más o menos el resultado de la encuesta, bajo forma de cuestionario que presentamos a nuestros estudiantes en el tercer capítulo, también en este capítulo nos interesaremos a la imagen del estudiante argelino en clase de español como LE; analizaremos los elementos y conocimientos sobre los cuales se basa el aprendiz para interpretar enunciados en español peninsular. Nos detendremos pues, en el aspecto sociolingüístico del estudiante argelino de la ciudad de Argel y del programa pedagógico que se presenta al aprender el español como lengua extranjera y gracias al cual pueda alcanza una capacidad de descodificar mensajes en esta lengua meta, y así pues, una performance en ella.

Averiguaremos en el tercer capítulo el resultado de nuestra investigación, o sea, la respuesta a nuestra problemática formada a partir e preocupaciones lingüísticas tal como ¿son nuestros estudiantes capaces de interpretar mensajes emitidos de manera implícita en el lenguaje español?, ¿Cuáles son los elementos gramaticales y pragmáticos que ayudan a estos aprendices a interpretar enunciados ? o también, ¿Es imprescindible el conocimiento sociolingüístico del español para llegar a la performance lingüística?.

En este tercer capítulo que es la parte práctica de este trabajo, pondremos de relieve en primer lugar los resultados de la encuesta que hubiéramos presentado a nuestros estudiantes de cuarto curso, y que consiste en el planteamiento de preguntas directas cuyas respuestas son opcionales sobre contextos conversacionales auténticos entre nativos españoles.

Así pues, situaremos y tendremos una idea fija sobre el nivel de competencia pragmática y comunicativa del estudiante argelino en cuarto curso universitario de español como lengua extranjera, comprenderemos los fallos que aquéllos podrían tener y así, sabremos mejor como remediar en caso de incompetencia interpretativa del discurso. Concluiremos el trabajo por la constatación de un resultado obtenido gracias a una encuesta, bajo forma de un cuestionario.

Este cuestionario contendrá preguntas directas, dirigidas a los estudiantes de cuarto curso universitario en licenciatura de español. Unas preguntas presentadas con respuestas opcionales, y gracias a las cuales, podremos evaluar la capacidad que tienen nuestros estudiantes en deducir una serie de mensajes emitidos por nativos españoles, y cuyo núcleo y llave de interpretación, sería el conocimiento de algunas fechas muy importantes en la cultura española.

Fechas representativas de fiestas religiosas, días nacionales, o rituales socioculturales. La deducción de mensajes presentados a nuestros estudiantes. En este cuestionario exige también una cierta competencia en lo de dominar todas las funciones de los conectores del discurso, utilizados en diferentes contextos de la comunicación.

Lo obtenido de este trabajo de investigación será una respuesta a nuestras preocupaciones planteadas anteriormente, en una problemática cuyo principal interés es de descubrir hasta qué nivel el aprendiz argelino domine el español peninsular.

En esta misma conclusión, presentaremos algunos puntos de vista y comentarios respecto al resultado obtenido por este trabajo de investigación.

El avance tecnológico, considerado como elemento facilitador al mundo de la investigación científica, hará que las fuentes electrónicas representen en esta tesis, una parte mucho más importante que la de las referencias bibliográficas en la bibliografía del trabajo.

Una bibliografía bastante difícil de encontrar por lo nuevo que queda el dominio de investigación en la pragmalingüística respecto a las demás disciplinas de investigación en la lengua.

Nos apoyaremos pues, para llevar a cabo este máster, sobre una bibliografía, formada gracias a trabajos realizados por lingüistas y filólogos famosos, cuyo fruto de investigación está publicado en libros y artículos dirigidos a un público perteneciente al mismo campo de estudios.

Las últimas páginas de nuestra tesis, presentan los anexos que nos permiten darnos más cuenta del nivel de competencia comunicativa de los estudiantes argelinos en cuarto curso universitario de licenciatura de español. Así pues, poder encontrar soluciones a algunos problemas de la didáctica del español en Argelia si los hay.

Los anexos representan todas las preguntas del cuestionario, con las diferentes proposiciones de respuestas, algunos mensajes cuya condición de deducción sería el dominio del mundo sociocultural y religioso español, y el dominio también de las diferentes funciones de los marcadores discursivos.

En adición a eso, se presentará en los anexos un conjunto de contextos a los cuales el estudiante habrá de encontrar las presuposiciones e implicaturas adecuadas.

El Marco Teórico

1-La lengua:

La lengua es un sistema de expresión y de comunicación común a un grupo social o comunidad lingüística, es el lenguaje hablado o escrito típico de ciertos campos, es la manera de expresarse por este lenguaje, que es a su vez un sistema de signos vocales, gráficos o gestuales que permite la comunicación y la expresión del pensamiento de los hombres, es un modo de expresarse propio a un individuo o grupo de individuos.

Para Ferdinand De Saussure¹, la lengua es un código, unos signos compuestos de significantes que representan las imágenes acústicas y de significados que son los conceptos, definiciones e ideas. Mientras para el teórico Benveniste², es imprescindible demostrar las dos funciones de la lengua que es según él, la más importante ya que representa la función de la lengua que se ve como acción.

Saussure (1945; 64):

El estudio del lenguaje , comporta ,pues dos partes la una, esencial ,tiene como objetivo la lengua, que es social en su esencia, e independiente del individuo....,la otra, secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, la psicología ,el habla incluida la fonación.”¹

Para poder acercarnos hacia una definición más o menos adecuada del término« lengua » no tenemos que descuidar que el verdadero origen de cualquier comunicación se encuentra en el código utilizado, que es un conjunto de reglas combinadas, que juntas, permiten construir unos enunciados, tampoco podremos alejar la idea que para poder aprender una lengua cualquiera, se debe asimilar un código común compartido entre los miembros de una misma comunidad lingüística y así pues, describir y descodificar su código que constituye fenómenos de comunicación tal el saludo cotidiano y los gestos, sin embargo, el conocimiento y dominio de este código cuyo objetivo es dar significación a lo que se dice, se escribe, o se hace no es completo, sino resulta en gran parte insuficiente para la interpretación

¹ Ferdinand De Saussure (1945,64): Cours de linguistique generale, p 2,7.

² Benveniste Emile, ' Los problemas de la lingüística general', numero 7,p1, junio de 2004.

de todo lo que transmite en un mensaje.

La lengua es el código de otras informaciones que van más allá de un mero conocimiento de este código mismo y eso nos lleva a decir que la lengua, compuesta, según Saussure de signos arbitrarios, es un índice que permite la interpretación de mensajes, es un símbolo que depende de ciertas convenciones hechas entre los miembros de una misma comunidad lingüística, la lengua es toda situación comunicativa donde hay un intercambio de información verbalizada o no, ya que lo no verbal es instintivo por un lado y enseñado por otro.

Diríamos que, dominar un idioma cualquiera no consiste sólo en dominar el sistema fonético que lo rige, sino también dominar todos aquellos gestos comunicativos y costumbres de su comunidad lingüística, por ejemplo en el Diario del primer viaje de Cristóbal Colón a América se confirmó que sus conocimientos lingüísticos no le fueron de gran utilidad cuando desembarcó en Guanahani sino que el único medio de comunicación que tuvo con los indios fue por los gestos.

Consideramos la lengua como un producto social de la facultad del lenguaje, es de un lado una parte determinada y muy esencial del lenguaje, que a su vez tiene un lado social y otro individual y de otro una serie de convenciones imprescindibles adoptadas por la sociedad con el objetivo de permitir la utilización de esta facultad por parte de los individuos.

La lengua es contrariamente al lenguaje, un todo en sí misma, es una cosa adquirida y convencional relacionada con lo innato.

Con el objetivo de formular la celebre dicotomía 'lengua- habla', Saussure tomó en consideración el hecho que el lenguaje sea multiforme y heteróclito y que se muestra como una realidad inclasificable, de la que no podemos destacar la unidad, puesto que esta realidad se considera al mismo tiempo física, individual y social.

Este desorden puede desaparecer, si se destaca de esta heterogeneidad un puro objeto social que es la lengua, frente al cual, se representa la parte puramente individual del lenguaje. Lingüistas como Whitney³ consideran, asimilando la lengua a una institución social parecida a todas las otras que si los individuos usan el aparato vocal como instrumento de lengua es una pura casualidad y que otros

³ Citado por Alex G, Barreto, ' Reflexiones sobre la interpretación, la lengua de señas y la cultura sorda'.

modos de comunicación hubieran podido sustituir el hecho de hablar; tal como los gesto, el empleo de las imágenes visuales en vez de las acústicas.

2-¿Qué es la pragmalingüística?

La pragmática se define como uno de los campos de estudio de la lengua que se ha desarrollado durante los últimos decenios del siglo XX, fue fundada por los trabajos de J/L Austin en los años 70.

Su campo de estudio se dirige hacia unos ámbitos extralingüísticos, es una disciplina que permite Interpretar lo que quiere emitir el hablante como mensaje que no dice claramente sino utilizando formas sintáctico-gramaticales que sin el análisis pragmático no se comprenderían.

La pragmática es el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, el contexto y todos los elementos y condiciones que determinan el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en cierta situación comunicativa y su interpretación por el oyente.

Esta disciplina es la que analiza y toma en consideración los elementos extralingüísticos que un estudio gramatical no puede tratar por sí solo, y es el caso de uno factores tal el emisor, el destinatario, la intención comunicativa y la situación o el conocimiento del mundo que poseen los interlocutores. Para algunos investigadores⁴, el centro de estudio de la pragmática está en la relación del significado gramatical con el hablante y los objetos y hechos existentes en el mundo que describe, mientras para otros investigadores, la pragmática se ocupa de analizar la relación entre la forma que tienen estas expresiones o actitudes de sus usuarios, que son los hablantes y los destinatarios.

El objetivo de la pragmática es de explicar y aclarar varios hechos relevantes y analizar las producciones e interpretaciones de los hablantes dentro de un contexto comunicativo dado.

A partir de ahí; diríamos que la pragmática resuelve los problemas extralingüísticos que describen el uso del lenguaje de los cuales la pragmática no se puede ocupar, este campo de estudio nos permite analizar cómo un candidato a una selección de personal en una empresa interpreta y puede deducir si va a ser elegido o no y eso gracias al conocimiento del mundo que posee, la entonación y la información no verbal.

⁴ ‘Estudios filológicos’, version impresa, n 36, Valdivia 2001.

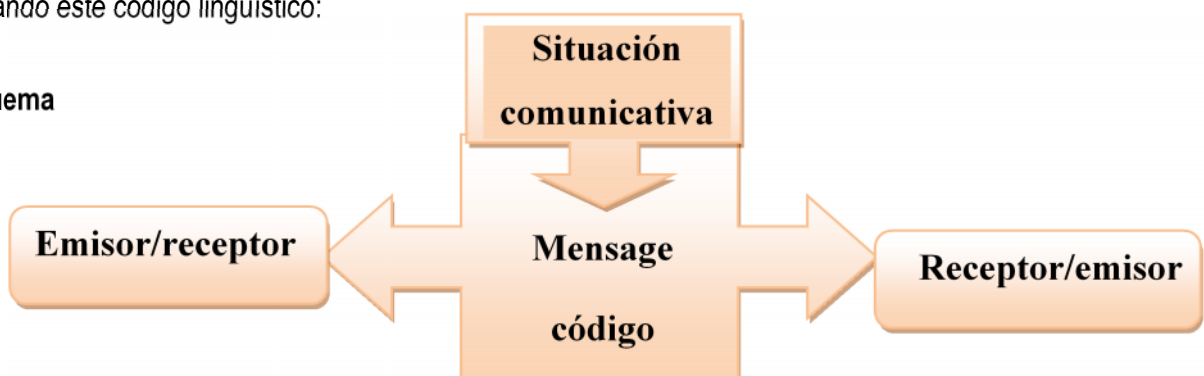
El interés por la situación comunicativa así como la influencia del entorno son lo nuevo que tomamos en consideración en un estudio pragmático, en el cual ya no se trata de una meras palabras entre el hablante y el oyente, vistas como abstracciones teóricas que focalizan el funcionamiento de la gramática sino que hablante vuelve emisor, o sea el usuario de la lengua aprovechador y explotador del idioma, así que el oyente pasivo se convierte en receptor cuyo papel no se limite en 'recibir' mensajes sino descodificarlos e interpretarlos cumpliendo con la forma de tener un mensaje.

Gracias a diversas definiciones formuladas al rededor del término 'Pragmática' introducido por el lingüista norteamericano Charle Morris (1938) cerca a la semántica que estudia el signo en relación con su significado y la sintaxis que es *el* estudio del signo en relación con otros signos se puede concluir hoy que la pragmática es:

- a -El estudio de las capacidades que poseen los usuarios de una lengua que les permiten asociar las frases a los contextos adecuados.
- b -Es el estudio de todos aquellos aspectos del significado que escapan a la teoría semántica.
- c -La pragmática es el estudio de la lengua desde una perspectiva funcional.
- d -Es también esta disciplina que debe ocuparse de los principios de actuación que regulan el uso lingüístico.

El esquema que se presenta a continuación sintetiza que dentro de una situación comunicativa cualquiera, un código lingüístico se utiliza entre emisor y receptor, y que este código siempre lleva mensaje que va del hablante al oyente, y luego este oyente al recibir el mensaje contesta siempre utilizando este código lingüístico:

Esquema



3-Violación de las máximas de cooperación:

Se entiende por violación de las máximas de cooperación, el no cumplirse estas máximas que Grice propone en el intercambio conversacional y que son un tipo de condiciones de lógica que lo rigen; estos principios de cooperación propuestos por Grice no obedecen a una norma fija y se consideran aceptados fácilmente por los participantes de la conversación.

Nuestros intercambios comunicativos no consisten normalmente en una sucesión de observaciones incorrectas y no sería racional si lo fueran, por el contrario son característicamente, al menos, en cierta medida esfuerzos de cooperación y cada participante reconoce en ellos, de algún modo, un propósito o conjunto de propósitos; contextos, o al menos una dirección aceptada por todos....

En cada situación, algunos de los posibles « movimientos » conversacionales serían rechazados por inapropiados; conversacionalmente.

Podríamos entonces, formular un principio general que es el que supone que observan los participantes: Haga que su contribución a la conversación, sea en cada momento, la requerida por el propósito de la dirección del intercambio comunicativo en el que está involucrado.

Según Grice ⁵, este principio de cooperación consta de cuatro condiciones:

3.1 La Cantidad:

Es la relación con el número de informaciones que debemos presentar cuya contribución debe tener información sobre el tema de la conversación pero no más de lo necesario.

3.2 La Calidad:

Esta máxima significa que la información debe ser verdadera, o sea el hablante no debe decir cosas falsas o de las cuales no está seguro.

⁵ ‘El principio de cooperación y de violaciones antagónicas’, p.2, Ricardo Escavy Zamora, Universidad de Murcia.

3.3 La Relación:

El hablante tiene que decir cosas relevantes y que tienen relación con el tema de la conversación

3.4 La modalidad:

Conciérneme el modo de decir *las cosas* y esto debe ser con claridad, en la conversación debemos evitar la oscuridad y la ambigüedad; el hablante tiene que ser breve y ordenar sus ideas.

La violación de estas máximas genera implicaturas conversacionales que producen a su vez, una violación encubierta en el discurso que se resume en la violación indiscreta de una máxima que puede causar errores de comprensión entre los interlocutores, de estas implicaturas conversacionales también resulta lo que se llama, supresión abierta de las máximas de cooperación *en* la cual el hablante se niega de manera muy abierta a dialogar y eso a causa de su incapacidad de hacerlo según el modo esperado por su destinatario, sea la conversación se rompe cuando uno de los interlocutores dice claramente: « no puedo decir más. » o algo parecido.

El conflicto entre el cumplimiento de las máximas es el caso de escoger una máxima en vez de otra por no tener las informaciones necesarias para probar la veracidad de la información que damos.

La violación abierta es cuando el interlocutor quiere cooperar pero descuida claramente una de las máximas de Grice, y en este punto los estudios afirman generalmente que el emisor dice algo diferente de que quisiera decir en la realidad.

4-La competencia pragmática:

Se considera la pragmática como una parte de actuación en la lengua ya que sus fenómenos están en su uso concreto y real. Tener una competencia pragmática es saber actuar y usar la competencia lingüística que es dominar el sistema gramatical en situaciones concretas de la lengua y eso al lado del dominio de ciertos principios que permiten a los hablantes usar el código lingüístico de manera adecuada y esos principios no son siempre conscientes, pues, los fenómenos que forman parte de la pragmática y que demuestran que el hablante posee una competencia en ella sino, no son únicamente actuación lingüística sino también un conjunto de conocimiento cognitivo propio al hablante.

De una parte, las investigaciones demuestran que alcanzar una competencia pragmática es poseer un conocimiento y una capacidad lingüística, o sea que la pragmática se incluye dentro de lo lingüístico como sistema, y de otra, se considera la pragmática como competencia Chomsky⁶ (1980) fue él quien distinguió entre competencia lingüística (gramatical) y competencia pragmática, probando que, conocer las formas y significados de la lengua definiría la primera competencia, mientras que la segunda es:

Chomsky (1980):

“El conocimiento de las condiciones de un uso adecuado, de acuerdo con los diversos propósitos. Coloca al lenguaje en el entorno institucional de su uso, relacionando intenciones y propósitos de un lado, con los medios lingüísticos de que se dispone del otro .6

A partir de ahí, podemos afirmar que la información extralingüística resumida *en* los conocimientos y creencias que tienen los hablantes es lo de que se ocupa la competencia pragmática gracias a la cual el hablante sepa usar lo no lingüístico en la producción e interpretación de mensajes.

Latraverse (1987) ⁷ define la competencia pragmática del hablante como el conocimiento que rige las reglas que se aplican en la competencia lingüística en tres formas esenciales, que son la condición de actuación de los enunciados a las situaciones comunicativas, los mecanismos y facultades que permiten a los hablantes calcular el contenido de lo que comunican y las reglas socioculturales que dirigen el comportamiento verbal, y en la misma línea de estudio, Chomsky confirma que tener una competencia gramatical forma parte de la competencia que poseen los actuantes en una lengua y eso se junta a las representaciones fonéticas y semánticas; así que competencia pragmática es un conjunto de reglas, gracias a las cuales se pueden relacionar enunciados con *sus* contextos de un lado y con sus interpretaciones de otro.

De este modo diríamos que la competencia pragmática es una parte complementaria a la competencia lingüística que tener una competencia pragmática es saber usar el lenguaje en diversos contextos, algo que pertenece a la actuación que revela a su vez un cierto conocimiento por parte de los

⁶ Chomsky (1980), adaptado al español por José I. Prielo Arranz, *Pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales*(pp95-114).

⁷ Citado por Ch,S, Pierce, “Lenguaje como figura”. *Análisis semiótico de un poema*. Seminario internacional de literatura P 148.

interlocutores que les guía y que no puede limitarse a reglas o a un sistema convencionales, y eso contrariamente al caso de lo gramatical puro, en que se trata de un código entendido como un sistema convencional. Nos resulta imposible e inadecuado evaluar la competencia pragmática a partir de los mismos instrumentos como aquéllos usados para averiguar la competencia lingüística del individuo y en que nos limitamos simplemente a las reglas gramaticales de la lengua meta.

Según Morgan⁸ (1975), estos instrumentos distintos que tiene la competencia pragmática abarcan; el dominio de una serie de estrategias más generales que aquéllas de la competencia gramatical resumidas en dominar algunas reglas específicas que son de modo convencional. Gracias a estas reglas convencionales, se puede comunicar y entenderse dentro de un código lingüístico, repartido, pues, por un mismo conocimiento comunicativo.

Morgan, afirmó:

Podemos concebir que el componente pragmático como una especie de conjunto de principios o estrategias para llegar a hacer inferencias acerca de las intenciones del interlocutor cuando dijo lo que dijo, o visto desde otro lado, para seleccionar qué decir de modo que uno pueda razonablemente confiar en que el interlocutor reconocerá la intención de unos de estos principios o estrategias podrían ser como Grice propone, manifestaciones particulares de principios más generales de cooperación".⁸

Para resumir la idea del concepto 'competencia comunicativa', cuyo alcance no se puede prescindir de las tres competencias necesarias para la realización de una conversación completa entre emisor y receptor, presentamos ahí a continuación tres cuadros representativos a cada competencia.

Es imprescindible tener en cuenta la imposible disociación entre cada una de estas competencias de la lengua, ya que la definición completa de la competencia comunicativa es la unión de la competencia lingüística, de la sociolingüística y de la pragmática (estratégica).

Canale y Swain(1979)"Theoretical bases of communicative Approches to second language Teaching

⁸ Morgan (1975), adaptado al español por José López Brugos. 'El Basilico', numero 11, nov, dic de 2008.

Competencia lingüística:

(Elementos semánticos morfosintácticos y fonológicos): es lo que implica el dominio del código lingüístico en todos los planes de la descripción lingüística sea dominar todos los puntos fonéticos, fonológicos, ortográficos, morfosintácticos y léxico semánticos.

Poseer esta competencia significa conocer o ser capaz de usar correctamente los elementos del sistema y sus múltiples combinaciones: estructuras gramaticales, vocabulario.

La competencia lingüística se compone de: **1-competencia semántica:** dominar lo semántico-léxico que se relaciona con el significado de las palabras y la semántica gramatical que es el significado de los elementos, las categorías, estructuras y procesos gramaticales.

2-Competencia fonológica: es el dominio de las destrezas de la percepción y la producción de las unidades de sonidos, la fonética de las oraciones (acento, ritmo y entonación)

Es la competencia más fácil a conseguir por el alumno, ya que se trata únicamente del dominio de la estructura gramatical de la lengua meta.

Competencia sociolingüística:

se trata de la habilidad relacionada con la adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural, esta competencia significa saber hacer y saber ser que se encuentran en cada acto de comunicación: alguien que posee una competencia sociolingüística es decir es él quien sabe lo que es propio al universo cultural de la comunidad en la cual se encuentra: idioma; cultura y sociedad son los elementos que se implican mutuamente sin poder hablar de uno dejando de lado el otro, y que juntos forman la competencia sociolingüística que abarca el conocimiento de las destrezas para abordar la dimensión social del uso de la lengua.

Se trata del conocimiento sociolingüístico y cultural que posee el alumno respecto al mundo que rodea la lengua que esta aprendiendo.

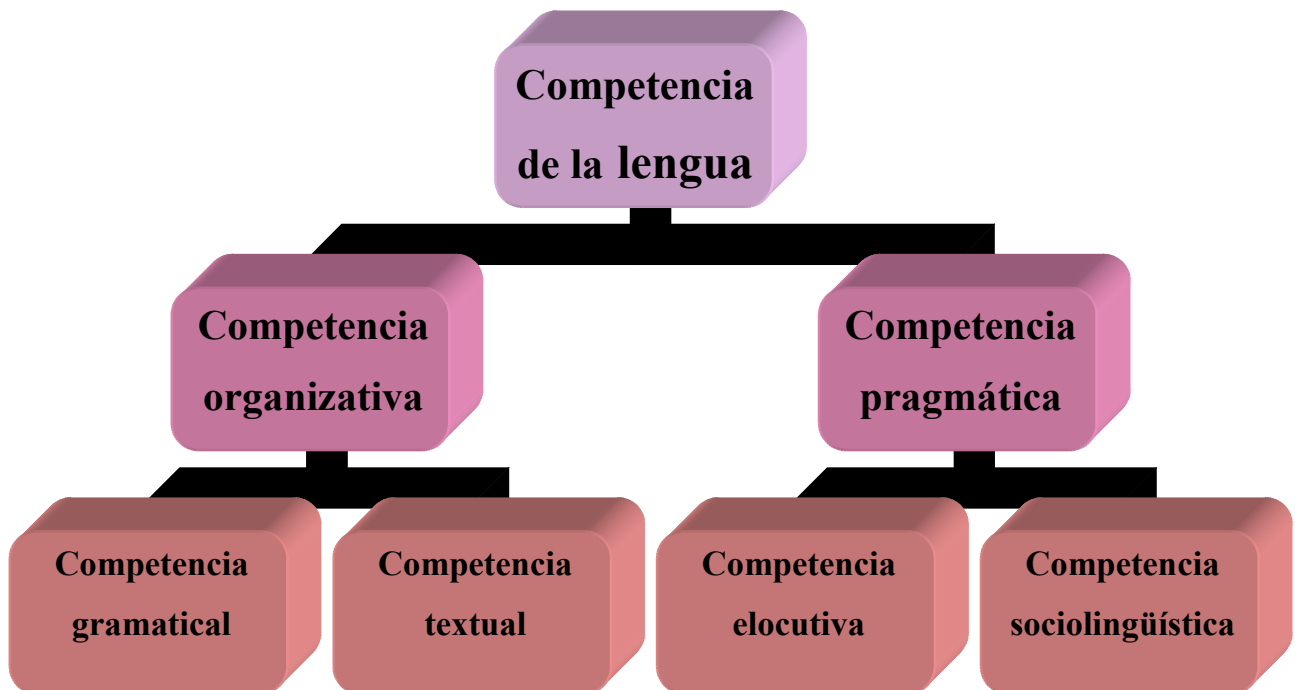
Competencia estratégica

Es el dominio de las diferentes estrategias de comunicación verbal y no verbal con objeto de favorecer la efectividad en la comunicación.

Así pues, las estrategias utilizadas en la operación comunicativa, pertenecería al lado pragmático de la lengua. Son aquéllas, gracias a las cuales, se llevaría a cabo un mensaje y se entendería por el receptor, quien dominaría lo esencial de los componentes pragmáticos.

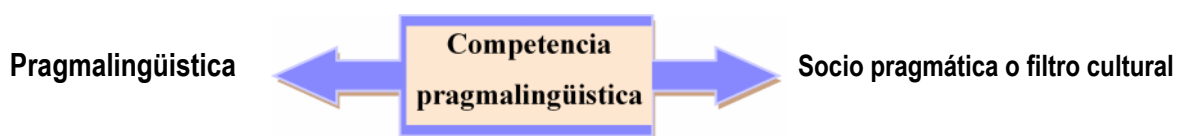
Esta competencia abarca todo el conjunto de habilidades estratégicas que posee cada aprendiz, así como métodos personales empleados para facilitar el aprendizaje de la lengua. Esta competencia abarca todo el conjunto de habilidades estratégicas que posee cada aprendiz, y métodos personales, empleados para facilitar el aprendizaje de la lengua.

Los estudios lingüísticos afirman que es la competencia comunicativa, concepto dado por Canale y Swain (1980) que abarca la competencia pragmática que presentamos este esquema:



A su vez la competencia pragmática⁹ y eso según confirman lingüistas como Leech (1993)

Es la adición de la socio pragmática y la pragmalingüística llamado filtro cultural por Blumkulka (1991):



⁹ Introducción a la pragmática, Editorial Ariel, S,A, Lingüística, Barcelona 1996,1999

5-Semántica y pragmática:

Comprender la relación entre ambas disciplinas de la lingüística general significa comprender la relación entre significado y significante o forma y significado, y eso a todos los niveles de la lengua (palabras, oraciones y discursos), es saber analizar y describir el significado con respecto a la teoría de los actos de habla que J.L.Austin y R.Searle dividen en actos asertivos o constativos que son los que describen un enunciado afirmativo sea o negativo y los actos performativos en los que decir significa hacer y en que el emisor asume un papel dentro del acto del lenguaje.

La semántica, según Valverde H ¹⁰ (1997) es el estudio de los significados del lenguaje, esta ciencia se ocupa de estudiar la integración del concepto verbal, para Santiuste.V, y Beltran H (1998), la semántica analiza el contenido o significado de los vocablos, y este aspecto es influido por las interacciones sociales del niño y las características culturales del medio en que vive.

