

## ASPECTOS PRAGMÁTICOS EN LOS APRENDICES IVORIENSES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Seydou KONÉ

### INTRODUCCIÓN

En la lectura de nuestra tesis doctoral<sup>1</sup> sobre *la enseñanza de la lengua española a hablantes Ivorienses<sup>2</sup> de diversas lenguas autóctonas: problemas y dificultades que plantea*, decíamos lo siguiente: “En efecto, desde mi adolescencia, he sido fiel a la lengua española con la fidelidad de un novio enamorado. Esta tesis doctoral sería como el anillo de compromiso y este día de su lectura sería como nuestro día de boda. Un matrimonio ya inseparable, en una unión sagrada, «pour le meilleur et pour le pire» hasta que la muerte nos separe, sino por los siglos de los siglos.” En esta perspectiva, el análisis de la producción de los hablantes ivorienses de español como lengua extranjera es una tarea ininterrumpida, para mí mientras viva. Entre otros aspectos que nos ha llamado la atención entre nuestra población meta son los aspectos pragmáticos del enunciado de sus discursos y textos. De hecho, las palabras y frases que producen los aprendices ivorienses de la lengua española oscilan entre lo abstracto y lo concreto. Pero en ambas situaciones, se enuncian discursos que hay que entender y adaptar a las situaciones de comunicación. En este estudio, hablaremos de ello y trataremos de dichas situaciones de comunicación además de analizar la metalingüística en adultos y niños ivorienses aprendices de español como lengua extranjera gracias a la observación participante.



...ación de la Universidad Complutense de Madrid en 2006.

<sup>2</sup> Empleamos este gentilicio para referirnos a los marfileños en referencia al nombre francés, Côte d'Ivoire del país. De forma que de ahora en adelante, indiscriminadamente utilizaremos o Côte d'Ivoire e ivoriense o Costa de Marfil y marfileño. Ello implica que rechazamos los gentilicios *ivoiriano* y *marfilense* estando más a favor del primero y no aceptando el segundo empleado por Koffi YAO (1998) en su tesis doctoral no publicada. Sencillamente porque excepto pocos casos como Finlandia (finés -el idioma- y finlandés -adjetivo y gentilicio) todos los países tienen en común el gentilicio y el adjetivo: *un coche francés, un francés, una francesa*. Es más impropio aún lo de costamarfileño ya que ni en inglés se dice coastivorian, ni en francés se dice côte-d'ivoirien.

## 1. DE LA PALABRA Y EL ENUNCIADO A LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE DISCURSOS ADAPTADOS

Consideraremos la producción oral de los alumnos ivorienses como su discurso y su producción escrita como su texto. En efecto, para poder hablar de discurso, uno no puede olvidarse de los textos y pretender estar a sus anchas. Tampoco puede uno, sin aclarar este aspecto, aventurarse la vida en determinar distintos tipos de discurso en esta parte. Por eso, debemos intentar saber en qué texto y discurso tienen complicidades y pueden ser las dos caras de una misma moneda. En otras palabras, ¿qué tiene el texto que ver con el discurso? Nos interesaremos, entonces, por esta palabra "discurso" e intentaremos ver hasta dónde se matiza con el "texto".

La palabra texto proviene del latín *textus*, tejido y sugiere una creación que lleva a un producto dotado de cierta unidad, una coherencia, una estructura. Hasta la fecha de hoy, desde un punto de vista poco especializado se supone que el texto es un objeto verbal fijo, escrito o impreso, que se puede analizar y delimitar en relación con otros elementos afines, como es el caso cuando los alumnos ivorienses de lengua española responden por escrito a preguntas que se les hacen. La noción de texto aparece menos ambigua que la de discurso en este caso.

En efecto, el discurso es no solo<sup>3</sup> un acto de habla (competencia comunicativa y exponentes funcionales), sino el resultado, oral primero, del mismo. Dicho de otra forma, el discurso de un estudiante marfileño, es un enunciado o una enunciación de tipo verbal que tiene propiedades textuales. Sin embargo, además, debe tener unos aspectos contextuales y pragmáticos. Por su parte, el texto es el objeto abstracto, diríamos hipotético que resulta de nuestro lenguaje científico.

Van Dijk, 1996, p. 55 lo resume así:

"La hipótesis en la que nos basamos como punto de partida dice así: Únicamente las secuencias de oraciones que posean una macroestructura, las denominaremos (teóricamente) textos. Con ello, la palabra texto se convierte en un término teórico que ya se corresponde sólo indirectamente con el empleo de esta palabra en la vida cotidiana, donde se designan así sobre todo las realizaciones lingüísticas escritas e impresas".

