

USO DE *VALE* EN LA INTERACCIÓN ENTRE HABLANTES NATIVOS Y HABLANTES NO NATIVOS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Magdalena LEÓN GÓMEZ¹, Inmaculada SOLÍS GARCÍA²

ABSTRACT • The focus of this paper is on the use of the particle *vale* in interactions between Spanish students and Spanish native speakers. Our analysis shows that non-native speakers (NNS), when speaking with native speakers (NS), use this particle much more frequently than NS. However, the way NNS employ this particle do not always match those of NS. Besides the uses in contexts of information acceptance, agreement, request for confirmation, closure of topic and alignment –similar to those of NSs –, the NNS discourse shows many uses “outside the norm”. The objective of our work is to describe and explain how the NNSs use this particle, both inside and outside the norm, in order to understand what didactic strategies should be put in place to promote an awareness of its value and functions that will avoid such pragmatic failures.

KEYWORDS • Second Language Acquisition, Spanish as a Second Language (SSL), discourse makers acquisition, “affirmative” discourse makers

En seguida comunicué con Serena. Le dije que tenía un compromiso ineludible
y que no me esperase a almorzar.
– ¿Americanos? -preguntó ella con ironía.
– Españoles -contesté-. Altos Hornos: Bilbao.
– Entiendo.
– Nos veremos por la noche.
– Vale.

La palabra *vale* me molestaba. Entonces empezaba a circular y me parecía postiza,
como si despersonalizara a quien la emitía.
Mercedes Salisachs, *La gangrena*, Barcelona, Planeta, 1975

Actualmente la partícula *vale* ha entrado de lleno en el uso conversacional del español peninsular con el valor de réplica afirmativa y se ha convertido en un elemento caracterizador del habla española cuya adquisición por parte de hablantes no nativos genera algunas dificultades. Dedicaremos a examinarlas el estudio que presentaremos a continuación.

Cuando un estudiante italofoño de un nivel intermedio o superior utiliza marcadores del discurso conversacionales, este uso no siempre responde al de los hablantes nativos españoles. Para poder sostener esta afirmación hemos partido de la observación del empleo de esta réplica

¹ Università degli Studi dell'Aquila.

² Università degli Studi di Salerno.

afirmativa en diálogos entre estudiantes italófonos de niveles intermedio y superior y nativos españoles con una atención especial a cómo la usan cada uno de ellos en un contexto de interacción HN/HNN.

1. Introducción³

Si la adquisición de réplicas afirmativas como *sí, vale, ya, de acuerdo o claro* en aprendices de ELE está poco investigada, aun menos lo está su adquisición por parte de hablantes que poseen un sistema morfológicamente semejante, como puede ser el de italófonos que utilizan marcadores como *sì, va bene, okay, già, d'accordo o certo*. Nuestro objetivo consiste en describir el uso que hacen tanto los HN como los HNN de uno de estos operadores conversacionales –el marcador *vale*– en conversaciones conjuntas entre HN y HNN.

La interacción HN/HNN se presenta como una excelente oportunidad para el HNN de tomar ejemplo de la locución del HN, además de una ocasión para enfrentarse de forma real a las circunstancias que rodean a una conversación en la lengua que se está aprendiendo. Con todo, la literatura crítica apunta a que también resulta productiva para un estudiante de L2 hablar con otro estudiante porque en este contexto toma igualmente cuerpo la necesidad de negociar el significado de lo que se está diciendo y la comprensión de lo que están construyendo juntos pasa a través de la interacción (Varonis y Gass 1985). El diálogo en L2 entre HNN facilitaría además el desarrollo espontáneo de la competencia metalingüística porque la condición de igualdad desinhibe ante la posibilidad de cometer errores y aceptar con facilidad preguntas que tengan como objeto la lengua que se está utilizando (Pastor Cesteros 2004: 262).

Ahora bien, según Guil (2015: 376), en la interacción HN/HNN los *input* presentes en las producciones de los nativos pueden pasar desapercibidos, pues no siempre se reflejan en las intervenciones de los HNN. Todo esto es todavía más cierto cuando nos movemos en el campo de la pragmática. Así pues, los estudios parecen delinear un panorama poco claro acerca de las ventajas de la interacción entre HN/HNN.

Los primeros estudios acerca de la interacción HN/HNN datan de los años ochenta del siglo pasado (Long 1983, Varonis y Gass 1985). Se insiste en señalar, sobre todo en Long 1983, que el HN ofrece un *input* comprensible que facilita la co-construcción de la conversación con el HNN. Se analiza detalladamente la llamada *foreigner talk* que comprende todos los cambios que sufre en la interacción la lengua del HN para que pueda ser comprendida mejor por el HNN. Se llegan a clasificar los HN en nativos convergentes y nativos divergentes, según su modalidad de participación en los diálogos asimétricos (Dittmar 1984, *apud* Orletti 2011: 111-112).

Cuando este tipo de interacción es objeto de estudio en análisis de adquisición de L2, el nativo suele desempeñar el papel de grupo de control, es decir, el espejo en el que el investigador mira los datos provenientes del HNN, o bien el punto de comparación sobre el que se evalúa la actuación del HNN. En el presente trabajo intentaremos observar estos presupuestos teóricos al describir y analizar el uso tanto del HNN como del HN de algunos marcadores conversacionales.

³ El presente trabajo es fruto de la elaboración conjunta de ambas autoras. Para fines exclusivamente de evaluación académica, Magdalena León Gómez es responsable de los capítulos 2, 4 y 6.2. e Inmaculada Solís García de los capítulos 1, 3 y 5. El capítulo 6.1. y las conclusiones han sido redactados colegialmente.

2. Estado de la cuestión sobre la adquisición de marcadores conversacionales

Para que la competencia discursiva interaccional en ELE pueda desarrollarse es fundamental la adquisición de réplicas afirmativas como *mh, sí, vale, ya, de acuerdo, claro, desde luego, por supuesto*, etc. Si bien los estudiantes itálofonos presentan poca variedad en su empleo, incluso en altos niveles de competencia comunicativa, y un uso poco adecuado pragmáticamente –se ha comprobado en el caso de partículas como *vale* o *claro* (véase Pascual 2015, Solís y León 2016a)–, escasos son los estudios que han afrontado directamente el problema de su didáctica y de su adquisición y, todavía menos, en contextos de lenguas afines como el italiano y el español.

En los albores del segundo milenio los estudios sobre adquisición de marcadores conversacionales comienzan a tomar un cariz sistemático como área de investigación y se centran en la modalidad de aprendizaje (Yoshimi 2001) y en el uso que se hace de los marcadores conversacionales en interacción (Bardel 2004, Müller 2005). Las réplicas afirmativas se convierten en objeto de estudio como estrategia de aprendizaje presente en las conversaciones de los estudiantes (Wiberg 1994, Wiberg 2003). Dada su relevancia a la hora de desarrollar la competencia discursiva interaccional de los alumnos, estas partículas reciben gran interés en distintas lenguas (Andorno 2007, 2008, 2016, Guil et al 2008, Guil 2015 Delahaie 2009, Thörle 2015) y en distintos tipos de alumnos (Perdue 1993, Scarcella 1993).

En las mismas fechas, uno de los pioneros estudios sistemáticos sobre marcadores del discurso para el español (Martín Zorraquino y Portolés 1999) insistía en la importancia del uso de estas partículas para conseguir una buena competencia discursiva y pragmática. Con esta obra se abrió el camino a posteriores estudios sobre la adquisición de marcadores del discurso en ámbito del español lengua extranjera (ELE). Así, respecto a los usos en HNN de los marcadores conversacionales y de la escritura, señalamos la aportación de López Serena y Borreguero (2010); sobre los marcadores discursivos reguladores del discurso oral la de Lindqvist (2006), Díez (2008), Campillos y Gozalo (2014) y Fernández, Tapia y Xioafei (2014); en concreto, sobre la interlengua de hablantes italianos, destacamos Pascual (2015) y Solís y León (2016a y 2017).

