

La evaluación de la competencia pragmática en el nivel B2 del Instituto Cervantes

JUAN CARLOS TORDERA YLLESCAS
Universitat de València Estudis Generals (UVEG)
juan.tordera@uv.es

Resumen: El objetivo del presente trabajo es realizar una reflexión sobre la evaluación de la competencia pragmática en el nivel B2 del Instituto Cervantes. Para ello, se discutirá qué se ha de entender por competencia pragmática. Una vez definida esta, la siguiente cuestión que abordaremos es qué se persigue en la evaluación de esta competencia, hasta hace bien poco, desatendida o no bien tratada en la evaluación. A partir de esta reflexión teórica, concluiremos nuestro trabajo con una reflexión sobre la adecuación de los objetivos del Plan Curricular del Instituto Cervantes para evaluar dicha competencia y examinar cómo se plasman estos objetivos en los exámenes oficiales del Instituto Cervantes. Es decir, nuestro objetivo es realizar un análisis crítico sobre la evaluación de la competencia pragmática llevada a cabo por el Instituto Cervantes.

Palabras clave: competencia pragmática, lengua y cultura, Instituto Cervantes, evaluación.

Assessment of pragmatic competence in the level B2 of the Instituto Cervantes

Abstract: The aim of the present contribution is to discuss how pragmatic competence is assessed by the Instituto Cervantes in the level B2 of the CEFR. To do so, a definition of pragmatic competence will be provided. Once defined, one question will be posed: what is purpose of assessing pragmatic competence, an aspect whose evaluation has been neglected or even ignored so far? This theoretical reflection will conclude with a discussion on a) the adequacy of the aims established by the Plan Curricular del Instituto Cervantes to assess this competence, and b) the way these aims are reflected in the official language tests (DELE).

Key words: pragmatic competence, culture and language, Instituto Cervantes, evaluation.

1. Introducción

El objetivo del presente trabajo es realizar una reflexión sobre la evaluación de la competencia pragmática en el nivel B2 del Instituto Cervantes. Para ello, tal como se expondrá en el punto 2, se tratará qué se ha de entender por competencia pragmática. Una vez definida esta, la siguiente cuestión que abordaremos en el apartado 3 es qué se persigue en la evaluación de esta competencia, hasta hace bien poco, desatendida o no bien tratada en la evaluación. A partir de esta reflexión teórica, concluiremos nuestro trabajo con una reflexión sobre la adecuación de los objetivos del *Plan curricular del Instituto Cervantes* para evaluar dicha competencia y examinar cómo se plasman estos objetivos en los exámenes oficiales del Instituto Cervantes. Es decir, nuestro objetivo es

realizar un análisis crítico (no necesariamente negativo) sobre la evaluación de la competencia pragmática llevada a cabo por el Instituto Cervantes.

2. Pragmática y competencia pragmática

2.1. La Pragmática

Austin (1962 [1972]), crítico con la lógica formal imperante, fue el primero en señalar que, con el lenguaje no solo decimos verdades o falsedades sobre el mundo que nos rodea, sino que, con el lenguaje, actuamos. De igual modo, Searle (1976: 10-16) señaló unos años más tarde las distintas acciones que se pueden hacer con el lenguaje. Por tanto, el lenguaje deja de ser visto como un instrumento formal y pasa a ser un instrumento de acción social.

Grice (1975 [1999]), por su parte, trató de desentrañar qué es lo que comunica un hablante al emitir un enunciado. Y lo que se puso de manifiesto es que no solo se interpreta lo literal (por ejemplo, «Tengo mucho trabajo» no solo transmite «Existe un volumen de trabajo considerable»), sino que, en la comunicación real, se va más allá: entramos en el mundo de los implícitos (por ejemplo, ante una sugerencia de ir al cine, el ejemplo expuesto puede querer significar «No puedo salir contigo»).

Tras los trabajos de estos autores, se desarrollaron otros trabajos no menos importantes en el campo de la Pragmática (como el de Sperber y Wilson, 1986 [1994] o el de Levinson, 2000 [2004]). No obstante, nuestro objetivo no es tanto ofrecer una visión histórica de la Pragmática, sino la de focalizar los avances de dicha disciplina, con el fin de determinar qué se ha de entender por competencia pragmática.

