

CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL ALUMNO EN UNA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN

CARMEN CASTRO CASTRO
Universidad de Córdoba

La producción escrita del alumno, como todas las destrezas lingüísticas que se desarrollan en el aula, está sometida a una situación coercitiva que altera el carácter comunicativo de la lengua (enfoque lingüístico adoptado por la LOGSE¹) Siguiendo el concepto de TD, Chevallard (1991) en la situación de instrucción se producen una serie de operaciones que modifican, de hecho, la práctica lingüística y alteran, en este caso de forma esencial, el proceso de escritura. Cabe destacar, siguiendo este enfoque, la existencia de una marcada *desincritización* o proceso de adaptación de la práctica al contexto escolar específico y una *despersonalización*, resultado de la distancia que se establece entre los textos y sus emisores/ receptores (Díaz Corralejo, en prensa).

En una situación de evaluación de la producción escrita estas alteraciones se ponen de manifiesto por lo que, mediante su análisis, hemos intentado ponerlas de relieve y facilitar así una reflexión didáctica. Nosotros hemos adoptado el enfoque pragmático como instrumento de análisis, lo que nos permite acceder a diversos aspectos implicados, lingüísticos, sociales o psicológicos, todos ellos profundamente relacionados.

EVALUACIÓN DENTRO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

El uso lingüístico en la comunicación es en la actualidad el enfoque que aparece en la legislación vigente para la enseñanza de una lengua extranjera en la enseñanza obligatoria, 1ª, 2ª y Bachillerato, el cual incorpora aspectos discursivos y pragmáticos tales como:

El objeto de aprendizaje global consistirá en mejorar y profundizar en la comprensión y uso de la lengua extranjera en situaciones habituales de comunicación (BOJA, 1994.115:8739)

(...) Aspectos funcionales, aspectos pragmáticos relacionados con el contexto situacional, relación y actitud de los interlocutores por lo que en la destreza de la producción escrita se valorará (...) la planificación cuidada de los mensajes que se quieren comunicar, a los interlocutores a los que van dirigidos y los esquemas textuales que se han de aplicar (BOJA, 1994.115:8741)

Así como:

la expresión de ideas en textos que resulten coherentes y respondan a un objetivo concreto, utilizando estrategias de planificación y elaboración, y cuidando la corrección textual, el orden de la expresión y el contenido que se desea transmitir (CEJA., 1994: 62)

1. *Utilizar la lengua extranjera de forma oral y escrita para comunicarse en situaciones reales diversas de manera clara, personal y creativa, con fluidez y corrección crecientes y haciendo uso de estrategias adecuadas* (BOJA, 1994. 115: 8739)

No obstante, cualquier observador del uso lingüístico en el aula de L2 podrá comprobar que las prácticas comunes de expresión pierden el objetivo comunicativo, tendencia que se acentúa en las actividades objeto de evaluación, pues el contenido procedimental correspondiente a la expresión escrita en la vida real, a fuerza de centrarse sobre sí mismo, se aleja de su objetivo fundamental que es la propia comunicación. Todos sabemos que las redacciones de los exámenes no están dirigidas realmente a nadie ni su información es considerada importante; lo importante es lo “bien hecha” que esté la redacción”.

No es nuevo considerar la evaluación y, en concreto, las pruebas de valoración externas, como una fuente de sentimientos negativos tanto en el profesor como en el alumno. El profesor tiene el poder y la autoridad lo que en ocasiones puede producirle, como corrector, ansiedad y angustia y provocar inseguridad y miedo en el alumno. Éste modificará su conducta al no encontrar en el profesor un aliado en su aprendizaje sino un juez ante el que se debe actuar bien, siguiendo unas normas y en donde el fin (obtener una buena calificación) justifica los medios. Tampoco es novedoso atribuirle a la evaluación una repercusión sobre el desarrollo de los estudios pues éstos pueden llegar a tener como único objetivo unos buenos resultados en la evaluación y el profesor convertirse, fundamentalmente, en evaluador y controlador. De igual manera, la consideración del error como acierto parcial de la actuación del alumno se transforma en falta que descalifica al candidato, falta que recibirá una sanción por parte del profesor y deberá ser evitada por el alumno. Estos factores modifican el comportamiento del alumno que no busca la mejor manera de aprender sino aquel comportamiento que le produzca un mejor resultado. El alumno está encerrado en unos comportamientos de prudencia táctica que impiden su originalidad e inventiva. (Carraud 2000,14)

La presión que se ejerce sobre el alumno no sólo se desarrolla en el plano pedagógico a través de la escolarización sino que, en el ámbito social en el que el alumno se mueve, los exámenes en general y, una prueba externa en particular, tienen una gran repercusión en los estudiantes.

Et pourtant, qu'y-a-t-il de plus injuste qu'un examen? Si l'apprenant réalise une mauvaise performance ce jour-là, il portera longtemps cet échec avec lui. L'examen est une sanction et on peut se demander si socialement le mot sanction n'est pas ici très proche de celui qu'on peut employer en droit. (Clavier: 2000)

Los diplomas están en la actualidad perdiendo cada vez más su valor y únicamente se mantienen gracias a la insistencia y al interés de la sociedad que, ante la dificultad de encontrar empleo y una buena situación social, les devuelve su valor utilizándolos como herramienta de clasificación. El examen sigue conservando su validez en materia de adquisición de saberes, por lo que el fracaso en un examen y, más aún, en una prueba de ámbito nacional, ocasiona estrés y miedo en los alumnos que deben someterse a él (Politski: 2000.45).