El texto es una estructura abstracta del discurso y es un acto verbal. Siguiendo a Saussure, tiene más que ver con la lengua y el discurso con el habla. Tiene una unidad y por delimitaciones como la puntuación, y por el contexto y las actividades tiene un principio y un fin. Tiene una unidad que le da una determinada coherencia semántica. El contenido nos da una semántica y una significación que otras gramáticas denominan el contenido y el sentido. La noción de significación es sobre todo de Halliday, M. A. K. & Hasan, R., 1976<sup>4</sup> para quienes las oraciones del texto

<sup>3</sup> Según la Real Academia Española, 2005, en su *Diccionario Panhispánico de Dudas*, la palabra "solo" por ser llana, siguiendo a la norma ortográfica de 1999, no debe llevar tilde excepto en caso de anfibología, esto es, doble sentido, igual que para los pronombres "esto, aquello, eso".

<sup>4</sup> La noción de *significación* nos lleva a un paradigma tradicional ya que el estructural generativista hablaría de *significado* lo que la lingüística de la comunicación denominaría *sentido* y que yo llamaría lo *descubrible* o comprensible, en oposición a lo ilusorio *producido*. Porque todo conocimiento es un reconocimiento por lo escondido que está lo *comprensible*. Hay que descubrirlo, según nuestra escucha, nuestra lectura, nuestra

deben formar un todo para evitar los contrasentidos y los sin sentidos. Eso explica que la "comprensión" efectiva del discurso (destrezas interpretativas), más allá de la semántica, tiene implicaciones cognitivas y situacionales. Diríamos entonces que la coherencia tiene también condiciones pragmáticas.

Terminaremos esta matización con Brown, G. & Yule, G. que simplemente dicen que la representación de los discursos son los textos. ¿Pero de qué tipo de textos hablamos? En efecto, tenemos textos sin intención estética dominante y otros que sí y en los cuales la connotación supera a la denotación. A los primeros los llamaremos textos informativos y a los segundos textos literarios. Ambos se encuentran en los libros de texto (enseñanza ecléctica) de Costa de Marfil.

Un texto literario, además, puede ser una ficción, y lo es, es decir, puede referir a mundos posibles, no solo a mundos reales. Una de las formas de estudiar los textos de español lengua extranjera son los informativos, pues; también los literarios. Los discursos literarios se ocupan más de la forma de contar.

No son meros portadores de información sino creadores de la misma valiéndose de recursos como su modo de sentir y de valorar con emoción, fantasía, etc. En cambio, llamaremos textos informativos a todos los que no son literarios aunque algunos de los discursos sacados de ciertas novelas son informativos también (novela social, naturalista, etc.).

En cualquier caso, la producción de discursos coherentes es una meta que cualquier maestro intenta alcanzar en sus alumnos sean niños o adultos. En el caso particular de los Ivorienses, el objetivo no varía aunque mientras unos dicen que solo quieren conversación otros quieren dominar a la vez lo escrito. Pero en ambos casos estamos siempre en lo de producir y comprender un discurso escrito u oral en una lengua elaborada. ¿Lengua elaborada hemos dicho? Pues, sí. Pero eso tiene o conlleva alguna dificultad: es que el alumno además de saber repetir lo ya visto (reproducción, como suele pasar en la Pedagogía Por Objetivos)<sup>5</sup>, debe poder hacerlo como ejercicio individual fuera no solo del contexto de aprendizaje sino de la realidad aprendida (eso es la reutilización o transferencia, como se recomienda en la Formación Por Competencia en Costa de Marfil, versión Enseñanza Comunicativa por Tareas en España). De hecho, para poder hablar de discurso coherente, se deben cumplir ciertas condiciones que examinamos con Peterson, 1993 citado por Rondal *et al.*, 1999, p. 137:

"(1) Saber utilizar el lenguaje de manera descontextualizada, es decir, hablar de personajes o sucesos no presentes en el tiempo o en el espacio, teniendo en cuenta ciertos conocimientos del interlocutor al que dirigimos la palabra; (2) saber marcar las relaciones que existen entre enunciados sucesivos."