La literatura crítica apunta a que los marcadores del discurso se usan desde los primeros estadios de adquisición (Díez 2008, Guil et al 2008, Romera 2000, Solís y León 2017, Thörle 2015). También se señala que hay un uso menor en la L2 que en la L1, así como un número inferior de formas respecto a las de la lengua materna (Thörle 2015). Las formas empleadas en L2, además, desempeñan en la interlengua del aprendiz una multiplicidad de funciones, y en algunos casos reflejan el uso de una partícula equivalente en lengua materna (para italiano lengua extranjera (ILE), véase Pernas et al. 2011: 72-74 y Guil 2015: 378; para ELE Thörle 2015:3 y Solís y León 2016a:120).

Es interesante señalar que el proceso de adquisición de los marcadores del discurso, tal como se ha estudiado en la enseñanza guiada, llegado a un determinado punto, se fosiliza. Si bien aumenta el repertorio de las partículas usadas en los altos niveles de competencia, a los aprendices les resultan difíciles de utilizar aquellos marcadores considerados más complejos, es decir, aquellos que reflejan operaciones metalingüísticas no presentes en su lengua materna (Romero 2002, Pernas et al. 2011, Thörle 2015, Arroyo y León 2016).

Varios estudios demuestran, por otra parte, que una experiencia de inmersión ayuda sobremanera a la adquisición de los marcadores del discurso conversacionales. Los alumnos que han realizado estancias en el país donde se habla su lengua de estudio han visto aumentar su frecuencia de uso. La variedad y la distribución de los mismos también resulta beneficiada a su vuelta (Bardoni y Harling 1998, Lindqvist 2006, Shively 2015, Koch 2016). En cualquier caso,

un periodo de inmersión no es suficiente para una adquisición efectiva, pues todo parece indicar que a esa exposición continua al *input* ha de ir aparejado un proceso de reflexión metalingüística por parte del aprendiz (Shively 2015).

Nuestro trabajo se centrará en el análisis de los resultados de la interacción HN/HNN con HNN que no han gozado de ningún periodo de inmersión en países hispanófonos y que han seguido una enseñanza guiada sobre los manuales *Gente 1, 2 y 3* y *Abanico*. En estos manuales la didáctica del marcador *vale* se ha limitado a su presentación en ejercicios de *input* realizado sin que mediara una reflexión metalingüística que permitiera distinguir sus instrucciones procedimentales de otros marcadores onomasiológicamente equivalentes (sobre el análisis del uso de los marcadores conversacionales en los manuales de ELE véase Corrente 2017: 89-105).

3. Preguntas de la investigación

Cada lengua tiene un sistema y estrategias específicas en el campo de las “listener responses” (Heinz 2003: 1), codificando en algunos casos la preferencia de una u otra respuesta dependiendo del tipo de secuencia dialógica (Zorzi 1996: s.p.). Nuestro objetivo es analizar una de esas réplicas en el discurso oral de italofonos en interacción con hablantes nativos españoles: la que se lleva a cabo por medio del operador *vale*, que no tiene equivalente exacto en italiano. Como base de nuestro estudio nos plantearemos las siguientes preguntas:

Los participantes italofonos de niveles intermedio y superior, ¿usan *vale* en el corpus dialógico analizado? ¿cómo lo hacen? ¿cuáles son las características del uso de *vale* en la interlengua de estos alumnos? ¿Qué usos se dan en el contexto comunicativo dialógico que hemos elegido como objeto de análisis?

4. Metodología

Para responder a dichos interrogantes analizamos la presencia de *vale* en 20 grabaciones de aproximadamente 15 minutos cada una, en las que ninguno de los HNN había gozado de periodos de inmersión en países hispanófonos. Estas grabaciones proceden de CORINEI⁴, *Corpus Oral de INterlengua de Español e Italiano*, que contiene 86 conversaciones semi-spontáneas entre HN/HNN de formación universitaria, mantenidas a distancia.

Los alumnos italianos han estudiado de 3 a 5 años de español con un nivel de competencia comunicativa de B2 o C1, respectivamente. Los alumnos españoles con los que se comunicaban estudiaban el Grado de idiomas en la Universidad de Alicante. Las grabaciones van del 2011 al 2015. Los diálogos son semispontáneos y se han elicitado de forma no dirigida: la única instrucción dada a los participantes consistía en que debían alternar una conversación en español de 15 minutos con otra en italiano de la misma duración. El tema era libre y podía estar relacionado con su entorno vital.

⁴ <https://dti.ua.es/es/teletandem-corinei/corinei/corinei.html>, (Chiapello, González Royo y Pascual 2010; Chiapello, González Royo, Martín y Pascual 2011). Este corpus se recogió gracias a la puesta de marcha del proyecto Teletándem (2009-2011), organizado por profesores de italiano de la Universidad de Alicante y de español de la Università degli Studi Suor Orsola Benincasa de Nápoles y la Università degli Studi de Salerno. El proyecto, dirigido a discentes de ILE y de ELE, está orientado a facilitar el aprendizaje colaborativo entre estudiantes de las licenciaturas de *Traducción e Interpretación* españolas y las italianas de *Lingue e Letterature Straniere*. Las conversaciones se grabaron a través de *Skype* y *Pamela for Skype*. Agradecemos la amabilidad de este grupo de investigación por habernos permitido utilizar su corpus actualmente en proceso de impresión.

Hemos utilizado este tipo de corpus con una doble finalidad: por un lado, porque consideramos que en proyectos como el de Teletándem el alumno italófono tiene la posibilidad de profundizar en las características y en la dinámica de la interacción con un nativo español, mejorando así su interlengua no solo en los aspectos puramente lingüísticos sino también en las estrategias pragmáticas que pone en marcha el HN; por otro, porque en este tipo de interacción entre HN/HNN ambos saben que son estudiantes de la lengua materna del interlocutor, lo que les permite tanto hacer preguntas sobre la lengua meta como recibir correcciones. El HNN, en efecto, solicita expresamente que su interlocutor le corrija, mostrándose dispuesto tanto a corregir como a aceptar las correcciones.

5. La réplica afirmativa *vale*

El operador *vale* forma parte de un microsistema compuesto por partículas muy variadas como *mh*, *sí*, *ya*, *claro*, *desde luego*, *por supuesto*, etc, que no se describe de forma global y sistemática en la bibliografía que se dedica al análisis de la conversación y en la bibliografía sobre marcadores del discurso. Algunos de sus miembros aparecen analizados en lo que la crítica llama “turnos del oyente” (Cestero 2000), “fáticos” o “marcadores de recepción” (Gallardo 1998) para definirlos, insistiendo en que carecen de valor semántico porque su significado no es de tipo proposicional⁵.

Martín Zorraquino y Portolés (1999), en su estudio ya clásico sobre marcadores del discurso, clasifican *vale* como una partícula de la conversación y la incluyen en el grupo de marcadores de modalidad deóntica, que contiene expresiones cuyos usos reflejan actitudes del hablante relacionadas con la expresión de su voluntad. La *Nueva gramática de la lengua española* la agrega a otros adverbios como *sí*, *claro*, *ya*, *bien*, *de acuerdo*, *bueno* que “expresan afirmación o aceptación” (2009:2369)⁶. Las mismas funciones aparecen adjudicadas a *vale* en la literatura crítica más específica: Fuentes (2009: 346) define esta partícula como un operador modal que en respuestas “indica acuerdo con el otro interlocutor, sea con una información, sugerencia, ofrecimiento...”. Citamos por último el contenido de la voz “vale” del *Diccionario de partículas del español* redactada por Xosé Padilla: “Indica aceptación de lo dicho o acuerdo, con frecuencia, de cierre”.