La Pragmática, en su desarrollo, ha puesto de manifiesto que las lenguas trascienden lo formal (esto es, la gramática) y son instrumentos para hacer cosas; de hecho, como puso de manifiesto Searle (1976), diversas cosas. Es decir, la Pragmática contempla el lenguaje desde su perspectiva funcional (el *para qué* de la lengua). Para que alguien quiera hacer algo (desde construir un puente hasta hablar), ha de tener intencionalidad. Por tanto, hablamos porque queremos transmitir algo. En caso contrario, no habría comunicación. Y, como se ha puesto de relieve desde los trabajos de Grice (1975 [1999]), en no pocas ocasiones, es tarea del interlocutor la de reconstruir esa intencionalidad, es decir, el interlocutor ha de inferir información no implícita con el fin de comprender qué persigue el hablante con sus actos de habla. Solo partiendo de estos presupuestos, se puede entender que existan en el lenguaje ordinario actos indirectos (como preguntas que son peticiones, «¿Me puedes pasar la sal?»), ironías, chistes, dobles sentidos, etc. Y todo esto se aprende socialmente, porque es en el seno de la sociedad en la que aprendemos este tipo de convenciones.

Finalmente, cabe tener en consideración que la Pragmática no es una mera disciplina lingüística más, como ocurre con la Fonología, la Morfología, la Sintaxis o la Semántica. Más bien, es transversal a todas estas disciplinas. De hecho, tal como se explica en Tordera Yllescas (2007), los pacientes con autismo son sujetos con un déficit pragmático que conlleva alteraciones en el resto de módulos lingüísticos. Por tanto, lo pragmático afecta enteramente a la comunicación.

2.2. ¿Qué es la competencia pragmática?

En Chomsky (1965 [1999]: 11-17), en su libro *Aspectos para una teoría de la sintaxis*, se introduce por primera vez el concepto de *competencia* entendido como el conocimiento implícito que posee un hablante oyente ideal sobre su propia lengua. Chomsky (1965 [1999]: 6) advierte que su concepción de la competencia no es la de un

«inventario sistemático de unidades», sino la de un «sistema generativo de procesos», pues, en caso contrario, no se podría defender la creatividad del lenguaje. Chomsky, al hablar de competencia, se está refiriendo exclusivamente a lo que posteriormente se denominará *competencia gramatical* o *competencia lingüística*. La competencia chomskiana es la que posibilita que, a partir de un número reducido de reglas sintácticas, se generen infinitas oraciones del lenguaje natural. Por tanto, mediante esta competencia, se puede juzgar una oración como «Los niños han golpeado el balón» como una oración gramatical, mientras que una oración como «*Niños los balón golpea» es juzgada como una oración agramatical.

Un año después de la publicación de *Aspectos para una teoría de la sintaxis*, en un artículo de Hymes (1966), se introduce por primera vez el concepto de *competencia comunicativa*. Hymes (1966 y 1972) considera que el concepto de competencia chomskiana solo se queda en los aspectos formales de la lengua (a saber, la fonología y morfosintaxis), pero una lengua es mucho más que eso. Por ello, el autor introduce el concepto de *competencia comunicativa*. La competencia comunicativa es la capacidad que contempla el conocimiento de la lengua (como proponía Chomsky) y, además, la habilidad para utilizarla. Por tanto, no solo está relacionada con las reglas gramaticales, sino con las reglas de uso de la lengua. Un hablante no solo se interesa por generar oraciones bien formadas sino también por formar oraciones socialmente adecuadas (esto es, tener en cuenta con quién se habla, qué temas se pueden tratar, cuándo se puede hablar y cuándo no, etc.). En la adquisición de esta competencia, es determinante la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.

A partir de estos trabajos, se publicaron diversas investigaciones sobre la competencia dentro del marco de la didáctica de las lenguas como lenguas extranjeras. Sin lugar a dudas, uno de los trabajos más relevantes es el de Canale y Swain (1980) y de Canale (1980). Estos autores consideran que la competencia comunicativa es un conjunto de competencias, a saber, la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. La competencia gramatical es una reminiscencia de la competencia chomskiana. En concreto, Canale y Swain (1980: 29) la definen como el conocimiento de los elementos léxicos así como las reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas de la lengua. En Canale y Swain (1980: 30), se define la competencia sociolingüística como el conjunto de reglas socioculturales de uso más las reglas del discurso. Sin embargo, en Canale (1983), se diferencian las reglas socioculturales frente a las reglas del discurso. Las primeras son fruto de la competencia sociolingüística, mientras que las segundas pertenecen a la competencia discursiva. Así pues, siguiendo a Canale (1983), se entiende la competencia sociolingüística como aquella competencia que determina la adecuación de un discurso según los factores contextuales (a saber, participantes implicados, tema tratado, propósito, normas y convenciones de la interacción, etc.). Por su parte, la competencia discursiva está relacionada «con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros» (Canale 1983: 70). Finalmente, la competencia estratégica alude a las estrategias de comunicación, verbales o no, utilizadas para subsanar posibles fallos o «encubrirlos» (debidos a problemas de ejecución o bien a un dominio imperfecto del resto de competencias) o bien para favorecer la efectividad de la comunicación (por ejemplo, acompañar un discurso con gestos).

