

Palabras Claves en las consignas CELU: Estrategias de resolución de los examinados y estrategias de corrección de los examinadores

Schamne Daniela (UBA-UNSAM)
Universidad Nacional de San Martín
melusinda_da@yahoo.com.ar

Nusspaumer Dora (UBA)
Universidad de Buenos Aires
doranuss@gmail.com

“En la puesta en uso de nuestra capacidad lingüística en la comunicación intervienen factores distintos a los que gobiernan el código de la lengua. (...) La intervención de tales factores, y el consiguiente comportamiento comunicativo a que estos dan lugar, no es algo aleatorio o arbitrario, sino que responde a patrones sistemáticos. (...) si podemos hablar de competencia (es decir, de un conocimiento interiorizado), y si la competencia puede enseñarse y adquirirse, es precisamente porque existen esas regularidades.”¹

Esta ponencia surge de nuestras observaciones sobre las producciones y los resultados de una de las actividades del examen CELU. Nuestro objetivo es reflexionar sobre las estrategias cognitivas en segundas lenguas que los aprendientes ponen en juego en situación de examen, y las estrategias que los examinadores emplean en el momento de la corrección de sus producciones escritas. Focalizaremos los aspectos relacionados con la competencia pragmática, considerando que las estrategias de transferencia pragmática inciden en la comprensión del propósito de la tarea que se le propone, lo cual conllevaría el uso los recursos lingüísticos y pragmáticos con distintos grados y frecuencia a partir del propósito que se ha inferido.

Respecto al marco teórico en el que nos centramos, partimos de un enfoque interdisciplinario que comprende las teorías cognitivas de la adquisición de segundas lenguas interaccionistas y las teorías de la argumentación lingüística. Consideramos el análisis que Faerch, Clauss y Kasper Gabriele realizan sobre los procesos y estrategias que los aprendientes emplean en la construcción de su interlengua, y haremos referencia a las teorías de la argumentación lingüística de O. Ducrot y J. C. Anscombe. Los aprendientes de segundas lenguas se encuentran permanentemente induciendo las reglas de la lengua meta a partir de un fragmentado input, *"the ability to infer the rules*

¹ Escandell Vidal, M. V. “Aportaciones de la Pragmática”, *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL (en prensa) versión telemática. www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF

governing a set of language material, given samples of languages materials that permit such inference" (en Larsen Freeman & Long 1991, 167). Al mismo tiempo, en la comunicación no solo intervienen procesos de decodificación, sino también de inferencia pragmática de los patrones de comportamiento comunicativo. El aprendiente, así como el nativo tiene que inferir el significado no dicho, las implicaturas que hacen que un enunciado se adecue a una situación comunicativa. Estas implicaturas parten de presupuestos y valores culturales, parten del conocimiento de mundo que cada sociedad e individuo posee y se infieren de manera inconsciente. Pero ese conocimiento común no suele ser tan común si uno lo pone a prueba con un simple contraste entre dos culturas, inclusive hablando el mismo idioma. Y, por lo tanto, tiene que ser adquirido.

Desnaturalizar y descubrir algunos principios sistemáticos que regulan la comunicación, haciendo que los enunciados sean adecuados a la intención del hablante, a su relación con el receptor y a la situación comunicativa en la que se emiten, es la tarea del aprendiente, de la misma manera que él tendrá que tomar distancia de los propios valores y presupuestos de su cultura.

En el caso de un examen, el aprendiente está expuesto a una situación de uso de la lengua no espontánea, el *input* que recibe está seleccionado y controlado previamente, así como las tareas que se le asignan, además es consciente de que será evaluado por un experto/evaluador. Por lo tanto, tratará de optimizar su desempeño para cumplir con las consignas; para esto aplicará estrategias propias de la resolución (aún en situación de L1) y otras psicolingüísticas para la comprensión del *input* lingüístico, directamente relacionadas con la L2. En este trabajo nos ocuparemos de las segundas, para lo cual hemos seleccionado un *corpus* de producciones escritas de la toma de Noviembre de 2008 del examen CELU.