Así pues, como podemos observar, las propuestas conceptuales de la bibliografía consultada no nos permiten distinguir en un mismo contexto onomasiológico el uso de este operador del empleo de otros operadores equivalentes que señalan acuerdo, como *sí*, *claro*, *ya*, *ajá*, etc. Sería necesario, para ello, contar con una descripción de las instrucciones procedimentales de esta partícula que nos permita diferenciarla de otras concurrentes en el mismo contexto. Propondremos en el presente trabajo, la hipótesis que hemos formulado en Solís 2012⁷: el enunciador utiliza esta partícula para indicar que la información que se le ha

⁵Sobre esta visión “no semántica” de su significado véase Vázquez (2003: 119): “Aunque no tengan un significado referencial, sí son portadores de otro tipo de significado, llamémosle fático, social, etc.”. Consúltense además, Gallardo (1994: 243): “Los continuadores (‘sí’, ‘claro’, ‘ya’, ‘ajá’, ‘mmhm’) son emisiones no informativas que se limitan a ratificar la postura del oyente”; también Cestero (2005: 43-48) subraya su falta de significado semántico.

⁶Desde el punto de vista que defenderemos en este trabajo, afirmar y aceptar son dos operaciones metalingüísticas distintas para las que la lengua pone a disposición del hablante operadores distintos: con la primera el hablante informa de su posición respecto al dato; con la segunda acepta el dato ya propuesto en la interacción. Para un desarrollo más completo de estas distinciones véase Solís y León (2016b).

⁷ Para un análisis más extenso de las instrucciones procedimentales de *vale* en relación con otros elementos que conforman el microsistema de la afirmación en español, véase Solís (2012).

propuesto entra a formar parte del *common-ground* que comparte con su interlocutor y que le asigna a esa información un valor “operativo” en su mundo extralingüístico, es decir, que considera que le sirve para hacer algo más con ella que la simple aceptación de la información propuesta por su interlocutor⁸. Consideramos prueba de este valor “operativo”, el hecho de que ante el siguiente intercambio:

- (1)
A: ¿Mañana trabajas?
B: sí/ vale

si B elige *sí* interpretaríamos que está respondiendo afirmativamente a la pregunta, y que podría asimismo estar aceptando la propuesta (el operador *sí* es neutro respecto a la operatividad, no la explícita); en cambio, si contesta *vale* se activa solo la segunda posibilidad, es decir, B estaría aceptando lo que A propone; yendo “más allá” de la simple información de la aceptación del dato lingüístico. Con el operador *sí* el enunciador señalaría que posee o acepta una determinada información, mientras que con *vale* manifestaría que posee esa información, pero no solo en una dimensión del “saber” metalingüístico sino también en la del “hacer” extralingüístico. Eso sí, su “operatividad” puede consistir simplemente en señalar que la información que se ha adquirido le permitirá al enunciador actuar posteriormente teniéndola en cuenta.

Uno de los efectos expresivos más frecuentes que se generan con el valor “operativo” de *vale* es el cierre de tópico o el cierre de conversación. Al explicitar que considera operativa la información recibida, el hablante, usando *vale*, señala que está listo para actuar con ella, bien concluyendo la acción de escucharla, bien pasando a otro tópico, acción, etc.

Teniendo en cuenta las precedentes hipótesis de instrucciones procedimentales que diferenciarían a *vale* de *sí* y de los demás miembros del microsistema de operadores de “afirmación”⁹, pasamos a ilustrar el uso que de este operador se hace en nuestros textos.

6. Resultados

A continuación presentamos en términos numéricos los usos de *vale* de HN en los diálogos que estamos analizando

Ocurrencias de <i>vale</i> en 120 minutos de conversaciones	Corpus CORINEI
HN	80
HNN	179

En las conversaciones del corpus CORINEI se les da a los participantes la instrucción de que tienen que entregar a sus profesores una conversación grabada de 15 minutos en la que hablen de temas relacionados con su entorno familiar, personal y el mundo de los estudios. La información que se va ofreciendo tiene así pues la finalidad de permitir conocerse realizando una tarea didáctica que se materializa simplemente con su grabación. Es sorprendente la diferencia de frecuencia de este operador según la tipología de hablantes que participan en ella:

⁸ Acerca del significado que asignamos al término “operacional”, véase la diferencia entre DIRE y FAIRE en la gramática operacional de Adamczewski y Gabilan (1992) y a la diferencia entre los verbos PEDIR y PREGUNTAR o TENER y HABER en español.

⁹ Por falta de espacio no ilustramos todos los valores de los operadores de este microsistema; remitimos para ello a Solís y León (2016b).

los HN lo usan en 80 ocasiones, los HNN, en cambio, lo hacen en 179 en el mismo intervalo de tiempo, es decir, lo usan más del doble de veces que los HN.

Para poder observar desde otra perspectiva estos resultados citamos los datos que hemos obtenido del análisis de dos corpus de diálogos *task-oriented*: uno de nativos españoles (corpus *Pr.A.T.I.D.*¹⁰ *nelle lingue europee*) y otro de interlengua (corpus E.L.E.I.); en este último los participantes eran ambos aprendices italianos de ELE. Los hablantes itálofonos del corpus *Pr. A.T.I.D.* también eran alumnos de español y de los mismos niveles que estudiamos en este trabajo (intermedio y superior). Los diálogos *task-oriented* están orientados a la búsqueda de información para poder resolver un problema. Los resultados de empleo de *vale* en estos corpus son los siguientes:

Ocurrencias de <i>vale</i> en 120 minutos de conversaciones	PRATID (HN)	ELEI (HNN)
HN	222	
HNN		10

Antes de comentar estos datos tan divergentes es necesario hacer alusión a la diferente finalidad de las tipologías dialógicas implicadas. En los textos del corpus *Pr. A.T.I.D.* intervienen dos hablantes para realizar la tarea de encontrar las diferencias entre dos viñetas que contienen dibujos ligeramente diferentes. Llevar a cabo esta tarea requiere un esfuerzo operativo, pues los participantes están obligados a proponer detalladas explicaciones, a comprobar continuamente el grado de comprensión y de cooperación recíproca. Las respuestas y señales de acuerdo garantizan el desarrollo con éxito de la tarea, e indican que se ha comprendido y aceptado el proyecto del otro participante. *Vale* es uno de los operadores que señalan tal operatividad. Esto explica, precisamente, su alto número de ocurrencias en el corpus *Pr. A.T.I.D.* de HN.

Sin embargo, los HNN, en la misma tipología dialógica que debería inducirlos a utilizar este instrumento conversacional, lo emplean escasamente; en cambio, en la tipología conversacional “hablar por hablar” que caracteriza las conversaciones del corpus CORINEI, los HNN lo utilizan mucho más frecuentemente que los HN. ¿Cómo se podría justificar tal diferencia?

Desde nuestra perspectiva, tal divergencia podría achacarse efectivamente a la presencia de HN en el diálogo con los HNN. Ante un hablante competente, los HNN podrían querer manifestar la mayor competencia comunicativa posible usando un operador como *vale* que a los oídos de un HNN puede ser un símbolo lingüístico con una especial valencia españolizante.

6.1. Resultados de los usos de *vale* en HNN en el corpus CORINEI

El contraste que acabamos de delinear nos obliga a profundizar en la descripción de los usos que del operador *vale* hacen los hablantes del corpus CORINEI, ya que su frecuencia de uso diverge notablemente de la de los HN en ese mismo corpus.

Los resultados obtenidos en estos estudiantes, cuya formación ha sido exclusivamente guiada, delinean una situación dispar, pues encontramos usos de *vale* perfectamente alineados con el uso del español peninsular espontáneo, hiperuso e hipouso del operador, empleos que parecen depender de la L1 italiana y, por último, usos que podríamos considerar no alineados ni con el español L1 ni con el italiano L1.

¹⁰ El corpus *Pr.A.T.I.D. nelle lingue europee* (a partir de ahora simplemente *Pr.A.T.I.D.*) ha sido dirigido por Renata Savy. Este corpus es consultable en la red en la página www.parlaritaliano.it.

6.1.1. Funciones en HNN semejantes a las presentes entre HN

Empecemos describiendo los usos semejantes a los que realizan los HN. En primer lugar, en nuestro corpus se recogen usos en los que el hablante expresa aceptación, normalmente ante actos de habla que se interpretan como propuestas¹¹:

a) Aceptación de propuestas

(2)

110 B: pues, entonces ¡vamos a hablar de otro tema!

111 A: *vale*, otro tema, ehm u tú...y entonces ¿tienes un niño?

112 B: sí, tengo uno

2011_SA_ROSCA_ISLEAMAR1

Con *vale* el hablante A acepta la propuesta inmediatamente precedente de B, *vamos a hablar de otro tema*, repitiendo a continuación una parte de esa intervención, *otro tema*¹².