Unos años después, Bachman (1990: 87) redefine la competencia lingüística de tal modo que está constituida por dos competencias, a saber, la competencia organizativa y la competencia pragmática. Dentro de la competencia organizativa, se incluiría, a su vez, la competencia gramatical (vocabulario, gramática, fonología/grafología) y la competencia textual (cohesión y organización retórica o coherencia). Y dentro de la competencia pragmática, se incluirían, a su vez, la competencia ilocutiva (encargada de idear el discurso, convertir las intenciones en respuestas verbales, de codificar la fuerza ilocutiva del enunciado, etc.) y la competencia sociolingüística (relacionada con los registros, los participantes, los referentes culturales, etc.).

Como se puede observar a partir del brevísimo recorrido histórico que hemos realizado, el concepto de competencia ha variado mucho. Desde un concepto puramente formal o sintáctico ha pasado a designar un concepto funcional del lenguaje. Y, en esta evolución, aparece la denominada competencia pragmática que tiene en consideración aspectos sociales, culturales, etc.

2.3. ¿Qué se ha de evaluar?

Dado que la Pragmática ha sido una disciplina relativamente tardía en el ámbito de la Lingüística, la evaluación de la competencia pragmática no ha recibido excesiva atención en el campo de la didáctica de las lenguas en sus inicios, aunque ya es incuestionable la importancia que tiene esta.

En este apartado, vamos a abordar qué hemos de tener en consideración y valorar para que digamos que un hablante es competente desde el punto de vista pragmático. Y, para ello, no hemos de olvidar, tal como expone Hernández Sacristán (1999: 15-42), que la Pragmática es un componente lingüístico íntimamente ligado a la cultura del hablante. Así pues, dado que los distintos examinandos tienden a proceder de culturas diferentes a la hispana, es frecuente detectar fallos o infortunios de corte pragmático.

Como se apunta en Hernández Sacristán (1999: 65-170), la cultura influye notablemente en aspectos pragmáticos como los actos de habla, la deixis, la polifonía, la información implícita, las convenciones y normas sociales de la conversación y, por supuesto, la cortesía. Por ejemplo, existen culturas, como las orientales, que son más dadas a la reverencialidad y, por ello, pueden estar más presentes los actos de habla de agradecimiento (es decir, hay mayor frecuencia de los actos expresivos). O bien, no todas las lenguas poseen un sistema ternario de deícticos, sino binario (por ejemplo, a los demostrativos «este» y «ese» del español les corresponde el demostrativo «this» del inglés). Asimismo, existen lenguas en las que no existe propiamente el estilo indirecto (vid. Hernández Sacristán, 1999: 110-111) sino que tienen tendencia a utilizar el estilo directo, bien por la *vivacidad* de dicho discurso, bien por el respeto a la literalidad. Por otro lado, existen lenguas en las que los solapamientos no están mal vistos en las conversaciones (como ocurre en la cultura hispana), mientras que, en otras culturas, los solapamientos son vistos negativamente. Y, finalmente, son numerosos los casos en los que un hecho pragmático puede ser juzgado como [\pm cortés]. Por ejemplo, en la cultura japonesa no es descortés preguntar cuánto gana una persona a la que se le ha presentado a uno recientemente (vid. Hernández Sacristán, 1999: 155-157).

Son numerosos los ejemplos que se podrían citar tal como se recoge en Hernández Sacristán (1999: 65-170). Por ello, si se evalúa la competencia pragmática, no podemos ignorar valorar estos fenómenos pragmáticos que están altamente mediatizados por la cultura. En consecuencia, valorar lo pragmático implica también

tener en consideración hasta qué punto el hablante no nativo de español domina la cultura hispanohablante o, por el contrario, habla la lengua española desde su cultura, hecho que, en mayor o menor medida, es inevitable que se dé, pues la cultura no es un abrigo que un hablante pueda quitarse al entrar en una habitación y que pueda volver a ponérsela al salir. La cultura es la misma piel del hablante.