Se trata de la primera actividad del examen en la que se pide escribir una carta. El *input* inicial es un programa radial que los alumnos pueden escuchar dos veces. La consigna de producción textual requiere que: a) tomen la información del audio b) adopten el rol de director de un comedor comunitario al que acude gente de bajos recursos c) escriban una carta al jefe del proyecto desarrollado en la Universidad de Quilmes para solicitarle que le envíen el alimento que se produce allí y d) expliquen porqué consideran que ese alimento puede ser de gran ayuda para los asistentes del comedor.

Considerando la información que da la consigna, podríamos tomarla como un segundo *input* debido a que se presenta como un nuevo texto que debe ser decodificado y comprendido –así como el audio– para poder realizar la producción solicitada. Si concebimos el texto como *un objeto lingüístico complejo, en el que interactúan o se plasman distintos tipos de conocimientos...producir o comprender un texto implica poner en juego variados sistemas de conocimientos interrelacionados: conocimiento*

*enciclopédico, conocimiento lingüístico, conocimiento interaccional-situacional y conocimientos sobre tipos de textos.*²

En este sentido, reparamos en la expresión *comedor comunitario* porque pensamos que es un claro ejemplo donde el significado trasciende los componentes léxicos que lo integran en tanto evoca otras representaciones del mundo. Para la teoría de la argumentación lingüística, *nuestras palabras tienen esencialmente un valor argumentativo... se cuestiona así la hipótesis de una informatividad primera y soberana según la cual nuestras palabras tienen en un nivel fundamental un valor descriptivo, informativo y, como función primera, la de representar y describir la realidad.*

Desde la perspectiva de Ducrot y Anscombre, la expresión citada alude a discursos que remiten a la solidaridad, al compartir, al bien común, a la comunidad, la ayuda, la colaboración y la gratuidad. Estos discursos pueden no ser representativos de la realidad, pero sí aparecen en las representaciones mentales que estas palabras suscitarían en los hablantes nativos de la comunidad lingüística (en este caso rioplatense). Podríamos pensar que este punto de vista sería posiblemente el adoptado como presupuesto por los correctores del examen en la interpretación de la consigna. Pero no así con respecto a los examinados.

Para O. Ducrot y Anscombre estos presupuestos tendrían la característica de ser universales, pero en un sentido restringido, en tanto son aceptados por una colectividad lingüística, constituida mínimamente por el locutor y el alocutario. Lo importante sería que el locutor presenta el presupuesto sobre el que basa su argumentación como si fuera compartido por la comunidad de la que forma parte.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando el alocutario no pertenece a la misma comunidad lingüística? ¿qué pasa cuando este presupuesto no es compartido? ¿cómo infieren los distintos interpretantes el sentido de *comedor comunitario* en la situación comunicativa del examen? La respuesta nos la dieron las producciones de los examinados y las discusiones que se dieron en el momento de la corrección de las mismas. De esta forma tuvimos que reconstruir la interacción entre examinados y evaluadores.

Ante un texto escrito no siempre surge la idea de la interacción, porque el contacto entre destinador y destinatario está mediatizado por la escritura en el tiempo y en el espacio. Y por lo tanto, no se da la interacción cara a cara. De todas maneras la interacción está y se pueden reconocer dos instancias de lectura o dos eventos comunicativos distintos. Con respecto a nuestro ejemplo reconocemos los siguientes eventos:

A) En el momento del examen cuando se resuelve la consigna, entre el enunciadores (la periodista del programa radial emitido en el audio y los redactores de la consigna) y los enunciatarios (los examinados). Donde, como ya dijimos anteriormente, los

² Adelstein A. y Kuguel I. *Los textos académicos en el nivel universitario* Universidad General Sarmiento. Bs As. Argentina. 2004. Pág. 16.

examinados tienen que decodificar y comprender el *input* del programa radial y la consigna, para realizar la carta.

B) En el momento de la corrección del examen, entre los enunciatarios (los examinados) y los evaluadores.

Aquí vemos un punto de contacto porque en ambos casos es necesario aplicar estrategias psicolingüísticas de inferencia para la comprensión del *input* respectivo.