También se utiliza con la función de cierre de tópico:

b) Cierre de tópico

(3)

35 A: aaaah..aquí se dice // que cuando un hombre o una mujer no come puede significar dos cosas: o está enamorado/ y por eso no come o está enfermo

36 B: aquí, no, la verdad // ¡Yo no lo he oído nunca aquí!

37 A: *vale* /¿y has trabajado hoy?

2014_NA_ANMIN_ ANBELTAU 2

El *vale* del HNN en el turno 37 supone el final de una secuencia que se había introducido en la conversación: ante la reacción del hablante B en 36, A cierra inesperadamente el tópico con *vale* sin dar más explicaciones a B y procede a cambiar el rumbo de la interacción: *¿y has trabajado hoy?*

En el siguiente fragmento A y B tratan de ponerse de acuerdo para fijar la próxima cita telefónica; en 84 A señala que han llegado a un acuerdo, tomando nota del compromiso, y cierra a la vez el tópico, añadiendo a continuación una despedida.

c) Despedida

(4)

80 A: hablamos luego porque tengo que ver tu tatuaje!

81 B: Sí, ¡te espero! / Y luego te lo envío.

82 A: ¡acuérdatelo!

83 B: Sí, sí, ¡me acuerdo!

84 A: *vale*, ¡hasta luego!

85 B: ¡adiós Annalisa!

2014_NA_ANMIN_ ANBELTAU 2.

¹¹En la transcripción de los ejemplos señalamos con la letra A el turno del HNN italófono y con la letra B el del HN español. Las pausas normales se señalan con // y las pausas mínimas con /. Los alargamientos con (:) y el cambio de estructura sintáctica con el signo +.

¹²Sobre las repeticiones en la interacción nativo/no nativo como estrategia de aprendizaje para el no nativo, véase Bazzanella (1999: 205-225), especialmente en lo relativo a la “etero-ripetizione” (211-215).

d) Uso “fático”

Aparecen en nuestros textos interpretaciones que hemos denominado “fáticas”: sirven para señalar que una información está entrando en el *common ground* de la conversación, como se puede apreciar en:

- (5)
 26. B: en Bilbao //¿lo conoces?
 27. A: no, ¿te ha gustado?
 28. B: sí, ¿no lo conoces?
 29. A: no
 30. B: está en el norte
 31. A: *vale*
 32. B: es una ciudad

2014_SA_MASAS_TELUCEST

En el turno 31 de A, *vale* señala que está recibiendo la información, y que, de alguna forma, la acepta para que forme parte de un patrimonio de conocimiento común entre los interlocutores.

Así mismo es posible percibirlo como señal de que el hablante se está alineando desde el punto de vista informativo con su interlocutor, como en:

- (6)
 16 B: ¿estás loca? No se puede / porque tenemos que hacer muchas cosas
 17 A: ¿cosa?
 18 B: tenemos que ir a la universidad
 19 A: ¡Nooo! (risas)
 20 B: entre semana yo tengo clase
 21 A: *vale, vale* y así puedo conocer tu profesora de italiano

2015_NA_ANMIN_ANCELTAU 3

El hablante B está presentando una información que A no está teniendo en cuenta y la repite en varias ocasiones (*no se puede porque tenemos que hacer muchas cosas; tenemos que ir a la universidad; entre semana yo tengo clase*). Sólo en el turno 21 A recoge esa información con un *vale vale* y se alinea con la información presentada. Además, A señala también de esta forma el cierre de la secuencia.

e) Corrección

- (7)
 53 A: Y mañana ¿tienes que ir en la universidad?
 54 B: se dice “a” la universidad
 55 A: ah, ok, ¿tienes que ir a la universidad?
 56 B: sí
 57 A: y ¿tienes muchos cursos?
 58 B: “clases”
 59 A: ah, *vale*, ¡es verdad! Porque en italiano es “corso”
 60 B: ah, claro.
 61 A: ok, ¿tienes muchas clases?

2011_SA_ROSCA_ISLEAMAR1

En el ejemplo que acabamos de presentar el HNN en el t. 59 señala con *vale* que ha aceptado la corrección que B le ofrece en el t. 58 y poco después, t. 61, usa esa información en la reformulación de su pregunta *¿tienes muchas clases?* El valor operativo de *vale* se muestra plenamente asumido en esta intervención del HNN.

6.1.2. Funciones en HNN no semejantes a las presentes entre HN

Ahora bien, junto a los anteriores usos de *vale* de los HNN que, como se puede apreciar, representan empleos idénticos a los que realizaría cualquier nativo español, encontramos algunos casos ambiguos, que pueden resultar poco adecuados para un nativo o incluso generar efectos completamente indeseados. Se trata de implicaturas que nacen por un uso de *vale* poco plausible pragmáticamente en el contexto en que se emplean. Antes de proporcionar ejemplos de lo que consideramos implicaturas no deseadas, hemos de puntualizar y precisar este concepto.

6.1.2.1 Las implicaturas no deseadas en el uso de marcadores del discurso

La mayor parte de los estudios que se ocupan de adquisición de marcadores en el ámbito de L2 centran su atención en su variedad, en su frecuencia de uso, en las fases del desarrollo de la interlengua en que se introducen, en la influencia de la L1, o bien, en la dificultad de adquisición de algunas de estas partículas. No se ha prestado mucha atención hasta ahora a un fenómeno que cualquier profesor de L2 ha podido constatar y que se relaciona directamente con las implicaturas: los alumnos, especialmente los que han alcanzado niveles intermedios y avanzados de competencia comunicativa, a veces utilizan marcadores del discurso, diríamos, “fuera de lugar” generando en cada caso implicaturas no deseadas. Este tipo de implicatura no aparece enunciada como tal en la fundamental conferencia de Paul Grice de 1967 titulada “Logic and conversation”; en ella, sin embargo, se sientan las bases de un concepto de gran importancia para comprender los mecanismos que operan en la conversación: el significado implícito. Los hablantes cuando hablan no solo dicen cosas sino que también implican. Lo implicado depende de lo dicho y de algunos principios comunicativos que Paul Grice resumió en su Principio de cooperación y en sus máximas y otros autores, como Dan Sperber y Deirdre Wilson, simplificaron en el Principio de Relevancia (Sperber y Wilson 1986).

El concepto de “implicatura no deseada” ha sido explorado en el ámbito de aprendizaje de segundas lenguas, por lo que sabemos, solo en los estudios que se ocupan de sociolingüística. Así, datan de los años 80 del siglo pasado (1983), los primeros trabajos que hablan de ‘pragmatic failure’. J. Thomas se percata de que sus alumnos cometen errores en su comportamiento lingüístico, e incluso en la selección de la palabra, porque no se dan cuenta de que lo que dicen es distinto de lo que comunican (1983: 91)¹³. Mientras lo que dicen corresponde al contenido proposicional del enunciado, lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado, pero que es diferente de su contenido proposicional. Ese contenido implícito recibe el nombre de implicatura en la teoría pragmática de Paul Grice (1975).

Thomas habla de dos tipos distintos de fallos pragmáticos: *pragmalinguistic failure* y *sociolinguistic failure*. En el primero el aprendiz asigna una fuerza pragmática a una estructura lingüística que es diferente de la fuerza pragmática que le asigna normalmente el HN. Es lo que sucede, por ejemplo, cuando no le decimos a un alumno que ante un contexto como: *¿Te*

¹³ Para el error sociopragmático en estudiantes españoles de inglés como L2, véase Padilla (2001a/b).

importa que fume?, es posible conceder el permiso de distintas formas. Si contestamos repitiendo un elemento como en *no, no / fuma, fuma*, o *sí, sí, fuma, fuma, tranquila*, estamos concediendo el permiso de forma plena (sobre la concesión del permiso en español véase Matte Bon 1997). Si la respuesta no contempla la reiteración de un elemento, en cambio –es lo que ocurre en respuestas como *sí /no /fuma*– la concesión parece relucante e incluso negada. Al no respetar la reiteración, se genera la implicatura de que el hablante no está usando la lengua como se hace habitualmente, a saber, concediendo el permiso pleno, porque, por ejemplo, no quiere concederlo por algún motivo. Es fácil que los aprendices de ELE, si en su lengua materna no poseen tal mecanismo reiterativo, se limiten a usar un solo elemento para señalar la concesión del permiso, sin darse cuenta de que de esa forma un HN entenderá que se trata de una concesión relucante.