Sería difícil saber el exacto alcance de estas influencias sobre la producción del alumno aunque sabemos que, además de disminuir su capacidad de precisión, potencian el desarrollo de determinadas estrategias que intentan simular un mejor dominio de la lengua. Por lo general, estas herramientas aparentemente “mejoran” el resultado de su actuación cara a un canon o una plantilla pero, sin duda, se alejan de los objetivos comunicativos perseguidos durante la evaluación: existe, en nuestra opinión, una serie de fenómenos específicos tales como la simplificación o reducción conceptual, la recurrencia a modelos aprendidos, el hábito de la imitación o el uso de conectores “mágicos” que intentan demostrar un alto nivel de dominio lingüístico en la expresión y, sin embargo, no responden a la amplitud y complejidad propias del texto escrito. Estos fenómenos son los responsables de la distorsión, entre otros, de aspectos

tan esenciales como el pacto referencial y de realidad. No se trata de algo consciente para el alumno, pues el propio sometimiento a las reglas del juego no le da la oportunidad de optar por otra forma de conducta: ¿Qué alumno, conociendo las normas del examen, los criterios de evaluación tanto implícitos como explícitos, buscaría otra forma de resolver las preguntas más acorde con sus verdaderos conocimientos o con la falta de ellos? ¿Qué alumno intentaría expresar sus verdaderas opiniones o experiencias, si ello le llevara a cometer unas faltas de forma?

L'appel à des consignes de production, à des indications énonciatives pour une production écrite ou orale relève le plus souvent, dans la pratique pédagogique, des formes de simulation. En recherchant des conditions d'authenticité de ces exercices, ne risque-t-on pas de recréer, par stylisation, des objets parfois bâtards et de nouveaux genres scolaires? (Coste,91:88)

SERVIDUMBRES DE UNA PRUEBA DE COMPRENSIÓN-EXPRESIÓN

El enunciado interrogativo

Las características formales de una prueba de expresión escrita en la que existe un texto base en lengua extranjera plantean una dualidad de referencias ante las que el estudiante debe reaccionar. Los alumnos en situación de instrucción están acostumbrados a utilizar este tipo de texto como modelo o, incluso, como muestrario del que extraer expresiones lingüísticas adecuadas. Para nosotros esta inclusión altera el objetivo de la prueba de expresión.

Como ya hemos indicado en anteriores artículos, desde un punto de vista de la adquisición de la lengua extranjera así como del enfoque comunicativo, nos preguntamos: ¿Cuál es el motivo por el que se le pide a un alumno que escriba acerca del tema del que el texto es un ejemplo? Si no es así, ¿por qué las preguntas suelen hacer directa o indirectamente referencia a los mismos? ¿Se supone que el alumno a lo largo de la prueba de 1h 30 es capaz de incorporar los nuevos conceptos haciéndolos disponibles para su uso?

Si escogemos algunas de las preguntas que han sido propuestas en los exámenes de Selectividad de L. Extranjera de los últimos años vemos cómo, bajo una aparente pregunta personal, se oculta una alusión al texto tema que actuará como plano de referencia para el alumno:

- 1) Aimeriez-vous visiter la cité des Sciences? Expliquez vos raisons
- 2) Que pensez-vous des animaux de compagnie?
- 3) La pollution n'est pas récente. Il y a toujours eu une distinction de la nature, mais comment cela se passe-t-il aujourd'hui?
- 4) Le besoin d'exprimer la réalité et la révolte domine-t-il la chanson actuelle? Y a-t-il d'autres sujets?

Este tipo de preguntas crea en el alumno una respuesta condicionada preparada durante meses atrás en la clase de lengua extranjera y determina el género o tipo textual que el alumno debería utilizar en su respuesta. Debemos añadir, al respecto, que aunque la estructura formal sea la de una pregunta, desde un punto de vista pragmático la intención del autor de la misma revela una "petición de hacer" obligatoria y unas directrices a las que el alumno debe someterse.

La primera de las preguntas, por ejemplo, esconde una serie de intenciones que no son las directamente deducibles del significado de los vocablos de los enunciados que la integran. Al alumno no se le pregunta en realidad si le gustaría o no visitar la ciudad de las ciencias sino que después de haber leído el texto que la describe, de forma muy favorable, exponga su deseo de visitarla haciendo suyas algunas de las ventajas o atractivos que tiene su visita. De alguna

forma se le está pidiendo al alumno que parafrasee el texto, que, como si de un ejercicio más se tratara “pasara a primera persona gramatical el texto tema”. Únicamente en la segunda pregunta se le pide al alumno que argumente su elección lo que sí implicaría una intervención personalizada del alumno que podría recurrir a su experiencia personal o su conocimiento del mundo