---

expresión, la situación de comunicación o el contexto. Ya que entre lo que se quiere decir, lo que se dice (*producible* u onomasiología) y lo que se oye, lo que se quiere escuchar o entender (*descubrible* o comprensible) hay buen trecho. Además, las operaciones (conexiones mentales, Koné, 2008, p. 7) para llegar a esta descodificación/denotación (semasiología) son múltiples y difíciles de cernir. Este descubrimiento no depende necesariamente de la inmanencia lingüística ni textual. Y lo coloco sin más complicaciones en el paradigma del lenguaje (siendo éste el conocimiento y la vida).

<sup>5</sup> La noción de filogogía que defendemos (Koné, 2006, 2008) tiene la ventaja de destruir la noción de edad – niños, en pedagogía y mayores en andragogía-, igual que cualquier otro tipo de discriminación.

Unas de las condiciones también para que no haya contradicción entre los diferentes enunciados sucesivos es saber manejar la cohesión y la coherencia del discurso. Usamos elementos lingüísticos que nos ayudan a codificar la información como los conectores discursivos. Si la cohesión permite al interlocutor evitar contradicciones entre la representación cognitiva (el lenguaje es simbólico) que se hace y el enunciado expreso, la coherencia se vale de elementos lingüísticos para codificar los lazos entre ellos (connotación). Si las dos condiciones participan de la coherencia global del discurso, su presencia concomitante no es necesaria ya que un discurso puede producirse de manera coherente y no cohesiva y vice-versa. Hacer o crear discursos supone entonces cierta descontextualización. Eso lleva al uso de la referencia, la deixis (uso exofórico o contextual), uso endofórico (aspectos referenciales como la anáfora –referencia a lo pasado-, catáfora –referencia a lo venidero-). Estos tipos de ejercicios suelen ser más fáciles de manejar para los mayores que los niños y pueden llevar al aprendizaje y dominio de distintos tipos de discursos según una estructura organizacional y relatos estructurados. La referencia a cosas vividas o no –hechos y conceptos-, pero externas a la propia lengua y que tocan a realidades hasta sociales, desarrolla aspectos pragmáticos del lenguaje y situaciones de comunicación en nuestra población meta.

## **2. LOS ASPECTOS PRAGMÁTICOS DEL ENUNCIADO LINGÜÍSTICO MARFILEÑO EN SITUACIONES DE COMUNICACIÓN**

Según el DRAE<sup>6</sup>, en una de las acepciones de la palabra pragmática, este vocablo designa “una disciplina que estudia el lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación”. Aunque con otras palabras, Van Dijk, 1996, sugiere lo mismo considerando esta disciplina como una ciencia.

Dice:

“La pragmática como ciencia se dedica al análisis de los actos de habla y, más en general, al de las funciones<sup>7</sup> de los enunciados lingüísticos y de sus características en los procesos de comunicación”.

Eso refiere ya a la integración de los actos de habla en un campo más amplio, el de la producción, de la recepción, esto es, de los procesos de uso de un contexto no sólo cognitivo sino social. Producir un acto de habla es pues “hacer” algo a nivel social como prometer algo etc... (Searle, 1979, 1996; Ducrot, 1972; Gazdar, 1979; Cole & Morgan, 1973...). Se formulan estos “actos de habla” a partir de condiciones pragmáticas enunciadas en términos de “conocimientos”, “creencia”, “voluntad”, “evaluaciones” del locutor y en términos de relaciones sociales (como la jerarquía) entre los interlocutores.

Esta teoría sumerge sus raíces en el mecanismo del Acto de Comunicación y Charaudeau (1977, p. 5) no lo desmiente. Al contrario, afirma:

---

<sup>6</sup> Diccionario de la Real Academia Española.

<sup>7</sup> Mientras en lengua materna se habla de *funciones*, en la extranjera, como la española para los Ivorienses, se habla de *exponentes funcionales*.

"L'Acte de Communication nous semble être le fondement même de toute l'activité linguistique des êtres humains.

Aussi toute l'activité linguistique et, a fortiori toute analyse des langues naturelles doivent-elles se référer constamment au mécanisme impliqué pour l'Acte de Communication".

A partir de este punto de vista, el mismo autor intenta dilucidar el término comunicación. Lo hace como sigue:

"Si l'on passe en revue les différentes définitions de la Communication on trouve toujours les mêmes facteurs, bien que exprimés différemment: Emetteur (Locuteur, Source) – Récepteur (Auditeur, Destinataire)- Langue (Instrument de Communication, Code) – Discours (Message, Performance)".