Por otro lado, hay que mencionar que, tal como se ha dicho en el anterior apartado, lo pragmático afecta a todas las áreas de la lengua; por tanto, se pueden rastrear distintos *indicadores pragmáticos* en los diferentes niveles lingüísticos. Es decir, el hablante aprovecha los diferentes recursos de la lengua (sean fonológicos, morfosintácticos o lexicosemánticos) para conseguir su objetivo comunicativo. Por ejemplo, podemos utilizar la entonación con el fin de realizar una petición en forma de pregunta (esto es, los denominados actos indirectos del tipo «¿Me puedes decir la hora?»). Podemos utilizar diminutivos para atenuar el mensaje que queremos transmitir («Yo creo que ese traje es *carillo*. Cuesta unos mil euros»). O se pueden utilizar determinadas unidades fraseológicas o bien circunloquios con diferentes fines pragmáticos, como es el de buscar el humor en nuestras intervenciones (por ejemplo, «No, feo no es. Solo es *difícil de ver*»). Es decir, la fonología, la morfosintaxis y la lexicosemántica están siempre al servicio de lo pragmático.

Así pues, a tenor de lo dicho en el presente apartado, al evaluar la competencia pragmática se habrán de valorar los siguientes hechos pragmáticos: ¿el hablante no nativo consigue satisfacer su objetivo comunicativo según las normas y convenciones que impone la lengua/cultura española? ¿Utiliza adecuadamente los elementos deícticos de la lengua española? ¿Sabe transmitir la información de una fuente distinta a la suya propia? ¿Sabe transmitir toda la información que quiere con las menos palabras que pudiera? ¿Sabe captar la información no explícita de su interlocutor? ¿Capta, por tanto, las ironías, los dobles sentidos, las intervenciones humorísticas, etc.? Al perseguir su objetivo comunicativo, ¿lo hace dañando lo menos posible la imagen de su receptor?

Y, con el fin de evaluar estos fenómenos pragmáticos, el evaluador deberá prestar atención, tal como se ha indicado, a los indicadores pragmáticos del español (la entonación, el acento de intensidad para enfatizar una idea, el uso de los sufijos valorativos, el uso de pronombres y adverbios deícticos, el uso de los pronombres «tú»/«usted», uso de unidades fraseológicas como refranes o locuciones, etc.). Estos recursos son los elementos objetivos sobre los que el evaluador podrá decidir si el examinado es competente pragmáticamente o no.

3. El Instituto Cervantes y la evaluación de la competencia pragmática

3.1. El componente pragmático en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

El Instituto Cervantes publicó hace unos años el denominado *Plan curricular del Instituto Cervantes* (desde ahora, Instituto Cervantes, 2006 [2008]). En este currículum, se establecen los distintos objetivos que ha de alcanzar un estudiante del español como lengua extranjera en los diferentes inventarios (esto es, gramática, ortografía, pronunciación y prosodia, funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros y productos textuales, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, nociones generales y específicas) para determinar su nivel común de referencia (a saber, A1, A2, B1, B2, C1 y C2).

Sin lugar a dudas, el papel asignado al componente pragmático en este currículum es harto significativo. Por ejemplo, existen inventarios que son enteramente de cariz pragmático, como ocurre con el inventario Funciones o el de Tácticas y

estrategias comunicativas. Por ejemplo, se consideran objetivos del inventario Funciones *pedir confirmación* para lo cual se han de aprender estructuras sintácticas como «¿Es cierto que...?», «¿Quieres decir que...?» (Instituto Cervantes, 2006 [2008]: 189-190), *mostrar escepticismo* para lo cual se han de aprender estructuras sintácticas tales como «Bueno, según se mire», «Si tú lo dices...» (Instituto Cervantes, 2006 [2008]: 203), expresar aversión para lo cual se han de aprender estructuras sintácticas tales como «No soporto que + subjuntivo», «Lo que más odio/detesta es...» (Instituto Cervantes, 2006 [2008]: 217), *proponer* y *sugerir* para lo cual se han de aprender estructuras sintácticas tales como «Te parece (una buena idea) que...», «¿Y si + imperfecto de subjuntivo?» (Instituto Cervantes, 2006 [2008]: 248) y un largo etcétera de objetivos propuestos.