Las investigaciones lingüísticas¹¹ afirman que el estudio de la semántica, se centra en el significado de las palabras y de sus combinaciones. Diríamos que esta disciplina es tratar lo que tiene significado y tiene como objetivo establecer el significado de los signos y su Influencia en lo que dice y hace la gente, la semántica se ocupa de estudiar el significado de las categorías conceptuales del lenguaje, de las palabras y expresiones.

La semántica describe la unidad gramatical, pues, el signo lingüístico, esta disciplina estudia la íntima relación existente en la estructuración del sistema lingüístico constituida por las palabras y su significado, una relación convencional arbitrariamente establecida por gente de una misma comunidad lingüística como código de comunicación y entendimiento.

La semántica sólo nos permite unas explicaciones formales del significado oracional que está regido por reglas mientras la pragmática que viene frente al contenido semántico se ocupa de analizar la función multivoca entre significado gramatical, emisor destinatario y situación en la cual ocurre el intercambio comunicativo.

¹⁰ ‘Áreas del proceso lingüísticos y sus componentes’, p1, Maria Calderón Astorga, 2004.

¹¹ ‘Signo y significación Gran Enciclopedia: Rialp: Humanidades y Ciencia, J, Fernandez Sevilla Jiménez.

En esta disciplina el significado pragmático no resulta del uso y aplicación de reglas gramaticales dentro del sistema sino que este significado hace entrar en vigor unas leyes (empíricas) y principios motivados por el objetivo y el por qué el hablante dirige un enunciado cualquiera.

A partir de ahí, podemos decir que la explicación pragmática no es únicamente formal y eso contrariamente a lo que es la semántica sino que tiene una base funcional, y el hecho de que entren en juego en la pragmática algunos factores no verbales que no forman un sistema de situaciones bien determinado y preciso hace que las modificaciones o diferencias no causen un cambio de categoría o de unidad sino que impliquen una serie de valores dentro de una continuidad de términos indeterminados.

Diríamos pues; que el estudio del cual se ocupa la pragmática es el de los diferentes principios gracias a los cuales se regula el uso del lenguaje en la comunicación, visto como el estudio de aquellos aspectos del significado, que quedan exteriores al ámbito de la teoría semántica, o sea del código, considerado como significados convencionales extralingüísticos que entran en juego.

Es por qué podremos proponer esta ecuación:

Pragmática= Significado- Semántica.

Incluyendo la pragmática dentro de la teoría general del lenguaje y eso gracias a las características que la determinan, diríamos que entre semántica y pragmática existe una oposición metodológica, y a pesar de las diferentes aproximaciones entre ambas disciplinas que no consideran esta dicotomía distinta, se ha juzgado necesario establecer dos estudios separados porque sus objetos e intereses son muchos.

En la pragmática se alcanza una simplificación evidente de la teoría semántica que se considera como una de las intenciones de Grice cuando propuso las máximas por las cuales está regida la conversación, pero en vez de la primera ecuación propuesta, los griceanos han preferido ésta:

Pragmática. = Significado- Condiciones de verdad.

Lo que no podemos decir es que la semántica tenga relación con el modelo de semántica veritativo-condicional que desarrollaron los lógicos ya que el significado lingüístico de una oración, el contenido semántico obtenido por descodificación de sus unidades no consta de datos suficientes para la evaluación del enunciado según las condiciones de verdad.

La semántica participa de manera eficaz a establecer estas condiciones para alcanzar la descodificación pero hay que decir que esta representación abstracta que se obtiene gracias a la descodificación no ofrece una proposición, que evaluamos directamente desde el punto de vista

veritativo y para que eso pueda ocurrir y según señala Carston (1988) es menester considerar todo un conjunto de antecedentes que proceden de la situación concreta de emisión que son elementos referenciales, obtenidos por el enriquecimiento deductivo. de Inferencia.

Según Sperber y Wilson la explicatura de un enunciado, además de la toma en consideración de estos datos en una situación comunicativa nos aporta la información de entrada para acabar con una valoración veritativo-condicional pura.

Si tomamos en cuenta únicamente los datos proporcionados por el contenido descodificado, nos encontraremos frente al hecho de que el componente semántico no se pueda separar del pragmático puesto que, para descodificar enunciados y que aquéllos alcancen una valoración veritativo-condicional de la cual se ocupa la semántica lingüística que se separa totalmente de la pragmática y que es independiente de ella, tendremos que tener en cuenta no solamente representaciones semánticas abstractas, sino también las explicaturas de aquel enunciado.

Al descodificar, por ejemplo los siguientes enunciados, necesitamos considerar sus explicaturas:

a- Robó el dinero y fue al banco; fue al banco y robó el dinero.

b- Es mejor encontrar al hombre de tu vida y casarte, que casarte y encontrar al hombre de tu vida.

La primera parte del enunciado significa:

Robó el dinero y (luego) fue al banco, mientras en la segunda parte del mismo enunciado, el significado es:

a- Fue al banco y (allí) robó el dinero.

En el enunciado (b) la interpretación es:

Es mejor encontrar el hombre de tu vida y casarte (con él), que casarte (con otro hombre) y (luego) encontrar el hombre de tu vida.

Frente a todo eso, Gazdar admitió:

“Hay cada vez más pruebas de que el componente semántico de la teoría del significado debe tener acceso a las propiedades pragmáticas de las cláusulas para poder asignar a las operaciones compuestas sus condiciones veritativas. Eso indica que el componente semántico no es autónomo respecto al pragmático.”¹²

Diríamos pues; que el significado posee una parte dependiente de factores de carácter pragmalingüístico que trasladaría los límites de la parte lingüística, o sea, pasar de lo Veritativo-condicional a lo implicado conversacional.

Así pues, la pragmática, respecto a la semántica, no se considera como un nivel estructural en la lengua sino una perspectiva de análisis y un modo de acercarse a cualquier suceso lingüístico y eso, gracias a elementos de análisis que le permiten de considerar no solo los elementos lingüísticos, sino también aquellos de la situación de comunicación y el contexto que ayudan a escoger las secuencias, y permiten interpretarlas, la pragmática se ocupa de estudiar una serie indeterminada de significados, a partir de unos conceptos específicos y principios generales que rigen la interacción comunicativa.

Los estudios determinaron que si la parte semántica dentro del punto de vista gramatical se ocupa del análisis de los aspectos formales que constituyen el sistema lingüístico, la parte de la pragmática, es la que toma en consideración aquellos factores extralingüísticos en los cuales se determinan diferentes niveles del uso e interpretación de cualquier secuencia gramatical.

6-La pragmalingüística y la sociolingüística:

La socio pragmática es aquella parte de la lingüística cuyo objetivo es el estudio del lenguaje bajo su aspecto sociocultural, esta disciplina relaciona la sociología con la lingüística, y eso para alcanzar una mejor comprensión del acto del lenguaje, la sociolingüística existe porque para poder estudiar un fenómeno lingüístico, tenemos que ponerlo dentro de su contexto social, y en el caso contrario nuestra explicación y nuestro análisis frente a este fenómeno quedarán como bloqueados e incompletos.

¹² Gazdar(1980), adaptado al español por José Aguirre Moreno' Representación del léxico en el formalismo,Universidad de Vigo.

En la sociolingüística, factores tal la situación profesional, el sexo, la edad, el nivel de instrucción, así que la apariencia étnica influyen sobre los diferentes comportamientos del lenguaje, y el hecho de no tomar en consideración estos factores, equivale a decir que todo el mundo habla con la misma manera; cosa que es completamente falsa.

Ahora para explicar lo de la sociopragmática, podemos volver al punto que dice que el mero conocimiento de la estructura de la lengua no es suficiente para poder hablar de competencia comunicativa, sino que ésta es el conjunto de tanto lingüístico como sociopragmático, y esto se demuestra en el hecho de que un niño, al aprender una lengua, que sea su lengua materna u otra, adquiere el conocimiento de las oraciones, no sólo del lado gramatical sino también pragmático y eso aprendiendo cuándo debe hablar y cuándo no, de qué, con quién, dónde y cómo, teoría que formen el repertorio de los actos de habla.

Las teorías gramaticales que rigen una lengua están separadas de los enfoques socio pragmáticos que afirman que un alumno competente significa un alumno quien domina un conjunto de principios y estrategias que regulan el lenguaje dentro de la comunicación y eso según un cierto conocimiento, normas y valores que conocen los actuantes en un lengua. Hablando del contenido sociolingüístico que puede poseer este alumno al aprender una lengua extranjera, nos estamos refiriendo al aspecto lingüístico y extralingüísticos que ha adaptado y aceptado su cultura, como por ejemplo la distancia social, el poder relativo...etc.

La lingüista María Escandell Vidal¹³ afirmó que una mala o insuficiente asimilación del aspecto sociocultural de la lengua aprendida por parte del alumno le hará correr el riesgo de caer en interferencias pragmalingüísticas que son las trasferencias de una formula desde una lengua a otra con un significado que no existiría en esta segunda lengua, o interferencias socio pragmáticas que se resumen en una transferencia de hábitos o comportamientos de una cultura de un idioma y que son generalmente las causas de malentendidos.

¹³ ‘Los Contenidos culturales en el curso de español como lengua extranjera’, p 5,,2000.

Isabel Iglesias¹⁴ ha presentado ejemplo muy ilustrativo sobre este tipo de interferencias en una frase como: “¡Bueno, pues adiós! te llamaré”; un hispanohablante interpretará esta frase como un ‘hasta luego’ mientras un alemán esperaría realmente que la persona le llame y si eso no ocurre, pensará que esta persona no cumple lo que dice; este ejemplo nos demuestra que este alemán carece de competencia socio pragmática del código comunicativo español.

La pragmalingüística tanto como la sociopragmática permite evitar malentendidos que resultan de las transferencias interculturales y lingüísticas y ayudan el aprendiz en adquirir un lenguaje socio pragmático correcto.

He aquí otro ejemplo ilustrativo de la importancia de un conocimiento sociopragmático al lado del lingüístico:

En una clase de español como lengua extranjera, un estudiante chino escribe una carta para reservar una habitación en un hotel:

Distinguidos señores míos,

Escribo para reservar una habitación en su hotel, y una cama y un armario y una masilla de noche....

A pesar de que este estudiante domine la estructura gramatical del español le falta la competencia sociolingüística o cultural, éste ignora el concepto español de “reservar una habitación”; para él, tenía que precisar lo que necesita en la habitación porque en su concepto iba a tenerla vacía.

Eso atestigua de la importancia del lado ‘conocimiento’ del mundo comunicativo, sociolingüístico y pragmático. O sea no es suficiente conocer y dominar toda la estructura de una lengua sino, dominar también el lado socio pragmático, y cultural de sus hablantes, resulta imprescindible para una comunicación correcta y coherente.

¹⁴ Citado por Liliana Galiano, Revista Elnet, n 2, 2007.

7-Los actos de habla:

Puesto que al estudiar el lenguaje, resulta muy raro encontrar interlocutores que intercambiarían únicamente frases declarativas, sino que lo más frecuente es usar oraciones no declarativas, como las preguntas y las exclamaciones, así que frases de deseo, los investigadores lingüísticas se interesaron más ampliamente a los diferentes aspectos del significado y a lo que hace la gente al hablar, es lo que condujo a finales de los años 50 Austin a revalorizar el lenguaje coloquial, volviéndose así el iniciador de la pragmática moderna con su teoría sobre los actos de habla finalizado en 1962.

Se entiende por 'acto de habla' la unidad básica de la interacción comunicativa que pertenece al campo de la pragmática y con que se realiza la acción, que sea una orden una petición, una aserción o una promesa.

Según los estudios hechos por Austin¹⁵, tres dimensiones se activan al producirse un acto de habla, pero antes de ver cuales son estas dimensiones, presentamos aquí los diferentes tipos de actos de habla que abarca el lenguaje:

1. Actos asertivos o constativos:

Son los que describen un hecho por medio de un enunciado asertivo, que éste sea afirmativo o negativo, por ejemplo, la enunciación: 'Está amaneciendo' o 'No hace frío'.

2. Actos preformativos :

En ellos, decir es hacer, en este acto de habla, el emisor asume un rol dentro del acto, por lo que lo subjuntivo adquiere un valor espacial, haciendo entrar elementos extralingüísticos dentro del enunciado y en esta categoría de actos del lenguaje, se pueden distinguir varias subcategorías:

3- Los actos institucionalizados:

En ellos, el emisor adquiere un cierto poder social del que hace uso, como por ejemplo, al enunciar: 'Te bautizo en el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu santo' o 'os declaro marido y mujer'.

¹⁵ 'Los actos de habla', Jesús G, de Pablos Velasco, Universidad Complutense de Madrid.

3.1 Los actos de afirmación:

Son los actos en que el hablante realiza un hecho, por ejemplo la enunciación: 'insisto en que es ella la responsable'.

3.1.1 - Las promesas: 'Os prometo aprobar'.

3.1.2 -Expresión de deseo: '¡Ojala venga tu socio mañana!'.

3.1.3 -Prohibiciones: 'No abras la ventana ¿Quieres?'

3.1.4 - Peticiones: '¿Me puedes ayudar?'

3.1.5 -Invitaciones: '¿Por qué no te vienes al cine con nosotros?'

Podemos decir para sintetizar todo eso que los actos de habla se resumen en unas aseveraciones, unas ordenes y unas preguntas y que, a estos tres tipos de enunciaciones pertenecen las tres categorías conocidas por lo declarativo, lo imperativo y lo interrogativo.

Ahora para volver a lo que afirmamos anteriormente, Austin afirmó que al producirse un acto de habla, se activan tres dimensiones, consideradas como la fuerza que posee un acto de habla.

1. El acto locutivo:

Es el acto decisivo de transmitir enunciados; es el hecho y la acción de pronunciar, de decir.

2. El acto elocutivo:

Es la realización de una función comunicativa, ^por ejemplo, afirmar, prometer...

En este acto se lleva a cabo una acción que tiene una fuerza, una intención, como es el caso por ejemplo para el enunciado:

'Mañana vengo y te traigo un libro', el acto es prometer.

Es el acto que se realiza al decir algo, ya para que sepamos determinar cual es el acto elocutivo realizado en cada instante, hay que precisar de qué manera estamos usando el enunciado.

Austin afirmó:

“Es muy diferente que estamos aconsejando, o meramente sugiriendo, o realmente ordenado, o que estamos prometiendo en sentido estricto, o solo anunciado una vaga intención. Constantemente discutimos preguntado si ciertas palabras-un determinado acto locutivo tenían la fuerza de una pregunta, o debían haber sido tomadas como una apreciación.”¹⁶

El acto acto perlocutivo:

Este acto se refiere a los efectos producidos puesto que es él que se realiza al decir algo que es un acto que naturalmente produce ciertos efectos y consecuencias en los sentimientos, pensamientos o reacciones del auditorio. El acto perlocutivo es la reacción del oyente frente a los mensajes del hablante.

Este acto perlocutivo es diferente de un receptor a otro, o sea todo depende de la comprensión y de la interpretación que tiene cada oyente en una situación comunicativa

La diferencia existente entre estas tres categorías de actos de habla es sobre todo de carácter teórico, puesto que la realización de los tres actos se hace a la vez y simultáneamente; y eso porque al decir algo lo hacemos con un sentido fijo y producimos ciertos efectos, y si distinguimos estos tres actos es porque hay ciertas diferencias en sus propiedades; el acto locutivo tiene significado, el acto elocutivo tiene fuerza y el acto perlocutivo alcanza efectos y a partir de aquí, nos podemos referir a ellos como realidades independientes.

Por ejemplo:

a. Me dijo: “mándale una carta”

Con este enunciado estamos meramente reproduciendo el acto locutivo de otra persona.

b. Me aconsejó que se lo dijera a ella.

En esta oración, está el acto elocutivo, o sea la fuerza que posee el enunciado.

¹⁶ Adaptado al español por Jesus G De Pablo Velasco. Universidad Complutense de Madrid.

c. Me convenció de que se lo dijera a ella.

Aquí se logra en cambio el efecto del enunciado haciéndose explícito el acto perlocutivo resumiendo lo todo, diríamos que cada acto locutivo va con actos elocutivos, y perlocutivos y eso explica el hecho que hasta los enunciados que no se hacen realizar de manera muy clara poseen propiedades que los hacen acercar de las acciones.

8-Teoría de la relevancia:

Con las representaciones de los signos lingüísticos o imágenes acústicas que sirven para su expresión y de otra parte, este modelo toca a lo no verbal como los gestos por ejemplo, y recientemente se han reconocido muchas teorías sobre la validez del modelo del código considerado como única explicación de la comunicación, entre estas teorías, la de la relevancia que pertenece a Sperber y Wilson (1986), en su libro titulado "Relevancia, Comunicación y Cognición" y que se considera la más importante.

Para ambos, aunque el modelo del código en la teoría de la comunicación sea explicativo, aquél queda descriptivamente insuficiente y para comprender la teoría de relevancia, hay que tenerlas claras las dos modalidades de comunicación, la primera es la de codificación-descodificación y la segunda es inferencial.

La diferencia entre las dos reside en que la primera funciona gracias a códigos que emiten un número limitado de mensaje, en esta comunicación codificada el proceso está relacionado con otro que es el proceso inferencial en que se utilizan señales acústicas o gráficas para la emisión de representaciones semánticas que son una interpretación del pensamiento del hablante y púes, su comprensión.

De otra manera en la segunda modalidad de la comunicación oyente utiliza las representaciones semánticas como una evidencia inferencial que representa la verdadera comprensión pero hay que saber que esta comprensión no es el resultado de una mera decodificación sino también el hecho de asignar al enunciado una forma preposicional única, desambigüedad.

Podemos decir que por la noción de 'relevancia' se entiende el hecho que un hablante y al establecer una comunicación, pretende y eso gracias a la modificación del entorno físico del receptor crear un efecto en su entorno cognitivo.

Este principio de relevancia garantiza al hablante lograr el mayor efecto posible con el menor esfuerzo cognitivo de procesamiento posible, y además este principio se aplica en todo acto de comunicación con el cual tenemos la intención de hacer algo manifiesto garantizándole un número suficiente de supuestos para que el destinatario pueda seleccionar un contexto concreto que justificaría la expectativa de la relevancia que se opone al principio de cooperación y las máximas de conversación de Grice y el cual está juzgado por *Willson* como único principio de comunicación que explicita un modelo cognitivo de funcionamiento de la mente humana en la comunicación, y que afirma que no existe una relación unívoca entre las representaciones semánticas abstractas que son la producción de oraciones con significado en las interpretaciones concretas de los enunciados y sus posibles valores de verdad con lo que decimos al emitir un enunciado en una situación comunicativa dada.

Este principio de relevancia parte del punto que dice que la gente comunica gracias a dos medios distintos, el primero es convencional mientras el segundo no convencional.

Se tratará del medio convencional si se usan señales verbales o no verbales que siempre poseen las mismas descodificaciones con el mensaje que transmiten, por ejemplo, si tomamos el caso de dos amigos que se encuentran en el cine y que uno juzga la película aburrida, aquel podría decir simplemente: la película me aburre.

Aquí estará claro que el hablante use el código lingüístico dando un enunciado literal, declarativo, informativo, sin ninguna ambigüedad, de manera que el receptor pueda descodificar el mensaje sin dificultad. En este caso se trata del medio convencional.

Diferenciadamente a las aproximaciones formales a la pragmática y las de la sociopragmática, la interpretación pragmática es considerada por la teoría de la relevancia como una operación psicológica que mezcla los cálculos deductivos, realizados por representaciones cognitivas, y que gobierna el principio de la relevancia, que es el único principio cognitivo.

Se trata de una concepción convencional de la mente, sosteniendo la diferencia entre imágenes y cálculos de orden lingüístico, e imágenes y cálculos extralingüísticos.

La operación comunicativa es de proceso ostensivo –inferencial, que comporta los conceptos de obtención, y que son aquella señal que demuestra que el hablante quiere comunicar algo, y los de la inferencia, resumidos en las operaciones cognitivas lógicas por las cuales el oyente obtiene significado.

Guiosmar Elena Ciapuscio y Laura Malena Kornfeld :

“El comunicador produce un estímulo, que hace manifiesto al comunicador y a la audiencia que el comunicador intenta, por medio de su estímulo hacer manifiesto en mayor o menor medida un conjunto de suposiciones a la audiencia “* 17

Se aludiría a la teoría de la relevancia con la formulación ‘Carácter manifiesto’ en vez de ‘conocimiento’, para explicar la operación obtenida del proceso del proceso de la comunicación.

El grado de evidencia y claridad del cual puede gozar una suposición variable, se emplea de preferencia el término ‘suposiciones’ a “ proposiciones’, puesto que, este término preferido de ‘suposiciones’ puede variar según el nivel del compromiso convencional relacionado con la verdad.

En la teoría de la relevancia, es evidente la tendencia hacia una teoría de la comunicación más variable que considera importantes las ambivalencias.

Gracias al principio de la relevancia, se hace posible el acceso de interpretaciones convenientes al significado del discurso, ya que con la relevancia se limita el número de deducciones posibles.

Se intenta pues, con esta teoría lingüística destacar como los hablantes interpretan enunciados:

- ¿Viene Marta a la fiesta?

-Mañana comienza con los exámenes.

Con este intercambio pregunta-respuesta, se entiende intuitivamente que los exámenes vuelven a Marta nerviosa y que a causa de esto, ella no va a asistir a la fiesta.

¹⁷ G.E.Ciapuscio: profesora licenciada en Letras .Universidad de Buenos Aires (1984-1987) L.M.Kornfeld: licenciada en letras, Buenos Aires (1997) Magíster en lingüística (2003).Doctora en Letras (2005).

Para el medio no convencional en la teoría de la relevancia, diríamos que este medio se nota cuando queremos llamar la atención de nuestro interlocutor haciéndole inferir lo que se quiere comunicarle, y quedando siempre con el ejemplo que tomamos anteriormente de nuestros dos amigos que están en el cine frente a la película aburrida diríamos que el primero puede hacerle al segundo unos gestos que demuestran su total desinterés frente a la película, por ejemplo puede resoplar, o moverse sin cesar, así el interlocutor se verá obligado a interpretar los datos haciendo hipótesis sobre el sentido que podrían tener estos, puede ser porque se siente mal, porque está molesto o porque tiene sueño o varias otras razones y para que tenga éxito esta comunicación el receptor ha de reconocer que lo recibido es intencional, que se dirige a él y que es un estímulo que se considera como una modificación del entorno que el emisor hace voluntariamente con el objetivo de llamar la atención del emisor.

9-Los actos de habla indirectos:

Searle destaca los actos de habla indirectos en los casos en que un acto elocutivo es realizado indirectamente utilizando uno distinto, así pues, un enunciado tal como ¿Quieres abrir la puerta?, que es un enunciado con aspecto de una pregunta, es en realidad una petición cercana a un mandato y ahí abajo presentamos otros ejemplos:

¿Por qué no abres la puerta?

Es la hora de irse.

Me está pisando.

Estos enunciados poseen cada uno un contenido implícito que nos permite definirlos como actos de habla indirectos y, de este modo, diremos que cualquier enunciado puede ser utilizado de manera indirecta en una situación adecuada, un acto de habla indirecto se puede deducir a partir de lo que exponemos, ya que resulta fácil comparar las diferentes situaciones de comunicación, gracias a la diferencia observada por Grice entre lo dicho y lo dado a entender, a partir del cual obtenemos una explicación a las implicaturas, que nos aclaran como un enunciado se interpreta como una promesa, una orden o una pregunta y eso a pesar de que tenga el aspecto de un acto diferente.

Por su parte, Leech (1980), propuso diferenciar entre el sentido que tiene un enunciado, o sea el contenido semántico de este último y su fuerza, vista como su interpretación pragmática que es la fuerza final, llamada la fuerza efectiva y contiene un valor real del acto en la conversación y no lo que puede quedar dentro del sentido o sea el aspecto aparente.

También se consideran actos de habla indirectos enunciados como éstos:

- Susana es un bombón.
- Valiente amigo eres.
- ¡Oye chata! ¿Hemos venido aquí para ser felices o para que me coloques el rollo de tu mamá querida?

Estos enunciados propuestos por Mulder no son todos considerados como actos de habla indirectos pero lo interesante en ellos es su inclusión de expresiones irónicas, hipérbolas y metáforas que se consideran como frases hechas, y cuyo significado real en la situación comunicativa, sólo se puede inferir dentro de la propia situación. Dicho de otra manera, se trata de fórmulas que tienen un sentido o contenido semántico irrelevante en sí mismo y cuyo único contenido es el pragmático.

10-Explicatura e inferencia:

Sperber y Wilson definen las explicaturas como el contenido comunicado de manera explícita mediante el enunciado, es la primera tarea que hace el oyente para interpretar un enunciado y darle así, una forma proposicional única, y es por qué aquel destinatario debe decodificar correctamente los enunciados y eso, frente a otras tareas que siguen y en las cuales, se necesita el funcionamiento de los mecanismos de inferencia.

En el enunciado: - ¿Tienes aspirina?

El destinatario deduce que a su interlocutor le duele la cabeza y es por eso que le pide esta medicina puesto que ésta se toma al tener dolor de cabeza.

Ahora y para volver a la primera tarea que se produce en la mente del destinatario en un intercambio comunicativo, y que es la explicatura, presentamos esta ilustración:

En el enunciado: - ¿Dónde está mi bastón?

El oyente, y para comprender este enunciado, no se limitará al hecho que su diccionario mental (lexicón) le presente una lista completa de las diversas acepciones de la palabra `bastón' en español, sino *que* empezará por resolver el hecho que existan diferentes significantes, pues la primera operación que él haría, es de decidirse con exactitud a aquí el hablante se está refiriendo empleando el vocablo 'bastón', pero esta operación que hace el oyente al elegir el significado adecuado del significantes una parte de la cual se ocupa la inferencia, y sólo el entorno así que la situación comunicativa podrán precisar los contenidos conceptuales codificados por el sistema lingüístico con otros contenidos que se infieren en el contexto situacional son combinados por las explicaturas.

Así pues, para alcanzar una correcta descodificación, no se necesita únicamente un conocimiento completo del código lingüístico sino también un conjunto de diferentes propiedades de inferencia.

Dicho de otro modo, la inferencia es cuando se deduce una cosa a partir de otra, el contenido conceptual esta fijado según Brandom por la inferencia que es un proceso cognitivo, un medio gracias al cual podemos fijar, delimitar o distinguir contenidos conceptuales.

El valor que posee la inferencia es principalmente normativo, de carácter pragmático y en su corrección se entiende su validez dependiente a su vez de la articulación lógica de la proposición.

Con el término `inferencia', se entiende el contenido conceptual que poseen sus diferentes elementos en otros términos, la inferencia es aquel paso que parte desde un contenido dado hasta la conclusión por ejemplo, de la palabra 'huerfano,a' no tiene padres' de `Ballena' a `mamífero'.

La `inferencia' es lo que hace explícito el contenido los conceptos según los ejemplos que dan algunos filólogos tratando la inferencia; la inferencia de ' hoy es Miércoles' es 'Mañana será Jueves' para averiguar la validez de inferencias como éstas debemos afirmar la corrección de las conclusiones

respecto al contenido de los conceptos que aparecen en las enunciaciones.

La inferencia es lo que define la deducción puesto que esta última es la inferencia desde las causas hacia los resultados, o sea de lo que se considera universal hacia lo particular, y del mismo modo pero inversamente, la inferencia define la inducción que toma la vía contraria o sea de lo particular hacia lo universal.