En cuanto a la formulación de las preguntas que enmarcan la prueba de expresión escrita debemos considerarlas como enunciados interrogativos de carácter transaccional² en el interior de una situación de evaluación. En tanto que enunciados interrogativos sabemos que, desde un punto de vista pragmático en una situación comunicativa de instrucción, existe una diferencia notable entre el conocimiento que posee el emisor y el que éste le atribuye al destinatario. Dentro del contexto de un intercambio escrito el enunciado interrogativo responderá, pues, a la imagen que el emisor se ha hecho del grado de conocimiento del destinatario en relación al suyo y la variable interrogativa podría ser interpretada como una variable de información, comodín que reemplaza una pieza de información que falta (Escandell y Vidal). No obstante, la mayoría de las preguntas de examen deben ubicarse en la zona más baja de la escala, en la que el conocimiento del emisor es máximo y la suposición sobre el conocimiento del destinatario es mínima, ya que el profesor que formula la pregunta conoce la respuesta del alumno. La transacción consistiría en que, una vez que el destinatario haya dado su solución, el emisor debería atribuirle un determinado grado de conocimiento.

Si bien esta caracterización de las situaciones comunicativas de instrucción se adecua, en general, al caso que estamos analizando creemos que en las preguntas de este tipo de pruebas no toda la información es conocida puesto que, no sólo se le pide al alumno conocimientos adquiridos en el aula, que han sido impartidos previamente por el profesor, sino que se le cuestiona acerca de opiniones y saberes fruto de su experiencia personal. Puede existir, y debería existir en un mayor grado, un cierto porcentaje de información desconocida por el emisor. Puede darse, incluso, el caso de que el alumno poseyese un mayor conocimiento conceptual que el emisor, siempre que se tratase de un área de interés para éste:

5) Le besoin d'exprimer la réalité et la révolte domine-t-il la chanson actuelle? Y a-t-il d'autres sujets?

(...) Mais en définitif sont groupes comme ska-y, Platero y tu les groupes que sont dans le haut de la liste musicale par ces lettres et ses rythmes qui parlent sur la vie, la drogue, la delinquance et qui sont nés à Vallecas, Malvarrosa etc, les quartiers les plus sous développés des grandes villes espagnoles.

A mon avis, je crois que la chanson en Espagne n'exprime pas la réalité et la revolte, généralement, parce que il y a des chanteurs comme Javier d'Alvarez. Ismael Serrano o Javier Ruibal

No obstante, la originalidad o el salirse de ciertos clichés léxico-lingüísticos suele acarrear una dificultad mayor en el uso de la lengua al dominar el concepto a la forma lingüística y, en muy pocos casos, los alumnos aceptan y optan por correr este riesgo.

Los enunciados interrogativos de las pruebas de evaluación de la expresión escrita también tienen, a nuestro parecer, un componente interaccional o social pues disfrazan la petición u orden bajo una solicitud de información, compartiendo con el destinatario el conocimiento y la presencia del texto tema al que ambos hacen referencia. En el primero de los ejemplos, el emisor

2. Aquel en el que prima la vertiente informativa según Escandell y Vidal 1996 cuya presentación en fórmula abierta, es decir conteniendo una variable sin especificar se coloca al servicio de la información.

supone un conocimiento de *la cité des sciences* a través del texto y un común parecer sobre la virtud de ésta. En la segunda, aunque puede barajarse una respuesta más personal y la opción positiva o negativa, el texto habrá impuesto una opinión a tener muy en cuenta y sobre la que versarán las respuestas. El tercer ejemplo parte de una aseveración sobre la existencia de la polución que implica al destinatario, y la pregunta impone un conocimiento del texto tema del que se supone que el alumno extraerá información. Hace también alusión al conocimiento del mundo del alumno, conocimiento construido a partir de sus experiencias personales y de la preparación didáctica recibida en las clases específicas

Además de estas características pragmáticas de las preguntas de examen, los enunciados interrogativos explícitos que los componen están sometidos a otros enunciados no explícitos pero sí implicados que los modifican en el equilibrio informativo que se establece entre el emisor y el destinatario.

Aimeriez-vous visiter la cité des sciences? Expliquez vos raisons? “*Éste el el tema sobre el que tienes que redactar una producción de 250 palabras en tu mejor francés*”. Para nosotros esta implicación disminuye la relevancia del enunciado interrogativo pues el deseo de saber por parte del emisor ha disminuido frente al interés por la forma que adquiere la expresión escrita que deberá juzgar.³ El destinatario-alumno, por su parte, conoce de antemano ese menor interés por la información de su producción lo que influirá en que su respuesta también carezca de las condiciones elementales de la cooperación: cantidad, calidad, relación, modalidad.(Grice: 1975)

EL PACTO REFERENCIAL

En cualquier producción escrita es de gran importancia conocer el tipo de texto que se va a utilizar pues esta opción condiciona al autor de la producción a ceñirse a ciertos condicionamientos lingüísticos, discursivos y pragmáticos. En las pruebas escritas de los exámenes de Selectividad predominan los textos de referencia, es decir, textos en los que habitualmente se suele aportar una información sobre la realidad exterior cuyos autores pretenden mostrar sus opiniones o experiencias sobre un determinado tema o situación haciendo creer al lector que son verdaderas. Son así mismo textos personales dado que responden a unas preguntas en las que se implica directamente al enunciadador que debe asumir la enunciación haciendo coincidir el autor y el narrador:

Les fêtes chez vous: comment sont-elles et qu’y faites-vous?