Esta realidad según la cual, "la pragmática como ciencia se dedica al análisis de los actos del habla y, más en general al de las funciones de los enunciados lingüísticos y de sus características en los procesos de comunicación" (Van Dijk, 1996, p. 79), nos revela que la pragmática es una ciencia interdisciplinaria que abarca no solo el aspecto lingüístico sino comunicativo, sociológico... etc. Es un mundo ancho e incluso ajeno. Además, siendo una materialización del lenguaje, la pragmática tiene un fuerte color humano. En efecto, siguiendo a Alonso-Cortés, Ángel, 2002, p. 416, podemos decir que "en lo esencial, la pragmática se ocupa del uso de la lengua en la actitud humana, entendiendo uso como una de las distintas funciones en que entra el lenguaje en la actividad humana en general."<sup>8</sup>

Pero antes de llegar a esta conclusión, nuestro autor recurre a otros pensadores que han podido ayudar a hacer surgir esta noción de pragmática. En efecto, para él, "el filósofo Morris propuso llamar pragmática al estudio de la relación entre los signos y sus intérpretes. Carnal, C., 1942, para quien la pragmática es la base de la lingüística, más concretamente, especifica que la pragmática se ocupa del 'análisis psicológico de las diversas connotaciones de una y misma palabra para distintos individuos' así como de 'estudios etnológicos y sociológicos de los hábitos lingüísticos y sus diferencias en distintas tribus, distintos grupos distribuidos por edades y estratos sociales'."

Se puede ver entonces que el análisis lingüístico ya no puede resultar sencillo dado que habrá que tener eso en cuenta tanto para el conocimiento directo como mediato, como ocurre en la sociolingüística y la psicolingüística. En efecto, según Bochenski, 1979, p. 65-66,

"El análisis lingüístico, si bien tiene interés para el conocimiento directo, es mucho más importante para el conocimiento mediato. En él, no se nos da el objeto ni el proceso del pensamiento; es algo mucho más complejo; tanto que es necesaria una precisión en símbolos. Como veremos más adelante, se puede llegar a

---

<sup>8</sup> Lo puesto en negrita es mío.

procedimientos en los que el uso del lenguaje se hace absolutamente imprescindible.”<sup>9</sup>

“Sintácticamente considerado, un lenguaje consta de una multitud de expresiones para las que tienen validez unas determinadas reglas (p. 90). Las expresiones con sentido en un lenguaje pueden ser de dos clases: 1), atómicas, o expresiones simples; están formadas de manera que ninguna de sus partes, por sí sola, puede ser una expresión propia (con sentido) en S. Así, la expresión “hombre” es atómica en castellano; 2), moleculares o expresiones compuestas. Sus partes son proposiciones con sentido en S. Un ejemplo sacado del idioma español puede ser el siguiente: “Un hombre es un organismo.” Las palabras “hombre”, “organismo”, “es”, separadamente, son proposiciones dotadas de sentido en español (p. 91).”

“Queremos esbozar un sistema simple de categorías sintácticas partiendo de los conceptos de functor y argumento. A una proposición que determina otra se llama “functor” y la proposición determinada es el “argumento” (p. 94).”

Como se ha observado, hay que distinguir el sentido sintáctico de una expresión de su sentido semántico. Es posible que una expresión esté correctamente construida según las reglas sintácticas de su correspondiente lenguaje, es decir, que sintácticamente tenga sentido, y que, sin embargo, no tenga sentido semántico o que aquel sentido no coincida con la realidad como afirmar que “*en Costa de Marfil no se comen pollos*”. De la misma manera, como lo veremos a continuación en los ejemplos citados por Alonso-Cortés, 2002, se tiene que reconocer que la pragmática es buena compañera de la semántica.

Veamos:

1. *Dame la llave* es una orden.
2. *Ha venido Juan* es una información.
3. La pasiva *Juan fue expulsado por el director* no es una respuesta a la pregunta *¿qué hizo el director?*
4. En *¿quieres más cerveza, por favor?*, y *Por favor, el tren sale a las cuatro* la anomalía se debe a que la frase *por favor* se utiliza solo en las peticiones *Ponme más cerveza, por favor*.
5. *El marino dejó de remar supone “el marino remaba”*.  
*Vale, Dos y dos son cuatro*, es una oración anómala, porque *vale* sólo se usa para manifestar el acuerdo con lo que alguien ha dicho, como *vale, te veo a las seis*.

En resumen, se ha podido ver que un texto (conjunto de expresiones compuestas y palabras atómicas) sin contexto es como una ciencia sin conciencia. No diremos meramente que en este caso es ruina del alma, sino que añadiremos que podría ser incluso ruinas y lágrimas.