Es importante comprender el hecho de que todo tipo de conocimiento es silogístico, es decir que se expresa dentro de una frase que es una conclusión resultada de otras proposiciones.

Estudiando e investigando la inferencia, el lingüista Charles.S.Peirce desveló que existe también un tercer modo de inferencia, a parte de la deducción e inducción que es la reproducción(o abducción) y que tiene relación con el mundo hipotético del pensamiento ordinario de una persona o del razonamiento, en un trabajo científico la reproducción es el hecho de crear hipótesis con fin de explicar hechos y podemos definir este modo inferencial como la operación de razonamiento y reflexión, gracias al cual nacen nuevas ideas, así que las hipótesis explicativas y las teorías científicas y es la razón por la cual este modo de inferencia se puede fácilmente considerar como el primero de los tres que quedan íntimamente relacionados.

Aquí presentamos algunas ilustraciones sobre los tres modos pertenecientes a la teoría de la inferencia a fin de aclarar más el sentido de cada uno de ellos:

Ejemplo A:

Regla general: Todos los discentes del nivel A2 son buenos

Caso 1: Estos discentes pertenecen al nivel A2. Resultado: Estos discentes son buenos.

Este ejemplo es una deducción, es la aplicación de una regla a un caso con fin de tener un resultado.

Ahora imaginando que no poseemos ningún conocimiento del nivel que pueden tener los discentes del A2 y que averiguándolo con un puñado de estos alumnos, observaremos que todos son buenos, nuestra espontaneidad inferencial nos hará deducir que todos los alumnos del A2 son buenos.

Ejemplo B:

Caso 2: Estos discentes pertenecen al nivel A2. Resultado: Estos discentes son buenos.

Regla general: Todos los discentes del nivel A2 son buenos.

Ahora este ejemplo es una inducción, o sea, a partir de un caso y un resultado inferimos una regla general; en otras palabras podemos explicar que la inducción es el hecho de invertir el razonamiento deductivo, de carácter analítico y explicativo, y al cual la conclusión no aporta ninguna información

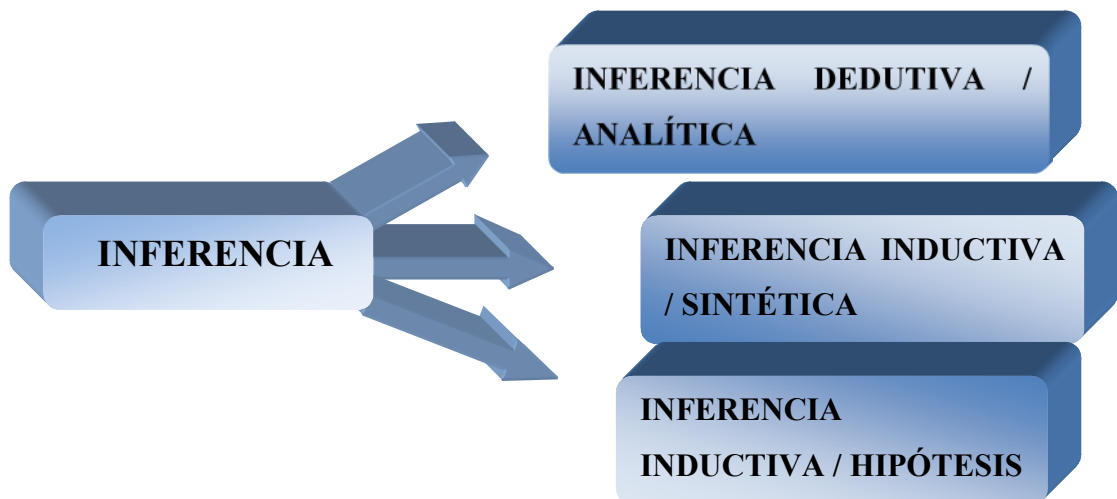
nueva a lo que esta en las proposiciones. Mientras la inducción es ampliativa ya que lo presentado en la conclusión no era conocido en las proposiciones y es por eso que no podemos reducir la inducción a ninguna deducción.

Ejemplo C: **Regla general:** Todos los aprendices del nivel A2 son buenos.

Resultado: Estos aprendices son buenos.

Caso: Estos aprendices pertenecen al nivel A2.

Este ejemplo es sobre el modo de la reproducción (abducción) y nos demuestra la inferencia partiendo de la regla general y del resultado, Peirce habla en este modo de inferencia de la conjetura, (la hipótesis). Así se clasifican los tres modos de la inferencia¹⁸:



De modo paralelo a la descodificación, entra en funcionamiento un proceso inferencial en el 'cual están tres subtareas:

a- La desambiguación:

En esta etapa el oyente se refiere a la información que le ofrecen el contexto y la situación si volvemos

¹⁸ Introducción a la pragmática, Editorial Ariel, S,A, Lingüística, Barcelona 1996,1999.

por ejemplo al término 'bastón', utilizado en el enunciado anterior, diríamos que si el oyente está en presencia de una persona ciega comprenderá que se trata del 'bastón', definido como aquella vara con puno y contera para apoyarse al andar, y si en situación diferente, el oyente estuviera en presencia de una madre en pleno estado de furia contra su hijo quien no quiere obedecerle comprendería que se trata mejor dicho de aquel bastón con que golpeamos, y así ocurre con las diferentes acepciones de una lengua.

b-La asignación de referente: también se tiene que añadir a la decisión que toma el destinatario a propósito de colocar cada significante su significado adecuado, la información situacional, por ejemplo: si una persona pide: « Cierra la puerta »

- El oyente debe decidir en su mente, cuál es con exactitud la ventana que el hablante quiere que él cierre puesto que en general, se sabe que en tal enunciado el hablante no se conformará con que se cierre cualquier ventana del lugar donde se encuentra.

c- El enriquecimiento de referencia de las expresiones vagas:

Caso de la oración: La casa de Juana es demasiado grande.

Primero, en este enunciado la forma lingüística no nos ofrece la posibilidad de bien precisar cuál es la relación existente entre Juana y la casa, no sabemos por exactitud si se trata de la casa donde vive, o la casa que posee, que ha construido, que ha alquilado, etc... . Además de eso, cuando decimos 'demasiado grande', el oyente se encuentra de; Nuevo frente a otra vaguedad, 'demasiado' ¿Para qué?' ¿Para quién?' , y son pues, a Información y el conocimiento anteriores que tiene el destinatario que van a explicar en qué sentido se habla de la casa de Juana y a qué nos referimos al decir 'bastante'.

Es importante comprender que la decisión que toma el oyente en estas tres sub tareas de la inferencia son casi automáticas y varias veces el oyente es como inconsciente frente a las varias posibilidades de que el significante puede tener varios significados que son otros del que se trata en el contexto dentro de que se produce el intercambio conversacional.

11-Las implicaturas:

La implicatura es un tipo de deducción pragmática que no se ocupa de analizar los significados de los términos encontrados en un diccionario, sino que es relacionada con presunciones contextuales que son, a su vez relacionadas con la 'cooperación' de los actuantes en una conversación, la implicatura es un tipo de implicación de la pragmática por ejemplo, basándonos en el caso de dos alumnos que están hablando de un tercero que conocen, y que es una persona conflictiva, y que nos encontramos frente a esto:

“¿Qué tal le va a Juan en el instituto?” La segunda persona responde:

“ ¡Bien....todavía no lo han echado fuera!”.

La implicatura en esta respuesta es que Juan es un chico que sólo sabe causar problemas ahí donde no los hay, nuestros dos interlocutores lo saben pero no lo dicen al hablar.

Según Grice, la implicatura parte de la distinción entre lo que se dice y lo que los hablantes implican al decir cosas y como ya afirman los estudios, existen dos categorías de implicaturas en la pragmalingüística; la convencional y la conversacional entre las cuales la distinción no resulta siempre clara aunque el aspecto más relevante en estas dos categorías queda en que la primera es lo adicional al significado normal de las palabras, mientras la segunda es el resultado de unas condiciones más generales que determinan una manera de hablar adecuada

Con la conversación, los análisis afirman que la implicatura dentro de la pragmática estriba en como la gente usa la lengua y esto al lado de las máximas de Grice que presentamos anteriormente.

12-Presuposición:

Es a su vez un tipo de deducción pragmática, pero ésta se acerca más de la estructura lingüística de las oraciones, y eso no debe significar que una presuposición se considera por la semántica, sino que depende mucho y muy de cerca del factor contextual, los significados de la presuposición están dentro de las expresiones y sienten a la evaluación de si el enunciado es verdadero o falso, por ejemplo si analizamos la expresión:

Acabar de + infinitivo, diremos que esta estructura lingüística contiene una cierta presuposición puesto que en el ejemplo:- Acaba de devolver las copias a sus estudiantes, se sabe que este profesor ya no

está corrigiendo las copias, también la presuposición del enunciado

Lamento que te hayan suspendido al examen' es que la persona con quien hablamos suspendió el examen.

13-¿Qué es la performance lingüística?:

En un sentido general y según lo que se refiere al estudiante de español como L E el concepto 'performance' es lo que aquel conoce como actuación en la lengua es el conjunto de las diferentes tareas de los estudiantes en su proceso del aprendizaje, es objetivo de la performance es cambiar el estado de los aprendices de una lengua, o sea, es el hecho de hacerles pasar de un estado de ignorancia a otro de conocimiento.

La performance lingüística no se puede separar de los valores de modo que el aprendiz desee, deba, sepa y pueda aprender y queda claro que la ausencia de uno de estos valores modales en la competencia comunicativa del estudiante bloquea el proceso del aprendizaje y eso se demostrara en la incapacidad de los discentes en hacer ejercicios por ejemplo.

Hace falta subrayar también que la performance en una lengua exige la competencia por ejemplo si tomamos el caso de un profesor que pide a sus alumnos hablar sobre el clon o un tema cualquiera aquéllos deben conocer lo que eso significa, o sea es imprescindible que ellos posean unos conocimientos previos que son las competencias previas para poder debatir en torno del tema propuesto por el docente, y de este modo, decimos que o podemos hablar de performance sin la existencia previa de una competencia mientras la competencia no presupone obligatoriamente el paso a una performance.

Tenemos que mencionar el hecho de que la inducción y la retroducción son mas próximas entre si respecto a la deducción que se llama también 'inferencia explicativa'.

Todos los conceptos que acabamos de subrayar en este primer capítulo son imprescindibles para la comprensión del tema estudiado en esta investigación, ya que son definiciones explicativas e introductorias al campo de la pragmática de la lengua, en que el alumno en clase de español como LE deja de fijarse únicamente en lo de la lingüística desde el lado gramatical, y en las reglas que debe

respetar y aplicar en su producción lingüística, pues, durante el intercambio comunicativo para ir a buscar más allá, en lo cognitivo repartido con el interlocutor, y que le permite entender y deducir las

diferentes enunciaciones implícitas que el hablante puede producir de manera no clara y así pues, interpretar los sobrentendidos de la operación comunicativa.

Aunque limitamos nuestro trabajo de investigación a lo lingüístico sea verbal, un resumen de la definición del concepto 'lengua' ha sido determinado para demostrar que también se comunica por medio extralingüístico que hace parte del lenguaje perteneciente a su vez a la lengua.

Otros elementos fundamentales y cuya comprensión y dominio quedan imprescindibles para el buen encadenamiento de los conocimientos han sido presentados, tal la distinción entre los tres niveles del acto de habla, la teoría de la relevancia, la de la inferencia, el importante papel del conocimiento sociolingüístico y sociocultural para la adquisición de una lengua extranjera, etc.

Estos conceptos básicos que desempeñan el papel de guías y aclaraciones sobre el tema mismo que trata de delimitar el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes argelinos en cuarto curso filología española, nos llevan justamente a interesarnos a la identidad lingüística de este aprendiz, extranjero respecto al español.

El encadenamiento lógico del trabajo nos hace parar frente al perfil lingüístico del alumno argelino en clase de español como LE, frente al contenido didáctico presentado por el ministerio de la educación, nos ha parecido adecuado encadenar con estos puntos que presentan al núcleo mismo de la investigación y a lo que se le ha adquirido como conocimientos lingüísticos y sociales del mundo ibérico y que son anteriores a su ingreso universitario.

El español para el alumno argelino.

1- El alumno argelino en clase de español

1-1 El perfil lingüístico del alumno argelino:

La situación del alumno argelino respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras no se puede calificar de las mejores.

En Argelia, la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras sufre de una carencia en los recursos humanos calificados. Según Ghania Amriout, periodista argelina, algunos especialistas afirman que la enseñanza de las lenguas extranjeras en Argelia conoce un déficit tan cuantitativo como cualitativo.

Desde 1989, el árabe clásico es la única lengua de enseñanza, desde la escuela primaria hasta el tercer curso del secundario.

El artículo 15 de la ley N° 91-05 del 16 de enero de 1991 impuso la enseñanza exclusiva del árabe en Argelia.

Artículo 15:

La enseñanza, la educación y la formación en todos los sectores, todos los ciclos y en todas las especialidades, se presenta en lengua árabe, al lado a la enseñanza de las lenguas extranjeras

El alumno argelino está confrontado además a otras lenguas extranjeras en adición a la lengua árabe (árabe clásico), y el árabe argelino, considerado como su lengua materna. De hecho, es lo que nos hace constatar la existencia de un plurilingüismo en la sociedad argelina.

Frente a la enseñanza del árabe clásico, la lengua francesa ha variado mucho, y a parte del empleo del francés, considerado en Argelia como la primera lengua extranjera en la comunicación cotidiana, y en los diferentes medios de comunicación; radio; televisión; periódicos; Internet, con la misma frecuencia del árabe clásico, el papel del francés es de una gran importancia en el sistema educativo argelino.

Los estudios afirman que a los alumnos quienes aprenden lenguas extranjeras, les ayuda su lengua materna, considerada como el elemento básico en la adquisición de una segunda lengua.

Este apoyo de la lengua materna esta formado por la interlengua y también el conocimiento del mundo sociocultural, ya existente en su lengua materna. La importancia de la lengua materna, el árabe en el caso de nuestros alumnos argelinos, se resume en que ella favorece la adquisición de otras lenguas extranjeras para el aprendiz, ya que gracias a su lengua materna nuestros alumnos forman una serie de hábitos lingüísticos basados sobre la similitud existente entre la lengua materna (LM) y la lengua extranjera(LE).

Además de la similitud existente entre la estructura gramatical del árabe ‘argelino’¹⁹ y el castellano, en la cual se presentan enunciados respetando el orden de posición de las categorías gramaticales, que comienza por el sujeto seguido del verbo y luego el complemento de objeto directo, en una oración simple, existen otras estructuras idiomáticas que marcan el acercamiento entre ambas lenguas. Estas estructuras consisten en el uso de expresiones que traducimos del castellano al árabe ‘argelino’, de manera literal y sin que cambie el sentido emitido por la enunciación.

Aquí abajo presentamos algunos ejemplos de ciertas expresiones idiomáticas que no sufren ningún cambio al pasar del castellano al árabe:

- 1- ¡Eso sí que es una buena idea! En árabe diríamos: هادية صح فكرة مليحة!
- 2- Este chico ha salido a su abuelo. En árabe diríamos: هاد الطفل خرج الجدو
- 3- ¡Lo único que faltaba! En árabe diríamos: هاداك ما خص!

Nuestros alumnos no aprenden una segunda lengua empezando por el análisis de aquélla misma, sino haciendo comparaciones entre su sistema lingüístico y el de su lengua materna.

Esta concepción lingüística, deducida y presentada por investigadores como Selinker, es una operación cognitiva, sobre la cual se apoya el alumno durante su aprendizaje. Por otro lado,

¹⁹ Lengua coloquial hablada por el pueblo argelino, diferente del árabe clásico.

esta operación que consiste en la comparación y la búsqueda de puntos estructurales similares, puede también tener inconvenientes y entonces, dificultar o bloquear la adquisición de una lengua extranjera.

A partir de ahí, diríamos que el obstáculo que pueden encontrar los alumnos argelinos en clase de lenguas extranjeras, y más exactamente, en clase de español como LV3²⁰, serían aquellas diferencias existentes entre los 2 sistemas lingüísticos (él de la lengua árabe, y él del español), que además, no pertenecen a la misma familia de lenguas.

Es importante decir que si la lengua materna de nuestros alumnos se considera un apoyo respecto a su adquisición del español por ejemplo, lo que atestiguan las investigaciones hechas a nivel de los institutos secundarios públicos, es que el dominio correcto del castellano, se debe mucho más al buen dominio del francés como LV2, y eso por la importante cercanía existente entre ambas lenguas.

En lo que se refiere al árabe argelino, se habla según diferentes pronunciaciones, acentos, y uso del vocabulario, y eso según también las diferentes regiones del país, y sin que ocurra una incompreensión entre los hablantes de estas regiones.

De todas formas, las clases de lenguas extranjeras en los institutos públicos del secundario, reciben a alumnado con un nivel bastante bueno en francés, y en inglés. Eso, no significa en ningún modo que durante la orientación, se haga abstracción al nivel del alumno en lengua árabe, pero las medidas concretas demuestran que el consejo de orientación realizado por el conjunto de profesores, da gran prioridad al nivel de competencia en la primera y segunda lengua, que son el francés y el inglés.

El alumno argelino aprende el francés como LV1, desde el segundo curso en la escuela primaria, el inglés como LV2 a partir del colegio, o sea en la enseñanza media, y el español o el alemán en la enseñanza secundaria, como LV3, para los alumnos en clase de lenguas extranjeras.

²⁰ Tercera lengua extranjera enseñada en los institutos públicos argelinos, en clases de lenguas vivas: se trata del español o del alemán, después del francés y del inglés.

La lengua francesa en Argelia es una prueba de un bilingüismo, que en su forma individual se considera una consecuencia del colonialismo, modula las relaciones entre las diferentes clases sociales.

Hay que precisar que la enseñanza del francés en Argelia es una lengua ya presente en la sociedad argelina y por consiguiente, en la mayoría de los casos, esta lengua se considera ya adquirida por los alumnos argelinos antes de su escolarización.

Cabe señalar que los alumnos argelinos, aprendices del francés, pertenecen a un país donde la lengua materna varía de una región a otra; el árabe argelino, el cabileno y el chaoui.

Las encuestas realizadas respecto al dominio del francés por los alumnos argelinos demuestran que Argelia es el primer país francófono después de Francia, ya que en 60% de los hogares argelinos, se entiende y se practica la lengua.

La enseñanza del francés, tal como la del árabe clásico y la práctica del árabe hablado en los hogares según sus diferentes pronunciaciones y matices entre el uso del vocabulario, es cosa que influye directamente y de manera clara sobre el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, tal como el castellano en nuestra especialidad de investigación, y que se considera al lado al alemán, la tercera lengua extranjera después de la segunda y que es el inglés.

Es una ventaja para el alumno argelino en clase de lenguas extranjeras lo de dominar el francés.

La enseñanza y aprendizaje de esta lengua a partir del segundo curso en la escuela primaria, gracias al nuevo programa con que vino el Ministerio de la Educación en la reforma de 2006, es un gran apoyo para facilitar el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, tal como el inglés, el español y el alemán.

En Argelia, la enseñanza del francés forma parte de las preocupaciones básicas de la política de enseñanza y formación escolar. Esta lengua latina favorece la buena adquisición del español en nuestros institutos secundarios. La cercanía entre las estructuras lingüísticas de ambas lenguas facilita al alumno el aprendizaje del castellano.

Las circunstancias de enseñanza y aprendizaje del castellano en Argelia son parecidos a las de Marruecos en varios aspectos, y eso, a pesar de que Argelia cuenta con menos población conocedora del castellano.

El alumno argelino, sólo aprende la lengua castellana en los institutos, y la condición para este aprendizaje es que este matriculado en la especialidad de Letras y Lenguas Extranjeras.

El sistema educativo argelino exige la enseñanza del español o del alemán en el ciclo secundario en especialidad de lenguas extranjeras, frente al francés que es obligatorio desde el segundo curso de la escuela primaria, y al inglés en el colegio.

Para la lengua española, considerada como la tercera lengua extranjera, o sea LV3, Argelia cuenta con más de 300 profesores repartidos en todo el país, con una cierta concentración en el centro y en Orán.

Subrayaremos entonces que un número importante de nuestros alumnos adquieren nociones básicas del francés antes ya de ingresar a la escuela primaria, y eso, gracias al entorno sociocultural que les rodea.

La experiencia que adquirimos gracias a la docencia de las lenguas vivas, nos llevo hacia una deducción que anuncia que los alumnos que dominan la lengua francesa y que suelen ser buenos en esta asignatura obteniendo buenos resultados, aquéllos tienen resultados tan positivos en la lengua castellana.

Aquí presentamos un cuadro que representa los resultados obtenidos en un examen de bachillerato en un instituto público de la capital Argel, y donde se demuestra el porcentaje de éxito que tuvieron los alumnos en las lenguas extranjeras.

Resultados del bachillerato entre 2002 y 2008, obtenidos en el instituto Mahmoud Mentouri (Ben Aknoun, Argel), opción: Lenguas Extranjeras.

Curso académico	Porcentaje de éxito en francés	Porcentaje de éxito en inglés	Porcentaje de éxito en español
2002/2003	59,11%	29%	62%
2003/2004	64,86%	35%	64,70%
2004/2005	66%	39,12%	73%
2005/2006	63%	40%	63%
2006/2007	62,30%	32%	64%
2007/2008	69%	50%	72%

Los estudios demuestran que los alumnos que consiguen buenos resultados en castellano en clase de lenguas extranjeras son aquéllos que dominan la lengua francesa.

Además de la gran ventaja que ofrece la cercanía lingüística existente entre el castellano y el francés al alumno argelino, sería importante precisar que el dominio anterior del francés por nuestros alumnos en clase de lenguas vivas y del castellano como LE, le permite una cierta “flexibilidad cognitiva”, una cierta creatividad verbal, y habilidad metalingüística, que fomenta el desarrollo de una inteligencia verbal, el desarrollo de una competencia comunicativa, y por consiguiente una adquisición más fácil del idioma meta.

En el caso de nuestros alumnos argelinos en clase de español como LV3, su dominio del francés les permite una adquisición de nuevos mecanismos lingüísticos para el aprendizaje del castellano.

La política de la arabización que conoció el sistema educativo argelino en los años 70, hizo que el francés perdió el prestigioso grado que tenía antes en la sociedad. Sin embargo, esta confirmación no incluye que el alumno argelino se considera un aprendiz que parte del punto cero respecto al aprendizaje del español, ya que este alumno, ya posee un repertorio de conocimientos lingüísticos sobre el cual se basa para su aprendizaje del castellano. Un repertorio que sea en su lengua materna, pues el árabe, en francés, como LV 1, y que el la lengua que más le facilita la adquisición del castellano, y también en inglés, como LV2.

El cuadro siguiente atestigua que los alumnos quienes suelen ser buenos en francés, lo son también en español, y eso por la cercanía entre las dos lenguas latinas.

Los resultados que presenta este cuadro son una muestra de los obtenidos en la gran mayoría de los institutos públicos de Argel. Nosotros hemos resumido el resultado que da una lengua latina, tal el francés en la adquisición del castellano, y eso en el instituto publico donde ejercemos y pudimos presentar una constatación, cuyo resumen del contenido se esta repitiendo al final de cada curso escolar.

Resultados obtenidos en la prueba de bachillerato desde 2005 hasta 2008, en clase de Lenguas vivas (Instituto Mahmoud Mentouri, Ben Aknoun, Argel):

Bachillerato 2004/2005

Alumno	Nota /20 en español	Nota /20 en francés	Nota /20 en inglés	Nota /20 en árabe
Ben Aissa Bakhta	11,5	9,5	9,5	5
Bouaziz Isma	10,5	11,5	9,5	6,5
Demnati Ilhem	14,5	15,5	13,5	10
Houcine Assia	9	9,5	6,5	7
Kadri Amina	11	12	6,5	9
Khlelfa Samia	12,5	11,5	9	6,5
Merbah Amine	10	10	10,5	9
Si Hmed Meriem	12,5	14	11,5	11
Takrit Wahiba	13,5	14	13	9,5

Bachillerato 2005/2006

Alumno	Nota /20 en español	Nota /20 en francés	Nota /20 en inglés	Nota /20 en árabe
Andalouci Hamza	9,5	5,5	9	5
Bouachour Maya	16	14,5	13,5	10,5
Bourta Amine	18	16,5	8,5	11,5
Guerdoud Hamza	10	12,5	7,5	6,5
Sabouni Mahrez	11,5	12,5	7,5	5
Titah Kheireddine	18,5	16,5	12	12
Yahya Hichem	11,5	12,5	9	5
Zitouni Terki	11,5	13	8	7

Bachillerato 2006/2007

Alumno	Nota /20 en español	Nota /20 en francés	Nota /20 en inglés	Nota / 20 en árabe
Bakouk Nardjess	15	13	9	10
Ben Salem Asma	16	15	11	7
Biram Farah	16	14	14	8,5
Bled Yacine	11,5	12	9	8
Bouarab Hana	12,5	13	8	6
Boutechbek	13	11,5	9	10
Mebarek Salim	11	10	7	9
Souami Amine	12	10,5	9,5	10
Soussou Yasmine	13	13	9	8

Bachillerato 2007/2008

Alumno	Nota /20 en español	Nota /20 en francés	Nota /20 en inglés	Nota /20 en árabe
Arab Amel	12,5	13,5	9	9
Belkadi Nassima	13	11,5	8	7,5
Bendjellal Kamelia	14,5	14	10,5	9,5
Daira Lila	15	13,5	14	11
Degla Kenza	12	12	7	8,5
Diab Wissem	12,5	13	10	9
Ghazel Rym	13	12	8	11
Kherkheche Islam	16	14	9	10
Khetir Sara	11,5	10,5	7	8,5
Ramida Messaad	10	9	7	6,5

Los resultados que acabamos de ver, no excluyen en ningún caso la importancia de la lengua materna en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Los alumnos con buenos resultados en español, tienen un resultado casi igual en español como en francés por las similitudes existente entre ambas lenguas. Los alumnos argelinos, sí que se basan sobre el conocimiento lingüístico previo que ya poseen en árabe, pero las interferencias entre esta lengua materna y el castellano son más importantes respecto a las interferencias que, el alumno puede encontrar entre el castellano y el francés. Y eso, es lo que explica el resultado obtenido.

También se debe saber que con el nuevo método de enseñanza del español, propuesto por el Ministerio de la Educación Nacional, desde septiembre de 2006, el alumno ha de ser capaz de usar el español como vehículo de comunicación, en el cual, no sólo domina la gramática y el léxico del español, sino también, ha de ser receptivo y buen productor en la lengua hablada y escrita, desarrollando pues sus estrategias comunicativas en las diferentes destrezas.

Con el nuevo programa propuesto, el alumno de español ha de dominar el uso de los diferentes registros sociolingüísticos.

La enseñanza del español mediante el nuevo método ha de promover el acercamiento del alumno argelino hacia la cultura española e hispana.

En las investigaciones de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, los principios de la etnografía educativa y la sociolingüística orientan a profesores para la comprensión de la complejidad que resulta de la diversidad, y la estructuración de los programas educativos, así como la preparación de situaciones curriculares.

Para poder investigar sobre el alumno argelino frente a su adquisición de las lenguas extranjeras, hace falta pararnos frente a su imagen y entorno lingüístico, en el cual crece y así pues, presentar los diferentes idiomas que conoce y practica su comunidad lingüística.