Otros ejemplos de estrategias transferidas de una forma inapropiada de la L1 a la L2 se dan en otros actos de habla como, por ejemplo, los de tipo indirecto. A un ruso que estudia español tenemos que enseñarle que en esta lengua para construir una petición cortés se puede utilizar una estructura interrogativa formada por poder + infinitivo: *¿Puede pasarme la sal?* y que tras ese acto de habla no queremos preguntar a nuestro interlocutor si es capaz de realizar la acción del infinito, pues no estamos evaluando sus capacidades físicas, sino que le estamos pidiendo que nos pase la sal. Sin embargo, en ruso esta estructura no se usa para una petición sino para obtener información precisamente sobre la potencialidad de la acción (Thomas 1983).

En el presente trabajo nos concentraremos en dos tipos de implicaturas: las implicaturas convencionales que se derivan directamente del significado procedimental de *vale* y no de factores contextuales o situacionales y las implicaturas conversacionales. Así, en el primer caso cuando enunciamos la conocida frase *Era pobre pero honrado*, estamos implicando de forma consciente por medio del operador *pero* que la relación entre <ser pobre> y <ser honrado> es algo inhabitual o inesperado. En nuestro caso, cuando un HNN enuncia:

(8)

B: ¿qué has hecho durante el día de hoy?

A: *Vale* // Hoy me he levantado a las seis y media

B: ¡Madre mía, qué temprano!

A: Es así casi todos los días

2015_SA-AMFAD_JUBER2

utilizando un *vale* para responder a una pregunta, está generando una implicatura convencional que nosotros consideraremos “no deseada”, es decir, el hablante A está “reinterpretando” la pregunta como “operativa”; implicando que la pregunta que le acaban de hacer no consiste en una pregunta para saber, sino en una pregunta que sirve como estímulo, como propuesta, para que él empiece, por ejemplo, un ejercicio didáctico. Con *vale* manifiesta su aceptación de la propuesta. Este tipo de interpretación, sin embargo, no sería el que A “desearía” en esta conversación en la que B le está planteando una pregunta, no una propuesta de ejercicio, para saber qué ha hecho por la mañana.

Este tipo de *vale* al principio de turno, se da como réplica a una pregunta frecuentemente en nuestros textos, sin que se respeten pausas de transición con la enunciación sucesiva:

(9)

100 B: yo también acabo este-este viernes (y:) / ¿ellos qué han dicho de los libros? / mi libro favorito es el ‘rayuela’ de julio cortázar // ¿lo conoces?

101 A: ah *vale* lo conozco como autor / ya lo he escuchado

2014_NA_MICIO_NOBAÑNAV1

El segundo tipo de implicaturas que hemos observado en nuestros textos son de tipo conversacional, como la generada en el siguiente ejemplo:

(10)

A. Espero / y ¿has ido al festival en Madrid?

B. Sí, estuve // llegué ayer

A. Ah vale

B. y la verdad es que me + nos lo pasamos muy muy muy bien

A. ah vale

B. Ganamos el festival

A. vale

B. hemos quedado primeros de España / así que se supone que ahora tenemos que ir a Portugal a representar la canción

A. ajá

B. porque bueno / vinieron // vino un grupo de Portugal a representar su canción

A. mhm

B. y a cambio nosotros tendríamos que ir allí en octubre / pero no sabemos si vamos a ir

A. ajá

2015_SA-AMFAD_JUBER2

Si nos fijamos en el tercer *vale*, este aparece después de una noticia que B presenta con entusiasmo: *Ganamos el festival*. Ante la expresión de algo que se supone un éxito para el hablante, no se suele responder con un *feedback* de cierre como *vale*, sino con una evaluación positiva como *¡qué bien!*, *¡estupendo!*, *¡fantástico!*, etc. El cierre del tópico por medio de *vale* genera una implicatura conversacional de falta de interés, seguramente no deseada por parte de A. En este par adyacente, ante una noticia de éxito un hablante nativo espera una reacción positiva por parte de su interlocutor; al utilizar *vale*, se consideraría que el hablante no quería reaccionar positivamente ante la noticia, cerrando el tópico.

Además de los contextos anteriores, de respuesta a una pregunta y de reacción ante una buena noticia, encontramos otros contextos en nuestros textos que generan implicaturas no deseadas, como:

Vale de reapertura de tópico

(11)

A: Los otros meses hay cursos

B: ajá

A: y agosto

B: ajá

A: las universidades no hay nadie, <risas> ni cursos ni exámenes.

B: Claro, estás en vacaciones.

A: *vale* después de los examen un mes de vacaciones,

B: Ajá

2015_SA-AMFAD_JUBER2

Con *vale* el hablante A cierra el tópico del mes de agosto, mes de vacaciones en la universidad. Sin embargo, esta intención, legítima con el uso de *vale*, implicaría que el mismo hablante que cierra no vuelve a abrir el tópico en la misma unidad prosódica. Podríamos incluir después de un *vale* una pausa y, a continuación, una nueva propuesta, información nueva pero no una reformulación de lo ya presentado. El cierre es sin duda uno de los efectos expresivos más notables en el uso de *vale* en el habla del nativo, pero la diferencia respecto al uso correcto es que no volvemos a dar más información después de haber indicado que estamos cerrando el

tópico. Todo parece indicar que A está haciendo un uso impropio de *vale* porque le está revistiendo de una función de reformulación en cierre que no desempeña en español y que es propia de un operador que existe en su lengua materna: *infatti*.

Desde nuestro punto de vista el HNN con *vale* está indicando que acepta la información que le da su interlocutor, señalando a su vez que cierra la secuencia porque ya le ha atribuido un valor “operativo”. Al introducir una reformulación está generando una “implicatura de reapertura no deseada” en español. En italiano, en cambio, el tópico quedaría cerrado tras la reformulación.

Vale “fático” con implicatura de mecanicidad o automaticidad

Los HNN recurren a un *vale* fático poco plausible en una conversación que no tiene una finalidad operativa, como la de los diálogos “hablar por hablar” del corpus CORINEI. Este tipo de implicatura podría estar justificado en otras tipologías dialógicas, como cuando se dan instrucciones o en diálogos de servicios, donde el valor fático-operativo estaría más justificado. Un ejemplo paradigmático del efecto expresivo fático lo tenemos en el fragmento que hemos comentado anteriormente:

(12)

A. Espero / y ¿has ido al festival en Madrid?

B. Sí, estuve // llegué ayer

A. Ah *vale*

B. y la verdad es que me + nos lo pasamos muy muy muy bien

A. ah *vale*

B. Ganamos el festival

A. *vale*

B. hemos quedado primeros de España / así que se supone que ahora tenemos que ir a Portugal a representar la canción

A. ajá

B. porque bueno vinieron // vino un grupo de Portugal a representar su canción

A. mhm

B. y a cambio nosotros tendríamos que ir allí en octubre / pero no sabemos si vamos a ir

A. ajá

2015_SA-AMFAD_JUBER2

En esta secuencia de operadores en función de continuadores se puede observar el uso fático que la hablante A está haciendo de su turno, que se caracteriza visiblemente como una serie de “turnos de apoyo” como oyente. La hablante A no tiene intención de tomar la palabra, sino que quiere dejar que hable su interlocutor. Como hemos visto, ni siquiera reacciona positivamente ante una buena noticia que este le comunica. Parece como si quisiera que fuera pasando el tiempo de habla de su compañera sin mayor involucración por su parte. Sin embargo, en los turnos de apoyo en que utiliza el *vale* de forma fática, se genera una ulterior implicatura: la de desinterés, apatía o prisa por que su interlocutor acabe de hablar.