En otras palabras, no hay texto sin contexto<sup>10</sup> y el lector tiene que trabajar con los contenidos de memoria más concretos y que co-determinan la comprensión

---

<sup>9</sup> No nos referimos a esta referencia de Asti Vera cuando dice que “si la elección ha recaído sobre un autor, una condición previa y sine qua non es el conocimiento de la lengua de origen del filósofo que se quiere estudiar. Por ejemplo, es imprescindible leer en griego para investigar sobre Platón; en alemán para estudiar a Heidegger; en inglés para indagar en el pensamiento de Russell (p. 100.)”

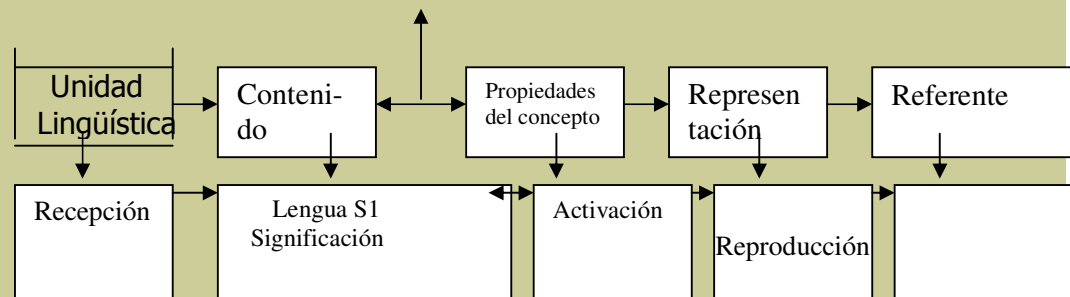
<sup>10</sup> El contexto tiene en cuenta lo externo –situación- y lo interno –cohesión y coherencia: semántica-.

individual. Sobre todo la memoria a largo plazo es el punto de arranque de los procesos ulteriores.

Una de las operaciones más idóneas en este caso es la inferencia que supone también una referencia.

Se podrían resumir estas operaciones de la manera siguiente:

Operaciones de inferencia, según Seré De Olmos, 2000.



Gracias a estas operaciones, los estudiantes ivorienses activarán los esquemas prototípicos, memorizando, primero, la macroestructura antes de construir proporciones semánticas desde una perspectiva más microestructural.

He aquí una muy buena arma para nuestra población meta que tiene que hacer ejercicios en una lengua –la española- que no es la suya. Además, no solo el texto está escrito en una lengua desconocida sino que, por añadidura, no es su lengua materna. No pretendemos que las estrategias cambien según que se trate de una lengua materna o extranjera, pero sí, la velocidad de activación de las operaciones mentales difiere según los dos casos. Además, no tienen los mismos objetivos (funciones comunicativas # exponentes funcionales).

Para una mejor comprensión del discurso y sobre todo del texto, López Alonso, 1994, p. 159, propone las siguientes 8 etapas:

1. Relación entre significados.
2. Activación de los significados.
3. Búsqueda en memoria.
4. Activación de los escenarios de conocimientos.
5. Inferencia.
6. Construcción de hipótesis sobre la significación global o macroestructura.
7. Activación de los esquemas prototípicos.
8. Construcción de proposiciones semánticas.

Si compartimos estos puntos de vista sobre la definición de la pragmática, rechazamos la de Atkinson, Kilby & Roca, 1988, p. 17 citados por Ortega Olivares, Jenaro, 2000, p. 217 quien, sin embargo, parece estar de acuerdo con ellos. En efecto, se puede leer que la pragmática es “la distinción entre lo que las palabras del hablante (literalmente) dicen de lo que el hablante haya querido decir con ellas.”

En efecto, pensamos que, en realidad, aquella distinción tiene que medirse entre lo que el hablante (literalmente) haya querido decir y lo que el oyente entiende. Eso es lo que debería entrar en el molde de la pragmática. Al revés, el caso de estos autores sería más bien otro tipo de errores discursivos como consecuencia de la traición del pensamiento por parte de la exteriorización material de aquel pensamiento preconcebido. Eso es otro tema sujeto a debate ya que unos creen que nunca llegamos a expresar realmente lo que pensamos. Aunque sea así en ciertas ocasiones, personalmente, no pensamos que se deba generalizar parecida aserción.