De ahí, diríamos que desde la conquista de Argelia en 1930, la lengua de las administraciones era el francés y esto continuó hasta su independencia en 1962, y el sistema de enseñanza en lengua árabe cuyas bases fueron las escuelas coránicas, era reducido de manera muy clara durante la colonización mientras las lenguas habladas como el árabe dialectal y el beréber, se mantuvieron durante todo el período, de modo que, con la independencia del país éste se hace multilingüe, con cuatro idiomas habladas:

-La lengua árabe (clásico, coránico), que es sobre todo escrita, puesta en el margen por el régimen de la colonización francesa.

El árabe clásico está considerado fundamentalmente el idioma del Islam.

-La lengua francesa que es la lengua dominante, la que se enseña en las escuelas para formar a funcionarios, es la lengua de la economía.

-La lengua árabe 'hablada' que es el árabe dialectal, lengua materna de la mayoría de la población, la de la vida cotidiana y cuyo uso por escrito está condenado por los Estados árabes: 'Congreso de Trípoli 1975', porque se ve como una amenaza a la unión árabe, y como este árabe dialectal es diferente de una región a otra. Argelia aceptó y adoptó este punto de vista.

La lengua beréber que se considera la lengua materna de una importante minoría de la población, principalmente hablada en la región kabileña, en les Aurès y en el Mزاب, esta lengua es fundamentalmente usada oralmente y no puede ser fusionada ni con el árabe clásico ni con el árabe dialectal.

El alumno argelino se encontró en 1962 confrontado a dos lenguas, el francés que tiene el primer grado, y el árabe, usado en el campo religioso.

Poco a poco el gobierno argelino hace una reforma lingüística, en la cual la lengua árabe, llamada 'el árabe moderno', se introduce de nuevo en la enseñanza, la administración y en el entorno público y eso fue objetivo principal de la decisión de arabización.

Hasta los años setenta, en las escuelas primarias y los años ochenta en el secundario, los establecimientos escolares habían tenido unas secciones bilingües y otras arabizadas, con enseñanzas y métodos distintos. De esta diferencia entre las estrategias y los métodos didácticos del aprendizaje, nació una preferencia a las secciones bilingües por parte de los discentes y así pues una cierta desvaloración hacia la arabización, sobre todo que los sectores económicos y administrativos funcionaban con la lengua francesa.

Progresivamente, el sector bilingüe disminuye por las decisiones de arabización que tomaron las autoridades y por la interrupción de la formación de profesores en francés a finales de los años ochenta.

Así que en ciertas regiones del país, los alumnos no tenían clases de francés, y de este modo la enseñanza volvió en gran parte monolingüe.

De este monolingüe nació un conversatismo pedagógico, porque con la lengua árabe se introdujo la predominación de la estrategia de memorización que vino bajo el modelo de las escuelas coránicas tradicionales y cuyo objetivo era de hacer aprender de memoria el Corán a los discentes.

Cabe señalar que lo que se considera más grave en la planificación del sistema educativo argelino, es la concepción misma del dispositivo pedagógico que pusieron en marcha los responsables y conceptores.

La base fundamental de tal dispositivo es el método de la memorización-restitución de los conocimientos. La aptitud del aprendizaje por la memorización-restitución caracteriza el antiguo método de la escuela tradicional con el cual concuerda perfectamente el mantenimiento de la orden establecida, dejando de lado el pensamiento racional.

Hoy en día el alumno argelino se encuentra frente a unos dirigentes pro-arabización que se oponen al francés y al mismo tiempo prohíben al alumno el empleo de la lengua matema, el árabe y el beréber, y

en esta pedagogía según afirma la intelectual argelina Malika.Boudalia.Greffou se manifiesta de modo evidente la ruptura sociolingüística que tienen nuestros alumnos argelinos que consiste en el no empleo de lo adquirido por el aprendiz, como lenguaje durante el período pre-escolar y que causa peligros importantes, tal como el empobrecimiento y la disminución de las capacidades lingüísticas de los alumnos a lo largo de sus estudios escolares y luego, como locutores, actores sociales.

Según afirma el profesor Ahmed Ounen, ²¹ profesor de español en la Universidad de Orán, en el artículo que escribió sobre la enseñanza y el aprendizaje del castellano en Argelia, el Ministerio de la Educación argelina está trabajando para asegurar a los alumnos una diversidad lingüística, y eso por el aprendizaje precoz de una segunda lengua además de la lengua materna. La continuación de la enseñanza y el aprendizaje de esta segunda lengua para la adquisición de diversas competencias disciplinares, a lo largo de los estudios, hasta la universidad, así que el aprendizaje intensivo y transdisciplinario de una tercera lengua en la enseñanza secundaria para tener a alumnos capaces de expresar en diferentes lenguas, conocimientos y prácticas lingüísticos como es el caso actualmente del español y del alemán en nuestros institutos.

Actualmente se enseña el español en más de 600 institutos secundarios, el número de profesores es de 155 y el de los alumnos acerca aproximadamente los 20.000, y la prueba de idioma español en el bachillerato la pasan unos 5000 candidatos²².

Antes de la reforma de 2006, o sea desde el comienzo de la enseñanza del español en los institutos argelinos hasta la reforma pedagógica del ingreso escolar de 2006 / 2007, los profesores argelinos del secundario consideraban la situación del español muy poco conveniente. Aquéllos propusieron en el seminario nacional para la enseñanza de las lenguas extranjeras, celebrado por el Ministerio de Educación argelino en 1998, encontrar solución a este problema adoptando tres medidas importantes, que incitaban a la reintroducción del español en los últimos cursos de la Educación fundamental para que se considere el castellano al lado del inglés como segunda lengua extranjera, optativa.

La segunda y tercera medida propuesta, en aquel entonces, por el conjunto de profesores de

²¹ Ounen Ahmed: « El español, lengua del futuro ». Congreso Internacional, Toledo, 20,23/03/2005. El español en los países árabes.

²² La enseñanza del español en los países del Magreb. La enseñanza del español en Argelia “El español en la Educación secundaria argelina”. Centro virtual Cervantes (España), 2003, 2009.

español, fueron respectivamente, la apertura de secciones de lenguas extranjeras para el segundo y tercer curso secundarios, así como la puesta de un coeficiente igual entre el del español, del francés y del inglés en la prueba de bachillerato.

Por otro lado, la inspección de español en colaboración con el Ministerio de Educación argelino está trabajando para asegurar en cada instituto, al menos un profesor de español.

1-2 La enseñanza del español en los institutos de Argel:

La lengua española, y por su riqueza literaria y sus estudios humanísticos tan inmensos, se considera como un idioma de cultura de primera categoría.

El español se habla en más de veintinueve países, y su extensión en el mundo va creciendo, sobre todo a lo largo de las dos últimas décadas, y no únicamente en una zona particular del mundo; por ejemplo, los países árabes, y especialmente los del Magreb, conocen este desarrollo en la adquisición del idioma español, y tal es el caso concreto de Argelia.

En 1973, los profesores de la enseñanza media beneficiaron de una formación de profesores de español, gracias a la apertura de una sección de lengua española por parte del Ministerio de la Educación Nacional.

Un año después, en 1974, ya se había formado un grupo de más de 40 profesores de español, y más de 4000 aprendices repartidos en la capital y el oeste del país. Se considera el manual didáctico “¡Hola chicos!”, el primer manual argelino para la enseñanza del español, y que se publicó en 1981.

Dos años después, otro manual didáctico apareció, titulado “Buen viaje”, que luego dejó lugar en los años 80 a otro libro, “Ven a ver imágenes de hoy”, repartidos en dos tomos, y que era el manual de trabajo de los alumnos de tercer curso secundario antes de la reforma.

Lo nuevo actualmente, con esta reforma es la aparición del manual “Un mundo por descubrir” (edición 2006) para los alumnos del segundo curso conforme con el nuevo programa.

Actualmente, la enseñanza del español en los institutos argelinos es optativa, los alumnos deben elegir entre el aprendizaje del español y el del alemán, que tiene un porcentaje de deseo de aprender por los alumnos mucho menos importante respecto al español, y eso por la imagen previa que poseen los alumnos respecto a esta lengua latina, en la cual, no ven gran diferencia en su pronunciación, respecto

al francés, que ellos ya dominan desde hace años. También, la preferencia que tienen los alumnos por el aprendizaje del castellano, se debe a la cercanía geográfica de España respecto a Argelia.

La encuesta que hicimos a propósito del número de alumnos matriculados en clase de español, a comparación con el número de alumnos matriculados en alemán en el instituto público Mahmoud Mentouri, situado en el centro de Argel (Ben Aknoun), nos permite constatar en el siguiente cuadro, que el margen de diferencia entre los docentes de español y los de alemán, sigue siendo importante:

Cuadro comparativo:

Numero de matriculados	Curso 2002/2003	Curso 2003/2004	Curso 2004/2005	Curso 2005/2006	Curso 2006/2007	Curso 2007/2008	Curso 2008/2009
español	16	18	19	17	15	14	15
alemán	11	11	12	10	9	9	9

Ahora con el objetivo de que el español recupere su importancia de antes se está trabajando para una reforma en la educación secundaria y se está previendo la orientación de los aprendices a partir del último curso de la enseñanza media, o sea el cuarto curso de la rama de las lenguas extranjeras va a convertirse en una rama a parte y eso a partir del primer curso secundario.

Actualmente el número de alumnos matriculados en curso de lenguas vivas, clase de español está aumentando, que sea en los institutos del centro del país o en los de la región del oranesado.

Aquí presentamos dos cuadros comparativos que representan las diferentes zonas argelinas donde la enseñanza del español a nivel de los institutos secundarios es más importante.

Año escolar 2004 / 2005:

Provincia o Wilaya	Número de alumnos	Número de profesores	Número de institutos donde se enseña el español
Argel	2.500	100	98
Orán	2.462	35	35
Tlemcen	3298	15	14
Sidi Belabbès	739	12	18
Saida	728	4	4
Total	7227	66	71

Año escolar 2007 / 2008:

Provincia o Wilaya	Número de alumnos	Número de profesores	N de institutos donde se enseña el español
Argel	2.514	107	98
Orán	2.500	38	35
Tlemcen	3200	19	15
Sidi Belabbès	680	13	13
Saida	750	4	4
Total	9644	181	165

1-3 La enseñanza del español en las Universidades de Argel y Orán:

En lo que concierne la enseñanza del español en las diferentes universidades argelinas, mencionamos que actualmente existen tres secciones de español en los Departamentos de Lenguas Latinas de la Facultad de Letras y Artes de las Universidades de Argel, Orán y Mostaganem.

La duración de estos estudios es de cuatro años para obtener la licenciatura.

La enseñanza del español está repartida en dos institutos superiores de interpretación y traducción que pertenecen a las universidades de Argel y de Orán, y que ambas tienen una sección de árabe-francés-español, y para la obtención del diploma se necesitan cuatro años de estudios.

Actualmente, la debilidad en la cualidad y cantidad del aprendizaje del español en nuestras escuelas secundarias hace que son pocas las opciones de cursos de licenciatura y de postgrado en las universidades argelinas.

La enseñanza del español comenzó en la universidad argelina en los años sesenta, el departamento de español fue creado en 1968, o sea cinco años después de que la UNESCO tomó la iniciativa de crear la escuela superior de intérpretes y traductores en Argel donde se hacen traducciones en:

-Árabe-francés-inglés.

-Árabe-francés-español.

-Árabe-francés-alemán.

Ahora si volvemos a lo histórico veremos que la enseñanza de la lengua española fue programada en la escuela superior de Argel en 1880, y fue en 1938 que aquella enseñanza se especializó en la enseñanza de la civilización hispánica en la Facultad de Letras.

Con la independencia, la enseñanza del español fue asegurada en 1963 por la escuela superior de traducción que se convirtió en 1971 en una sección de interpretación y de traducción del departamento de Lenguas extranjeras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, repartida en tres departamentos:

-Departamento de lenguas extranjeras que reúne la enseñanza del conjunto de las lenguas extranjeras como el francés, el español, el inglés, el alemán, el ruso y el italiano, así como la sesión de

interpretación y traducción.

-Departamento de lengua y cultura árabe.

-Departamento de ciencias sociales.

Limitándonos en las lenguas extranjeras, diríamos que en Agosto de 1971 una ley fijó un volumen horario de 16 horas para las clases intensivas de lengua en las cuales se utiliza un material audiovisual que se basa en principios tal como:

-La gramática.

-Adquisición de un vocabulario básico.

-Ejercicios de conversación.

-Ejercicios de comprensión.

-Ejercicios de pronunciación.

Para el español se utilizaba el método 'Diálogo y Vida de España'.

En 1975, la reforma de la Universidad argelina convirtió el departamento de lenguas extranjeras en instituto, y la sección de interpretación y traducción en departamento, y fue únicamente en 1984 que este departamento tendrá el título de Instituto: 'Instituto de de interpretación y de traducción'.

Este organigrama de la Universidad de Argel seguirá así hasta 1998 con la instauración del sistema de Facultades, que se considera como una nueva reforma administrativa, no conoce ningún cambio en los programas enseñados sino la creación de nueve departamentos entre los cuales se cuenta el departamento de español.

Para los estudiantes de español como LE que preparan una licenciatura en este idioma, la duración de los estudios es de cuatro años en los cuales se les enseña en primer curso la lengua oral y escrita, las técnicas de la traducción, las nociones básicas de la lingüística general, literatura, una lengua extranjera y la lengua árabe.

Mientras en el segundo curso se les enseña la fonética, la semiología, el análisis del discurso, las escuelas lingüísticas, la sintaxis la filología, la traducción así como la metodología de la investigación.

En el cuarto curso, se les enseña la teoría de los sistemas lingüísticos, el análisis del discurso, la lingüística aplicada, los fundamentos de la gramática y las escuelas lingüísticas.

En la sección de español que pertenece al Departamento de Lenguas Latinas de la Universidad de Orán, se está registrando cada año un número más elevado de estudiantes que supera el de francés, de inglés, de alemán y ruso. El caso no es muy diferente en la Universidad de Argel donde se nota también un aumento, que aunque va espaciadamente, se considera esperanzador.

El número de profesores es de once (seis son permanentes) mientras en la Universidad de Orán, de los diecisiete profesores cargados de la enseñanza del español, doce son permanentes frente a doce profesores matriculados en el Doctorado y cincuenta y tres en el Máster.

Se determina también el gran interés que da la Universidad de Orán a la docencia del español a comparación con la de Argel, con el Máster 'mixto' lanzado en Octubre de 2004, gracias al programa de cooperación entre la Universidad Europea de Andalucía, que representa el vicerrector Don Salvador Montesa y Peydro, y que también preside la ASELE.

Para este primer Master 'mixto', se presentaron seminarios de especialidad por varios profesores que vinieron desde España. El diploma será reconocido tanto en Argelia como en España.

1-4 Contenidos pragmlingüísticos y socioculturales en los manuales didácticos de español como LE:

Haciendo un paso atrás en este trabajo, nos recordara que el aprendizaje de una lengua, no se limita únicamente en el manejo de sus componentes fonéticos -sintácticos y semánticos sino que y eso para poder usar este idioma en situaciones y contextos reales. Los elementos pragmáticos y sociales quedan imprescindibles al alumno y por eso debemos encontrar situaciones reales de uso de la lengua en los aulas de lengua, o sea en los manuales didácticos que deben permitir al aprendiz asumir un papel activo y creativo en la clase, con el objetivo principal de acercarse lo más posible del contexto de producción si partimos de la idea de que no se aprende un idioma para aprender sino para actuar con él.

Si analizamos los contenidos didácticos de español como LE en los manuales del ciclo secundario, tendremos por desgracia la obligación de constatar que, antes del ingreso escolar de Septiembre de 2006, que aportó con el nuevo manual de español para los alumnos del segundo curso de la enseñanza secundaria, titulado 'Un mundo por descubrir', en el cual están contenidos socioculturales y

pragmalingüísticos y cuyo enfoque se inspiró del método comunicativo utilizado en los centros culturales españoles con objetivo de asegurar un grado de competencia tanto lingüística como comunicativa, notaremos que los antiguos manuales de trabajo carecían de tales contenidos.

Constataremos analizando el soporte didáctico usado en nuestros institutos para la enseñanza del español que, para el primer curso secundario, especialidad Letras y Lenguas extranjeras y en el cual las horas lectivas eran de dos horas semanales el manual del alumno era inexistente durante largo periodo en el cual la lengua española era opcional en los institutos los docentes enseñan durante años por medio de documentos que preparaban y los cuales se aplicaban al currículo presentado por el ministerio de la educación.

Para el segundo curso, cuyo libro del alumno se titulaba 'En español, por favor' repartido en dos tomos, podemos observar la insistencia de estos dos manuales y su focalización sobre el objetivo principal de permitir al aprendiz un dominio lingüístico puro que deja pues, siempre condicionado en las situaciones comunicativas, por no enseñarle ser creativo en su expresión y eso, a pesar del largo programa que contiene una serie de unidades didácticas, que hubieran podido ser calificadas de muy interesantes gracias a los temas que trataban si contuvieran un conjunto de actividades y tareas que incitan al alumno sentirse actor y pues actuar con el español en el aula.

La ausencia de contenidos socioculturales de la lengua española que son normalmente íntimamente relacionados con otros contenidos básicos e indispensables para la adquisición de una lengua extranjera, hace que el aprendiz sea incapaz de descodificar un enunciado con elementos que tratan un evento de la sociedad española e hispanoamericana, pues, la ignorancia de las fiestas y costumbres como por ejemplo, el caso del carnaval que es una fiesta universal, la de la 'fantasía al poder 'que coincide en las culturas cristianas con el principio de la cuaresma que quiere decir" dejar la carne'; o sea despedirse para un cierto periodo con la alegría y la sensualidad, nuestros alumnos deben saber que los carnavales de Cádiz son famosos por su alegría festividad, y críticas sociales y políticas.

Así como ellos deben saber que los horarios difieren en España y que si por ejemplo, la gente aquí en Argelia almuerza entre las doce y la una, en España este horario varía entre las dos de la tarde y las tres y media.

Es indispensable saber también que la fiesta es un aspecto importante en la vida de los ibéricos. El aprendiz argelino necesita estar al corriente de la existencia de la nochevieja, los reyes magos,

navidad, los santos inocentes,...etc.

Otro aspecto de la vida cultural española que no debemos descuidar es la manera de pagar y eso por la honradez intelectual del alumno, aquél tiene que saber que en España cuando se consume en grupo se puede pagar `a coste` que corresponde a que cada miembro del grupo deja algo más de lo que se corresponde en la mesa para participar a la propina que no es por lo tanto cosa obligatoria sino que sólo así se recompensa la amabilidad y el buen servicio recibidos.

Son cosas así que el alumno argelino debe conocer de la sociedad española que no se pueden separar de su aprendizaje de la lengua para que se sienta a gusto dentro del idioma hablado que, puede así manejar, intercambiar e interpretar.

Ahora lo que constatamos en los manuales de español utilizados en los institutos argelinos desde 1994 hasta 2005, es la gran carencia de estos aspectos socioculturales y su fijación en la enseñanza del español como una lengua separada de las diferentes culturas existentes en los países en que se habla.

Los manuales didácticos como por ejemplo, 'ven a ver imágenes de hoy' 'buen viaje' 'en español por favor' demuestran una importante y exagerada inclinación hacia la enseñanza estructurada de la gramática para el alcance de una competencia lingüística por los aprendices, dejando de lado las estrategias que permiten llegar a las tres otras competencias; la pragmática, la estratégica y la sociolingüística. Así queda clara la idea que dice que los enfoques sociopragmáticos se consideran importantísimos para la competencia comunicativa de los hablantes que implica su dominio de la serie de principios y estrategias que guían el uso del lenguaje en la comunicación, o sea los conocimientos ,normas y valores compartidos por los hablantes, pero, y como acabamos de decir a pesar de eso, los contenidos socioculturales y sociopragmáticos en los manuales argelinos son casi inexistentes ;he aquí un resumen de los aspectos del aprendizaje del español que encontramos en los programas de español desde el primer curso secundario hasta el tercero de 1996 hasta 2005:

Nivel	Horas semanales	Contenidos lingüísticos	Contenidos socioculturales
1 As	2 Horas	<p>Abecedario</p> <p>Pronombres personales</p> <p>Pronombres posesivos</p> <p>La regularidad e irregularidad verbal</p> <p>El presente de indicativo</p> <p>Los adjetivos demostrativos</p> <p>La frase declarativa</p> <p>La frase interrogativa</p> <p>La frase exclamativa</p> <p>El pretérito indefinido</p>	<p>El tuteo</p> <p>El voceo</p>
2 LV	4Horas semanales	<p>La comparación</p> <p>El pretérito imperfecto</p> <p>El pretérito perfecto</p> <p>El futuro de indicativo</p> <p>El condicional</p> <p>El presente de subjuntivo</p>	<p>La tauromaquia</p> <p>La Alhambra</p>
3 LV	5 horas semanales	<p>Expresión del pesar</p> <p>-La condición real</p> <p>-La condición irreal</p> <p>-La conjetura</p> <p>-El pretérito imperfecto de subjuntivo</p> <p>El pluscuamperfecto de subjuntivo</p>	

2-Algunos marcadores discursivos:

2-1 Deducción mediante conectores conversacionales:

La gramática se constituye por unas reglas de encadenamiento sintáctico, semántico y pragmático a las cuales obedece una organización de reglas de alternancia de turnos y reglas de cohesión gracias a que se forma la conversación.

Lo que tenemos que comprender es que la comprensión de estas reglas, necesita ante todo entender que la coherencia discursiva en la conversación no se limita a la coherencia de los sintagmas intrafrásicos, e interfrásicos que desarrolla el análisis textual. Eso significa que la coherencia conversacional es el resultado de la combinación entre la coherencia 'monologal' o sea los enunciados de una misma intervención expresada por un mismo emisor y la coherencia dialogal que representa las intervenciones producidas por interlocutores distintos.

Dominar esta diferencia es indispensable para dar cuenta de las distintas manifestaciones de la coherencia que conocen también una distinción en ciertos niveles, y para la explicación de lo que la lingüística llama 'conectores pragmáticos o marcadores discursivos' que no se consideran únicamente como enlaces enunciativos sino también enlaces de la estructura conversacional, y de la progresión lógicas de las ideas, así que algunos de estos conectores pragmáticos desempeñan el papel de reanudar cuando se pierde el hilo continuo en una proposición, y es por eso que se consideran como mecanismos reguladores.

Cada palabra según afirma J L Austin²³ se considera como acción que se puede realizar verbalmente o no verbalmente; la afirmación y la negación por ejemplo, podemos expresarlas mediante palabras diferentes estructuras léxicas y sus probables connotaciones y podemos expresarlas también mediante los gestos, la entonación que usamos al hablar y onomatopeyas ...etc.

Lo que tenemos que saber es que para descodificar los mensajes hace falta fijarnos en la parte léxica y sintáctica de la producción lingüística y también la parte pragmalingüística y según Gillian Brown y Geocge Yule (1993) que estudian e investigan en la estrategia utilizada por el oyente para descifrar y

²³John Langshow Austin « Teoría de los actos de habla » '¿Cómo hacer cosas con palabras?'.Cambridge (Mass) 1962.Harvard University, Press 2nda edición. 2005

púes, entender el discurso.

La operación es una combinación del cálculo de los diferentes significados que tiene la palabra, así que la estructura de la frase y la predicción del contexto del significado compuesto que posee el enunciado. Estas dos operaciones son respectivamente el procesamiento ascendente y el procesamiento descendente y ambos van juntos puesto que el oyente intenta predecir el significado del discurso entero, y eso a partir de la primera frase que oye, o sea utiliza la estrategia de decodificación que va a crear expectativas sobre lo que posiblemente aparece a continuación en el texto, sin embargo, la base de la interpretación de un discurso está en el principio de la analogía con el conocimiento previo que posee el oyente.

El enunciado queda difícil si tiene una información nueva para el destinatario y desconocida por él hasta el momento en que el emisor la produzca, y de otra parte también, un enunciado se puede interpretar como petición, amenaza o advertencia y eso depende según afirman muchos lingüistas del conocimiento que posee el interlocutor, su grado del conocimiento del mundo sobre el cual se base su propia interpretación del discurso y con el objetivo de alcanzar una interpretación correcta de un enunciado.

El oyente ha de tenerlo claro el hecho de que lo dicho por su interlocutor es algo comprensible y este oyente debe utilizar los diferentes principios pragmáticos para deducir el significado del discurso.

Lo que resulta de una operación de descodificación y de la derivación de interferencias es la interpretación del significado de los signos lingüísticos ya que existen dos partes en el significado que quiere comunicar el hablante, una explícita y otra implícita y la acción de comunicar no se puede efectuar.

En el caso de que hablante y oyente no comparten los mismos conocimientos y como ya vimos anteriormente en la teoría de Grice, existe como una cierta convención previa gracias a la cual colaboren los interlocutores en el momento de comunicarse.

Aquéllos tienen un mismo propósito que quieren alcanzar, así como el principio de cooperación: es él que les guía durante la conversación.

Se considera cada acto verbal realizado por el hablante cuando emite un enunciado efecto de la interacción entre el significado de las oraciones y los contextos en que estas oraciones se usan, y el oyente debe tenerlo claro el objetivo explícito que quiere alcanzar el hablante y es por eso que la

construcción lingüística que debe formar el hablante tiene que ser conveniente a las metas comunicativas deseadas por el emisor que no debe dejar de lado el uso de la prosodia, el léxico y la sintaxis que son medios formales lingüísticos que permiten orientar el destinatario hacia la intención en el mensaje explícito que desea alcanzar el hablante.

2-2 Los diferentes usos del adverbio 'sí':

Por ejemplo, al analizar la expresión '¡sí hombre!' que utilizan muchas veces los hispanohablantes concluiremos que ésta puede tener el sentido de una aceptación, de un rechazo, una sorpresa, una ironía, un aburrimiento o desacuerdo, si por ejemplo se da sola, sin ninguna entonación especial, significa que es meramente que el hablante está de acuerdo con lo que se le dice, ahora bien, en el caso de que se le añade a esta expresión algunas palabras más o si hasta se pronuncia con una entonación especial, en este caso tendría diferentes objetivos comunicativos.

Por ejemplo, en una interacción oral entre dos personas, a una

Pregunta como: - ¿Me prestas tu coche?

Las probables respuestas pueden ser:

- | | | |
|---------------------------------------|---|-----------------------------------|
| Sí, hombre; no faltaría más. | → | Expresión de la conformidad. |
| ¡Sí, hombre, estás tú bueno! | → | Expresión de sorpresa y negación. |
| ¡Hombree!, que sí, que sí! | → | Ironía, conformidad y negación. |
| Sí, hombre y a ti te lo voy a prestar | → | Expresión de ironía y negación. |

Estas muestras son la prueba de que para que acierte una comunicación, los interlocutores deben dominar las diferentes estrategias comunicativas y lo que debemos tenerlo claro es que el hecho de poder interpretar los diferentes actos del lenguaje va relacionado con el hecho de reconocer la intención del hablante por parte del oyente.

Cuando hablamos, todo lo que decimos tiene un significado dependiente de la manera y la expresión que tomamos; y nuestro dicho pasa por un análisis cuya fuerza es pragmática y gracias a la cual vamos del texto al contexto del enunciado. Está claro que al conversar, intentamos de hacer reconocer a nuestro destinatario nuestra intención y ya no se trata únicamente de que el entienda literalmente

nuestro texto.