Que voulez-vous suivre comme études? Pourquoi ou dans quel but?

No obstante, las condiciones de la expresión escrita en una situación de instrucción desvirtúan estas características por lo que los textos resultantes suelen carecer de los rasgos de los relatos personales y tampoco se ajustan al pacto referencial.

La evaluación en el aula hace incluir el nombre del autor de la producción llegando, en muchas ocasiones, a crearse una autobiografía obligada pues los datos personales que aparecen en el texto pertenecen a este autor. No debemos olvidar, sin embargo, que su selección ha sido impuesta por el tipo de pregunta. Además, esta identificación de “primeras personas”, tal y como los estudios narratológicos señalaron hace 30 años, no suele ser total, pues el texto no es sino una selección de opiniones o experiencias cuya intención no es la total veracidad sino que comuniquen al lector lo que éste espera leer.

3. La cantidad de esfuerzo que el destinatario puede esperar que el emisor realice para ser relevante varía de acuerdo con las circunstancias, el emisor y la relación que existe entre emisor y destinatario.

En cuanto a la verosimilitud de lo narrado en un aula, normalmente el profesor que conoce a sus alumnos suele obtener un pacto referencial, ya que en la enseñanza de la L2 el enfoque comunicativo se centra en experiencias reales de las que los alumnos son actores. Es, por tanto, habitual el encontrar en los primeros niveles de aprendizaje textos autobiográficos de gran verosimilitud. *Je m'appelle Pilar, je suis célibataire, j'ai deux soeurs et j'habite à Fernán Núñez, je n'aime pas la musique classique et je fais de la course.*

Debemos tener en cuenta, sin embargo, que los alumnos no están habituados a construir un texto referencial basado en sus propias experiencias u opiniones, sino que suelen ceñirse a informaciones o experiencias de autores consagrados. La dificultad que los alumnos encuentran a la hora de expresarse en lengua escrita no es un problema exclusivo de la lengua extranjera sino que atañe también a la lengua materna.

Asimismo no se trata exclusivamente de una dificultad gramatical sino que por medio de la pregunta de evaluación se le pide al alumno que defienda sus experiencias y opiniones y esto le supone exponerse, dejar entrever su yo en una situación de máximo estrés y con herramientas tan deficitarias como puede ser una lengua extranjera parcialmente dominada.

En las pruebas de evaluación externa, a pesar de tratarse de una producción escrita aparentemente similar, algunas de sus características difieren, por lo que el resultado puede ser diferente. Este tipo de evaluación, en aras de la objetividad de la prueba, hace desaparecer el nombre propio del alumno y la presumible identificación entre el autor y el enunciador. Cada uno de los ejercicios es recibido por el corrector como única voz sin que tampoco conozca el alumno la identidad de este corrector. Se produce, pues, a nuestro parecer, una cierta anulación de la personalidad del escrito y ello hace que disminuya la necesidad de ajustarse a un pacto referencial de veracidad. Nadie va a comprobar la realidad de la historia y el alumno sabe que se ha convertido en un número sin ningún anclaje personal espacial o temporal. A pesar de la exigencia de la pregunta que implica directamente al emisor, cualquier tipo de ficción es admitida ya que el receptor no busca, como sería lógico, la veracidad en la respuesta, sino que el producto lingüístico sea coherente y correcto.

No debemos olvidar la existencia del texto tema que introduce, cara al emisor y al receptor, otra opinión o experiencia más fiable que la del alumno. En el caso del emisor éste se siente ineludiblemente atraído por la autoridad y seguridad de dicho texto y más o menos conscientemente se identificará con la mencionada referencia. La producción escrita resultante es, a menudo, un híbrido entre la intención original y los préstamos del texto tema y carece de la personalización exigida.

Selon moi les responsables de la pollution somme tous, oui nous sommes les responsables parce que tous participons dans ce jeux les principales responsables sont les voiture, l'usines et ça est dangereux pour tous les personnes que habitent ce monde surtout les personne les plus vulnérables comme les personnes âges, les sujets allergiques et les jeunes enfants⁴

En muchos casos los textos de los alumnos tienen como enunciador a un *je* que es el que responde a la pregunta que lo ha implicado aunque, a menudo, no suele aparecer esta primera persona gramatical y el impersonal o el colectivo *nous, on* tomen su lugar:

L'écriture à la première personne n'est pas un acte anodin. C'est une pratique d'écriture qui engage l'enseignant et les élèves de façon différente, mais toujours forte. On pourra s'en convaincre en observant dans les copies d'élèves les glissements non maîtrisés de

4. Los términos subrayados son paráfrasis del texto tema

la première à la troisième personne ou inversement de la troisième à la première personne (Plane: 1998,52)

De forma esporádica el alumno hace caso omiso de este marco y responde con un discurso personal. La intención comunicativa, la veracidad del pacto referencial quedan patentes. A la pregunta: *Le besoin d'exprimer la réalité et la révolte domine-t-il la chanson actuelle? Y a-t-il d'autres sujets?* la autora de la producción se expresa de forma totalmente comprometida:

Mais oui, je suis toutalement convencue sur "le besoin", parce que il y a dans toutes les villes d'adolescents, ils ne peuvent pas faire une autre chose.