La HNN podría pensar que su uso de *vale* sirve para construir una imagen de sí misma colaborativa, participativa y activa en la conversación que está manteniendo con el HN; sin embargo, no es así. El hecho de cerrar el tópico con *vale*, en lugar de con otros fáticos como *sí*, *ya*, *ajá* o *hum*, produce el significado implícito de que no hay más que decir a ese propósito: desinterés, desgana, prisa por acabar, etc. podrían ser las implicaturas que se generen.

Vale de cierre de secuencia confirmativa

En esta microsecuencia A quiere saber en qué dirección B estudia la traducción, si lo hace a su lengua materna o no (*¿y traduces de español a italiano?, ¿o también de italiano a español?*); tras una secuencia colateral debida a un pequeño malentendido, A justifica su pregunta, introduciendo el tópico de que es más difícil traducir hacia una lengua distinta de la propia (*porque aquí hacemos las dos juntas y creo que pero que es más difícil traducir del italiano al español para mí*) y añadiendo argumentos (*porque no conoces bien la lengua*). B se alinea con la posición de la HNN y señala finalmente: *bueno, sí, claro, siempre es más difícil traducir cuando no traduces a tu lengua*:

(13)

163 A: ah, vale, ¿y traduces de español a italiano? // ¿o también de italiano a español?

164 B: no lo sé, no he hablado, no lo sé, la asignatura se llama Lengua y traducción italiana, creo // pero, no lo sé / no estoy segura.

165 A: porque aquí hacemos las dos juntas y creo que pero + que es más difícil traducir del italiano al español para mí.

166 B: ¿sí?

167 A: sí, porque no conoces bien la lengua, el español

168 B: bueno / sí / claro // siempre es más difícil traducir cuando no traduces a tu lengua

169 A: *vale* ¿y ya has empezado a traducir algo o no?

2014_SA_MASAS_TELUCEST

En esta microsecuencia A está pidiendo implícitamente un acuerdo sobre sus afirmaciones y al final B corrobora su opinión. Para cerrar el tópico A utiliza *vale* y cambia de tema (*vale ¿y ya has empezado a traducir algo o no?*). La implicatura no deseada del *vale* de la HNN se generaría porque no es esperable un acuerdo desde el punto de vista operativo con una información que ella misma ya había propuesto en los turnos anteriores. Al indicar con *vale* que la información aceptada pasa a formar parte del patrimonio compartido, resulta poco apropiada: no es muy coherente señalar que se acepta como nuevo algo que el mismo hablante había propuesto para su asunción en el discurso anteriormente. En este contexto, un HN hubiera podido utilizar el operador *claro*, que vehicula un compromiso con el punto de vista expresado en el turno anterior.

Este uso de *vale* en contextos de confirmación puede generar otras implicaturas, como por ejemplo, la que podemos apreciar en el siguiente fragmento de conversación:

(14)

30.B: pero el de alemán salió mal, porque yo me había preparado la exposición

31. A: mh

32. B: y me salió bien, pero mi compañera no, porque se puso, claro porque como era de alemán, nos cuesta mucho y ella se puso a leer y entonces la profesora le empezó a decir, ehm, Asunción es que esto no es para leer, y toda la clase mirando, cuando acabamos se puso a llorar mi amiga

33. A: uff, que male

34. B: ya, pero bueno, no creo que suspenda tampoco, pero bueno. Es que hemos tenido mala suerte con los profesores de alemán porque les gusta ridiculizarte

35. A: mhmh

36. B: delante de la gente, ...se pasa mal, sí.

37. A: sí, son profesora que no está muy bien, por ejemplo, nosotros también tenemos algunos que son así, pero se complican la vida

38. B: sí, sí, sí

39. A: también para el aprendizaje no está bien

40. B: no

41. A: porque te sale todo mal, porque estás nervioso
 42. B: es que vas con miedo a clase, de a ver qué me dice hoy
 43. A: ehm, *vale*
 44. B: así que bueno, ya veremos

2014_NA_MIDAN_LOMORMOR2

En esta ocasión, como en el ejemplo (13) la HNN vuelve a recurrir a un *vale* en un contexto confirmativo. Se habría podido esperar un *ya*, *entiendo*, una réplica afirmativa que fuese en la línea de señalar la adhesión al compromiso del interlocutor, o un *claro*, pues lo esperable es que el hablante A vaya hacia B, oriente su intervención en esa dirección. Con *vale* estamos ante un cierre neutro desde este punto de vista, dando a entender, por ausencia de operadores de compromiso, que A no se siente implicada, involucrada con lo que ella misma había enunciado anteriormente.

Del análisis de nuestros corpus, podríamos deducir que algunos HNN tienen interiorizado un conocimiento específico de la interlengua sobre la función que desempeña el operador *vale* en español. Por los ejemplos de uso que hemos visto, parecen considerar que *vale* se usa para señalar ‘participación’, ‘cooperación’, ‘seguimiento’, ‘apoyo’ en cualquier tipo de contexto y más allá de la intención comunicativa que transmita el acto de habla en el que se utilizaría este operador. Se deja completamente de lado su valor operativo, crucial para comprender en su plenitud la operación metalingüística que desempeña. Este es precisamente el punto que tenemos que reforzar en nuestras clases. El HNN observa, por otra parte, que *vale* es un operador frecuente en el discurso de un nativo, lo que le lleva a utilizarlo por empatía con su interlocutor.

Al contrario de lo que se podría pensar, este tipo de errores no son corregidos por los HN en nuestros textos.

6.1.3. Funciones en HN que no aparecen HNN

Una de las manifestaciones de *vale* en nuestros textos, que se dan solo en las intervenciones de los HN, es el uso de *¿vale?* como petición de aceptación de una propuesta:

(15)

36 B: lo que pasa es que debería estar en cuarto, pero, como cuando estaba al final del segundo, terminando el segundo, tuve un niño, pues el año pasado no me inmatriculé y este año he empezado de nuevo el tercero.

37 A: ah, ok, *vale*, entiendo entiendo. Y tú puedes decirme si hay errores cuando hablo, *¿vale?*

38 B: *vale*, *vale*, hasta este momento no hay muchos

39 A: ah, ¡menos mal!

2011_SA_ROSCA_ISLEAMAR1

6.2. *¿Influencia de la L1, interlengua?*

Si recurrimos, en cambio, a observar de qué dispone el italofoño en su sistema para indicar réplica de respuesta afirmativa, nos daríamos cuenta de que, entre otras partículas, dispone de

*okay*¹⁴, de *va bene* (cfr. Andorno 2008, 2016, Andorno y Rosi 2016) y de *infatti*. Encontramos en nuestros diálogos numerosas ocurrencias de *okay*, como podemos observar en el ejemplo precedente, en *ah, ok, vale, entiendo entiendo. Y tú puedes decirme si hay errores cuando hablo, ¿vale?* En este turno se da la presencia redundante de tres índices de aceptación: *ok, vale* y “entiendo, entiendo”, muestra quizás de una representación “débil” de *vale* como operador de aceptación.

En nuestro corpus de estudios los participantes itálofonos también recurren a operadores inexistentes en la L2, como *va bien* y *va be'*:

(17)

B: llevamos 17 minutos, si quieres para aquí y continuamos otro día

A: sí, *va bien*.

2013_NA_EMFRE_ANJIMMOR

(18)

A: los verbos tengo que revisionar yy

B: revisar

A: sí, ¿re? ¿revisar?

B: sí.

A: revisar *va be'*, revisar.

2014_SA_FLFAU_LUMARMAR1

Respecto a *infatti*, hemos visto poco antes cómo *vale* “hereda” sus funciones de “confirmador”.