Sino que nuestro objetivo está en que el destinatario reconozca en nuestro mensaje, una promesa un consejo, una afirmación...etc. Es sólo así que se acierta un acto comunicativo y en otros ejemplos como en el ejemplo siguiente que es un diálogo entre un profesor de español y sus alumnos extranjeros sobre la pena de muerte podemos encontrar otros significados para la partícula 'sí'.

P: Bueno, la pena de muerte es cuando un asesino, ¿Sabéis lo que es un asesino ?Un asesino.....

AL1: Sí (este 'sí' significa que el alumno está atento a lo que dice el profesor y no que él conozca el sentido de la palabra asesino.

P: Llamamos asesino al hombre quien mata a otro.

AL1: Ah, sí, sí (este 'sí' demuestra que ahora sí que el alumno comprenda el sentido de la palabra.

P: Entonces, se arresta a este asesino y se le juzga, lo que se le sucede después de eso, después.....

AL 1: Se le da un castigo.

P: Sí, se le castiga (aquí el profesor corrige el error lingüístico del alumno y con el 'sí' lo atenúa.

AL1: Se le castiga.

P: Bueno, ¿Qué castigo creéis que se merece?

AL2: La cárcel.

P: La cárcel.

AL 2: (hace un gesto de estrangulamiento).

P: Puedes decirnos lo que..... Explícate.

AL2: Ponen una cuerda.

P: Una cuerda...

AL2: Una cuerda al rededor del cuello.

P: Si (aquí el profesor demuestra a su alumno su atención, su estímulo).

AL2: Y le cuelgan.

Con este ejemplo podemos deducir que el `sí` tiene diferentes papeles en una conversación que parte de una mera afirmación a una demostración de atención y estímulo.

2-3 Los diferentes usos del adverbio “no”:

También para el caso de la partícula `no`, tenemos que averiguar el contexto en que lo estamos usando y en muchos casos, no lo usamos para expresar la oposición del `sí`, como por ejemplo de decir: `¿No quieres asistir a la fiesta?`, en que queda muy claro que el `no` no lo hemos usado para la negación sino que la frase hubiera sido normalmente `¿Quieres asistir a la fiesta?`, y sólo hemos utilizado esta forma de negación para que la frase aparezca más cortés puesto que se sabe que la cortesía se considera como un principio social regulador de la buena relación entre los hablantes de una comunidad lingüística, por ejemplo en el caso de que a un vendedor le presenten un billete en vez del suelto, aquél diría: `¿No tendrá sueldo?` La respuesta del cliente: `No, lo siento`.

En este caso, que el vendedor haya preguntado al cliente si éste tuviera sueldo con la forma `no`, nos prepara a la respuesta negativa y eso disminuyendo el sentimiento de malestar que puede tener el cliente.

Aquí presentamos otros casos del uso del adverbio `no`, por ejemplo:

-Cuando llegues a Madrid me llamas ¿no?

En este ejemplo, el `¿no?` no se ve nada como una negación a la frase presentada, sino que se considera como una pregunta de un hablante quien espera una respuesta afirmativa.

-¿Para qué cambiamos? ¿No vamos bien así?

La lingüista M Escandell Vidal (1999) afirma que la negación nunca es superflua y que siempre tiene interpretaciones y los enunciados donde aparece esta forma de negación se intercambian muy difícilmente con los en que no aparece y omitir esta forma cambiaría totalmente el significado de la frase, por ejemplo, en la oración anterior:

-¿Para qué tenemos que cambiamos? ¿No vamos bien así? Sería inadecuado quitar el `no` para decir:

¿Para qué tenemos que cambiarnos? ¿Vamos bien así?

Así pues diríamos que el `no' queda obligatorio en oraciones interrogativas, puesto que para la interpretación de un discurso guía gramaticalmente al oyente en la lección de su respuesta y ayuda así al hablante en la obtención de la respuesta que espera de su interlocutor.

Según M.Victoria.Escandell.Vidal (1999), las frases interrogativas retóricas son percibidas desde el lado comunicativo como enunciados que intentan llevar al oyente su contenido presuposicional persiguiendo la obtención de confirmación, la misma lingüista afirma que los términos que tienen propiedades opuestas negativas en oraciones interrogativas vacías de negación es lo que pone límites a las probables respuestas gramaticales, de manera a que solo quede posible la formulación con la negación y lo que es importante saber también es que las frases interrogativas de tipo retórico deben su interpretación a la existencia de un supuesto compartido en la mente de los interlocutores y no a la presencia de cualquier elemento gramatical.

He aquí dos ejemplos:

- ¡Qué no haría yo por María!

-¡Qué no daría yo por Pedro!

Las expresiones retóricas poseen un mayor efecto perlocutivo y para alcanzarlo el emisor debe hacer un rodeo entre lo afirmativo y lo negativo.

Aunque está claro que podemos sustituir la oración; ` ¡Qué no haría yo por María!' Por,'haría todo por María', así que podemos reemplazar también la frase ' ¡Qué no daría yo por Pedro! "Por 'Daría todo por Pedro! "', pero de este modo se pierde el impacto expresivo que hubiera dejado la partícula `no'.

Una de las cuatro funciones que tiene la partícula ` ¿no?'Es la función comprobativa de opinión en la cual este ¿no? va con actos elocutivos del lenguaje, asertivos y evaluativos, así el ¿no? posee una función verificativa, no del valor veritativo de la frase sino de la opinión que tiene el emisor y en este caso podemos reemplazar ¿no? por ¿no crees?

Otra función que posee ¿no? es la de comprobativo de pregunta que se considera la más frecuente y la única reconocida por Ortega Olivares (1986), en ella el ¿no ? sirve para la verificación o corroboración, o sea apoyo sobre una opinión del interlocutor, en esta función ¿ no ? se puede reemplazar por ¿no es así? o ¿no es esto verdad?, de modo que preguntamos al destinatario si el enunciado que le

presentamos es verdadero, cosa que me deja decir ¿no? con esta función sigue actos de habla asertivos representativos y es por eso que este ¿no? esta función necesita ser seguido por una respuesta del destinatario.

La tercera función de ¿no? es la función fática en la cual el ¿no? tiene el funcionamiento de un elemento fático cuyo papel reside en guardar o asegurar el contacto con el interlocutor en una conversación y contrariamente a las dos primeras funciones el ¿no?, no necesita comprobación del oyente, así que no se exige una respuesta.

Por fin, esta la cuarta función que es la función expletiva. Las expletivas significan según Cortéz Rodríguez (19991) son palabras vacías usadas por el hablante inconscientemente y que le dejan tiempo para organizar su discurso.

En esta función ¿no? es únicamente una fórmula de relleno usada por el hablante por razones de su idiolecto personal y es por eso que este ¿no? no explica un comportamiento pragmático bien preciso así que el ¿no?, tampoco en esta función expletiva no se puede reemplazar por ninguna prueba de sustitución semántica y al contrario de las tres funciones precedentes el ¿no? en esta función puede estar en cualquier posición dentro del enunciado.

2-4 El marcador 'porque':

Básicamente, la relación entre una causa y una consecuencia es la casualidad, concepto del cual provienen la causa, la finalidad, la condición y la concesión, elementos con efecto de consecuencias, unidos entre si y definidos respectivamente como una causa implícita e intencional una causa hipotética, y por fin una causa irreal.

Queda claro que no es obligatorio al hablar o al escribir, empezar por presentar la causa seguida por la consecuencia a pesar de que la lógica lo exige. Siguiendo este modelo podemos proponer como causa una explicación que formamos adecuadamente, o sea que debe tener relación lógica con la consecuencia que le presentamos, por ejemplo, al decir:

- 'Ya que no estudió bien, no se le dio un regalo'.

También podemos encontrar frente al hecho de que la causa se ponga bajo forma de una señal que nos permite la deducción gracias a la premisa misma, sin tener recursos a leer la segunda parte de la oración, donde esta el nexos causal por ejemplo: 'Está cansado, porque casi no me escucha'.

La oración subordinada causal expresa una situación que favorece el caso de lo que está en la oración principal: 'Dado que tenemos los libros aquí, podemos empezar el estudio del texto'. Podemos decir también que, en ejemplos como: 'Le he ayudado porque lo merece' que en la oración causal existe un motivo que hace que una acción se realice.

Es importante distinguir las dos grandes clases de oraciones causales:

Las cláusulas centrales, que son las oraciones causales del enunciado llamadas ' integradas', en las que, se expresa una causa real y las causas periféricas que son extra-predicativas, o de la enunciación, en aquellas las causas son lógicas.

Si tomamos el caso del ejemplo N° 1 que va a aparecer a continuación, diríamos que el nexo `porque' introduce una oración causal central, o sea del enunciado.

Ejemplo n°1: - Marisol no quiso pasar las vacaciones de verano en casa de los

abuelos porque su prima no estaba allá:

Mientras en el ejemplo n°2, la oración subordinada causal, es una causal de enunciación sea de lógica:

Ejemplo n°2:

-Está prohibido jugar con el fuego porque no sólo podemos quemarnos sino también morir.

Se puede decir que en la descodificación de una oración causal efectiva, el oyente interpreta por el enunciado que, presentado en la subordinada de causa es la razón para la cual se realice lo dicho en la oración principal.

Aquí presentamos otros ejemplos:

Ejemplos A:

1-El hablante dice que Juana cambia de dirección porque tiene problemas con los vecinos.

2-El hablante pregunta si Juana cambia de dirección porque tenía problemas con los vecinos.

Ahora ,para el caso del segundo tipo de las oraciones causales, o sea las causales de lógica, se realizan en ellas dos actos del lenguaje, y en el segundo están las evidencias que gracias a las suposiciones del hablante alrededor del ambiente cognitivo del destinatario y su conocimiento del mundo, hacen posible la garantía de la relevancia del primer acto del lenguaje que es el principal y lo que queda necesario decir es que en casos como éste, no se puede ignorar la complejidad elocutiva del enunciado:

Ejemplos B:

3- ¿Han entrado los alumnos en sus clases? porque no ha sonado el timbre.

4- Lee esto, porque tú conoces el tema mejor que yo.

5- Juan ha vendido el coche, porque ya no lo tiene en el garaje.

6- Juan vendió su coche porque tenía deudas.

En el ejemplo 'A 1', la oración declarativa que viene después del conector 'porque' forma un acto de 'decir que' relacionado pragmáticamente al acto del lenguaje asertivo realizado en la primera oración y que produce argumentos para la explicación de alto nivel: el emisor piensa que Juan se ha vendido el coche que a su turno produce razones para la implicación que se deduce a partir de la oración ' Juan ha vendido el coche'.

Ahora, en el ejemplo 'B 4', el acto declarativo de la oración subordinada tiene la función de crear en la relevancia del acto de la orden de la oración principal, una petición en vez de una exigencia y es por eso que el hablante ha querido transmitir en la oración subordinada de la estructura una hipótesis contextual relacionada con la aptitud del destinatario en realizar la acción que se le pide.

Para el ejemplo 'B 6: `Juan vendió el coche porque tenía muchas deudas'.

La relevancia de la oración subordinada causal está en la producción de una señal en el contexto que se considera por el hablante imprescindible para la aceptación de la conclusión que se expresa en la oración principal.

Finalmente, en este mismo, o sea la ilustración 'B 6 ', se considera el acto asertivo introducido por el conector `porque', en la; oración subordinada como una confirmación de que es una pregunta, una petición de información.

Debemos decir que las frases causales implican un cuadro deductivo; la frase que viene después del conector de causa aporta con suposiciones contextuales a las cuales el oyente da atención para establecer la relevancia de la primera frase, que es la principal.

2-5 La conjunción de coordinación 'y':

La unión de dos frases por un nexo de coordinación es lo que nos parece lo más fácil a entender en apariencia, sin embargo, el estudio de la conjunción de coordinación' demuestra los posibles cambios de significados de una frase a otra, podemos encontrarnos con inferencias temporales, causales o consecuentes; por ejemplo:

- Pedro terminó su carrera y encontró trabajo.
- Salí cuando llovía y estoy constipada.

En estas frases, no es posible intercambiar las proposiciones principales con las subordinadas sino habría un cambio en el significado.

Está claro que lo que se presenta en estas frases se diferencia, y tenemos púes, varios hechos por consiguiente diferentes condiciones de verdad y es así que podemos hacer la distinción entre el campo semántico y el pragmático de los cuales habló H.P.Grice en 1989.

Las proposiciones que son compuestas por una conjunción poseen una lógica, la correspondiente conjunción lógica, y así, las dos planes de la oración pueden cambiar de orden de posición y son los elementos pragmlingüísticos que explican la producción del fenómeno de la no permutabilidad, caso el cual la máxima de modo en el principio de cooperación esta ausente, y que Grice juzga indispensable y pertinente para que el destinatario pueda deducir las implicaciones contextuales adecuadas a la situación comunicativa dentro de la cual se encuentra.

La conjunción lógica' utilizada en las proposiciones compuestas permite la permutabilidad de los miembros de la frase, sin modificar su forma lógica y, en el caso en que ocurra esto, o sea que las partes de una frase no se permuten entre si, tenemos que acudir a unos principios de la pragmática si queremos explicar el fenómeno.

El orden de los miembros de una proposición se considera un hecho imprescindible según Grice puesto que insiste sobre la máxima de modo que deja el destinatario destacar correctamente las diferentes implicaciones contextuales.

Vemos en estas ilustraciones lo que acabamos de explicar:

-María se casó y quedó embarazada.

-María se quedó embarazada y se casó.

-Le disparó en la cabeza y murió instantáneamente.

-Murió instantáneamente y le disparó en la cabeza.

A partir de estos ejemplos, podemos decir que lo que se nos presenta en estas oraciones son informaciones completamente distintas las unas de otras puesto que presentan diferentes estados del mundo y como resultado tienen diferentes condiciones de verdad.

2-6 El conector 'pero':

Lo que hay que saber, es que el conector 'pero' tiene dos funciones, la primera es la de conjunción coordinante adversiva, o sea 'pero' tiene un carácter adversivo, mientras la segunda es la de conector discursivo extra-oracional, por ejemplo en la proposición: 'Miguel es estudioso pero muy despistado', la función de 'pero' es una conjunción de coordinación adversiva, mientras en una oración como: 'Pero ¿Qué te pasa Juana?'; 'pero' es un conector discursivo extra-oracional podemos encontrar este nexo en frases como:

-Yo lo digo pero tú, no me escuches, en la cual hay diferencias en los usos, de 'pero' así que el tipo de proposiciones también es diferente, ya que en un caso es declarativo y en otro es imperativo.

Al analizar 'pero', veremos que éste es sintónico con el conector 'y' y la posición que tiene dentro de la frase es fija puesto que siempre encabeza la proposición a la cual está enlazado, y además de eso, si queremos dividir una proposición con 'pero' veremos que la función sintáctica que va a tener 'pero' es mucho más parecida a un adverbio de actitud.

Ejemplo: - Juan engorda pero come poco.

Otra función que posee el conector 'pero', es la de formar su conexo interno de modo que su contenido pueda suspender las hipótesis que se relacionan con el conexo que los precede, y las diferentes suposiciones dependen de muchos elementos; por ejemplo, en la oración 'hace calor pero por desgracia no vamos a la playa', la hipótesis coincide con la frase 'si hace calor se va a la playa'.

Mientras en una oración como ' Está muy bueno pero ¿tienes ganas de comértelo ?y donde se trata de un conjunto de circunstancias poco habitual, solo los interlocutores pueden conocer las diferentes suposiciones de la frase y nosotros solo podemos comprender y saber que estas hipótesis existen, sino el empleo del conector ' pero' no tendrá ninguna utilidad.

También el empleo de 'pero' con frecuencia en un diálogo, nos determina el carácter de este último cuyo mundo cognitivo es más armonioso gracias a este conector, su existencia o ausencia en un discurso separa y distingue las implicaciones que uno puede tener a partir de la afirmación por ejemplo en estas frases:

- María: Hoy no voy al instituto.
- Pedro: Pero ¿por qué no vas?

La respuesta de Pedro nos indica que en el mundo discursivo de aquél, existe una cierta esperanza, una posibilidad para que María vaya al instituto, mientras si su respuesta fuese así: '¿Por qué no vas?', su frase hubiera sido una mera proposición interrogativa parcial.

2-7 El modificador 'Entonces':

Es importante saber que « entonces » no es un conector discursivo sino un modificador oracional y eso se demuestra gracias a las siguientes frases:

- Frase 1: -Entonces yo hablaré con el responsable.
- Frase 2: -Yo, entonces hablaré con el responsable.

La función que desempeña « entonces » en estos ejemplos es la del adverbio 'probablemente', o sea que es un elemento con que se expresa la actitud proposicional y así pertenece al contenido de tipo posicional y además de eso 'entonces' tiene contrariamente a los conectores como 'porque' y 'pero' con los que siempre se encabeza el conexo, mayor libertad en su posición dentro de la cláusula 'Entonces' es un modificador de conexión que modifica formas como la coordinación, la yuxtaposición, la subordinación o la hipótesis.

Ejemplos:

- Ya has terminado el trabajo, entonces nos vemos mañana.
- Yo lo cojo pero tú, entonces me lo pagas.
- Ya me ha confesado que entonces, no quiere asistir.
- Desea que tú te vayas, porque entonces, me iría yo también.
- Entonces, te vas a Málaga / Te vas a Málaga entonces.

En estos ejemplos 'entonces' desempeña el papel de un modificador conectivo que ejerce en el interior de la frase un efecto similar al efecto de los adverbios con los que se expresa la actitud proposicional 'Entonces' tiene un significado de tipo consecutivo y lo que explica eso es que su componente temporal-deíctico indica sucesos lejanos en el tiempo y conocidos en una situación comunicativa anterior, y desde el lado cognitivo se interpretan como una consecuencia.

Sintetizando eso, diríamos que se explica el hecho de que 'entonces' es un modificador conectivo posicional con función consecutiva al tomar en cuenta su funcionamiento temporal-deíctico.

Así pues 'entonces' se considera como un conector posicional anafórico –deíctico con el cual interpretarnos una consecutiva.

2-8 La puntuación en la deducción discursiva:

La función de la puntuación se considera por la pragmalingüística como un conjunto de señales gráficas propios a los textos escritos, este conjunto de señales tiene el papel de delimitar unidades de oraciones dentro del texto; la puntuación es así, lo que se ocupa de la organización de los textos permitiendo una interpretación eficaz por parte de los lectores.

Se pueden considerar los signos de puntuación como instrumentos para la codificación de la información que poseen las construcciones de un texto, puesto que funcionan gracias a un sistema cognoscitivo indispensable para la comprensión, pues la interpretación discursiva.

A partir de ahí, diríamos que la función cumplida por los signos de puntuación es cognoscitiva y similar a la que es representada a partir de la perspectiva que tiene la teoría de la relevancia, mediante elementos del discurso, como el modo, los pronombres, los adverbios y los conectores... etc.

Con lo afirmado por Sperber y Wilson (1986), la operación de la deducción lingüística es el punto del

cual parte el proceso de la comprensión inferencia. De este modo, consideramos como coherente el hecho que dice que cualquier emisión de enunciados codifica dos clases principales de información: las frases conceptuales de un lado, y por otro lado, la información sobre el modo de manejar las oraciones.

Esto nos lleva a decir que el significado lingüístico crea limitaciones en las operaciones mentales de la interpretación y a partir de la limitación entre información conceptual e información procedimental se han establecido algunas clases de informaciones que transmite un enunciado; por ejemplo :la formación conceptual que abarca las explicaturas y las condiciones de verdad, la información procedimental donde hay contenidos explícitos y a veces las condiciones de verdad, en este tipo de información, encontramos los pronombres, los determinantes y los elementos de la deixis, existe también otro tipo de informaciones que es la información conceptual contribuyente a un contenido explícito y donde no hay condiciones de verdad; y por fin, está la información procedimental que carece del contenido explícito y de las condiciones de verdad, mientras abarca la lista de los conectores discursivos.

Gracias a lo que acabamos de presentar, podemos juzgar el modo con el cual un signo de puntuación delimita las diferentes partes de una construcción descodificando así el significado del texto, es posible expresar gracias a la teoría de la relevancia la probabilidad de que la gran parte de los signos de puntuación crea limitaciones entre las diferentes explicaturas del texto el lector se ve obligado de introducir el contenido proposicional delimitado por estos signos en las descripciones del acto de habla.

Las representaciones conceptuales lingüísticamente comunicadas que deducen, cada una de la inferencia y la descodificación describen el tipo del acto de habla presentado por el hablante y dentro de eso, esta lo que definen Sperber y Wilson como 'explicaturas de alto nivel del enunciado.'

También hace falta detenemos frente a otros signos de puntuación, tal es el caso de los puntos suspensivos que indican que la serie de los vocablos puede ser completada con determinadas probabilidades contextuales, que no menciona el emisor, estos puntos suspensivos interpretados dentro de un mensaje informal indican al lector que tiene que instituir la relevancia del enunciado y eso, gracias a un conjunto de implicaturas débiles cuyo hablante no se considera directamente responsable.

Frente a la lista de los signos de puntuación que son indicadores de modo, como es el caso de los

puntos de interrogación, los de la exclamación y los puntos suspensivos, están otros signos de puntuación que son, para Catach (1994), signos lógicos, representados por; el punto final, el punto y aparte, el punto seguido, el punto y coma y los dos puntos y coma, y que definen la jerarquía de las unidades de un texto, partiendo del punto final, con que se termina completamente el texto hasta la coma que separa los diferentes sintagmas dentro del texto.

El trabajo principal de estos signos lógicos se resume en guiar la determinación de las explicaturas de bajo nivel del texto creando restricciones entre los diferentes sintagmas en el contenido de las oraciones del texto; por ejemplo, al escribir: 'Quien te quiere mucho te hará llorar'.

Vemos que la estructura de esta frase es ambigua, y nosotros, como lectores, nos encontramos frente a dos opciones interpretativas:

1- Cualquier persona que quiera mucho al destinatario le hará llorar.

2- Cualquier persona que quiera al destinatario le hará llorar mucho.

Con el objetivo de proceder a la correspondencia de una forma proposicional al enunciado el oyente toma como punto de partida el mensaje codificado en la propia frase, para, luego alcanzar a la obtención de la información misma, gracias a una serie de elementos que contiene el proceso de la interpretación.

Por ejemplo, en la oración que acabamos de ver:-Quien te quiere mucho te hará llorar.

Ahora bien, si ponemos una coma en la frase ' Quien te quiere mucho, te hará llorar. Nuestra interpretación a este enunciado va a ser diferente frente a la ausencia de esta coma en el enunciado:'Quien te quiere mucho te hará llorar'.

Está claro que enseñar un idioma, el español en nuestro caso, a aprendices argelinos, no se resume únicamente en enseñarles la gramática con el objetivo de que aquéllos alcancen una competencia lingüística, porque y como ya lo hemos mencionado anteriormente en este trabajo esta competencia lingüística se tiene que complementar con otras para la realización de una competencia comunicativa.

Con lo visto en este último capítulo, donde presentamos la identidad lingüística del alumno argelino. en clase de español, hablamos de los contenidos didácticos que se ofrecían a nuestros discentes desde 1994 hasta 2005.

La constatación que hicimos sobre lo enseñado en la lengua y la cultura españolas y la enseñanza de las bases de la pragmalingüística en la universidad de Argel a nuestros estudiantes hispanistas, nos permite presentarles en el tercer capítulo una serie de testes bajo forma de cuestionarios para averiguar su buena o mala adquisición de la lengua, pues, su nivel de competencia deductiva de los diferentes enunciados, que contienen presuposiciones, implicaturas,...etc.

Averiguamos en el capítulo siguiente, que es la parte práctica del trabajo de investigación como un estudiante en español interpreta un enunciado y si lo hace correctamente, teniendo en cuenta el contexto y la situación comunicativos.

En la parte práctica, el estudiante se encuentra frente elementos que le permiten normalmente la interpretación de enunciados, gracias a, de una parte, los conectores y marcadores discursivos y de otra, una serie de conocimientos socioculturales básicos y esenciales a la adquisición del español como LE y su perfecto dominio en múltiples y diferentes situaciones de la comunicación.

Análisis y evaluación

Resultados del cuestionario:

La enseñanza del castellano en la escuela argelina empieza como ya ha sido mencionado anteriormente en este trabajo en el segundo curso del ciclo secundario, diferentemente a la que era antes de 2006, y eso a partir de este último ingreso escolar (2006/2007) que pone en práctica las exigencias del nuevo programa, así como sus nuevos métodos y estrategias adaptados al método comunicativo cuyo núcleo de trabajo es el enfoque por tareas, y que se constituye en proyectos didácticos realizados por los aprendices y que les empujan a descubrir el empleo del idioma en diferentes situaciones y contextos comunicativos.

Con este nuevo programa, se está esperando una mejora en los resultados del examen de selectividad argelino (bachillerato), así que una enseñanza más eficaz del español y de la cual resultaría una adquisición más correcta por parte de los alumnos que alcanzaran una performancia lingüística gracias a su competencia en la lengua, refiriendonos al hablar de la competencia a las cuatro subcategorías que conoce esta última.

Al volver ahora a nuestro trabajo de investigación, estaremos obligados de dejar de lado el conjunto de las ventajas que aporta con él el método comunicativo, gracias al cual, el discente alcance un nivel de performancia lingüística que le permita interpretar enunciados en distintas situaciones de la comunicación, que le permita hacer deducciones a partir de mensajes producidos por nativos españoles, gracias al conjunto de conocimientos sociolingüísticos y sociopragmáticos que le ofrece el nuevo programa, puesto en práctica desde este último mes de Septiembre.

Nosotros, en este trabajo, nos hemos limitado al antiguo programa de español que obedece al antiguo método cuyas actividades de cada contenido didáctico que el alumno debía hacer eran del tipo clásico. Nos hemos basado sobre el análisis de aquel programa que duró más de diez años, y eso por la mera razón que los estudiantes de español con quienes hemos trabajado al presentarles el cuestionario y que están actualmente, en cuarto curso de licenciatura (en punto de acabar con un trabajo de Memoria de fin de curso) pertenecieron a aquel método, o sea a aquel programa, contenido didáctico y estrategias de trabajo.

A estos estudiantes hispanistas, hemos presentado un cuestionario que tenía como objetivo evaluar su nivel en la interpretación de unos mensajes en que los marcadores discursivos se consideran como los

núcleos de la decodificación discursiva, y otros, en que un conocimiento y dominio del mundo sociocultural español por el estudiante, es necesario, sino indispensable para una correcta interpretación.

No hay que descuidar que los resultados de este cuestionario que presentamos a continuación son íntimamente relacionados con el contenido educativo del programa de español que ya ha sido enseñado a los alumnos del secundario antes de 2006, y que son actualmente en punto de acabar el cuarto curso universitario.

A partir de estos resultados, se nos refleja automáticamente la eficacia o no de aquel contenido didáctico, y veremos pues, si lo aprendido por nuestros alumnos en clase de español responde al principal objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras, resumido y focalizado en conseguir una competencia, luego una performance lingüística, gracias a las cuales el aprendiz pueda sentirse cómodo en su práctica del idioma y pueda también entender los mensajes e interpretarlos según el contexto y la situación discursivos.

Estos resultados que presentamos pueden ser el instrumento de medida para el conjunto de nuestros investigadores, especialistas en la didáctica de lenguas extranjeras en general, y de la del español en particular, y eso, con el objetivo de encontrar una cierta adecuación en la presentación de los próximos nuevos contenidos a nuestros alumnos.