Y, respecto al inventario de Tácticas y estrategias comunicativas, se persigue que el aprendiz alcance objetivos tales como *el mantenimiento del referente y del hilo discursivo* (Instituto Cervantes, 2006 [2008]: 285-298), *la modalización* (Instituto Cervantes, 2006 [2008]: 298-303) o la *conducta interaccional* en la que se abordan cuestiones tales como la *cortesía verbal atenuadora* (Instituto Cervantes, 2006 [2008]: 303-306) y la *cortesía verbal valorizante* (Instituto Cervantes, 2006 [2008]: 307).

Pero lo pragmático no es algo que se reserve exclusivamente a los inventarios de Funciones o el de Tácticas y estrategias comunicativas. Como se ha señalado anteriormente, lo pragmático afecta a todos los niveles lingüísticos y esto no es obviado por el Instituto Cervantes. Así por ejemplo, en el inventario de Pronunciación y Prosodia, existe un objetivo relacionado con el tipo de entonación ligado a la intencionalidad o el significado implícito (Instituto Cervantes, 2006 [2008]: 135) o en el inventario de Gramática, existe un objetivo que es el uso del subjuntivo cuando este expresa información conocida o presupuesta, como ocurre en la oración «Aunque esté lloviendo, pienso ir a correr» (Instituto Cervantes, 2006 [2008]: 111). Por tanto, se puede decir que el componente pragmático impregna todo el currículum del Instituto Cervantes.

3.2. El componente pragmático en los exámenes oficiales del Instituto Cervantes: nivel B2

Aunque el tratamiento del componente pragmático sea impecable en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, nuestra tesis es que la evaluación del componente pragmático sigue presentando algunas deficiencias en los exámenes oficiales del Instituto Cervantes. En el presente epígrafe, describiremos brevemente las partes de dicho examen e indicaremos sus posibles deficiencias.

Los exámenes oficiales del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) convocados por el Instituto Cervantes han cambiado recientemente. En concreto, han desaparecido los niveles *Inicial*, *Intermedio* y *Superior* y, en su lugar, se han adoptado los niveles de *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, a saber, A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Aproximadamente, el nivel Inicial correspondería con el nivel umbral, esto es, con el B1. El nivel Intermedio correspondería con el B2 y el Superior, con el C2.

En el presente trabajo, se tomará como muestra el examen del DELE nivel B2 celebrado el 11 de abril de 2014. Las partes de que constaba el presente examen eran las siguientes:

09:00-10:10 (70 minutos)	Prueba 1: Comprensión de lectura
10:15-10:55 (40 minutos)	Prueba 2: Comprensión auditiva
10:55-11:25 (30 minutos)	PAUSA
11:25-12:45 (80 minutos)	Prueba 3: Expresión e interacción escritas
Se cita a cada examinando a una hora concreta. Tienen 20 minutos para preparar la prueba y asimismo la prueba dura 20 minutos.	Prueba 4: Expresión e interacción

La prueba 1, Comprensión de la lectura, constaba de 4 tareas. En la tarea 1, se le presentaba un texto, «Algas en la mesa», y el examinando debía responder a un total de 6 preguntas de respuesta cerrada (tres opciones a elegir una). La tarea 2 era similar. Se le presentaban cuatro textos descriptivos de cuatro personas y debía elegir una de esas cuatro personas (elegir entre A, B, C y D) según las características que se preguntaban (por ejemplo, «Quién admira la actitud de la gente del país donde estuvo voluntaria?»). La tarea 3 consiste en autocompletar un texto, «Consejos para cuidar el ordenador portátil» a partir de ocho fragmentos ofrecidos al examinando. Finalmente, la tarea 4 consiste en seleccionar estructuras sintácticas, conjunciones, verbos conjugados, preposiciones, pronombres relativos entre tres opciones posibles (por ejemplo, «en»/«a»/«para»; «el que»/«lo cual»/«cuyo»; «cualquiera»/«cualquier»/«alguno», etc.) para completar el texto ofrecido. Como se observa, en esta prueba, la respuesta es cerrada, por lo que la evaluación del componente pragmático es nula.