Moi, pour exemple j'adore la musique et je suis chanteuse. J'écris beaucoup de chansons sur ma société, le travail, ma réalité. Ces choses sont faciles d'écrit. (6252. 1998)

En este caso podemos hablar de la dualidad funcional del autor que se sitúa, al mismo tiempo, como observador del mundo descrito y del texto que lo describe, pues existe un mundo que describir. Puede verse, a pesar de las limitaciones lingüísticas, cómo esta alumna se construye una representación mental de lo que cuenta o escribe y cómo reelabora un referente a partir de un substrato no lingüístico, dirigiéndose a un lector que espera que reciba su mensaje incorporando él su saber.

De forma habitual, para el lector que no conoce o conoce poco al autor, éste se define como la persona capaz de producir un discurso y lo imagina a partir de lo que produce. En el caso del texto de un alumno, el lector o profesor corrector lo encuadraría en un tipo personal con características bien delimitadas que no suelen ser de admiración o respeto, como lo serían en el caso de un autor de un libro publicado, sino de desinterés o incluso de menosprecio. Este alumno, por ello, no se suele sentir en la obligación de interesar a este lector y su producción escrita carece de dicha intención (Castro en prensa).

Por regla general en una prueba externa juegan como factores decisivos el anonimato, el desconocimiento del profesor lector y el saber que existe por su parte un desinterés de verificación del pacto referencial en pro de una forma correcta. A esto se deben añadir como factores negativos la existencia de modelos referenciales como son el texto-tema al que hemos hecho alusión con anterioridad y el texto-solución.⁵ El conjunto de todos estos elementos influyen en la realización de textos y por ello podemos decir que la función referencial llega a ser tergiversada. Detrás del texto, fruto de una prueba de expresión escrita, no hay un emisor que reúna una selección de opiniones o experiencias verdaderas. No hay alguien que se esfuerce en transmitir un mensaje para ser comprendido, aceptado e identificado como un alumno capaz de ingresar en la Universidad, sino un narrador que intenta convencer, de la forma más rápida, que es apto para ello. Nadie, ni el emisor ni el receptor le dan importancia al hecho de que se haya roto el pacto y se haya acudido a vías aparentemente más cortas, pero falsas, por medio del uso de modelos.

Es fácil constatar que existen, tras las producciones de los alumnos, modelos subyacentes cuya estructura francesa garantizada atrae al alumno y cortacircuita el natural proceso referencial. A nuestro entender se le debe prestar una especial atención, desde un punto de vista pragmático, a esta coexistencia de los modelos con la producción del alumno, física en el caso del texto tema y aprendida de otros sistemas referenciales, en el caso del texto solución.

Para nosotros el no valorar un pacto referencial que ayude al alumno a centrar las ideas que debe transmitir dificulta la propia expresión lingüística, lo que incide en la coherencia del texto. Otro de los aspectos a tener en cuenta a la hora de valorar la dificultad del alumno para ajustarse a un pacto referencial personal es su falta de hábito en este tipo de ejercicios en su

5. Hemos llamado así a la propuesta de expresión escrita realizada por profesores especialistas y distribuidos editorialmente.

propia lengua.⁶ No debemos olvidar que hablar de sí mismo y de las opiniones propias suele ser una práctica algo en desuso en los últimos cursos del Bachillerato y que el alumno se ha acostumbrado a adoptar un discurso neutro y objetivo.

En el caso del tipo de texto que suele elegirse en las pruebas de Selectividad esta falta de hábito en el alumno es aún más patente, pues se le exige al emisor la capacidad de distanciarse para componer sus propias opiniones o sentimientos.

Au lycée, l'écriture à la première personne est pour ainsi dire prohibée. Cela tient à la nature des épreuves du BAC qui imposent des types de formulation très codifiés (...) On attend du lycéen un travail centré non sur l'invention mais la composition; et de façon complémentaire, toutes les marques de l'énonciation personnelle sont vigoureusement dénoncées, parce qu'il s'agit d'un discours dont la visée argumentative est à vocation universaliste...(Plane:1998, 50)

El alumno se siente desprotegido sin un modelo en el que apoyarse y debe desnudarse ante un lector desconocido en una situación de estrés y con un útil lingüístico que no domina.

No estaría de más que el alumno tuviera una mayor práctica en contar experiencias en su propia lengua, si esto se le va a exigir en una lengua extranjera, y que se ejercitara en la realización, en L1 y en L2, de composiciones pragmáticamente relevantes. El alumno aprendería a transmitir sus conocimientos y opiniones adquiriendo su yo la entidad necesaria para convertirse en sujeto de escritura y así, a la larga, su dominio de la lengua escrita será mayor. El alumno sentiría la necesidad de plantearse lo que quiere realmente expresar a alguien interesado en ello recurriendo a estrategias naturales de la comunicación. Para este fin establecería inferencias reales sobre el desarrollo discursivo de su producción y elaboraría un control comunicativo que anularía todo aquello que nunca se suele expresar en una situación verdadera de comunicación.

TEXTO SOLUCIÓN

Como ya hemos señalado con anterioridad la preparación de la prueba de Selectividad suele implicar un trabajo reiterado en el aula sobre pruebas similares. Existen en el mercado recopilaciones de estas pruebas de todas las comunidades autónomas que presentan como herramienta de trabajo una solución propuesta por el autor.