En la parte del cuestionario, unos marcadores del discurso tal como, el conector 'pero', el modificador del discurso 'entonces', la conjunción de coordinación 'y', el conector 'porque', los adverbios de afirmación 'sí', y de negación 'no', así como un conjunto de conocimientos del mundo religioso y sociocultural español representan los elementos esenciales que guían al lector en su proceso de decodificación de los mensajes. Estos marcadores discursivos han sido enseñados automáticamente con la enseñanza del idioma español, pero el objetivo que nos hemos fijado en nuestro trabajo de investigación no se limita en averiguar el dominio de la lengua por el estudiante desde el punto de vista lingüístico, refiriendonos al significado de la competencia comunicativa sino que a nosotros, nos ha interesado y eso desde el principio determinar si el estudiante es capaz o no de entender los textos de este idioma que es el español peninsular dentro de diferentes contextos, o sea si aquel estudiante tiene la capacidad de interpretar mensajes que los interlocutores no emiten de manera directa, y acertarlo significa que el estudiante ha alcanzado un nivel en su dominio del español que se califica de performante, o sea a este estudiante la lengua estudiada, el español en nuestro caso, ya no tiene secretos.

El cuestionario que hemos presentado a este grupo de estudiantes de cuarto curso, presenta dos lados de la lengua hablada, el lado puramente lingüístico desde el punto de vista del análisis pragmalingüístico, y el lado sociocultural que no pudimos dissociar del primero ya que la idea esta clara y muy fija al decir que el aprendizaje de un idioma, no se limita unicamente al aprendizaje de su gramática sino que lo sociocultural es imprescindible para una buena y perfecta adquisición: En el primer lado, los estudiantes tenían que determinar la función correcta de una serie de marcadores discursivos que se interpretan, así como la proposición en la cual figuran, según el contexto comunicativo dentro del cual están y queda clarísimo que el nivel de estos estudiantes explica su dominio al sentido de todos los marcadores discursivos existentes en la lengua española pero esto, desde el punto de vista de su significado que les da la definición encontrada en un diccionario y a nosotros nos interesa en saber si estos estudiantes conocen el sentido de estos conectores desde el punto de vista pragmalingüístico.

Ahora al tratar el lado sociocultural, este cuestionario contiene preguntas que nos han permitido descubrir si nuestros aprendices hispanistas tienen o no las nociones culturales básicas del idioma que aprenden, estas preguntas que son en realidad respuestas bajo forma de opciones que el estudiante escoge presentan un conjunto de fiestas religiosas, rituales o costumbres peninsulares que cada aprendiz del español debería conocer, y por consiguiente, saber determinar la fecha de cada uno de estos eventos. Es únicamente así; o sea al manejar de manera correcta la lengua dominando los lados pragmalingüístico y sociocultural, que se puede esperar un resultado más o menos positivo en las respuestas presentadas por nuestros estudiantes.

A continuación están los resultados de nuestra encuesta que analizamos detalladamente, fijándonos en el lado de la lengua que mejor dominan nuestros estudiantes.

Analizando la parte en la cual se mide la competencia sociocultural del estudiante hispanista, y tomando en cuenta en conjunto del contenido didáctico que se lo ha ofrecido en este campo durante su aprendizaje de la lengua, hemos notado que nuestros estudiantes carecen de conocimientos socioculturales que son juzgados muy necesarios, puesto que la teoría dice y la practica demuestra que no se puede dissociar en el aprendizaje de un idioma cualquiera el lado lingüístico que abarca el aprendizaje de las reglas gramaticales, que constituyen la lengua de lo sociocultural que se resume a todos los eventos propios a la sociedad, el resultado de nuestra encuesta ha demostrado que la mayor parte de los estudiantes o sea el 80 por ciento de ellos ignoran totalmente las fiestas religiosas españolas, o las diferentes costumbres que representan la cultura de la península ibérica, por consiguiente, eso les impidió responder correctamente a esta parte del cuestionario a pesar del

parentesco histórico y la gran cercanía entre los dos países.

La verdad es que la ignorancia de la significación e incluso la fecha de algunos días importantes de la sociedad española hace imposible la comprensión de la comunicación y del discurso entre nativos españoles por parte de un estudiante argelino, para quien el castellano queda una lengua extranjera, pues una cultura extranjera.

Tomando el ejemplo de fiestas religiosas como los Reyes Magos que vemos en nuestro cuestionario, quedó imposible la interpretación de lo que quería decir el hablante y que dijo de manera indirecta por la mera razón de que nuestros estudiantes ignoraban la fecha exacta de este día religioso, pues el 5 % de ellos respondió correctamente frente al 95 % que no supo qué poner.

Así pues, diríamos que el grupo de estudiantes que supo descodificar el mensaje gracias a su conocimiento de la fecha de la fiesta de los Reyes Magos son estudiantes que tienen un conocimiento del mundo religioso español y que ellos deben este saber, sea a su propia cultura y general apoyada por la cercanía existente entre los dos países sea por lo adquirido durante las clases de español presentadas a lo largo de los cuatro años universitarios en clases de literatura y civilización pero que quedan pocas según se confirma por el resultado que nos da la encuesta, así que los contenidos didácticos a nivel de las clases del secundario tampoco son consistentes, o sea los manuales de trabajo que tuvo el alumno en clase de español hasta hoy día carecen sino que son totalmente vacíos del lado concepto religioso español, entonces, incluso un estudiante que tiene que nos hace constatar eso son las opciones que escogieron los estudiantes respecto a lo que expresa 'pero' un nivel lingüístico bastante elevado en castellano, que es nuestro idioma meta, no pueda interpretar mensajes cuyo núcleo trata un evento o una fiesta religiosos si no se lo ha presentado anteriormente durante el proceso de aprendizaje al idioma, y eso ha sido confirmado en los resultados que obtuvimos al analizar las respuestas de nuestros estudiantes frente al cuestionario elaborado.

Tampoco nuestros estudiantes supieron descodificar el mensaje relacionado con la fiesta del carnaval que se celebra en España en Febrero, por su ignorancia a esta ceremonia y el caso no fue diferente para lo del raly internacional de coches de época de Barcelona así como la fiesta del Buñol en la que la gente se echa tomates en las calles, ya que los resultados obtenidos en estas tres partes fueron, respectivamente de 5 %, 5 % y 10 % de respuestas correctas para la descodificación de cada evento.

Analizando ahora el resultado de nuestra encuesta respecto a algunos conectores como el conector 'pero', al cual nuestra investigación encontró dos funciones, la de conector discursivo extraordinario y

la de conjunción coordinante adversiva, tuvimos mejores resultados que la parte relacionada con la cultura y la religión puesto que el 85% de los estudiantes respondió correctamente a esta parte del cuestionario y a decir verdad, nuestros estudiantes encontraron menos dificultades con la interpretación de implicaturas conversacionales cuando esta descodificación tiene como núcleo un conector discursivo puesto que éste y a pesar de su lado pragmático esta relacionado directamente con la estructura gramatical del español, y eso significa que dominar el sentido de un marcador discursivo en varios contextos de la comunicación permite al estudiante la comprensión de un mensaje.

Para el marcador 'pero' que vimos en nuestro cuestionario, los textos lo presentaron como la conjunción de coordinación adversiva en el ejemplo; «No sé, pero dicen que es la Anaconda» mientras este mismo marcador, se ha presentado en otros texto del cuestionario con la función de conector discursivo extraoracional y tal es el caso de la oración: « Pero ¿a quién esperamos para cenar? », o también en: « Pero, ¿Por qué no lo comes? ».

Analizando esta parte del trabajo, notamos que a pesar de la ignorancia de los conceptos `conector discursivo' y `conjunción de coordinación', los estudiantes supieron interpretar los mensajes relacionados con este marcador, pues aquéllos han probado su comprensión frente al empleo del marcador pragmático 'pero' en diferentes situaciones y contexto de la comunicación.

Lo que nos hace constatar eso, son las opciones que escogieron los estudiantes respecto a lo que expresa 'pero' en diferentes situazciones que se las hemos presentado. Por ejemplo en lo de escoger la opción correcta que define este marcador del discurso en la proposición:"No sé, pero dicen que es la Anaconda", dicha por Jeorge a quien se le preguntó sobre el nombre de la serpiente más larga y pasada del planeta, notamos que los estudiantes, y al encontrarse en primera parte frente a dos opciones que definen el marcador discursivo 'pero', sea como conector discursivo extraoracional, sea como una conjunción de coordinación adversiva, no supieron responder correctamente y elegir la segunda opción 'b' que lo define como conjunción coordinante adversiva, ya que con lo dicho por Jeorge, se entiende que, a pesar de que aquél no sabe cual es la serpiente más larga y pasada del mundo, él dice que piensa que se trata de la anaconda, y eso gracias a lo que afirma la gente.

Basándonos ahora en la frase:"No entendí el primer y segundo ejercicios pero hice el tercero", constatamos el gran número de estudiantes que aprobó en la interpretación del conector' pero' que no expresa aquí la idea de la concesión sino la de `en cambio', 'en contra parte'que está muy clara puesto que el alumno explica al profesor que si él no hizo los dos primeros ejercicios que se lo ha

pedido, hizo en cambio el tercero.

Sino para el análisis de la descodificación de las dos proposiciones: 'La vida será difícil pero vendrás conmigo' que dice Carlos al hablar con su mujer Guadalupe a propósito de la emigración y la de 'la mili no es un paraíso pero no me quejo por lo tanto' que escribe el joven militar en una carta que envía a sus padres, pues diríamos que a propósito de la primera cláusula, los estudiantes fueron numerosos a equivocarse en la interpretación de lo que quiere expresar el conector 'pero'.

Pasando ahora al análisis de las respuestas de los estudiantes respecto al modificador discursivo 'entonces', hemos notado que la claridad y la sencillez de este significante no impidieron a una parte de estos estudiantes de cuarto curso de equivocarse interpretando algunos mensajes, en los cuales figuraba este marcador pragmático, y eso a causa de su negligencia a las diferentes funciones que aquél puede tener dentro de una cláusula y así pues transformar su enunciado.

El problema que tuvieron los estudiantes frente a la interpretación del marcador pragmático 'entonces', viene de que aquéllos desconozcan las funciones que tiene este marcador a parte de la de nexos consecutivo en una oración compuesta.

Nuestros estudiantes desconocen las demás funciones que puede tener el marcador 'entonces' como por ejemplo la del adverbio 'probablemente'.

En el resultado de nuestro trabajo, encontramos que en la parte donde está lo que anuncia el

En la parte dedicada al análisis del marcador discursivo "y", la mayoría de los estudiantes acertó responsable de una agencia de viaje a sus clientes, la mayor parte de los estudiantes no supieron interpretar 'entonces' que era equivalente a 'probablemente' en la cláusula 'Llegamos a Lisboa entonces, a mediodía'.

Una gran parte de estos estudiantes interpretó 'entonces' por 'por consiguiente', y eso, a pesar de que la oración dada por el hablante no expresa ninguna consecuencia de algo dicho anteriormente, y un tal resultado se explica por la falta de uso de 'entonces' por nuestros estudiantes en situaciones y contexto de la comunicación en que éste tiene otras funciones que la de la expresión de la consecuencia donde se reemplazaría 'entonces' por 'pues' o 'así pues', o también otras locuciones que expresan la consecuencia como, tal luego, entonces, por lo tanto, por esto,....etc.

El número de estudiantes que respondieron correctamente a la segunda etapa de la misma parte del

cuestionario fue mucho más importante respecto a la primera etapa, o sea al presentarles otra frase enunciada por el mismo emisor que es el responsable de la agencia de viaje y que fue esta vez: « Si hay algún retraso, entonces llegamos a Lisboa por la tarde», aquéllos deducieron sin problema ninguno que 'entonces' en esta proposición tiene la misma función de 'por consiguiente', puesto que la lógica sería que el resultado de su llegada a la capital portuguesa por la tarde es la consecuencia de un retraso en el horario de coger el avión; o sea la interpretación de 'entonces' en esta segunda cláusula sí que es equivalente a 'por consiguiente', y eso, los estudiantes lo dedujeron sin ninguna dificultad.

La parte que trata este modificador del discurso que los estudiantes interpretaron correctamente fue la donde se utilizó con la función de por consiguiente en la cláusula que pronuncia aquella mujer que está en un restaurante, manda al camarero que le traiga además de la comida que escogió, un zumo de naranja, y frente a la respuesta del camarero que le anuncia que no hay zumo de naranja "Entonces, nada para beber", ha estado muy claro para los estudiantes el equivalente directo de 'entonces' en aquella enunciación y que es 'por consiguiente' porque se entiende fácilmente de lo que dijo aquella persona que ella rehúsa de tomar otra bebida en vez del zumo de naranja que no hay en el restaurante donde está.

Casi el total de los estudiantes respondió correctamente, salvo dos quienes se equivocaron escogiendo las dos otras opciones que se les hemos presentado y que son, por supuesto incorrectas.

En la parte dedicada al análisis del marcador discursivo 'y', la mayoría de los estudiantes acertó en la interpretación de los mensajes a pesar de que este nexos y contrariamente a lo que, nosotros los lectores oyentes y actuantes en la lengua española podemos pensar, no es tan sencillo como parece, puesto que las definiciones lingüísticas y explicaciones pragmáticas de la lengua presentan, además de la función de nexos coordinante, otras funciones, como la de nexos temporal, causal o consecutivo que alejan el nexos coordinante de su significado semántico dentro de la gramática para el lado pragmático que estudia diferentes situaciones de la comunicación verbal.

Deteniéndonos frente a la función que desempeña el marcador 'y' en la cláusula: « Acerté en el examen de Selectividad y me matriculé en la facultad de Derecho », notamos un porcentaje elevado de los estudiantes que tuvieron éxito en encontrar el equivalente de este marcador discursivo y que es 'por consiguiente'; el hablante, en su enunciación explica que después de haber acertado en el examen de Selectividad, se matriculó en la Facultad de Derecho, o sea, esta matriculación ha sido la consecuencia de su éxito en este examen, que se considera como la causa y el motivo de la

realización de la segunda oración.

Tampoco los estudiantes tuvieron dificultades para con la descodificación de la función pragmática que tiene este mismo marcador discursivo, pero esta vez, en otra proposición, o sea en situación comunicativa diferente .

Así pues, en la frase «la Facultad de Derecho que estaba muy lejos de la casa donde vivíamos y que no me impidió de llegar a tiempo cada día... », el resultado ha sido casi tan positivo como en la frase precedente, puesto que fueron muy escasos los estudiantes que se equivocaron al dar el equivalente del conector 'y' que es normalmente una concesión, puesto que la lógica de la realidad, no hubiera admitido ninguna otra función expresiva al marcador, o sea, lo normal hubiera sido que la autora llegue con retraso a la Universidad donde estudiaba Derecho porque vivía muy lejos, pero ella afirma en sus dichos el contrario, pues, se entiende claramente en este caso la idea de la concesión, que los estudiantes no tuvieron problemas a interpretar, y esta correcta interpretación del conector `y' como marcador de la concesión, los estudiantes la habrá podido alcanzar al referirse a su lengua materna en la que el caso es similar, o sea el marcador'y' puede expresar ideas de concesión en árabe coloquial, que es la lengua materna de estos estudiantes.

Si relacionamos el acierto de estos estudiantes al interpretar la función concesiva de este marcador con la referencia que le aportan en su lengua materna, aquéllos supieron destacar la función del marcador 'y' como equivalente al nexos concesivo 'aunque' y eso, gracias a la parte cognitiva de su mental en la cual, la realidad de las cosas vividas hace que generalmente, la gran distancia existente entre la residencia de una persona y el lugar donde estudia o trabaja hace que aquélla pueda llegar, muy a menudo con retraso, algo que no ocurrió a nuestra hablante..

Siguiendo nuestro análisis del conector 'y', constatamos que su función como conjunción coordinante en la proposición de la misma enunciación: «asistir a las conferencias presentadas por catedráticos que venían por todas partes del mundo y estudiar en la biblioteca central para enriquecer mis conocimientos... », no ha sido nada difícil a determinar por el conjunto de los estudiantes, puesto que la idea de adición de los sucesos que conoció la hablante esta muy clara en el texto, de modo que la totalidad de nuestros estudiantes acertó a contestar correctamente a esta parte.

Fijándonos siempre en la función concesiva de la conjunción `y' que nos expone la oración del cuestionario: “Tu hermana menor todavía no tiene la carrera terminada y ya es activa”, notamos que el grupo de estudiantes quien supo interpretar la idea de la concesión en esta frase que expresa un

padre a su hijo mayor de 22 años, es el mismo grupo que respondió correctamente a la pregunta anterior de esta misma parte de la encuesta, y que es el hecho de deducir que este joven está sin empleo.

Aquéllos son los quienes supieron hacer la relación entre lo expresado por el padre al hablar de su hija que es todavía estudiante y a pesar de eso, o sea del diploma que aun no ha obtenido, ya trabaja, mientras su hermano no.

Aquí, los estudiantes que pudieron responder a la primera parte, deduciendo la situación del hijo mayor, que es la del paro, no encontraron problemas a descodificar la función de concesión que tiene el marcador 'y', puesto que generalmente uno entra en el mundo laboral una vez el diploma obtenido, y en lo que anuncia el hablante, eso no es el caso de su hija que ya trabaja aunque todavía no ha terminado sus estudios.

Ahora en la cláusula de Marisol hablando con su madre de su hermano Jeorge a propósito de las vacaciones que tuvo éste: «Jeorge no obtuvo excelentes resultados y se fue de vacaciones ».

Tampoco nuestros estudiantes tuvieron dificultades para elegir la opción correcta entre las opciones de respuestas que se las hemos propuesto y en las cuales se deduce claramente también la idea de concesión, ya que, normalmente a Jeorge no se lo hubiera dejado irse de vacaciones a causa de los malos resultados escolares que obtuvo, pero el caso que estudiamos ocurrió lo contrario y él se fue de vacaciones a pesar de todo.

Ahora para el análisis del adverbio 'sí', cuya primera función es la de adverbio de afirmación, la interpretación de algunas de sus funciones que son diferentes de la primera, no fue tarea tan evidente para el conjunto de los estudiantes como lo pensábamos, porque si aquéllos interpretaron correctamente el primer 'sí' pronunciado por el profesor que esta examinando a un alumno suyo en la prueba de lengua oral y donde el tema tratado es el de la mundialización en el cuestionario que se les presentamos, y eso al marcar una cruz al lado de la respuesta que dice que aquel profesor muestra interés por lo que dice su alumno, una gran parte de ellos no entendió que con el 'sí' del alumno después de la reiteración de la palabra 'mundialización' por el profesor, el alumno está insistiendo sobre la palabra antes de dar su definición a su docente.

Así pues, normalmente se entiende y deduce por lo que presenta el alumno después de su empleo al adverbio 'sí' que su profesor desea saber lo que es la mundialización, o sea que este profesor finge desconocer el significado de la palabra, y eso solo se puede destacar por la enunciación dada por el

aprendiz después de su empleo del adverbio 'sí ', y que es una definición de la palabra 'mundialización'.

Lo incorrecto en lo que escogieron nuestros estudiantes en esta parte de la encuesta reside en que un gran número de ellos puso una cruz al lado de la opción que dice que el profesor espera aclaraciones por parte de su aprendiz, sin embargo, lo más correcto hubiera sido escoger la opción de que el profesor desconoce el significado del término 'mundialización', y que es por supuesto una realidad dentro del contexto comunicativo en el cual se encuentran los dos hablantes y que fuera de él no sería válido puesto que la realidad fuera de este contexto no admite que un docente no conozca lo que es la mundialización.

Pues la correcta interpretación que los estudiantes hubieran podido destacar se descodifica a partir de la definición que da el alumno a la palabra 'mundialización ' por la cual preguntó su profesor.

En definitiva, gracias a las respuestas que escogieron nuestros estudiantes a propósito de la interpretación de la función del adverbio 'si ' en esta parte del cuestionario, nosotros pudimos constatar y darnos cuenta de que no es tan evidente para un estudiante de español como LE destacar siempre el matiz existente entre los diferentes empleos del adverbio 'sí ', cuyo dominio parece de los más elementales. Al analizar más detalladamente un significante que nos parece tan fácil como este adverbio, nos veremos siempre en la obligación de tomar en consideración el contexto comunicativo en el cual se encuentra y nunca separarlo de las demás proposiciones anteriores o posteriores, respecto a su posición en la enunciación, porque es la única manera de alcanzar una correcta interpretación de su significado dentro de la cláusula se confirma esto en la parte del cuestionario donde una persona dice a otra quien acaba de obtener su permiso de conducir y con quien está en plena carretera: « Sí que acabas de obtener el permiso de conducir », puesto que al considerar la situación comunicativa presentada a los estudiantes y que les informa de que el compañero del hablante tiene un permiso de conducir nuevo, ellos comprendieron sin ninguna dificultad que este conductor todavía no maneja bien su coche, sino que su conducta es bastante mala, así pues, con el `sí ` empleado por la persona quien le acompañaba se quiere aludir a que por la manera de conducir de esta persona se nota claramente que aquella obtuvo su permiso de conducir desde poco tiempo y tiene poca experiencia con el coche.

Ahora para la interpretación del adverbio de negación `no ' por los estudiantes del cuarto curso en la encuesta que hicimos, los resultados de esta parte no revelaron ninguna incompetencia en lo de distinguir entre las diferentes funciones del adverbio, ya que la elección de las opciones correctas por los estudiantes abarcó la totalidad de ellos, por ejemplo en la conversación que tiene una madre con

su hijo quien posee una vocación para la pintura, cuando esta madre le dice que para ella, él es un verdadero artista que posee la humanidad entera, y el mundo artístico y cultural y cuando el hijo le conteste empleando el adverbio 'no' en la enunciación: «¡ Hombre, no sé ! », la deducción hecha por el conjunto de los estudiantes se hace sin reflexión ninguna, o sea es como automática y correcta puesto que ellos respondieron que con esta frase se indica que este joven es modesto frente a los elogios que le echa su madre.

Está claro que el 'no' empleado por este joven antes del verbo 'saber' no indica en ningún caso que él ignora si pertenece a si mismo, o a la cultura y el arte sino en un caso así, el hablante sería alguien más que tonto, porque nadie, en realidad ignora si pertenece a si mismo o a otra casa, y fue el contexto y la situación comunicativos que permitieron a nuestros estudiantes interpretar la función de la cláusula negativa que pronunció aquel joven artista y que se considera como una manera de minimizar la importancia de su área de trabajo, y mostrar pues lo modesto que es frente a la admiración de su madre.

Otro ejemplo respecto al mismo adverbio en otra parte del cuestionario, fue el ejemplo de la respuesta del compañero de Joaquin "No, es que repaso regularmente". Frente a la oración de aquél que expresa admiración: "Tú eres muy inteligente, siempre obtienes buenas notas."

Con el resultado que obtuvimos respecto a las respuestas de los estudiantes, o sea una mayoría de 90% de respuestas correctas reservada a la opción -c- que dice que se está explicando un motivo con esta proposición introducida por la negación 'no', y en ningún modo un desacuerdo en el sentido propio de la palabra, una contradicción, o una concesión según hemos presentado en nuestro cuestionario, porque con este 'no', el hablante desea explicar la verdadera razón de su obtención de buenas notas en sus estudios y que es su repaso regular de las clases que recibe; pues, él explica que contrariamente a lo que piensa su interlocutor quien dice que su éxito en los estudios es debido a su nivel de inteligencia, es debido mejor dicho y en realidad según el compañero de Joaquin a la consideración y la importancia que da a sus lecciones repasándolas siempre.

Nosotros notamos la facilidad con que los estudiantes destacaron este sentido de la proposición negativa del compañero de clase de Joaquin.

Así pues, ellos supieron interpretar el matiz de este adverbio de negación cuya función en aquel contexto comunicativo era diferente de la que introduce una mera oración negativa.

La imaginación de las presuposiciones e implicaturas posibles, respecto a las diferentes oraciones que presentamos a los estudiantes, no fue tarea tan evidente para ellos como lo pensábamos gracias a la simplicidad y la claridad de los contextos escogidos para la encuesta y eso nos hizo constatar a partir de la mayoría de las respuestas incorrectas y, a veces inexistentes en esta parte de nuestra encuesta que los estudiantes no dominan bien la significación de la presuposición y de la implicatura.

Hasta los quienes acertaron más o menos mejor que sus demás compañeros a captar lo que se les pide en esta parte de nuestro trabajo, ellos nos dejaron en la obligación de constatar la gran confusión que todavía hacen entre implicatura y presuposición y eso a pesar de haberlas estudiado las dos con ejemplos y series de ejercicios prácticos, así como todas las demás nociones de la pragmalingüística que les hubieran permitido y facilitado destacar a partir de cada uno de los contextos presentados en esta parte, una presuposición adecuada dentro del montón de presuposiciones posibles que un lector puede referir a cada una de aquella serie de proposiciones.

A decir verdad, esta parte de la encuesta, que es el resultado que obtuvimos de las respuestas de los estudiantes en esta parte demuestra un modo general un 50 % de adecuación por la mitad de los estudiantes, cosa que os determina el nivel de capacidad en entender las oraciones relacionadas con los diferentes contextos que presentamos.

Analizando el resultado de cada una de las diferentes proposiciones a las cuales los estudiantes tenían que asociar una presuposición posible, y empezando por el análisis de la proposición "No fui yo quien escribí sobre la pared", diríamos que a partir de este contexto, la mayoría de nuestros estudiantes escogió la misma presuposición que es que otra persona que no es el hablante escribió sobre la pared.

Esta presuposición es correcta además de otros que los estudiantes hubieran podido mencionar como por ejemplo, la de que alguien preguntó al hablante sobre quien escribió en la pared, pero que nadie dio.

Ahora a propósito del contexto siguiente, siempre en la parte de las presuposiciones y que es 'el cuadro que compraste es expresivo, notamos que el número de estudiantes que supo destacar una presuposición ha sido muy bajo, o sea, sólo el 2 % acertó en determinar la presuposición que se interpreta a partir del artículo determinante 'el' al principio de la oración puesto que nos indica que el hablante no habla de cualquier cuadro sino de el que compro la persona con quien habla, diciéndole que aquel cuadro es expresivo, así pues, la presuposición puesta por el grupo de estudiantes ha sido que a parte del cuadro que compro el destinatario y que es expresivo, habían otros cuadros que no lo

son y también que el destinatario no compro.

A propósito de la cláusula 'El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5:30 de la mañana para esperar el buque en el que llegaba el obispo'; la presuposición que dieron los estudiantes ha sido que Santiago Nasar o solía levantarse a las 5:30 de la mañana, esta presuposición que la mayor parte del grupo destacó, es tan correcta como la, por ejemplo, que dice que aquel personaje era condenado a la muerte, pero que no es una presuposición que figura en ninguna respuesta de nuestros estudiantes.

Casi la totalidad del grupo dio la primera presuposición el resto nos presentó oraciones falsas y algunos de ellos no pusieron nada.

Para la oración ' Los Goyas del museo no se pueden ver hasta enero', la presuposición de este contexto ha sido que los demás cuadros del museo se pueden ver antes del mes de enero, y 70 % del grupo del grupo acertó e destacar esta presuposición.

Ahora frente a la proposición 'El ministro afirmó que no piensa renunciar', la respuesta del grupo a propósito de una presuposición correcta ha sido casi nula, puesto que solo el por ciento acertó en encontrar una de las presuposiciones de aquel contexto y que es que este ministro se dirigió a un público, y cuya corrección está al mismo nivel de otra presuposición que los estudiantes hubieran podido dar y que se resume en que este ministro tiene y está hablando de un proyecto fijo.