Comenzaremos por analizar el evento a). Para esto, tomamos las producciones de todos los examinados e intentamos inferir las estrategias cognitivas que utilizaron para la comprensión de la expresión *comedor comunitario*. Las variables que encontramos para las inferencias fueron cuatro:

1) Piensa que es gratuito y lo explicita (en palabras como *donación, favor, colaboración, cooperación, ayuda*).

2) Piensa que es gratis pero no lo explicita (no aparecen las palabras anteriores ni equivalentes, pero la gratuidad funciona como un implícito).

3) Piensa que no es gratis y lo explicita (*oferta, contrato, comprar, negocio, descuento, pago, precio moderado y pagar*).

4) Piensa que no es gratis y no lo explicita (no aparecen las palabras referidas o equivalentes, pero la no gratuidad funciona como un implícito).

Solo podemos afirmar las variables 1) y 3), por explícitas. No podríamos afirmar las restantes, aunque existen algunos elementos que nos permiten, en la mayoría de los casos, presuponer el implícito de la gratuidad. Por lo tanto, tuvimos que reformular estas variables en las siguientes:

a- es gratis y está explícito

b - no es gratis y está explícito

c- se puede inferir como implícito que es gratis.

d- se infiere como implícito que no es gratis.

e- no es del todo claro para inferir implícitos (pide una muestra, realizar el proyecto en el comedor, formar parte del experimento, etc.)

Después del análisis de las variables encontradas, podemos relacionar estos resultados con los tipos de estrategias psicolingüísticas que se utilizan para construir la hipótesis del significado de comedor comunitario. De las tres estrategias psicolingüísticas que señala Kasper, no puede darse el caso de la inducción porque no hay suficientes datos. Las estrategias que sí podemos reconocer es la transferencia³ positiva en los casos explícitos

³ Siguiendo a Kasper, denominamos inferencia al uso de información disponible para derivar hipótesis lingüísticas explícitas. Dependiendo del conocimiento previo que se ponga en relación con el intake en L2 podemos ver tres áreas: 1) Experiencia comunicativa, 2) Experiencia del aprendizaje del lenguaje y 3) Experiencia lingüística. En este último caso, se puede caracterizar más precisamente como estrategia de transferencia con sus subdivisiones: a) transferencia interlingüe (L1/LN=L2), b) transferencia intralingüe (IL-> L2), c) transferencia inter/intralingüe (L1/LN o IL -> L2). Faerch, Claus y Kasper, Gabriele. *Processes and*

(es gratis y está explícito), transferencia negativa en los casos en que se entiende que no es gratis y es explícito. En algunos casos podemos ver estrategias de simplificación y cambio de sentido.

Según los resultados que vemos en el cuadro, por lo menos 66 de las pruebas de los examinados muestran que la expresión comedor comunitario se asociaría con la idea de gratuidad. Solo 23 de las pruebas señalan que no es gratis, mientras que en 36 no es posible distinguir esto porque el sentido es confuso.

Cuarenta de ellas explicitaron la implicatura, mientras que 49 la dejaron implícita. En este último caso, los elementos que empleamos para inferir esta afirmación están marcados en la consigna y en el audio, utilizados como argumentos en la mayoría de estos pedidos.

Podemos notar que en grupo a) se explicitan la implicaturas, hay un mayor grado de recursos pragmáticos empleados como atenuaciones (*¿me podría enviar algunas latas de la llamada super sopa?, cualquier cantidad de su producto sería recibido con muchas gracias y espero que pueda donar su sopa milagrosa a nuestro humilde comedor*), apelaciones a la imagen positiva del interlocutor (*le ruego que nos ayude a construir una sociedad mejor, por favor ayúdenos a ayudar a los que tienen hambre*), valorizaciones (*felicidades por haber creado un producto tan necesario*), máximas generales (*ayudar al prójimo*), actos de habla indirectos (*creo que esta super sopa podría ser de gran ayuda para los asistentes al comedor*) y fórmulas de cortesía (*le agradecería si tomara en consideración, muchas gracias*).