No es nuestra intención desacreditar estas obras que consideramos útiles para ser utilizadas en la preparación de la destreza de la expresión escrita aunque sí quisiéramos matizar que pueden existir repercusiones no deseadas debido a un equivocado uso tanto por parte del profesor como del alumno.

Hemos seleccionado algunos modelos correspondientes a diferentes comunidades autónomas:

5. Les fêtes chez vous : comment sont-elles et qu'y faites-vous?

Les fêtes chez nous. Comment sont-elles et qu'est-ce que je fais? Chez nous les fêtes sont en même temps religieuses et profanes. D'une part, il y a des cérémonies à l'église et des processions. Et d'autre part il y a aussi des fêtes profanes: de la musique, des spectacles, des kermesses, et surtout la foire des "corridas"

6. Sabemos que estos usos no son exclusivos de la lengua extranjera sino que suelen ser habituales en la primera lengua, el copiar textos de autor, el utilizar plantillas estructurales más o menos extensas y el someterse a una ficción encarnada en el "yo" del alumno de la clase de lengua. Este *Je* debe seguir unas pautas de valoración formales y ajustarse a unos estereotipos que esconden el verdadero *Je* con sus palabras no siempre coincidentes y con una experiencia no siempre ejemplar.

Qu'est-ce que je fais? Je m'amuse beaucoup avec mes amis. Après les six jours de fêtes nous sommes non seulement fatigués, mais même épuisés. Mais on s'est bien amusé et nous sommes très contents (Cantera, 1997)

Podemos observar que en la respuesta propuesta como modelo de expresión escrita, a pesar de que la pregunta establece una relación directa con el entorno referencial del futuro emisor, tanto en el espacio: *chez vous* como en el mundo experiencial y cognoscitivo del alumno, *vous*, el autor del texto-solución esquivaba esta implicación y establece una generalización de tópicos, en este caso, referidos a las fiestas españolas. En la segunda parte de este texto, aunque el enunciador dice *je*, cualquier lector de la obra sabe que el emisor, el verdadero autor no se ha sentido obligado por un pacto de veracidad con respecto a la pregunta y que ha propuesto una respuesta válida para ser modelo, para poder ser utilizada como plantilla. Se trata de un aparentar ser, no de atender al acto comunicativo planteado y de responder realmente a la pregunta.

En nuestra opinión una persona que domine la lengua extranjera, como es el caso de los autores del libro, puede permitirse el lujo de escoger cualquier respuesta válida desde un punto de vista formal y semántico para resolver correctamente la prueba aunque estaría infringiendo los principios pragmáticos de la intención comunicativa y la relevancia del discurso.⁷ Desde un punto de vista didáctico creemos que este modelo denota una falta de compromiso personal y un uso formal no comunicativo de la lengua por lo que puede llegar a provocar un similar uso lingüístico en los estudiantes. Éstos carecen del dominio de la lengua lo que provoca frecuentes faltas de coherencia en sus textos en los que la lógica cognoscitiva ha dejado paso a préstamos o modelos pseudoaprendidos que difícilmente “encajan” en un discurso razonado y carecen de una intención verdadera de comunicación.

Pensamos que la elaboración de un texto modelo entraría dentro de una desviación de los principios cooperativos de cualquier comunicación, ya que bajo la aparente distancia que debe regir todo relato se esconde una apariencia de intención comunicativa que insta a la imitación de la propia apariencia. De forma paralela a la alteración que se produce en el hecho literario en relación con la comunicación directa, el marco de la instrucción también supone una desviación de la relación comunicativa prototípica.

Podemos comprobar asimismo cómo el texto-solución recoge las desviaciones detectadas en la TD ya que la aceptación de la simulación por parte del emisor y la sumisión a criterios de estructura gramatical corresponderían a los procesos anteriormente citados de desincretización y despersonalización.

TEXTOS DIDÁCTICOS DÉBILMENTE COMUNICATIVOS

Partiendo del principio de cooperación de las máximas de Grice se puede establecer como marco de referencia el hecho de que los intercambios comunicativos no consisten en una sucesión de observaciones inconexas (...). Por el contrario, son característicamente esfuerzos de cooperación y cada participante reconoce en ellos, de algún modo, un propósito o conjunto de propósitos comunes, o, al menos, una dirección aceptada por todos. Este principio se traduce en máximas cuyo comentario puede conducirnos a desvelar las especiales características de la situación de instrucción del texto-solución y, por lo tanto, de algunas características negativas de las producciones de los alumnos que lo han escogido como modelo.

7. C'est qu'apprendre à faire une phrase, c'est bien autre chose qu'une question de grammaire, c'est, tout simplement, apprendre à parler, "à parler quelque chose à quelqu'un" c'est sortir de l'oscillation entre l'onomatopée et la période, sortir du délire autoréférentiel ou de l'incantation collective fusionnelle, c'est se mettre en jeu, vraiment, à propos de quelque chose de précis, c'est se constituer dans un échange proprement humain (Meirieu : 1998,10-11).