En la última presuposición que se debía interpretar en esta parte del cuestionario, los estudiantes tuvieron menos dificultades a interpretar presuposiciones si lo comparamos con los demás contextos puesto que casi la totalidad de ellos asocio a la cláusula 'c' 'El domingo pasado mi padre vino para reparar mi coche', las presuposiciones 'mi coche tuvo avería', 'mi padre tiene conocimientos en la mecánica de los coches" y yo no supe reparar mi coche'. Estas presuposiciones fueron presentadas por el 98 % del grupo.

Al pasar ahora a la única implicatura que los estudiantes tenían que imaginar respecto al contexto que se les presentamos y que normalmente hubieran distinguido su significado del significado de una presuposición, que es un punto que ya estudiaron en el modulo de pragmalingüística programado en tercer curso universitario y que les demostró clara y precisamente la diferencia existente entre ambos conceptos, y que consiste en que, diferentemente a la presuposición que se toma de la estructura lingüística del texto y cuyo significado se interpreta dentro y a partir de las expresiones, la implicatura se descodifica por las presunciones contextuales relacionadas con la cooperación de los hablantes en

una conversación.

Lo que constatamos ha sido que de todas las respuestas dadas por nuestro grupo estudiante, una gran mayoría presento unas proposiciones como por ejemplo; 'a Carlos no le gusta la casa donde viven su hijo y su mujer', y 'Carlos no vive con la pareja', pero estas dos oraciones no son consideradas como implicaturas sino presuposiciones y la implicatura que hubiera sido correcto presentar, fuera que Juan no tuviera ganas ni la intención de de cambiar de casa, o que no se preocupara por la mala situación en la cual se encuentra con su mujer viviendo en una casa tan pequeña; y eso lo interpretamos gracias a la respuesta de Isabel respecto a la reflexión que le hizo Carlos.

En resumen, analizando el resultado de esta parte del cuestionario, constatamos la confusión hecha entre presuposición e implicatura por la mayoría de los estudiantes hispanistas en cuarto curso universitario, y para ser más preciso, el resultado de lo constatado en esta parte del trabajo presentó un 20 por ciento de acierto en la interpretación de implicaturas a partir de aquel contexto.

Volviendo al análisis de la segunda parte de las presuposiciones, notamos un importante mejoramiento en las respuestas de nuestro grupo, y eso puede ser debido a la sencillez y la claridad de cada oración ,por ejemplo, un 98 por ciento de los estudiantes supo destacar a partir de la cláusula 'Mi padre vendió su coche 'las presuposiciones, que dicen que mi padre tuvo un coche y ya o lo posee ahora, también que otra persona compro el coche de mi padre, y de la oración “ Miguel obtuvo la mejor nota de la clase”, se destacó la presuposición que todas las demás notas obtenidas por el resto de los compañeros de clase de Miguel incluso las buenas, no son superiores a la suya y esta presuposición es la que determinó el 85 % del grupo.

Frente a la cláusula “Lorca es el poeta más leído en España”, está la presuposición elegida por nuestro grupo de estudiantes “existen otros poetas en España” y que es correcta puesto que el artículo definido 'el' dentro de la oración nos muestra que si en España hay muchos poetas y que todos son leídos por el público español, Lorca se considera él que los españoles leen más.

Aquí constatamos un 100 % de estudiantes que supieron determinar esta presuposición.

También, es el mismo caso para la presuposición deducida por la cláusula “La mitad de los obreros mexicanos hizo huelga”, la respuesta 'la mitad de los obreros mexicanos no hizo huelga' ha sido encontrada por la totalidad del grupo.

Siguiendo nuestro análisis respecto al nivel de interpretación discursiva por los estudiantes, vimos que a veces, aquéllos se equivocan en la tarea hasta si el contexto está claro, por ejemplo, a propósito de la oración ' el jueves los estudiantes tienen clase de literatura española', 70 % del grupo presentó como presuposición "el jueves, los estudiantes sólo tienen clase de literatura española", que es completamente incorrecta como presuposición, porque el contexto no indica nada parecido; y aquí, sólo el 30 % entre ellos encontró una presuposición que conviene al contexto al presentar la oración " los demás días de la semana los estudiantes tienen otras clases".

Para el contexto ' ¡Qué raro que este domingo Marisol no haya telefonado a su amiga Julia!', 90 % del grupo presentó como presuposición la de que los domingos Marisol solía telefonar a su amiga Julia, el resto del grupo se equivocó mencionando que la presuposición que se interpreta de tal contexto ' Julia esperaba la llamada telefónica de su amiga Marisol.

La verdad es que dentro de la oración que presentamos en el cuestionario, ningún elemento nos indica que Julia esperaba que su amiga le llame; por supuesto, eso es algo que podemos imaginar claramente, pero tomando en consideración el significado de una presuposición que tiene relación con los elementos lingüísticos con los cuales esta formada y estructurada la oración, eliminando la posibilidad de que la presuposición que propone el 10 % del grupo sea correcta, y una presuposición como la de que las dos amigas poseen teléfonos hubiera sido correcta y aceptada también.

Igual como el contexto "no fui yo quien escribí sobre la pared" que presentamos en la primera parte consagrada a la deducción de presuposiciones, para la cláusula ' no soy yo quien escribí la carta al señor director', el porcentaje que obtuvimos en lo que se refiere al número de estudiantes que dio presuposiciones adecuadas al contexto, algunos eligieron como respuesta 'alguien envió una carta al director', mientras otros pusieron la cláusula " el director recibió una carta".

El resultado obtenido en relación con la oración ' en España, la gente se acuesta muy tarde' también fue positivo ya que el 100 % de los estudiantes presentó presuposiciones correctas.

La presuposición propuesta por la totalidad del grupo ha sido " Los españoles se acuestan después de las 9 de la noche", y esta presuposición se justifica y se explica gracias al adverbio ' muy tarde".

Ahora para la cláusula ' he decidido que este trimestre me organizaré mejor en mi trabajo', se entiende que el hablante no suele organizar su trabajo y eso es la presuposición que pusieron nuestros estudiantes respecto a este contexto.

Así pues, en el resultado obtenido con el grupo se menciona un total de 100 % de éxito en las respuestas. En lo que se refiere a la respuesta que dieron los estudiantes a propósito de la oración ' Ignacio dice a su esposa: « hoy eres tú quien conduces » ha sido que la mujer de Ignacio sabe conducir, y esta presuposición fue la que propuso el 90 % del grupo, mientras el resto escogió la de que generalmente, es Ignacio quien conduce cuando esta en coche con su mujer.

Esta presuposición también es correcta y fue interpretada por nuestros estudiantes gracias al adverbio de tiempo 'hoy' que les ha permitido determinar el contexto comunicativo del hablante.

Así pues la interpretación de lo que dijo Ignacio a su esposa ha sido correcto, y también hubiera podido dar otra interpretación (presuposición) a este contexto que es « hoy Ignacio no tiene la intención de conducir », y que es una presuposición que ningún estudiante del grupo propuso.

Ahora bien, a propósito del contexto « las matemáticas son la asignatura más difícil », la respuesta que encontramos en la mayor parte de las opciones elegidas por nuestro grupo de estudiantes ha sido que el nivel de dificultad de las demás asignaturas es menor respecto a las matemáticas, casi la totalidad del grupo eligió esta opción, o sea 90 % de los estudiantes frente a 10 % que no pusieron ninguna opción, y la parte que supo destacar la presuposición de este contexto lo hizo gracias a la estructura del superlativo de superioridad que se encuentra en la enunciación.

Deteniéndonos ahora a la cláusula « en España, la gente se descansa el sábado y el domingo » constatamos que hubo gran equivocación en el proceso de interpretación de presuposiciones, ya que esta parte nos mostró que los estudiantes confunden y no dominan bien lo de la presuposición, nuestra constatación está basada sobre el hecho de que aquéllos eligieron como presuposición lo de que en otros países la gente no se descansa el sábado y el domingo, pero esto es falso, y no se puede considerar como una presuposición correcta, porque si tomamos en cuenta la definición que dieron los lingüistas a la presuposición, veremos que aquélla se considera como una deducción pragmática que se acerca de la estructura lingüística de la cláusula y en el caso que tenemos nada indica dentro de la oración « En España la gente se descansa et sábado y el domingo » que en otros países no pasa lo mismo.

Analizando esta proposición, los estudiantes perdieron el hilo que la une con lo de la presuposición y es lo que causó un porcentaje de acierto muy bajo comparándolo con los precedentes ya que, sólo es de que 2 % de los estudiantes que supieron destacar la presuposición correcta que fue que los demás días de la semana, los españoles trabajan.

En el caso siguiente, en que Doña Calvo dice charlando con su vecina «mi hija Carmen es la única quien me atiende, sin embargo es ella quien trabaja más horas », se siente en las respuestas del grupo una cierta limitación, o sea como si aquéllos separasen las dos partes de la proposición que son « mi hija Carmen me atiende » y « es ella.....horas ».

Para la primera parte, casi la totalidad de los estudiantes propusieron la misma presuposición que fue que nadie atiende a esta mujer salvo su hija Carmen.

Esta presuposición es correcta pero incompleta puesto que la oración que presentamos aquí a los estudiantes no es simple sino compuesta de una principal y una subordinada de concesión coordinadas por el nexos 'sin embargo'.

Así pues, hubiera sido más correcto y completo proponer una presuposición que pone de relieve la función concesiva de la cláusula y eso mencionando la presuposición « nadie atiende a Doña Calvo salvo su hija Carmen a pesar de que existan otras personas que lo podrían hacer ».

A La última enunciación que fue « este año ha llovido mucho », escasos fueron los estudiantes que propusieron una presuposición, quizá sea por la simplicidad y por lo corta que es la oración respecto a las precedentes, sin embargo, la tarea no era menos evidente que en los precedentes contextos.

A esta oración, se asocia la presuposición « hubo años durante los que llovió menos que este año » o sea se expresa la idea de comparación y eso gracias al demostrativo 'Este' con el cual comienza la frase y que desempeña el papel de limitador en el espacio tiempo de la enunciación.

50 por ciento de los estudiantes pudieron destacar la presuposición correcta mencionada arriba, frente al resto que no dio ninguna proposición.

Está claro que la puntuación en una lengua es lo que permite y facilita la comprensión de enunciados, pues la descodificación de mensajes ya que la diferencia en la posición de un signo de puntuación en los textos escritos sean u orales es responsable de las múltiples maneras de interpretación de mensajes.

Sin embargo, diríamos de manera general, gracias a la experiencia que tenemos en el campo de la enseñanza de lenguas que los aprendices de un idioma descuidan esta parte que sin embargo les favorecería una buena comunicación y práctica lingüística.

En el caso de nuestros estudiantes universitarios, la totalidad de respuestas correctas a propósito de

este punto abarcó el ciento por ciento del grupo en el segundo caso, frente a sólo un porcentaje de 50 % de respuestas correctas en el primero que les pareció, según notamos más evidente y fácil para descodificar.

Así pues, en la cláusula ' ¡Os lo digo, francamente, estoy harto !', la mitad del grupo no consiguió responder correctamente y elegir la opción 'b' que dice que el hablante está harto de verdad, ya que el signo de puntuación que es la coma, utilizada en esta oración separa la primera parte de la cláusula del adverbio 'francamente', cosa que elimina el hecho de que el emisor hable francamente, y favorece la deducción de que aquél esté verdaderamente harto del comportamiento de los miembros de su familia.

50 % del grupo no prestó atención a la posición de la coma en la oración pues, respondió falso.

En cambio, la primera parte en la que se presenta la oración ' quien te quiere mucho te hará llorar', la ausencia de la coma permitió a los estudiantes eliminar las dos primeras opciones en las cuales el mensaje está bien determinado, como si hubiera una coma en la frase para escoger la tercera opción, que refleja la ausencia de este signo de puntuación y que da en cambio una cierta libertad en la interpretación del mensaje que quiere emitir el hablante. Así pues, la totalidad del grupo acertó en la elección de la opción en este caso.

Ahora bien, a propósito de la interpretación de contextos comunicativos gracias a las proposiciones subordinadas causales presentadas en nuestra encuesta, las respuestas dadas por los estudiantes nos empujan a determinar nuestra constatación en la idea de que existe una confusión importante entre lo que es una implicatura y una presuposición en la mente de nuestros estudiantes hispanistas, y eso se demostró de manera general en la elección que hicieron los estudiantes escogiendo las opciones 'a' 'b' y 'c', que presentan respectivamente los contextos:

-Luís no desea encontrar a su novia en la fiesta.

-Luís desea encontrar a su novia en la fiesta.

-La fiesta ya no ha tenido lugar, y que según piensa una parte del grupo, se considera como implicatura única al contexto la proposición 'a' mientras el resto del grupo eligió la proposición 'b' como solo implicatura posible, así como la opción 'c' que ni siquiera se puede considerar como implicatura sino una presuposición.

La determinación que propusieron los estudiantes respecto a la primera opción demuestra que aquéllos no dominan la relación existente entre un contexto comunicativo y lo que este último puede contener como implicaturas dentro del espacio situacional en el cual se encuentra.

Los estudiantes que optaron para la opción 'a' que dice que Luís no desea encontrar a su novia en la fiesta, escogieron esta opción porque la situación que se les presentó en su mente ha sido la de que Luís está tan enfadado contra su novia que no quiere verla en la fiesta y si sabe que aquélla asistiera, él no vendría.

Esta proposición no es falsa como implicatura pero no se puede considerar como la única que podemos asociar a nuestro contexto comunicativo, y el porcentaje con el cual salimos en este punto ha sido de sólo 30 % de respuestas correctas frente a 70 que son falsas.

Igual para la opción 'b' en la que se dice que Luís desea encontrar a su novia en la fiesta, y que los estudiantes eligieron por la idea de que Luís quiere a su novia y que la pareja se lleva muy bien, pues, sería lógico que si la novia de Luís no va a esta fiesta, a él no le gustaría ir para encontrarse solitario.

Tampoco la proposición está falsa pero no se considera la única implicatura que se puede presentar al contexto.

Ahora, a propósito de la opción 'c' diríamos que aquí se nota la confusión entre los conceptos 'implicatura' y 'presuposición' por parte de los estudiantes. En esta parte de cuestionario, se les pedimos destacar implicaturas mientras, sin embargo, los que optaron para la proposición 'c', que dice que la fiesta todavía no ha tenido lugar destacaron una presuposición en vez de una implicatura ya que la presuposición se interpreta a partir de la estructura de la oración misma, o sea esta dentro de ella, y en la proposición principal interrogativa "¿Asistirá Luís a la fiesta?", el tiempo del verbo que es el futuro imperfecto de indicativo, es lo que nos informa de que la acción todavía no se ha desarrollado.

Así pues, hasta si los estudiantes comprendiesen la idea de que todavía no hubo cumplimiento de la acción, su respuesta no se considera correcta por la mera razón de que se les pedimos asociar una implicatura al contexto presentado y no una presuposición.

Un porcentaje de 30 % de respuestas correctas en esta parte se opone a un 70 % de respuestas falsas por la ignorancia de los estudiantes al concepto 'implicatura'.

En cambio, los escasos estudiantes que optaron para la opción 'd' que anuncia que las opciones 'a' y

'b' son los que anunciaron la respuesta correcta, porque aquéllos comprendieron que el hablante quien pregunta si Luís asiste a la fiesta, lo hace teniendo en cuenta el buen o mal entendimiento existente entre la pareja y puesto que el contexto y la situación comunicativos en los cuales está el hablante no están declarados anteriormente para nuestro grupo de estudiantes, pues ellos tuvieron que proponer las dos posibilidades respecto a lo de llevarse bien o mal la pareja entre sí.

No más del 15 % de los estudiantes dieron la respuesta correcta en esta parte de nuestro trabajo de investigación.

Volviendo un paso atrás, y analizando los resultados de la encuesta que concretizó nuestro trabajo de investigación, notaremos que el porcentaje de acierto en las preguntas que se referían al análisis de enunciaciones, gracias a un conector o marcador discursivo, considerado como núcleo de descodificación, es mucho más positivo si lo comparamos con la parte que abarca enunciados sobre el mundo sociocultural de España. Eso se observa por ejemplo en el 5 % de respuestas correctas en la parte que trata la fiesta de los reyes magos que se repite en la parte que trata la fiesta de carnaval, en la del buñol y la del raly nacional de coches de época que se desarrolla cada año en la ciudad de Barcelona, frente a unos porcentajes de respuestas correctas mucho más elevado para lo del análisis y la interpretación de marcadores de discurso, tal los dos adverbios 'sí' y 'no' que de manera general, la interpretación de los mensajes que querrían emitir no fue tarea difícil para el conjunto de los estudiantes.

Tampoco lo fue para la conjunción de coordinación 'y', el conector discursivo extraoracional 'pero', una parte de modificador oracional 'entonces'....etc, y esta diferencia en los resultados entre el aspecto sociocultural y lingüísticos gracias a los cuales se interpretan mensajes es debida al contenido didáctico ofrecido al aprendiz de español desde su primer curso de aprendizaje que no conoció un abanico importante en el lado cultural del idioma que normalmente no se hubiera podido disociar del lado lingüístico puro ya que sin el conocimiento de la vida social y cultural de España sería imposible la comprensión y la deducción de mensajes anunciados de manera indirecta por nativos españoles.

En nuestro trabajo, respondimos a lo que planteamos al principio de la investigación respecto a la interpretación de implicaturas conversacionales por un grupo de estudiantes argelinos en cuarto curso universitario y eso pasando por una encuesta que fue esquematizada en un cuestionario con, primero, proposiciones de respuesta a cada pregunta y luego enunciaciones a las cuales los estudiantes tenían que adivinar implicaturas coherentes que responden al contexto comunicativo que se ofrece al estudiante.

El cuadro 'A' resume los resultados obtenidos gracias a nuestra encuesta, a propósito de las informaciones que poseen nuestros estudiantes argelinos en cuarto curso universitario de español sobre las fiestas y costumbres españolas, mientras el cuadro 'B' representa el resumen de los resultados que dio la encuesta sobre el análisis de lo que pueden implicar los marcadores discursivos que estudiamos en la parte práctica del trabajo.

Cuadro 'A' :

Fiestas y costumbres españolas	Porcentaje de éxito	Porcentaje de fracaso
Fiesta de lo Reyes Magos	5%	95%
Fiesta de Carnaval	5%	95%
El Raly nacional de coches de época	5%	95%
Fiesta del Buñol	10%	90%

Cuadro B' :

Marcadores discursivos	Porcentaje de éxito	Porcentaje de fracaso
La partícula 'sí'	30%	70%
La partícula 'no'	100%	0%
El marcador ' porque'	30%	70%
El conector 'pero'	80%	20%
El modificador ' entonces'	45%	55%
La conjunción 'y'	85%	15%
La puntuación	50%	50%
La posición de la coma en la oración	50%	50%

Cuadro `C' :

	Porcentaje de éxito	Porcentaje de fracaso
Descodificación de implicaturas	40%	60%
Descodificación de presuposiciones	35%	65%

La parte teórica que presenta el principio de la investigación y que abarca un conjunto de conceptos gracias a los cuales se ha podido entender el contenido de nuestro cuestionario, propuesto en la encuesta ha sido una parte introductora al campo de la pragmalingüística en el cual se arreglan los problemas extralingüísticos, que siempre existen en una lengua a causa de los innumerables situaciones comunicativas, que sus hablantes van creando con el tiempo y desarrollando con la evolución del idioma.

Hemos adquirido por este trabajo de investigación el significado de términos que explican el proceso de deducción de mensajes tal, los términos 'actos de habla' 'actos de habla indirectos', 'las máximas de cooperación', 'implicatura', 'presuposición' 'performance comunicativa....y otros presentados en el primer capítulo y gracias a los cuales se hace claro y se entiende nuestro punto esencial en esta investigación que ha evaluado a lo largo del trabajo el nivel de capacidad interpretativa de nuestros estudiantes de cuarto curso universitario a propósito de su aprendizaje del español, y eso en una encuesta bajo forma de cuestionario que les dirigimos y, en el cual se presentaron situaciones comunicativas que emitían mensajes sobre el mundo sociocultural y religioso español, representado en unas fechas como la de los Reyes Magos, la del Buñoletc, así como una parte dedicada a la deducción de implicaturas y presuposiciones de unos contextos comunicativos producidos por nativos españoles.

En esta parte, podemos observar las respuestas que dieron los estudiantes en la parte que consistía en proponer presuposiciones e implicaturas probables a unas enunciaciones; así como, las opciones que eligieron para las diferentes situaciones comunicativas de la encuesta.

Los resultados obtenidos, comentados en el tercer capítulo de este trabajo de investigación demuestran una diferencia bastante importante entre la deducción de enunciados mediante unos conectores discursivos y la de unas fechas importantes de la sociedad española a las que se hace alusión en unos mensajes.

Este resultado nos hace descubrir que los estudiantes argelinos en cuarto curso universitario de filología española dominan mucho mejor el aspecto lingüístico, entendido como gramatical en la lengua española que el aspecto sociocultural de la vida en España.

Este resultado, equivalente a un total 60 % de respuestas correctas para la parte de interpretación de mensajes gracias a unos conectores y marcadores del discurso, frente a sólo 20 % de respuestas correctas en la parte que toca a la interpretación de mensajes, gracias a unas frases o expresiones

que hacen alusión a una fecha representativa de un día importante del año, que sea religioso, o en el cual se celebra en España un ritual o una costumbre sociocultural.

Ahora bien, si analizamos el contenido de los programas destinados a la enseñanza del español en los institutos secundarios públicos que presentó el ministerio de la educación nacional, y eso, desde septiembre de 1995 hasta septiembre de 2005 a los estudiantes hispanistas de hoy, deduciremos que el resultado obtenido en nuestro trabajo de búsqueda, es un resultado que casi puede considerarse como lógico, tomando en consideración el gran vacío, y la gran carencia de los aspectos socioculturales básicos que ha de conocer un aprendiz en una lengua extranjera.

Los manuales didácticos de español, sobre los cuales trabajaron y aprendieron nuestros alumnos durante sus tres cursos secundarios, no contenían lo que hubiera podido prepararles e informarles sobre la vida diaria en España; las costumbres de sus nativos, así como todos los elementos de la vida que forman la cultura del país, los horarios de trabajo que tienen los nativos, las de la comida, de los días de descanso, de las fiestas ...etc.

Son elementos muy importantes, sino diríamos, mejor dicho, imprescindibles que el alumno debe conocer y dominar, para que pueda, luego alcanzar una competencia comunicativa que les permitirá entender mensajes emitidos de manera implícita por contextos orales o escritos, y por consiguiente, una performance en la lengua.

Nuestra experiencia en el terreno, nos facilita el hecho de detectar donde reside el problema que impide alcanzar este nivel de performance comunicativa, y si volvemos a observar el contenido didáctico presentado en el antiguo programa, que se reemplazó en Septiembre de 2006 por uno nuevo que obedece a las estrategias de enseñanza del enfoque comunicativo, y en el cual se presentan al alumno de hoy un poco más de información sobre la vida social en España, tal como el caso de los horarios que tienen la gente allá, el sistema educativo del país, por el cual pasan los alumnos, ..etc., veremos claramente que durante los cursos secundarios que pasaba el discente en clase de lenguas vivas, se le enseñaba únicamente el lado gramatical de la lengua, o sea, en el programa de español se aprendía el idioma, separado de su aspecto social y cultural, se basaba, y se interesaba de manera general a la estructura lingüística sin dar importancia a la enseñanza y la comunicación de eventos y costumbres propios a la cultura peninsular, que hubiera sido, sin duda ninguna el elemento básico y un medio que permite al alumno alcanzar un dominio del idioma, actuando correctamente en él e interpretando los mensajes que llevan los contextos en diversas y diferentes situaciones comunicativas.

Algunos ejemplos que podemos presentar a propósito de la fijación excesiva sobre el lado lingüístico y gramatical del antiguo método de trabajo en clase de español antes de la reforma de 2006 son primero, la gran importancia que se consagraba a la fase estructural del idioma en la unidad didáctica a comparación con las demás fases, ya que la gramática representaba la parte más larga dentro del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y que se enseñaba de manera fija, sistemática y estricta que no permitía al aprendiz expresarse libremente sin dar caso a los errores gramaticales que podría cometer actuando en español.

Muchas estructuras idiomáticas se enseñaban sin que estén en un contexto comunicativo bien ilustrador y explicativo, tal el caso de "eso sí que + indicativo", el nexos concesivo ' aunque', el uso de las dos condiciones, la real e irreal sin verdaderas situaciones adecuadas para cada una de ellas, ...el empleo del tú y del usted sin aclarar el matiz existente, y por consiguiente sin preparar al alumno a utilizarlos adecuadamente según los contextos que se le presentan,...etc.

Está claro, gracias a los resultados del cuestionario que tuvimos que nuestros estudiantes de cuarto curso en licenciatura de español, y aun en fase final de su carrera universitaria, todavía no dominan a la perfección el idioma puesto que no supieron un número bastante importante de mensajes emitidos por hablantes españoles, y que son mensajes a los cuales el emisor hace alusión implícitamente, o sea que envía de manera indirecta, que necesita una competencia preformativa por parte del estudiante y que nosotros no detectamos a lo largo del cuestionario presentado.

Así pues, nos encontramos frente a la constatación de que nuestros estudiantes no son completamente capaces de interpretar mensajes implícitos en el habla castellano a pesar de su dominio del aspecto lingüístico del idioma, nuestros estudiantes no tienen una performance comunicativa para poder ir más allá del significado primero de las palabras que forman la lengua, sino que su conocimiento del idioma como sistema lingüístico que obedece a ciertas reglas gramaticales que el hablante ha de respetar actuando en el idioma si quiere comunicarse con gente de la misma comunidad lingüística, pero sin entrar en la profunda complejidad de la emisión y recepción de mensajes.

Las opciones elegidas por los estudiantes determinan nuestra respuesta a propósito de la problemática del trabajo, y nos prueba que a pesar de que aquéllos conozcan el significado de los conectores y marcadores discursivos su dominio de la lengua castellana queda incompleto por la falta de elementos determinantes a la vida y la cultura española y cuya introducción en los manuales didácticos hubiera, sin duda dado lugar a mejores resultados en el cuestionario de nuestra encuesta de investigación.

CONCLUSIÓN:

La capacidad o incapacidad de interpretar mensajes emitidos en una lengua extranjera por nativos está claramente relacionada, y eso, además del nivel de inteligencia lingüística del cual puede gozar el estudiante, con el contenido que se le enseña durante el período de su aprendizaje, y que puede contener o no, los elementos esenciales de un idioma, que sea en el campo lingüístico y gramatical así como en todo lo que se refiere al aspecto social, cultural y religioso.

Esta capacidad de deducción de mensajes se adquiere gracias a elementos muy importantes, cuya disociación del idioma mismo se considera como cosa imposible realizar, ya que estos elementos son una parte integrante en él.

La enseñanza de la vida social y de los aspectos que forman el ámbito cultural en el cual vive cada idioma, se desarrolla y evoluciona y que son aquellos puntos que no tienen nada que ver con el lado gramatical, o sea físico de la lengua, es lo que permite al aprendiz sentirse cómodo frente a su actuación lingüística, el manejo del idioma que abarca la producción y la deducción, de modo que su ausencia causa una insuficiencia en el conocimiento del mundo extranjero, y por consiguiente, una incapacidad de alcanzar una cierta performance comunicativa.

Los resultados obtenidos al final de nuestro trabajo de investigación, obtenidos después de un análisis de las respuestas de un cuestionario que, a su turno, aparece en esta tesis después de una presentación de la situación de la enseñanza del español peninsular en los institutos secundarios argelinos, nos afirman que el hecho de no poder descodificar enunciados emitidos por nativos españoles, depende sistemáticamente del contenido didáctico presentado al alumno, y que estaba hasta el mes de Septiembre de 2005, casi vacío de informaciones y datos representativos de la vida castellana, así como de soportes pragmáticos y socioculturales que, hubieran sido un gran apoyo al aprendiz e instrumentos básicos para una adquisición perfecta del idioma meta.