Lo mismo ocurre con la prueba 2, la Comprensión Auditiva, que consta de cinco tareas. En todas ellas, el examinando escucha un audio y tiene que seleccionar una respuesta correcta entre tres posibles opciones. Además, como indica Bordón (2008: 986), no deja de ser curioso el hecho de que en no pocos exámenes orales, se pida una respuesta escrita. Así pues, la evaluación del componente pragmático queda nuevamente infravalorada en esta prueba: no se consigue evaluar adecuadamente Las intenciones y valoraciones del examinando. Posiblemente, alguien podría argüir que los objetivos de la prueba 1 y de la prueba 2 son las comprensiones escrita y oral y que, por tanto, tratar de valorar la competencia pragmática en estas pruebas desdibujaría el objetivo mismo de estas dos pruebas. Sin embargo, cabe recordar, por un lado, que lo pragmático impregna todo el lenguaje. Por otro lado, en la vida real, es poco frecuente que nos hallemos ante situaciones en la que solo tengamos que comprender un discurso y no podamos interactuar en dicho discurso. Así pues, cabría preguntarse hasta qué punto son necesarias estas dos pruebas que colocan al examinando en una situación harto artificiosa en la vida real. Además, si se eliminaran estas dos pruebas, ¿habría, verdaderamente, algún objetivo que no pudiera ser valorado de otro modo? Si no es así, tal vez, convendría eliminar dichas pruebas de un examen que ya de por sí es bastante extenso y, por tanto, complejo. Actualmente, el examen del DELE del nivel B2 requiere un tiempo de 260 minutos, es decir, 4 horas y 20 minutos (sin tener en cuenta las pausas establecidas).

Las pruebas 3 y 4 son pruebas que valoran la expresión e interacción escrita y oral. Como se puede observar, ahora no solo se focaliza una sola habilidad lingüística (sea la comprensión o la expresión), sino que tanto la expresión como la comprensión son evaluadas simultáneamente, tal como ocurre en las interacciones reales. En la

Prueba 3, en la tarea 1, el examinando escucha una noticia sobre la conveniencia de retirar unas líneas ferroviarias y, a partir de esta noticia, el examinando debe escribir al periódico una carta en la que exprese su oposición a esta decisión. En la tarea 2, al examinando se le presentan textos para elegir (textos instructivos o un texto estadístico) y, a partir de él, se le pide al examinando que genere un texto en relación al texto de partida (que comente los datos más relevantes, que exprese su valoración, etc.).

Finalmente, la prueba 4 es la expresión e interacción oral. Esta prueba consta de tres tareas. La tarea 1 consiste en comentar y valorar un tema (de dos presentados) que se ha preparado previamente el examinando (por ejemplo, la contaminación, los medios de comunicación, el tabaco...). Posteriormente, el evaluador debe intervenir en la interacción. En la tarea 2, se ha de comentar una fotografía. Debe decir qué se imagina que está ocurriendo en dicha foto (en unas fotos aparecen personas mayores cenando, en otra, lo que parecen dos padres y su hija, en otra, aparece un despacho con tres personas...). Para estas dos pruebas, el examinando dispone de 20 minutos para prepararse lo que tenga que decir. Puede consultar lo que ha escrito pero, lógicamente, no puede leerlo. Finalmente, la tarea 3 consiste en presentar un texto con datos estadísticos y debe comentar aquello que crea que sea más relevante y comentarlo.

A priori, la prueba 3 y la prueba 4 parecen prestar más atención al componente pragmático. No obstante, podemos realizar algunas objeciones a este tipo de exámenes. En primer lugar, como apunta Bordón (2008: 994), interactuar con una persona no conocida limita mucho la interacción. El examinando desconoce lo que el evaluador sabe, sus intereses y motivaciones. Por tanto, se le incita, por definición, a que mantenga una interacción artificiosa. Por otro lado, como la misma Bordón (2008: 994) apunta, en ocasiones se nos pide que hablemos cinco minutos (como mínimo) sobre un tema, cuando lo cierto es que con un minuto el examinando podría decir todo lo que tiene que decir incluso en su lengua nativa. En las conversaciones cotidianas, no solemos pactar de antemano con nuestro interlocutor la duración de nuestra intervención. Se el caso que alguien se encontrara con un amigo con el que quiere hablar sobre el resultado de un partido de fútbol y le dijera a este «puedes decirme todo lo que quieras sobre el partido de ayer y tienes entre tres y cinco minutos». Y todas estas situaciones, como indica Bordón (2008: 995), apunta al hecho de que, en un examen, no se crea un contexto real de interacción, sino que el examinando habla no para comunicar, sino para demostrar que sabe comunicar. Según la autora, esto no es óbice para invalidar los exámenes de lenguas extranjeras, pues «el contexto de un examen proporciona una situación real de uso de la lengua».