7. Conclusiones

Para resumir nuestras observaciones, el estudio de los usos de *vale* por parte de alumnos italianos de niveles intermedio y superior siguiendo exclusivamente una enseñanza guiada nos permite trazar el siguiente esquema:

(1) los HNN, cuando hablan entre ellos, emplean escasamente el operador *vale* en diálogos *task-oriented* que, por su misma naturaleza comunicativa, deberían inducirlos a utilizarlo con una alta frecuencia; en cambio, en la tipología conversacional “hablar por hablar” –menos “operativa” – que caracteriza las conversaciones del corpus CORINEI, los HNN, al hablar con HN, lo utilizan mucho más frecuentemente que los HN. Estos datos parecen corroborar la hipótesis de que la presencia de HN favorece el empleo de marcadores conversacionales como *vale*. Ante un hablante competente, los HNN podrían querer manifestar una mayor competencia comunicativa posible usando un operador que les parece “muy español”. El HNN trata de dar de sí una imagen de persona que sabe cuáles son los aspectos más característicos del español hablado para que el HN tenga de él una buena impresión. Esto explicaría tanto su abuso como los fallos pragmalingüísticos que hemos descrito.

¹⁴Es innegable la cada vez más extendida presencia de *okay* en el discurso oral del español peninsular, pero no entraremos en ello porque excede a los objetivos de este estudio. Este operador todavía no figura en los Diccionarios de marcadores del discurso.

(2) La mencionada alta frecuencia de uso se corresponde frecuentemente con usos “fuera de la norma”, junto con intervenciones semejantes a las de los HN en contextos de aceptación, acuerdo, petición de confirmación, cierre de tópico y *alignment*.

(3) En algunas conversaciones *vale* no aparece nunca, y si lo hace es en boca del HN. Su uso por parte del HN no provoca siempre una reacción imitativa en el HNN. Junto a estos casos más o menos adecuados encontramos también conversaciones en que se nota un claro abuso del operador *vale* por parte de HNN.

(4) Cuando los HNN usan *vale* en contextos que resultan poco adecuados o inadecuados a oídos de un nativo, el HN no interviene nunca con manifestaciones de incompreensión o reacciones correctivas. Esto nos lleva a pensar que los HN no perciben fácilmente este tipo de fallos interaccionales o no los consideran graves comunicativamente.

(5) Por lo que respecta a los fallos pragmáticos, todo parece indicar que los HNN que han incurrido en ellos no han comprendido la instrucción procedimental que vehicula la partícula *vale*, especialmente el efecto expresivo que se deriva de su naturaleza “operativa” y de cierre. Creemos por lo tanto que quizás una reflexión sobre la operación metalingüística que está detrás de la réplica afirmativa *vale* presentada en el aula de forma explícita, permitiría a los alumnos ser más conscientes del uso de este operador y de los fallos a que puede estar sujeto.

Desde nuestro punto de vista, llevar al aula de ELE este tipo de instrucción procedimental, explicándola de forma explícita y ejemplificándola en contextos de lengua reales contribuiría a una mejor comprensión de este instrumento interaccional y de sus posibles efectos comunicativos.

El profesor de ELE tiene que favorecer la reflexión metalingüística del alumno italiano sobre el uso de *vale*. Para ello, no basta con describir en sí la palabra sino que es necesario que profesor y alumno analicen el contexto previo, la intención comunicativa que se manifiesta en esa intervención precedente y que observen qué sucede cuando se ofrece una respuesta que no es la que se espera en esa cultura. Todo ello se ha de hacer a través de ejemplos reales de lengua, pues es en ese tipo de contexto donde se ponen de manifiesto los principios que gobiernan la interacción.

BIBLIOGRAFÍA

- Adamczewski, H., Gabilan, J. P. (1992), *Les clés de la grammaire anglaise*. Paris, Armand Colin.
- Andorno, C. (2007), *Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così)*, in M. Chini, P. Desideri, M.E. Favilla, G. Pallotti, (eds.) *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Perugia, Guerra, 95-122.
- Andorno, C. (2008), *Entre énoncé et interaction: le rôle des particules d'affirmation et négation dans les lectures d'apprenants*, in “AILE”. Acquisition et interaction en langue étrangère 26, 173-190.
- Andorno, C. (2016), *Quando affermare non è confermare. Per uno studio di sì a confronto con esatto, infatti, già (e okay)*, “Testi e linguaggi”. Rivista di studi letterari, linguistici e filologici dell'Università di Salerno 10, 89-118.
- Arroyo Fernández, I., León Gómez, M. (2016), *La estrategia de afirmación del italiano appunto*, “Testi e linguaggi”. Rivista di studi letterari, linguistici e filologici dell'Università di Salerno 10, 69-89.
- Bardel, C. (2004), *La pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi*, in F. Albano Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino, R. Savy, R. (eds.), *Il parlato italiano. Atti del convegno nazionale* (Napoli 13-15 febbraio 2003), Napoli, D'Auria. (CD-Rom)

- Bardovi-Harlig, K., Dörnyey Z. (1998), *Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning*, in "Tesol Quarterly" 32, 233-262.
- Bazzanella, C. (1999), *Forme di ripetizione e processi di comprensione nella conversazione*, in R. Galatolo, G. Pallotti (eds.), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano, Raffaello Cortina, 205-225.
- Campillos Llanos, L. (2014), *Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera*, in "Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación" 58, 23-59. [en red: <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/viewFile/45469/42753> fecha de consulta enero 2017]
- Campillos Llanos, L., Gozalo Gómez, P. (2014), *Oral production of discourse markers by low-intermediate learners: a corpus perspective*, in J. Romero-Trillo, (ed.), *Yearbook of Pragmatics and Corpus Linguistics 2014: New Empirical and Theoretical Paradigms*, Nueva York, Springer, 239-259.
- Cestero Mancera, A. M. (2000), *Los turnos de apoyo conversacionales*, Cádiz, Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Cestero Mancera, A. Ma. (2005), *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco/Libros.
- Chiapello, S., González Royo, C., Pascual Escagedo, C. (2010), *Tareas colaborativas fuera del aula, a través de las TICs. Interacción nativo/no-nativo en el aprendizaje de lenguas para la traducción*, in *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas titulaciones y cambio universitario*, Alicante, Universidad de Alicante, 1554- 1567. <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010/comunicaciones/344.pdf>.
- Chiapello, S., González Royo, C., Martín Sánchez, T., Pascual Escagedo, C. (2011), *Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo de la expresión oral en las aulas de ELE/ILE*, in *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*, Vol I – Cap. 23 Alcoi, Marfil, 385- 408.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Marco Común Europeo de Referencia, http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120018_7_2.pdf.
- Corrente, S. (2017), *Focus on Form y los marcadores conversacionales en algunos manuales de ELE*, Tesi Magistrale non pubblicata, Università degli Studi di Salerno.
- Delahaie, J. (2009), *Oui, voilà ou d'accord? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE*, in "Synergies Pays Scandinaves" 4, 17-34.
- Díez Domínguez, P. (2008), *Análisis de los marcadores discursivos más usados en el habla de tres estudiantes extranjeros de E/LE nivel C1 tras una estancia de un mes en España*, Memoria de máster, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Fernández, J., Tapia, A.G., Xiaofei L. (2014), *Oral proficiency and pragmatic marker use in L2 spoken Spanish: The case of pues and bueno*, in "Journal of Pragmatics" 74, 150-164.
- Gallardo Paúls, B. (1994), *La pertinencia del análisis conversacional para la obtención de documentos orales*, in "Saitabi", XLIV, 227-247.
- Gallardo Paúls, B. (1998), *Comentario de textos conversacionales. I. De la teoría al comentario*, Madrid, Arco/Libros.
- González Royo, C. (2011), *La problemática de la afinidad entre el español y el italiano en la enseñanza/aprendizaje desde la fraseología: el corpus de interlengua oral CORINEI*. in "RedELE" 20.[en red: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2011_ESP_11_VIIIEncuentropracticoELE/2011_ESP_05_01CONFERENCIA%20APERTURA%20.pdf?documentId=0901e72b810d90c3.]
- Grice, H. P. (1975), "Logic and Conversation", in *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts*, ed. by Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York, Academic Press.
- Guil, P. (2016), *Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano*, in M. Borreguero Zuloaga, S. Gómez-Jordana Ferary (éds.), *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, Limoges, Lambert-Lucas, 373-385.