Todas estas etapas muestran que un trabajo realmente pragmático es una suma de varios campos de investigación que le confieren la calidad de ciencia interdisciplinaria. En realidad, no se puede prescindir de la gramática en general y de la sintaxis en particular ni de la semántica-sintaxis igual que la semántica pura. El contexto sociocultural (situación), el contexto a secas, tienen una carga de estructuras y conocimientos que vienen a apoyarnos en el descubrir lo que López Alonso, C., 1994, llama "sens du texte-source".

Nuestra reflexión pretende ser original en su forma y podría ayudar a los profesores de lengua extranjera a entender algunos errores e interlengua en la producción de sus alumnos. Es más, pensamos que se puede prevenir perfectamente estos errores. Eso le confiere al presente análisis un carácter didáctico con lo cual se podría entender que el error está libre de sanción y es la prueba de que hay aprendizaje.

Para concluir este apartado analizaremos la construcción de la metalingüística en niños y adultos. En efecto, que se trate de textos literarios o informativos, a la hora de estudiarlos o comentarlos, los estudiantes ivorienses responden a preguntas de metalengua y hacen construcciones metalingüísticas.

### **3. CONSTRUCCIÓN DE LA METALINGÜÍSTICA EN NIÑOS Y ADULTOS IVORIENSES APRENDICES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

Una de las terminologías más recientes en el mundo de la ciencia del lenguaje (lingüística) es la metalengua. Tenemos que acudir a ella para explicitar algunos aspectos, o para conocer mejor el nivel de dominio de la lengua española por parte de nuestra población meta. Hablar de metalengua es referirse a una actividad lingüística que se interesa por la propia lengua.

Mi objetivo con preguntas de este tipo es llevar la reflexión de los Ivorienses hacia la lengua empleada en los textos y documentos estudiados (paratexto). Entonces nuestra preocupación no será solamente recoger datos sino ver también en qué se ha asimilado lo enseñado (retroalimentación).

En realidad, pensamos que es antipedagógico preguntar cosas a aprendices sin habérselo enseñado antes. Sin embargo, por motivos de evaluación diagnóstica tenemos que acudir a esta forma de proceder y también por ciertas dificultades logísticas. Pero se debe reconocer que gente como Benveniste, 1974 intentaron redefinir el concepto pero desde la postura del locutor pudiendo convertir el significante en significado. Este planteamiento de Benveniste, 1974 ya abrió camino y los psicolingüistas han encontrado aquí una forma de hacer poco claro lo evidente. Es decir, la postura opuesta a lo que yo quiero que sea el arte del lenguaje, la



*lingüística*.<sup>11</sup> Sin embargo, esta vía permitió que los psicólogos pudieran encontrar los procesos cognitivos de sus pacientes<sup>12</sup> hasta analizar sus comportamientos. Se llegó a hablar de metacognición. En cualquier caso, en la población ivoriense se ha observado que para poder contestar a algunas de mis preguntas de metalengua han adoptado dos formas:

Ciertos contestaban de manera espontánea con una capacidad no de adaptación a la situación sino por una habilidad interpretativa merced al contexto (competencia de perfeccionamiento).

La otra categoría procedía por uso de sus conocimientos previos colocados en su memoria relativamente remota. Y en función de si se trataba de algo reemplazado/reutilizado hacía poco o no, la velocidad de la respuesta variaba y podíamos observar alguna fase de bloqueo como unos tartamudeos comprensibles (competencia en fase de adquisición o adquirida sin más –un aprobado-).

Las preguntas de sinonimia, antinomia, reformulación –llamada también técnica del reflejo o del espejo- (¿quién quiere decir de otra forma?, “seguimos trabajando...”, etc.), el uso de estos y de deixis lingüísticos no son ajenos a una supuesta metapragmática. En efecto, para poder contestar a ciertas preguntas de metalengua, aquellos candidatos afortunados o no a la adquisición de la lengua española, acuden a su entorno. Además, el niño en su infancia viene con una posible capacidad innata de acumular o preprogramar habilidades entre ciertos contextos pragmáticos y las formas lingüísticas. Y no es por ser adulto que aquellas habilidades dejan de estar disponibles. A partir de ahí, se ha podido observar que aunque los Ivorienses no pudieran contestar en español (exponentes funcionales) a una pregunta hecha, sabían la respuesta en francés y a veces en la lengua autóctona (*fonction langagière*). En este caso, lo que se puede hacer es aceptar que se empieza la respuesta en una lengua relativamente bien elaborada antes de completarla con la palabra o expresión que sabe en lengua nativa. Luego se pregunta si algunos de los aprendices sabe decirlo en español. En caso de que nadie lo sepa, el profesor cuyo papel desempeño yo mismo en este caso, da la respuesta como último recurso. Y algunos se muerden el dedo.<sup>13</sup> Prueba de que lo habían dejado en su memoria a largo plazo y olvidado a pesar de que lo tenían en la punta de la lengua. El error no es ninguna prueba de falta de conocimiento en ciertos casos, pues. Tampoco es muestra de ignorancia del sentido. El metalenguaje crea una metasemántica en este caso. Y pensamos que este término es más acertado que la semiótica de la semiótica que le quiso dar Hjelmslev, 1971, p. 166 al referirse a un “plano del contenido” en los trabajos de los lógicos polacos. En efecto, según, este danés “después del desarrollo experimentado por la logística en los trabajos de los lógicos polacos, estamos prontos a aceptar la existencia de una de una semiótica cuyo *plano del contenido* sea una semiótica. Es el llamado metalenguaje...”