En el grupo b), encontramos menos frecuencia en el uso de recursos como preguntas indirectas (*¿usted podría enviarme una nota con los precios y las características de las latas de sopa?*), apelaciones directas (*le solicitamos una oferta que tenga en cuenta nuestra situación como institución social, mándeme informaciones más detalladas*) y fórmulas (*espero atentamente su respuesta y saludos cordiales*).

A mayor grado de explicitud, más claramente se puede leer un mayor uso de tácticas pragmáticas, esto lo vemos en el grupo a) donde en función del propósito *donación* el discurso se vuelve más complejo.

En los grupos c) y d), que no explicitan las implicaturas, hay menor grado de empleo de recursos pragmáticos. En su mayoría son pedidos directos, aunque también hay indirectos y atenuaciones (*Como la Universidad de Quilmes produce cerca de 50.000 platos por semana, tal vez podamos recibir un poco también para atender a nuestros humildes integrantes*). Los argumentos del pedido son el valor nutritivo de la sopa, el precio barato, que sería una gran ayuda para los asistentes al comedor y los destinatarios: gente de bajos recursos, información que aparece en el audio y en la

consigna. Hay poco uso de fórmulas y algunas apelaciones a la imagen del positivo interlocutor (*todavía está la ocasión de darle felicitaciones por tan importante proyecto*). El grupo e) no es claro para inferir implícitos porque las producciones en general son más cortas y menos argumentativas, hay datos que son confusos, y casos especiales en el que el propósito de la carta se desvía. Por ejemplo, se pide una muestra del producto, participar en el experimento y/o en el proyecto, una reunión con el director del proyecto y la habilitación para elaborar la super sopa en el comedor. Recordamos que consideramos estos casos como no claros porque lo son en cuanto al presupuesto de gratuidad de la expresión *comedor comunitario*.

Como mencionamos anteriormente, los recursos utilizados se relacionan con las estrategias de transferencia, más exactamente de transferencia pragmática. G. Kasper 1992: 207 la define como *la influencia ejercida por el conocimiento pragmático que tiene el aprendiente de otras lenguas y culturas, que no se corresponden con la L2, sobre la comprensión, producción y aprendizaje de la información pragmática de la L2*.⁴

Quizás en el momento de evaluar no somos tan conscientes de que los examinados están utilizando estas estrategias con resultados negativos o positivos, pero consideramos importante el sistema de corrección Celu que permite la revisión de la grillas a partir de las discusiones que surgen entre los correctores cuando interpretaciones impensadas o imprevistas aparecen en las producciones debido a transferencias pragmáticas en la comprensión. En este caso concreto, el grupo de correctores decidió incluir entre las interpretaciones admitidas que se podía tratar de un comedor barato, donde los asistentes pudieran comer pagando poco y que se administrara como un restaurante.

Así como el aprendiente tiene que desnaturalizar y distanciarse de sus presupuestos culturales, también el corrector debería aplicar las mismas estrategias. Esto conduciría a flexibilizar los criterios y a asegurar iguales condiciones para las diferentes situaciones de toma de examen, exolingüe y endolingüe. También creemos necesario el trabajo con el alumno para que sea consciente de las estrategias que lleva a cabo y así promover la metacognición y tender a lograr su autorregulación.

Referencias Bibliográficas:

Adelstein, A y Kugel I. *Los textos académicos en el nivel universitario*. Bs As, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Escandell Vidal, M. V. "Aportaciones de la Pragmática", *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL (en prensa) versión telemática. www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF

⁴ Kasper, G. (1992) "Pragmatic Transfer", *Second Language Research* 8:3, 203-231.

Faerch, Claus y Kasper, Gabriele. *Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication*. Interlanguage Studies Bulletin Utrech, págs. 70 a 74. 1980.

Kasper, G. (1992) "Pragmatic Transfer", *Second Language Research* 8:3, 203-231.

Negróni, M; "La teoría de la argumentación lingüística: de la teoría de los topoi a la teoría de los bloques semánticos", en Rodríguez Somolinos, (coord.) *Lingüística francesa*, Madrid, Liceus E-Excellence, 2005, ISBN 84-9822-157-9, 29 Pág.
http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ling_fran/index.asp

Lev S. Vygotski. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 2006. Pág. 123-140.