Máxima de cantidad:

Que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito de diálogo pero que no sea más informativa de lo necesario: (Grice: 1975)

El texto que hemos escogido como ejemplo no puede definirse como un texto informativo dirigido a alguien que desconoce las fiestas españolas sino que sabemos, por el contrario, que supuestamente como modelo se dirige a un profesor corrector español conocedor del idioma, es decir, al que la información suministrada no le causa el menor interés. Responde a una pregunta de examen no a un deseo de obtener información y esta información no es especialmente interesante sino didácticamente descriptiva: *Chez nous les fêtes sont en même temps religieuses et profanes*, aludiendo casi a un esquema léxico preconcebido sin que exista una adecuada personalización. Elude de forma patente el *chez vous* que podría implicar algo más cotidiano, personal y desconocido para el receptor.

En relación con la segunda máxima de Grice: *No diga algo que crea falso y no diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes* debemos considerar que, de acuerdo con el enfoque constructivista de la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera adaptado a la LOGSE, la experiencia del alumno ha constituido el punto de partida de su aprendizaje por lo que, este tipo de preguntas de evaluación ofrece un puente entre el conocimiento general y el experiencial; los alumnos suelen partir de su propio conocimiento respondiendo a un pacto de veracidad. Según nuestra propia experiencia los modelos gramaticalistas falsamente comunicativos traicionan este pacto sustituyendo la veracidad de situaciones personales por modelos que aparentemente sirven para expresar conocimientos o conductas tipo. Por ello, estimamos que en el texto-solución lo que realmente se expone es un ejemplo de situación experiencial que puede ser interpretada, por lo tanto, como lo que en realidad es, un texto claramente ficticio que fácilmente puede llevar al alumno a deducir la posibilidad de no tener que ajustarse a su propia experiencia sino a expresiones o plantillas conocidas y lícitas.

De la utilización de este modelo por el profesor en la clase de L.E dependerá la mayor o menor transgresión de esta máxima:

On me demande ce que je veux suivre comme études et on me demande aussi de dire ou d'expliquer les raisons de mon choix et dans quel but. Depuis l'année dernière j'ai pensé suivre les cours de philologie française à l'Université (Cantera : 2000)

La tercera de las máximas, la de relación: *Diga cosas relevantes*, implica la conocida noción de relevancia,⁸ noción que ha constituido el núcleo central de la teoría de Sperber y Wilson quienes la han erigido en centro de su desarrollo teórico y que supone una relación del contenido del discurso con la situación contextual.

Como ya hemos ido señalando a lo largo de este artículo, las producciones de los alumnos suelen tener falta de relevancia en cuanto a lo que de hecho transmiten. Sin embargo, pensamos que existe una muestra de ostentación en la adaptación de la producción del emisor a la prueba, pues el propósito del emisor-alumno es prioritariamente causar una favorable impresión en el lector corrector. (Castro en prensa). Este emisor que participa de las “servidumbres” normativas del examen establecerá una serie de indicadores textuales que faciliten una favorable impresión. Se esforzará en codificar correctamente su expresión lingüística respondiendo con sentido a la

8. Es manifiesto que un emisor que presenta un estímulo ostensivo debe querer que le parezca relevante a su oyente, es decir, debe querer hacer manifiesto para el oyente que el estímulo es relevante. Añadiendo una capa de mutualidad a esta exposición vamos a suponer que no sea meramente manifiesto sino mutuamente manifiesto para el emisor y el oyente que se está mostrando un estímulo ostensivo. Entonces no será meramente manifiesto sino mutuamente manifiesto que el emisor debe querer que el estímulo le parezca relevante al oyente, es decir que debe querer que sea manifiesto para el oyente que el estímulo es relevante. (Sperber y Wilson 1994. 196)

pregunta formulada y construyendo, según le han enseñado en el aula, un discurso rico en expresiones altamente cualificadas. Esta “relevancia”, sin embargo, no responde a la noción comunicativa general en la que la pregunta formulada *Les fêtes chez vous : comment sont-elles et qu’y faites-vous?* provocaría una descripción personal de su experiencia festiva independientemente de la forma empleada y cuyo principal interés sería la información a alguien que no conociese estos usos o que estuviese realmente interesado en la forma de divertirse del receptor de la pregunta.

En el texto solución, por el contrario, vemos una exposición formal de las fiestas que trasluce el marco instructivo y una experiencia personal que es utilizada para vestir de contenido semántico unas estructuras lingüísticas: *Après les six jours de fêtes nous sommes non seulement fatigués, mais même épuisés:*

Un texte dont l’organisation prévue à l’avance est trop rigide et suivie risque fort d’ennuyer son lecteur. En effet, lors du processus d’écriture, le rédacteur ne peut se contenter de remplir les cases d’un plan complètement prévu au préalable “Quelque chose doit se passer” lors du processus d’écriture. (Stroumza&Auchlin: 1997)

En la última de las máximas volvemos a encontrar la doble situación comunicativa pues en la máxima de la modalidad o claridad en la expresión se insiste en la economía lingüística y en la necesidad de la eficacia comunicativa. En el texto solución, sin embargo, creemos que no es prioritaria esta máxima pues aunque se evita la oscuridad de expresión, la ambigüedad y el desorden, la brevedad es decir: *no ser innecesariamente prolijo* (Grice) no puede ser una de sus características ya que chocaría con el principio gramaticalista que lo rige. En el caso de la respuesta a la pregunta: *Que feriez-vous si vous étiez Ministre de l’Environnement? Exposez les mesures que vous prendriez*, creemos que la propuesta del texto-solución evita responder a la petición de información, con lo que el modelo propuesto podría indicarle al alumno una posibilidad correcta de evadir la respuesta a la petición de hacer de la pregunta:

On me demande ce que je ferais si j’étais Ministre de l’Environnement. Question bien difficile à répondre pour un simple étudiant de COU. Si la question était posée à un Ministre de l’Environnement de n’importe quel pays, je suis sûr qu’il serait vraiment embarrassé pour répondre convenablement à cette question. Autrement, que font-ils? Je sais bien qu’ils font de leur mieux pour réduire la pollution des airs et des eaux ; mais malgré leurs mesures, la pollution ne disparaît que très peu.”(Cantera. 2000)

Qué mejor forma de eludir la propia eficacia comunicativa que utilizando un juego retórico como el de responder con la pregunta y volcando en ella la negativa de una respuesta. Sin duda se trata de una excelente y elegante manera de responder, máxime cuando el verdadero autor no parece querer implicarse en la respuesta. En este caso, aunque consideramos que no responder a la pregunta es una opción lícita y asumible por cualquier emisor, un modelo que invita a eludir, como opción, rompe con la intención comunicativa y personalizadora buscada por la pregunta y puede, por lo tanto, ser utilizado únicamente como modelo lingüístico y convertirse en una plantilla a seguir:⁹

En bref je pense que c’est un problème très difficile parce que il y a toujours des personnes qui ne fassent rien pour ça et j’aimerais être ministre de l’environnement (5346)

Les mesures que je prendrais seraient, à mon avis, les mêmes que sont prises dans le texte: la circulation urbaine, les minibus. (5348)

Je suis d’accord avec les mesures que le Ministre de l’environnement a prit, les autocars interdits de circulation urbaine restent sur des parkings des villes. (5349)

9. Como lectora, no obstante consideraría esta respuesta más verdadera que otras muchas y encontrarla una sola vez, no repetida me produciría una sorpresa agradable.

Par exemple j'aussi ferais la solution qu'il y a dans le texte: rapporter les autocars à la sortie des villes (5253)

Si j'étais Ministre de l'environnement je proposerais des usines moins polluants et une circulation urbaine avec des minibus non polluants. Aussi je proposerais que les personnes utilisent les minibus non polluants (5380)

Si j'étais Ministre de l'environnement, je ne sais ce que je ferai parce qu'il est trop difficile, la solution est aider au secrétaire pour sauver le milieu naturel (5375) (Textos de COU Córdoba.1999)

CONCLUSIONES

Podemos ver que:

La expresión escrita en situación de evaluación tiene claras alteraciones que obedecen al marco en el que se desarrollan. Estas alteraciones son principalmente de tipo comunicativo y pragmático.

Si se estima que el alumno debe ajustarse a un pacto referencial y personal, en la preparación de la prueba se debería hacer hincapié en este enfoque, de forma que al emisor le resultara cómodo y habitual someterse a él. La labor de corrección debería estar sometida, también, a criterios pragmáticos de adecuación y coherencia en el ámbito social en el que se desarrolla.

Pensamos que en los ejercicios de Selectividad aparecen demasiados errores que podrían ser evitados y que, en la corrección, sigue sin prestársele atención a lo que no es exclusivamente gramatical y formal. La valoración y calificación crean un círculo vicioso en torno a lo que se estima que va a ser puntuado mejor o peor. Todo ello disminuye la calidad comunicativa en las producciones escritas.

BIBLIOGRAFÍA

- Cantera, J. (1997) *Selectividad francés. Pruebas de 1997*. Anaya
- Carraud, F. (2000) «Qu'en pensons-nous?» *Les cahiers pédagogiques*.387.p.14-15
- Castro, C. *La lectura de las producciones escritas de los alumnos y su importancia en la enseñanza de la lengua extranjera*. En prensa
- Clavier, L. (2000) «perte de sens» *Les cahiers pédagogiques*.387.p.44-45
- Coste, D. (1991) «Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues» *ELA*,83, p.75-8
- Díaz Corralejo, J. *A la búsqueda del sentido. Acceso al sentido y transposición didáctica* (En prensa)
- Escandell, V. (1996) *Introducción a la pragmática*. Ariel
- Grice, H.P. (1975) en Grice 1989: *Studies in the Way of Words*. Cambridge, Harvard University Press.
- Meirieu, Ph. (1998) «L'élève, un sujet. Accès à la parole et accès au récit» *Les cahiers pédagogiques*.36.p.10-12
- Plane, S. (1998) «Au collègue: se masquer, se dévoiler, ou s'exposer?» *Les cahiers pédagogiques*. 363.p.50-52
- Politanski, P. (2000) «Et la citoyenneté?» *Les cahiers pédagogiques*.387.p.45-46
- Sperber, D. Wilson, D. (1994) *La relevancia*. Visor.
- Stroumza, K.& Auchlin, A. (1997) *L'étrange polyphonie du texte de l'apprenti rédacteur*. Cahiers de linguistique française.19.p.267-304