- Guil, P., Bazzanella, C., Kondo, C., Gillani, E., Gil, T., Bini, M., Borreguero, M., Pernas, A., Pernas, P. (2008), *Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de los aprendices de italiano L2*, in A. Briz, A. Hidalgo, M. Abelda, (eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Actas del III Congreso Internacional del Programa EDICE, Universidad de Valencia y Programa Edice, 711-729 [en red: <http://www.edice.org>, fecha de consulta: enero 2017]
- Heinz, B. (2003), *Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations*, IN "Journal of Pragmatics" 35-7, 1113-1142.
- Koch, C. (2016), *Sí, sí, estudio Lehramt, sí. El uso de marcadores de afirmación en el español de estudiantes germanohablantes*, in "Testi e linguaggi". Rivista di studi letterari, linguistici e filologici dell'Università di Salerno 10, 159-172.
- Lindqvist, H. (2006), *El desarrollo de marcadores discursivos en español L2 en el transcurso de un semestre de estudios en España*, Universidad de Estocolmo [en red: <http://ojs.ruc.dk/index.php/congreso/article/view/5154>, fecha de consulta: enero 2017].
- Long, M. (1983), *Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers*, in "Studies in Second Language Acquisition" 5, 177-193.
- López Serena, A.; Borreguero Zuloaga, M. (2010), *Los marcadores discursivos y la variación lengua hablada vs. lengua escrito*, in Ó. Loureda, E. Acín (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco/Libros, 415-495.
- Martín Sánchez, T., Pascual Escagedo, C. (2004), *Autoevaluación y autoreflexión de la experiencia en teletándem entre aprendices italianos de E/LE y nativos españoles*, in M^a T. Tortosa Ybáñez, J. D. Alvarez Teruel, N. Pellín Buades, *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. Alicante, Universidad de Alicante, 2241-2256.
- Martín Zorraquino, M.A., Portolés Lázaro, J. (1999), *Los marcadores del discurso*, in V. Demonte, I. Bosque (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 4051-4213.
- Matte Bon, F. (1997). *Curso de Lengua Española III de la Carrera de Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya*. Barcelona, UOC. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/matte01.htm [fecha de consulta: marzo 2017].
- Mizón, M.I., Oyanedel, M., (2000), *Enlaces extraoracionales en estudiantes angloparlantes*, in M. Franco Figueroa, et al. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas X Congreso ASELE. Servicios de publicaciones de la Universidad de Cádiz: Cadiz, Tomo 1, 451-458.
- Müller, S. (2005), *Discourse markers in native and non-native English discourse*, Amsterdam, John Benjamins.
- Orletti, F. (2011), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- Padilla Cruz, M. (2001), *The relevance of what seems irrelevant: remarks on the relationship between phatic utterances and sociopragmatic failure*, in "ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada" 2, 199-212.
- Padilla Cruz, M. (2001a), *Algunas claves para evitar el fallo sociopragmático en los estudiantes de inglés como L2*, in "English Language Teaching: Changing Perspectives in Context", Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 451-462.
- Pascual Escagedo, C. (2015), *Análisis de las funciones de los marcadores discursivos en las conversaciones de estudiantes italianos de E/LE*, in "Lingue e Linguaggi" 13, 119-161.
- Pastor Cesteros, S. (2005), *El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE*, in M. A. Castillo Carballo, *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, 638-645
- Perdue, C. (1993), *Second language acquisition by adult immigrants*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pernas, P., Gillani, E., Cacchione, A., Grupo A.Ma.Dis (2011), *Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale*, in "Italiano Lingua Due" 1, 65-138.

- Price, S.L. (1995), *Le richieste di informazioni negli scambi della vita reale e nei dialoghi dei libri di testo per l'insegnamento dell'inglese come L2*, in R. Piazza (ed.) *Dietro il parlato: conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Firenze, La Nuova Italia, 61-80.
- Romera Ciria, M. (2000), *Adquisición de marcadores discursivos en español: estudio experimental*, in F.J. Ruiz de Mendoza (coord.), *Panorama actual de la lingüística aplicada* [Recurso electrónico]: conocimiento, procesamiento y uso del lenguaje (Adquisición y aprendizaje de lenguas. Diseño curricular. Lengua con fines específicos), Madrid, AESLA.
- Scarcella, R. (1993), *Interethnic conversation and second language acquisition: discourse accent revisited*, in S. M. Gass, L. Selinker, (eds.), *Language transfer in language learning*, Amsterdam, John Benjamins.
- Scotton, C.M., Bernstein, J. (1988), *Natural conversation as a model for textbook dialogue*, in "Applied Linguistics" 9, 372-384.
- Shively, R.L. (2015), *Developing interactional competence during study abroad: Listener responses in L2*, in "System" 48, 86-98.
- Solís García, I. (2012), *Por supuesto et alii... Tomas de posición en la afirmación*, Napoli, Pisanti.
- Solís García, I. (2015), *Expectativas sobre el compromiso del enunciador en el ámbito de la afirmación*, in I. Solís García, E. Carpi (eds.), *Análisis y comparación de la lengua desde la perspectiva de la enunciación*, Pisa, Pisa University Press, 177-198.
- Solís García, I., León Gómez, M. (2016a), *Sobre algunos operadores de afirmación y sus problemas de adquisición*, in C. Ballester de Celis, C. Piedehierro Sáez (eds.), *Cuestiones de gramática para especialistas no nativos de español*, Monografías marcoELE 22, 119-134.
- Solís García, I., León Gómez, M. (2016b), *Estrategias de afirmación en narraciones orales españolas: estudio de casos*, in *Le forme del narrare: nel tempo e tra i generi*. Actas XXVII Congreso de la AISPI, Pisa 27-30 de noviembre 2013, Università degli Studi di Trento, Trento, 235-255.
- Solís García, I., León Gómez, M. (2017), *La adquisición de las respuestas afirmativas en ELE por parte de aprendices italianos*, in I. Arroyo, S. Musto, V. Ripa (eds.), *Sistema, codificación e interpretación. Aproximaciones al análisis de la lengua y a su didáctica en una perspectiva metaoperacional*, Monografías marcoELE 24, 243-267.
- Sperber D., Wilson D. (1986): *La relevancia*, Madrid, Visor 1994.
- Thomas, J. (1983), *Cross-Cultural Pragmatic Failure*, in "Applied Linguistics" 4, 91-112.
- Thörle, B. (2015), *Oui comme marqueur discursif polyfonctionnel en français langue étrangère*, in "Romanistik in Geschichte und Gegenwart" 21, 13-16.
- Varonis, E. M., Gass, S. (1985), *Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning*, in "Applied Linguistics" 6, 71-90.
- Vázquez Veiga, N. (2003), *Marcadores discursivos de recepción*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Wiberg, E. (2003), *Interactional context in L2 dialogues*, in "Journal of Pragmatics" 35, 389-407.
- Wiberg, E. (2004), *Strategie interazionali dell'apprendente nel dialogo tra nativo e non-nativo*, in F. Albano Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino, R. Savy, R. (eds.), *Il parlato italiano. Atti del convegno nazionale* (Napoli 13-15 febbraio 2003), Napoli, D'Auria. (CD-Rom)
- Yoshimi, D. (2001), *Explicit instruction and JFL learner's use of interactional discourse Markers*, in G. Kasper, K. Rose, (eds.) (2001), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 223-244.
- Zorzi, D. (1996), *Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2*, in M. Maggini e M. Salvaderi (eds.) *Atti del III convegno ILSA*, Comune di Firenze, Firenze, 11-39, consultado en red: <http://www.itals.it/alias/contributi-dellanalisi-della-conversazione-allinsegnamento-dellitaliano-12> [fecha de consulta: marzo 2017]
- Zorzi, D. (1999), *La dimensione contrastive nell'analisi della conversazione*, in R. Galatolo, G. Pallotti (eds.), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano, Raffaello Cortina, 143-165.