En el caso del aprendiz ivoriense, eso muestra que hace falta una reorganización previa de los conocimientos en la mente antes de contestar a este tipo de preguntas.

<sup>11</sup> Esta nueva propuesta no se desarrollará en el presente estudio y será nuestro foco de atención más tarde.

<sup>12</sup> De manera general llamaremos a cualquier persona que cometa un error como un paciente que puede ser clínico también. El error como la enfermedad, se previene y se cura (Koné, 2006).

<sup>13</sup> Lo que la teoría del análisis de errores denomina *tenerlo en la punta de la lengua*.

Para Gombert, 1990, el contexto extralingüístico puede ayudar al niño en este caso. Y pensamos que el adulto también beneficia de tal impacto. Este punto de vista no difiere mucho del de otra autora. En efecto, Karmiloff-Smith, A., 1979, 1983, 1986, 1994, supone que las reorganizaciones sufren influencias externas.<sup>14</sup> En el caso de aquellos adultos que en muchas ocasiones han vivido un sinnúmero de experiencias, esta verdad es difícil de poner en tela de juicio. De la misma manera, los alumnos que hemos podido seguir, han mostrado que su conocimiento del espacio y el tiempo en que se encuentran es una fuente de inspiración para poder responder a ciertas preguntas. Y no tardan en recurrir a la comunicación no verbal, merced a ademanes etc. para mostrar, a veces con el dedo, lo que podía significar tal o cual elemento del texto objeto de nuestro análisis adaptado a su edad. El llamado paratexto es de una gran ayuda ya que como una señal de tráfico, hablan por y de sí mismos en un texto dado. Pueden ser dibujos, fotografías hasta el título, el subtítulo, el nombre del autor, la fecha y el lugar de publicación etc. Son datos que ayudan a la comprensión y expresión luego, ya que permiten situar/presentar el texto. De ahí que Jacobson, 1963, p. 217-218 haya atribuido en su tiempo al lenguaje una función metalingüística con el código como referencia. En efecto, para este autor, se ha podido distinguir, «dans la logique moderne», entre « deux niveaux de langage, le «langage-objet», parlant des objets, et le «métalangage» parlant du langage lui-même.»

## CONCLUSIÓN

En resumen, después de la fase teórica, a la hora de evaluar en situaciones prácticas casos de enunciados pragmáticos, sobre todo en lo que a la metalengua atañe, hemos podido observar que unas reglas de funcionamiento se establecían en la mente de los estudiantes marfileños. Y por sobregeneralización, podían dar respuestas incorrectas también (como suponer que se debe decir *sabo* por *sé* para *saber*, en primera persona del presente de indicativo o *andé* por *anduve* para la primera persona del singular del pretérito perfecto simple de indicativo). En cambio, hay que observar que la puesta en marcha de este tipo de reglas no es inmediata. Ya que el esfuerzo metacognitivo necesario a esta fase no es espontáneo. Es una pena que por motivos académicos se tenga que recortar este tipo de investigación. De verdad, hay reacciones inesperadas en los alumnos y se pueden profundizar estos estudios. Eso sí, necesitamos más tiempo y paciencia para ello. A la hora de construir frases, tanto adultos como niños, unen los elementos con verbos. Aquellos han de ir según un tiempo y modo determinado: se habla de conjugación. Pero la producción de la población meta oscila siempre entre lo concreto y lo abstracto. Por eso, teniendo en cuenta las conexiones mentales, sus enunciados tienen siempre un sentido aunque solo sea desde la perspectiva del propio estudiante y que el maestro deberá descubrir, más allá de la semántica, la semiótica, el metalenguaje y la pragmática, gracias a la filosemia<sup>15</sup> –amor al sentido-. Pues, todo tiene sentido

<sup>14</sup> Ver sobre todo “A developmental perspective on cognition science”. *In Behavioral and Brain Sciences*. Nº 17. 1994, p. 693-745; también “A note on the concept of “metaprocedural processes”. *In Linguistic and non-linguistic development. Archives de Psychologie*. Nº 51. 1983, p. 35-40.