Nosotros tenemos que ser algo más críticos con dicha afirmación. Ya no se trata solo de que un examinando pueda ponerse nervioso al sentir que se observa su habilidad lingüística, sino que, además, se le pide que *dramatice* una interacción que, por definición, es inauténtica. En el contexto de un examen de lengua, se pone de relieve, como en ninguna otra situación, la denominada *paradoja del observador*. Como señala Hernández Sacristán (1999: 50-51), fue Labov el primero en apuntar dicha paradoja dentro del campo de la Sociolingüística. Labov señaló que los hablantes, al sentirse observados, no interactúan de igual modo que cuando no son observados. Por tanto, era difícil registrar una conversación espontánea real y fidedigna si esta se observaba. Pero si no se observaba, no se podía registrar. He aquí la paradoja (cfr. Principio de indeterminación de Heisenberg).

Para ilustrar este punto, pondremos algunos ejemplos que hemos observado en estos años como examinador del DELE. Por ejemplo, no es rara la ocasión en la que el

examinando nos pregunta si nos trata de *tú* o de *usted*. No saben cómo dirigirse, dado que los examinadores somos relativamente jóvenes y, no obstante, no guardamos una relación igualitaria. Y, claro, delegan su decisión en los examinadores. Y nosotros, en cierto sentido, inducimos la respuesta. Al responder «como usted quiera», el examinando tiende a usar la forma *usted*. Al responder «como tú quieras», el examinando tiende a usar la forma *tú*. El problema que se crea no deja de ser derivado de la artificiosidad de la interacción. El examinando ha aprendido que la norma social es que a las personas desconocidas y que tienen un estatus social superior (como la figura del examinador) hay que tratarlas de *usted*. La norma pragmática la conoce muy bien. No obstante, una cosa es la norma y otra es la realidad social. Es innegable que, en España, el uso de *usted* está en franco retroceso. Baste observar que cada vez más son los alumnos y profesores universitarios que utilizan el *tú* en lugar del *usted*. A esta complejidad señalada, hay que indicar que hay culturas en las que las formas de respeto son muy utilizadas (por ejemplo, en japonés, hasta el verbo cambia según se use una forma de respeto o no), por lo que el examinando tiende a usar de forma natural el *usted*. Así que se ve ante el dilema de utilizar la forma correspondiente que utilizaría en su lengua y que dictan las normas sociales de la península (esto es, el *usted*) o bien la forma que se ha extendido *de facto* en toda España (esto es, el *tú*).

En otra ocasión, un examinando, de origen chino, eligió el tema de los medios de comunicación. En su interacción, llegó a afirmar que los medios de comunicación de China gozaban de menos censura que los medios de comunicación occidentales. Dicha afirmación llamó la atención de los examinadores, así que le pedimos que se explicara, que diera argumentos que defendieran su tesis. En ese momento, el examinando sencillamente se retractó y solo añadió que los medios de comunicación occidentales tampoco estaban mal. El motivo de esta retractación se pudo deber a dos motivos no excluyentes: se le pidió que diera una información que no se había preparado previamente y que requería cierta complejidad argumentativa. O bien, no quería llevar la contraria a quienes lo estaban examinando.

También es frecuente observar cómo el examinando, habiéndose preparado de antemano un tema dado, lo que hace es memorizar un texto escrito y tratar de reproducirlo literalmente. Aquellos que tienen buena memoria pasarían esta prueba. No obstante, por ello, el examinador puede hacerle posteriormente preguntas sobre el tema que no necesariamente se haya preparado. El problema es cómo se evalúa globalmente esta interacción: ¿se desestima la primera parte por ser poco natural (aunque sea gramaticalmente correcta) y se tiene en cuenta solo la interacción con el examinando o se tiene en cuenta todo, por lo que no se acaba valorando solo su competencia pragmática, sino su capacidad de memorización. Si se hace esto, tenemos el riesgo de tener examinandos autómatas.

Por último, es interesante observar que, en pocas ocasiones, los examinandos expresan algún comentario irónico o chistoso. Estos fenómenos demuestran un claro indicio de la competencia pragmática adquirida, pues supone tener un objetivo comunicativo, tener en cuenta el conocimiento común compartido, saber transmitir información implícita, necesitar recurrir a otras fuentes de información... Sin embargo, es innegable que el contexto de un examen quizás no sea el más adecuado para contar un chiste y, por ello, se pierde una valerosa información sobre la competencia pragmática del receptor.