Nuestro trabajo nos demostró y probó la insuficiencia de puntos muy importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas vivas, que favorecen la adquisición de una cierta gimnasia cognitiva por el alumno, y cuyo papel sería lo de facilitar la operación de descodificación de mensajes transmitidos generalmente de manera implícita.

Este trabajo demostró que los marcadores discursivos adquiridos a lo largo del proceso de aprendizaje del idioma español son dominados por nuestros estudiantes de un lado meramente semántico y que, solo no les permite descodificar mensajes enunciados indirectamente y en los cuales no están

presentes todas las máximas propuestas por Grice para una comunicación correcta y posible.

Esta falta de flexibilidad interpretativa de enunciados es debida a la falta de diversidad en los contextos situacionales pragmáticos presentados al aprendiz, que son realmente el núcleo de una posibilidad y ayuda hacia una apertura para él hacia un manejo perfecto de la lengua, esta causa es adicionada al número de horas lectivas presentadas al alumno en los institutos que eran antes de la reforma de 2006, basada sobre el enfoque comunicativo de dos horas semanales para el primer nivel, en que se hubiera enseñado una base sólida del idioma con un volumen de horario mucho más importante y un conjunto de estrategias de aprendizaje que hubieran enseñado al discente una manera de reflexionar, pensar, producir y descodificar en una lengua que le acostumbraría al espíritu pragmático e interpretativo que se consideraría primordial en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Nuestra constatación frente a lo entendido por nuestro grupo de estudiantes y representado en el trabajo que entregaron en el cuestionario que se les presentamos, nos lleva hacia unas respuestas a las preguntas bajo las cuales se formuló la problemática de este trabajo de investigación, de modo que ahora tenemos unas ideas fijas y precisas respecto a la capacidad de los estudiantes en entender mensajes implícitos emitidos por nativos españoles, y por consiguiente determinar su nivel de performance comunicativa.

A partir de ahí, diríamos que lo que se dedujo por nuestra encuesta y lo que se confirmó de nuestras suposiciones anteriores a propósito del tema es que los estudiantes argelinos, matriculados en cuarto curso filología hispana en la Universidad de Argel, no son totalmente capaces de descodificar enunciados emitidos implícitamente en el lenguaje español, y que eso es el resultado lógico de un aprendizaje más o menos superficial del castellano, vacío de contenidos socioculturales, esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas vivas, y que hasta si elementos gramaticales como los conectores y marcadores discursivos son usados correctamente, y pues dominados por los aprendices de la lengua, cabe decir que el perfecto dominio de estos elementos no se alcanzó por el grupo de estudiantes con quien trabajamos y eso es debido a la ausencia de estrategias pragmáticas de interpretación de mensajes en el contenido didáctico de español como LE.

También, este resultado, considerado negativo respecto al diploma universitario obtenido por los estudiantes, equivalente a una licenciatura en español es la consecuencia directa de la ausencia de elementos culturales, imprescindibles para el buen aprendizaje del idioma, ya que los errores cometidos en la lengua a causa del no dominio del componente cultural resultan en la actuación lingüística más graves que los errores lingüísticos.

Algo que debemos tener muy presente, es que en el antiguo programa de español ,enseñado a los alumnos del secundario antes de la reforma de 2006, se disociaba la lengua castellana del mundo hispano, puesto que no se mencionaba ninguna fiesta, ni ritual religioso; tampoco se hablaba de los usos, las costumbres, las relaciones intergeneracionales, de la gastronomía....etc, y cuyo conocimiento y dominio hubiera permitido a los estudiantes la posibilidad de interpretar mensajes en el habla español.

Por lo constatado hasta ahora, concluimos respondiendo a nuestra problemática inicial que es indispensable el aspecto y conocimiento sociolingüístico y pragmático del español para el alcance de una performancia comunicativa, porque al llegar a un cierto nivel de lengua, el estudiante ya no tendrá problemas de competencia lingüística sino de competencia sociológica y pragmática, y para no caer en situaciones incómodas actuando en la lengua meta, el español en nuestro caso, el proceso de enseñanza y aprendizaje ha de proporcionar a los discentes todas las informaciones necesarias que tocan al lado sociocultural de la vida en España y que son consideradas como las claves de los mensajes que reciben actuando en la lengua.

Nuestra encuesta a lo largo de este trabajo de investigación confirmó nuestras creencias y suposiciones previas respecto a la incapacidad del estudiante argelino en cuarto curso de filología hispana en descodificar cualquier mensaje en cualquier contexto comunicativo emitido por nativos españoles.

Nuestra idea anterior sobre la limitación de la capacidad interpretativa de nuestros estudiantes se confirmó por los resultados que obtuvimos, y nuestro análisis cronológico del trabajo nos retrotrajo a la fuente del bloqueo del cual sufre el camino del estudiante argelino hacia una performancia comunicativa en español como LE, y que se resume en la falta de elementos didácticos básicos y completos pertenecientes al mundo hispano, en los antiguos manuales de español que contenían el método clásico de enseñanza de lenguas vivas.

Ahora bien, a propósito de nuestro objetivo futuro en lo que se refiere al punto que deseamos realizar, y que es el alcance de una performancia comunicativa por parte de nuestros futuros estudiantes hispanistas, se puede realizar gracias a la puesta en práctica del nuevo programa didáctico cuyo método es el enfoque comunicativo por el cual se pone de relieve el lenguaje, usado por nativos y que facilita entonces el aprendizaje del alumno del alumno de hoy.

Las nuevas estrategias utilizadas dentro de la nueva metodología de trabajo en clase de español como LE favorecen la posibilidad de enseñar la lengua en un espacio mucho más abierto a la actuación en situaciones reales de la vida española, que permiten al alumno una mejor comunicación e interacción, y por consiguiente, una competencia interpretativa y una performance comunicativa.

Se intenta con el nuevo programa curricular de español, en clase de lenguas extranjeras, poner al alumno en un contexto comunicativo, en el cual, situaciones reales de la vida cotidiana le empujan a ser 'actor' dentro de la clase, expresarse más, y por consiguiente, conseguir a utilizar estrategias de aprendizaje mucho más prácticas, y desarrollar entonces, su espíritu pragmático.

Referencias electrónicas :

- Baralo Marta (Marzo de 2004)“ **Psicolingüística y pragmática de español / LE**,revista redELE, versión PDF
- Caelen J.(1981) « **Elements de lingüistique et de la pragmatique pour la comprehension automatique du langage** » : **'Du signe au sens'**,Edition de Minuit,Federation Image (p26-27),Clips.
- Canale,M. y M Swain.(1979).” **Theortical bases of communicative Approaches to Second language Teaching**”. Applied Linguistics 1Oxford:O.U.P.
- “**Contenidos básicos comunes para la educación polimodal/lenguas extranjeras**”, Ministerio de cultura y educación de la nación,(1997), República argentina
- De Saussure Ferdinand (1982) '**Cours de lingüistique general**'. Edition critiques.p 8.
- Fernández Gómez Luís, (2001) '**Principios pragmlingüísticos y dinamismo cognitivo en los actos de aprender y enseñar lenguas extranjeras**', volumen 2, número: 6, Universidad de Antioquia, Medellon, Colombia.
- Figueras Carolina(1999), "**Puntuación y conectores causales**'Espéculo, revista de estudios literarios numero: 13, Universidad Complutense de Madrid.
- Grandguillaume Gilbert (1971) : « **Colloque sur le Bilingüismo a mayote** »p163-175.
- Guijarro José Luís (1998) "**Idioma, lengua, lenguaje y otras cosas del mensaje**", aparecido en estudios de la Universidad de Cádiz, ofrecidos a la memoria del profesor Braulio Justel Calabozo; 111, 118.
- Heras Ana Inés y Holstein Adriana, (2001) '**Herramienta para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad**',Cuadernos UNju, Argentina.
- José García Vizcaino Maria (2005) "**El uso de los apéndices moralizadores ¿no? Y ¿eh? en español peninsular**", Montclair State University.
- Leibrand Isabel, (2006) "**El aprendizaje intercultural a través de la literatura**", revista de estudios literarios; número: 32 Universidad de Navara.

- Martinet André (1989) **'Fonction et dynamique des langues'** Edition Armand Colin.
- Minustin Moscu Alexander (2001) **'Sobre algunos aspectos de la sintaxis del español coloquial'**; revista electrónica de estudios filológicos, número: 2
- Miquel Lourdes, (2004) **'Enseñanza y aprendizaje de la competencia pragmática del español'**. Algunos ejemplos aplicados al español, artículo, Revista redele. Version pdf, número 2.
- Ortí J. Roberto (2004), **"El español, lengua del aprendizaje y la interculturalidad"**. Análisis de interacciones comunicativas interculturales entre arabo hablantes e hispano hablantes. Aplicaciones didácticas, Teruel./ <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/asele/59.orti.pdf>.
- Pillieux Mauricio (2001) **"Competencia comunicativa y análisis del discurso"**, Estudio filológicos, versión impresa N° 36, Valdivia.
- Porrocho Ballesteros (1972) **"Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional"** : Pues/Pero, Universidad de Zaragoza.
- Portolés José (2003) **"Pragmática y sintaxis"**, Universidad autónoma de Madrid. [http://www.ucm.es/info/circulo/articulo en pdf: portolés.htm](http://www.ucm.es/info/circulo/articulo%20en%20pdf%20portol%C3%A9s.htm)
- **"Pour une politique linguistique mondiale fondée sur le bilingüisme"**, (2002) Manifeste de Tlemcen, (projet).
- Seddiki Aouissine, **« Quelles Actions Audio-visuelles pour le français precoce en Algerie ? »**, Université d'Oran-Es-Senia, Faculté de Lettres, Langues et Arts, Departement des Langues anglo-saxonnes, p,2,6,8. <http://www.bibliothèque.refer.org/livre244/124427pdf>.
- **« Sociolingüistique »**, (2005) article de Wikipedia, L'encyclopedielibre: [www.google.fr/http://fr.wikipedia.org/wiki/sociolingüistique](http://fr.wikipedia.org/wiki/sociolingüistique)
- Solias Gracia Inmaculada, (2004). **"El papel del anunciador en la construcción de los sintagmas nominales continuos y discontinuos"**, Centro lingüístico de la Universidad de Italia; revista redele, número: 0
- Veras Cerqueiras M.G (2005), **"Contenidos socioculturales en clase de español como lengua extranjera"**, Aportes para su definición. Facultad de filología y letras. Universidad de Buenos Aires.

-Veselka Angelova,(2005) “**Matices y conectores pragmáticos de la afirmación y negación verbal**, Dimensión social de la pragmática.

Referencias bibliográficas:

- Briz Antonio (2002) ‘ **El español coloquial en la clase de E/ LE** ‘: Un recorrido através de textos,nueva imprenta ,S,A Sociedad general espanola de imprenta ,pp 9,15.
- Dubois- Chaliier Françoise et Helgard Kremin (1985) “**Langage :les troubles de la lectura, l’alexie** ‘. Edition Didier Larousse, p28
- Escandell Vidal María Victoria, (1996) y (1999) “**Introducción a la pragmática**” Editorial Ariel, S, A, Lingüística, Barcelona.
- Hymes, D (1995) “**On communicative competente**” en Llobera, M (competencia comunicativa), Madrid, Edelsa, p28.
- Labov Wiliam ,(1976) “**Sociolingüistique**”, le sens commun. Les editions de Minuit.pp10,260
- López García Angel,(2005)’**Gramática cognitiva para profesores de español L2**’edicion Arco libros,Madrid. p 214.
- ‘**Marco común europeo de referencia para las lenguas**’(2002), Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, cultura y deporte, edición Anaya, Madrid, pp 48,106,116,120.
- Matte Bon Francisco,(1995) ‘**Gramática comunicativa del español**’:De la idea a la lengua,Tomo II,nueva edición revisada,pp 9,15.
- Mercier A et Rebersat J (1967) ‘**Pueblo**’ deuxieme année d’espagnol,p 86
- Abada. C.Guezati. A Mitourni. H “**Un mundo por descubrir**”(2006-2007) Manual didáctico del alumno de 2AS,Ministerio de La Educación Nacional, p110.
- Yasri Mustapha “**Ven a ver imágenes de hoy**” (1999), Manual didáctico del alumno de 3AS,Ministerio de La Educación Nacional, p136.

Anexos

Cuestionario:

Responda poniendo una cruz al lado de la opción que le parece correcta:

I -En una conversación entre una madre y su hijo quien posee un don para la pintura, aquélla le dice:

-`Teo, tú eres un artista, tú no te perteneces, los artistas no os pertenecéis, tú perteneces a la humanidad, a la cultura y al arte'.

-Teo: '¡Hombre!, no sé .

Con la respuesta de Teo se entiende que:

A-Teo no sabe si él pertenece a la humanidad, a la cultura o al arte.

B-Teo es modesto frente a las palabras de su madre.

C-Teo no sabe si él pertenece a si mismo o a la humanidad, la cultura y el arte.

II -En un contestador telefónico una persona dejó este mensaje :

- '¡Hola cariño!, te llamo para anunciarte que mi primera cita con la ciudad del amor será finalmente para pasado mañana Martes,

Por este mensaje, se entiende que la persona quien llamó:

A- No es íntima con su destinatario, le anuncia que estará en Londres Domingo.

B- Se lleva muy bien con su destinatario, le anuncia que va a regresar a Roma Martes.

C- Es íntima con su destinatario, le anuncia que ha cambiado la fecha de su viaje

- En una cafetería, dos amigas españolas están charlando y en un momento dado, una pregunta a otra sobre cómo se porta Marisol, una amiga común:

-A: ¿Qué tal está Marisol?

-B: Acaba de casarse con su Majestad el rey.

Con esta respuesta se entiende que :

A-La persona quien preguntó no asistió a la boda de Marisol con el rey.

B-Marisol suele fabular.

C-Marisol no invitó a estas dos amigas a su boda.

Dos amigos están en el cine viendo una película, después de haber terminado de moverse durante casi media hora, uno pregunta :

¿Sabes qué hora es?

Con esta pregunta, deducimos que:

A- El hablante quiere saber la hora y la está preguntando a su destinatario.

B- El hablante quiere irse del cine.

C- El emisor quiere saber si su destinatario sabe la hora.

Destaca una presuposición de cada uno de los enunciados siguientes:

A- Yo no fui él quien escribió sobre la pared.

B- El cuadro que compraste es expresivo.

C- El día en que lo iban a matarle ;Santiago Nasar se levantó a las 5:30 de la mañana para esperar el buque en el que llegaba el obispo'. G.Garcia Marquez.

D- Los Goyas del museo no se pueden ver hasta enero.

E- El ministro afirmó que no piensa renunciar.

F- El domingo pasado mi padre vino para reparar mi coche.

Di qué implicatura puedes imaginar de este enunciado Isabel y Juan viven en una casa muy pequeña y oscura ,hoy reciben a Carlos, el padre de Juan.

Carlos :; Pero Isabel, es que no podéis vivir así más tiempo!

Isabel : Eso lo tienes que decir a tu hijo.

Joaquín habla con un compañero de clase :

-Tú eres muy inteligente ,siempre obtienes buenas notas.

No, es que repaso regularmente.

La respuesta del compañero expresa-:

- A- Una contradicción.
- B- Un desacuerdo con el interlocutor.
- C- Un motivo
- D- Una concesión.

Al entrar a la cocina donde su hija menor de 14 años está preparando la cena por primera vez ;una madre se exclama:

- ¡ Pero la fiesta del Buñol ya se acabó !

Con este enunciado, se entiende que :

- A- La base de preparación de la comida que prepara la chica es el coliflor.
- B- La chica prepara la comida bailando.
- C- La chica metió el tomate por todas partes.

Esto es lo que dice un padre a su hijo mayor de 22 años :

-Tu hermana menor todavía no tiene la carrera terminada y ya es activa.

A partir de la frase del padre se deduce que:

- A- El padre y el hijo o se llevan bien.
- B- El hijo está sin empleo.

C- El padre no está a favor del trabajo de su hija.

En la misma frase, dicha por el padre, la conjunción 'y' tiene una función :

A- Causal

B- Concesiva.

C- Consecutiva.

Manuel acaba de obtener su permiso de conducir, y está con su colega Felipe en plena carretera, en un momento dado Felipe dice :

-Sí que acabas de obtener tu permiso de conducir.

Se entiende por esta frase que :

A- Felipe cree a su colega cuando le dice que acaba de obtener el permiso.

B- Manuel conduce bastante malo.

C- No es Manuel quien conduce sino Felipe.

En una carta que Susana redacta a su novio le dice :

Pero te pregunto, seriamente, ¿cómo hiciste para poder tener éxito en el examen?.

Con lo que escribe Susana, se entiende que :

A- Ella quiere saber cómo su novio ha podido ser serio y acertar en el examen.

B- Ella habla seriamente a su novio.

C- Ella quiere que su novio le explique las cosas sin bromear.

¿Qué presuposiciones deduces de estos enunciados?:

- Mi padre vendió su coche.

-Miguel obtuvo la mejor nota de la clase.

-Lorca es el poeta más leído en España.

-La mitad de los obreros mexicanos hizo huelga.

-El jueves los estudiantes tienen clase de literatura española.

-Hoy Marisol no llamó por teléfono a su amiga Julia.

-No soy yo quien escribió la carta al señor director.

- En España la gente se acuesta muy tarde.

-He decidido que este trimestre me organizaré mejor en mi trabajo,

-Ignacio dice a su esposa: 'Hoy, eres tú quien conduces'.

-Una estudiante dice: ' las matemáticas son la asignatura la más difícil '.

-En España la gente se descansa el Sábado y el Domingo.

-Charlando con una vecina suya, Doña Calvo dice :

- ' Mi hija Carmen es la única quien me atiende, sin embargo es ella quien trabaja mas horas en la semana'.

-Este año ha llovido mucho.

Señora Menéndez está contando a su nieto cómo hizo para ser una excelente abogada :

- 'Acerté en el examen de selectividad y me matriculé en la facultad de Derecho que estaba muy lejos de la casa donde vivíamos y que no me impidió llegar a tiempo cada día, asistir a las conferencias presentadas por catedráticos que venían por todas partes del mundo y estudiar en la biblioteca central para enriquecer mis conocimientos.

En este texto, el primer conector 'y' expresa :

A- una causa.

B- una consecuencia.

C- una concesión.

El segundo conector 'y' expresa :

A- una consecuencia.

B- una causa.

C- una concesión.

El tercer conector 'y' expresa :

A- una simultaneidad.

B- una sucesión.

C- una consecuencia.

Durante un examen de lengua oral, un alumno explica a su profesor :

Alumno: Dominar y hablar muchas lenguas permite,...permite.

Profesor : Sí....

Alumno : Permite a la gente abrirse al mundo entero, conocer muchas culturas y entrar en la

Mundialización.

Profesor : ¿La Mundialización ?.

Alumno : Sí, lo de abrirse las economías nacionales sobre el mercado mundial gracias al progreso de la comunicación y del transporte, de los intercambios entre los países que engendra su interdependencia.

El 'Sí' pronunciado por el docente significa que éste :

A- Está de acuerdo con lo que acaba de decir su alumno.

B- Muestra interés a lo que dice su alumno.

C- Está parcialmente de acuerdo con lo que dice su alumno.

La reiteración de la palabra 'mundialización' por el profesor significa que éste :

A- Desconoce el sentido de la palabra.

B- No ve la relación de la palabra con el tema tratado.

C- Espera aclaraciones.

Esto es lo que dice Marisol a su madre :

-George no obtuvo excelentes resultados y se fue de vacaciones.

A partir de este enunciado, deducimos que :

A- George se fue de vacaciones porque obtuvo malos resultados.

B- George obtuvo malos resultados porque se fue de vacaciones

C- George no fue castigado.

También deducimos a partir del enunciado de la hija que :

A- La madre nunca puso condiciones a sus hijos para poder ir de vacaciones.

B- No se respetó un acuerdo.

C- La hija tiene el perfil de una mujer sometida.

Por primera vez, Felipe y su mujer Françoise están en España .Hoy están invitados a casa de un colega español para cenar.

Durante una conversación que no quieren romper, Françoise lanza discretamente una mirada en su reloj que indica las nueve de la noche, mira a su marido y le pregunta en voz baja: - 'Pero ¿a quién esperamos para cenar?'

Con la pregunta de Françoise deducimos que :

A- Ella quiere conocer la identidad del otro invitado del colega.

B- Ella piensa que su colega ha invitado a otra persona a quien esta esperando.

C- Ella desconoce la horar de la cena en España.

Una madre habla con su niño de 5 años quien quiere dejar sus calzados fuera de casa: Si quieres hacerlo para recibir algunos regalos, tendrás que esperar una semana.

Con lo dicho por aquélla, se entiende que esta haciendo alusión a :

A- la fiesta del carnaval.

B- la semana santa.

C- Los Reyes magos.

Elige la opción adecuada :

A- La madre habla con su hijo un 12 de enero.

B- la a madre habla con su hijo un 30 de Diciembre.

C- La madre habla con su hijo un 23 de Abril.

Joaquín y Ramón se están preparando para ir a la fiesta que organiza Paula, una amiga común a la ocasión de su cumpleaños. Al terminar de vestirse los dos amigos, Ramón pregunta a Joaquín : -

¿Qué te parece mi traje?

Joaquín: Había pensado que ibas a dejar este traje para el mes de febrero

Sabiendo que Joaquín está hablando de una fiesta, deducimos con lo dicho que :

A- A Joaquín le parece muy bien el traje de su amigo.

B- A Joaquín no le parece ordinario el traje de su amigo.

C- A Joaquín le parece feo el traje de su amigo.

Miguel y Sebastián son dos amigos que están en la carretera, Sebastián conduce tranquilamente

cuando un coche le deja atrás con toda velocidad y Miguel le pregunta:

- ¿Estamos en la primera semana de Marzo?

A qué hace alusión Miguel con su pregunta sabiendo que esta hablando de una fiesta:

A- el raly internacional de coches de época de Barcelona.

B- el raly nacional de Madrid.

C- El raly internacional de coches de época de Sevilla.

Manuela y Jorge están midiendo su nivel de cultura general planteándose preguntas uno al otro

Manuela pregunta a Jorge :

- ¿Cuál es la serpiente más larga y pasada del planeta ?

Jorge: No sé, pero dicen que es la anaconda

En la respuesta de Jorge, 'pero' es :

A- Un conector discursivo extraoracional

B- Una conjunción de coordinación adversiva

Con la respuesta de Jorge, se entiende que :

A- El no cree que la serpiente más larga y pasada del planeta sea la anaconda

B- El está seguro de que la serpiente mas larga y pasada del planeta sea la anaconda

C- El piensa que esta serpiente se llama la anaconda

D- El ignora totalmente cual sería la serpiente más larga y pasada del planeta * Margarita es una niña de seis años que está tomando su desayuno al lado de su madre quien le da en un momento dado un bollo que la chica no quiere tomar.

La madre : Pero ,¿por qué no lo comes ?

Con la pregunta de la madre se entiende que aquélla :

A- Sabía que su hija no iba a tomar su bollo

B- Encuentra el hecho de que su hija no tome su bollo raro

C- Estaba enfadada

Pablo está en busca de un piso para alquilarlo ,se presenta a una agencia inmobiliaria y una secretaria le recibe :

La secretaria: 'El propietario de la agencia no está pero usted puede esperarle en esta sala'.

La frase de la secretaria significa que :

A- Normalmente, Pablo no debe esperar al dueño de la agencia

B- La ausencia de aquél no impide que Pablo le espere

C- La secretaria está haciendo un favor a Pablo invitándole a esperar al propietario

*En una clase de inglés, el profesor está averiguando las tareas que dio la víspera a sus alumnos. Al llegar al lado de Francisco, el profesor nota que éste no hizo casi el total su trabajo y le pide explicaciones, Francisco contesta :

-No entendí el primer y segundo ejercicios pero hice el tercero, aquí esta.

La respuesta del alumno es el equivalente de :

A- El hizo el tercer ejercicio además de los dos primeros

B- El no hizo los dos primeros así como el tercero

C- El hizo el tercer ejercicio ,en cambio a los dos primeros

D- El hizo el tercero gracias a los dos primeros.

Carlos, un señor mexicano de 43 años quiere emigrar a Estados Unidos para mejorar su situación social ,está discutiendo con su mujer Guadalupe a propósito del tema y a quien la idea no interesa por nada ,sino que expresa claramente el miedo que siente frente a la emigración.

Carlos : ¡La vida será difícil pero vendrás conmigo!

Por la frase de Carlos a su mujer, deducimos que :

- A- A pesar de lo difícil que será la vida en México llevará su mujer con él.
- B- Es porque la vida será difícil en México que Carlos quiere llevar su esposa con él.
- C- La presencia de Guadalupe al lado de su marido, facilitará la vida de aquél en México.
- D- Aunque Guadalupe estará con su marido, la vida será difícil en el extranjero.

*Un joven militar escribe en una carta que envía a su familia :

Queridos padres,

La mili no es el paraíso pero no me quejo por lo tanto.....

La oración 'pero no me quejo por lo tanto' expresa :

- A- Una adición.
- B- Una consecuencia.
- C- Una concesión
- D- Una causa.

Laura entra en un restaurante, se sienta, coge el menú y manda al camarero una paella y una botella de zumo de naranja.

El camarero le responde que hay paella pero no les quedan botellas de zumo de naranjas

Laura : Entonces, nada para beber.

Se interpreta el empleo de 'entonces' en la frase de Laura por :

- A- Probablemente.
- B- Gracias a eso.

C- Por desgracia. *El responsable de una agencia de viaje hablando con unos

D- clientes :

-‘Llegamos a Lisboa entonces, a mediodía’.

Elige la opción que te parece más adecuada :

Se interpreta el modificador discursivo ‘entonces’ en la frase del responsable por :

A- Por consiguiente.

B- Exactamente.

C- Probablemente.

El mismo responsable a sus clientes :

-Si hay algún retraso, entonces llegamos a Lisboa en la tarde.

Se interpreta ‘entonces’ en esta frase por :

A- y

B- así

C- pues

D- porque.

Elige la opción que te parece correcta :

Un joven adolescente se queja del comportamiento de su entorno familiar que ya no puede soportar más :

• ¡‘Os lo digo; francamente, estoy harto!’

Por lo dicho por el adolescente, se entiende que :

A- El habla francamente.

B- El está verdaderamente harto.

Por la oración: Quien te quiere mucho te hará llorar. Se entiende que :

A- Cualquiera persona que te quiera, mucho te hará llorar.

B- Cualquiera persona que te quiera mucho, te hará llorar.

C- Las dos opciones son correctas.

Destaca la implicatura que te parece correcta :

Alguien pregunta: ¿Asistirá Luis a la fiesta? porque estará su novia.

Por la oración subordinada causal, se entiende que :

A- Luis no desea encontrar a su novia en la fiesta.

B- Luis desea encontrar a su novia en la fiesta.

C- La fiesta todavía no ha tenido lugar.

D- Las dos primeras opciones son correctas.

Destaca la presuposición que convenga.

Alguien pregunta: ¿Han empezado las clases? porque Raúl está en el patio.

Por la oración subordinada causal se entiende que :

A- A Raúl no le interesan las clases.

B- Raúl no sabe que las clases han empezado.

C- Raúl ha de estar en clase en el momento en que se planteo la pregunta.