<sup>15</sup> Partimos del hecho de que no hay sabiduría (sofía/*sophia*) universal ya que ésta depende del sentido que un individuo o una comunidad dada le atribuye en el tiempo y en el espacio, de forma que también solo puede tener aspectos universales la filosofía –amor a la sabiduría- **siendo el amor (filo/*philo*) un valor absoluto**. Creer en el como tal, es hacer misticismo.

incluso las respuestas aparentemente *tontas* de estudiantes y alumnas. Hay que descubrirlo.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

1. Alonso-Cortés, Ángel (2002: 416): *Lingüística*. Madrid. Catedra lingüística. 569 pp.
2. Asti Vera, A. (1972): *Metodología de la investigación*, Madrid, Ed. Cincel.
3. Benveniste, E. (1974): *Problèmes de linguistique générale*. Paris. Gallimard.
4. Betrán, Antonio (Eds.): *Panorama de la lingüística actual*. Granada. Granada lingüística. 243 pp.
5. Bochenski, I. M. (1979): *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid, Ed. RIALP S.A., 13<sup>o</sup> ed.
6. Brown, G. & Yule, G. (1993): *Análisis del discurso*, Trad. Iglesias Recuero, Silvia, Madrid, Visor Libros.
7. Carnap, R. (1939): *Foundations of Logia and Mathematics*. Chap. I. Chicago.
8. Charaudeau, P. (1977): « L'analyse léxico-sémantique recherche d'une procédure d'analyse », in *Cahiers de lexicologie*. I., N<sup>o</sup> 18, París, Rideér-Larousse.
9. Ducrot, O. & Todorov, T. (1972): *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Ed. Seuil.
10. Gombert, J. E. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris, Presse Universitaire de France.
11. Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*. Londres. Longman.
12. Hjelmslev, L. (1971): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
13. Karmiloff-Smith, A.: "A developmental perspective on cognition science". *In Behavioral and Brain Sciences*. N<sup>o</sup> 17. 1994. pp. 693-745; también "A note on the concept of "metaprocedural processes". *In Linguistic and non-linguistic development. Archives de Psychologie*. N<sup>o</sup> 51. 1983. pp. 35-40.
14. Koné, S. (2006): *La enseñanza de la lengua española a hablantes Ivorienses de diversas lenguas autóctonas: problemas y dificultades que plantea*. Madrid. Servicios de Publicaciones de Universidad Complutense.
15. Koné, S. (2007-2008): *filosemia, errores e interlengua en los aprendices marfileños de español como lengua extranjera*. Abidjan. IPNEPT.
16. Koné, S. (2008): *Rebelión de la conciencia/rébellion de la consciente*. Salamanca. Celya.
17. López Alonso, C. (1994): « Compréhension et texte en L.E. Rôles des cadres de connaissances et prototype », in López Alonso C. & Séré de Olmos, A.
18. Morgan, J. & Demuth, K. (Eds.) (1996): *From signal to syntax*. Mahwah, NJ. Erlbaum.
19. Morris, Ch. W. (1938): *Foundations of the theory of signs*. Chap. III, IV & V. Chicago.
20. Ortega Olivares, Jenaro (2000): "Pragmática". *In LUQUE DURÁN, Juan de Dios & PAMIES*.
21. Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid. Gredos.

22. Real Academia Española (2005): *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Madrid. Gredos.
23. Rondal, J. A. & Seron, X. (Dir.) (1999): *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostiques et rééducation*, (Liège) Bélgica, Mardaga.
24. Searle, J. R. (1979) : *Speech acts*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
25. Séré de Olmos, A. (1994): « Compréhension et texte en L.E. La construction du sens dans une visée léxico-semantic », *in* López Alonso, C. & Séré de Olmos, A.
26. Van Dijk, T. (1996): *La ciencia del texto*, Trad: SIBILA, Hunzinger, Barcelona, 4ª Ed. Paidós.
27. Yao, K. (1998): *Proceso de lexicalización en una lengua no nativa (el francés en Costa de Marfil)*. Valladolid. Tesis doctoral no publicada.