En conclusión, tenemos que decir que se ha avanzado mucho en la investigación pragmática. Y nadie duda de la importancia de la competencia pragmática en la

enseñanza de E/LE y, de hecho, el Instituto Cervantes recoge múltiples objetivos basados en dicha competencia. No obstante, nos encontramos con el hecho de que, en un examen, por sus características propias, no es el contexto adecuado para valorar dicha competencia. Y, a nuestro juicio, ello se debe a la denominada *paradoja del observador*: al observar cómo interactúa un hablante y este sentirse observado, no interactúa como lo haría en una situación de habla normal. Y, por ello, el evaluador difícilmente podrá valorar un aspecto tan relevante para la lengua como es la competencia pragmática. Por ello, no es extraño que la gramática, pronunciación y demás aspectos formales sigan teniendo tanto peso en los exámenes de E/LE. Son más fácilmente observables y, quizás, no son tan sensibles a los efectos de la paradoja del observador.

Así pues, ¿debería el examinador abandonar la pretensión de valorar la competencia pragmática? La respuesta es que no puede, dada la importancia de dicha competencia. No debe, pero se ha de ser consciente de que su evaluación estará necesariamente sesgada, dadas las circunstancias comunicativas artificiales. En cualquier caso, una más adecuada evaluación de dicha competencia no pasa por proponer ejercicios de respuesta cerrada tipo test. Y no olvidemos que dicha competencia siempre ha de ser evaluada. También habría que vigilar cómo permitimos que nuestros examinandos se preparen un tema: evaluamos a personas y no a reproductores automáticos. Además, deberían establecerse claramente y de antemano para el examinador las normas pragmáticas de interacción. El uso de «tú» o «usted», por ejemplo, no puede depender de la cultura del hablante ni mucho menos de la opción particular del examinador. Lo mismo cabría decir sobre otros usos pragmáticos (por ejemplo, si se es poco cortés o no, si se es irónico o no, si se permiten los chistes o no...). Y, finalmente, aunque dificultaría enormemente la tarea evaluadora, se debería incentivar las conversaciones lo menos artificiales posibles. Para ello, el tema no debería estar preparado de antemano, especialmente en los niveles superiores. Y si existe un tema preparado, debe existir la posibilidad de cambiar de tema si la conversación invita a ello (en las conversaciones reales, no siempre somos monotemáticos), ya que esto facilitaría una conversación más natural, con lo que sería más fácil evaluar los mecanismos formales que utiliza para satisfacer sus objetivos e intenciones comunicativas. Evidentemente, cuanto más adecuadamente queramos valorar dicha competencia, más compleja se volverá la evaluación. Por ejemplo, si se pudiera evaluar al examinando sin que se percatara de que está siendo evaluado (por ejemplo, hacerse pasar por otro examinando), sin lugar a dudas, conseguiríamos dicho objetivo. Pero, en una evaluación de las características del Cervantes, esto es sencillamente inviable. Así pues, evaluemos de la forma en que evaluemos, no hemos de dejar de tener en cuenta que el examinando se sentirá observado y que, por tanto, según la paradoja del observador apuntada, nunca terminaremos de evaluar correctamente dicha competencia.

Bibliografía

- Austin, J. L. (1962 [1972]). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bordón Martínez, T. (2008). «La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva» en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 983-1003.

- Canale, M. y Swain, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje» en Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm.
- Chomsky, N. (1965 [1999]). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Grice, H. P. (1975 [1999]): «Lógica y conversación». *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.
- Hernández Sacristán, C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Hymes, D.H. (1966 [1974]). «Hacia etnografías de la comunicación» en *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Hymes, D.H. (1972). «On Communicative Competence». En Pride, J.B and Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Instituto Cervantes (2006 [2008]). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Levinson, S. C. (2000 [2004]). *Significados presumibles*. Madrid: Gredos.
- Searle, J. R. (1969 [1986]). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J. R. (1976). «A classification of illocutionary acts». *Language in Society*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-23.
- Sperber, D. y D. Wilson (1986 [1994]). *La Relevancia*. Madrid: Visor.
- Tordera Yllescas, J.C. (2007). «Trastorno de espectro autista: Delimitación lingüística». *ELUA. Estudios de lingüística*, 21. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 301-314.

