

EL PROCESAMIENTO ORAL DE LO QUE *NO* SE DICE (PERO SE COMUNICA)

Adriana Meriño

DEPARTMENT OF ROMANCE LANGUAGES AND LITERATURES
VILLANOVA UNIVERSITY

RESUMEN

El presente artículo es parte de una investigación más extensa en el área de la comprensión del discurso oral. Partiendo de teorías fundacionales en psicología cognitiva (e.g. Control Adaptativo del Comportamiento o ACT de Anderson), las teorías de procesamiento de texto (e.g. Van Dijk, 1994; Van Dijk & Kintsch, 1983) y las teorías pragmático-cognitivas de la interpretación de significados implícitos en enunciados no literales (e.g. Sperber & Wilson), elaboro un modelo teórico de procesamiento cognitivo que da cuenta de la manera como los hablantes logran entender el significado no literal en el discurso oral, y formar hipótesis acerca de este mediante procesos inferenciales. Los principios metodológicos que se derivan de dicho modelo sirven de base para una propuesta didáctica tendiente a optimizar la competencia pragmática (CPr) en aprendices de nivel intermedio de lenguas extranjeras (L2) quienes, pese a su dominio lingüístico, aún evidencian deficiencias de interpretación de orden pragmático.

PALABRAS CLAVE: discurso oral, comprensión, competencia pragmática, implícitos

ABSTRACT

The present article is part of a broader research in the area of oral discourse comprehension. Based on foundational theories in cognitive psychology (e.g. Anderson's Adaptive Control of Thought, or ACT), text processing (e.g. Van Dijk, 1994, and Van Dijk & Kintsch, 1983), and cognitive pragmatic theories (e.g. Sperber & Wilson's Relevance Theory), I develop a model of cognitive processing that accounts for the way in which listeners understand non literal meaning in oral discourse, and build hypothesis through inferential processes. Some methodological principles are construed on the basis of such model, which are used to present a pedagogical proposal aimed at optimizing the pragmatic competence in intermediate learners of foreign/ second languages who, in spite of their linguistic proficiency, still lack knowledge of some pragmatic aspects of the language.

KEY WORDS: oral discourse, comprehension, pragmatic competence, implicit language

Fecha de recepción del artículo: 22 de julio de 2010
Fecha de recepción de la versión revisada: 7 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 21 de junio de 2011

Dirección de la autora:
Adriana Meriño
Department of Romance Languages and Literatures
Villanova University
800 E. Lancaster Avenue
Villanova, PA 19085
USA
adriana.merino@villanova.edu

INTRODUCCIÓN

- 1) Gracias por el favor. Estaba tratando de salir a flote pero se me hacía muy cuesta arriba. Gracias por la mano que me diste. Mira... En este momento sólo puedo decirte Que Dios te lo pague, pero créeme... haré lo imposible para devolvarte hasta el último centavo.

Si escucháramos los enunciados que componen la muestra 1), seguramente como hablantes nativos de español (HN) comprenderíamos sin mayores dificultades las circunstancias en las que pudieron haber ocurrido, y pese a que la pieza léxica “dinero” no está presente, podemos inferir con éxito que el favor al que alude el hablante (H) se refiere a un préstamo monetario. Un HN puede establecer el contexto de habla en el que se produce, identificar la función del enunciado como “un acto de agradecimiento”, inferir la actitud (agradecida) del hablante y comprender el significado de expresiones metafóricas (e.g. “salir a flote”, “hacer(se) cuesta arriba”) y metonímicas (“la mano que me diste”, “hasta el último centavo”). Asimismo, puede determinar que el uso de la frase “haré lo imposible...” tiene un valor de promesa en este contexto. Para los hablantes nativos de la lengua, miembros de una misma comunidad lingüística, la presencia de actos indirectos y mensajes implícitos en frases hechas y metafóricas no representa impedimento alguno para su correcta interpretación. Un HN pone en marcha un proceso de naturaleza inferencial que le permite derivar lo que realmente se comunica (i.e. la fuerza ilocutiva de un enunciado), más allá de lo que se dice. Mientras que en un hablante nativo (HN), los mecanismos inferenciales que tienen lugar en la comprensión auditiva son automáticos e inconscientes, para un hablante no nativo (HNN) aprendiz de idiomas (L2) no lo son, por lo que la interpretación de los implícitos no resulta una tarea sencilla. En muchos casos, su competencia pragmática (CPr) resulta insuficiente para interpretar mensajes derivados de significados no convencionales, o para distinguir lo ilocucionario (lo que se pretende decir) de lo locucionario (lo que se dice realmente), al no percibir la actitud o intención del hablante, o por desconocimiento de pautas o valores culturales de la comunidad meta.

Este trabajo surge a partir de una investigación más amplia que atiende a los problemas que tienen los alumnos angloparlantes de nivel intermedio-alto de español quienes, a pesar de su avanzada competencia lingüística (CL), aún evidencian problemas de orden pragmático, particularmente en cuanto a la indireccionalidad

en la comunicación. Presento aquí un modelo de comprensión del discurso oral, al que he denominado con las siglas CAP (Comprensión Auditiva/visual Pragmática), que pretende integrar las actuales tendencias teóricas de la pragmática con la instrucción formal, dado que aun se necesitan propuestas didácticas concretas para desarrollar y acelerar la competencia pragmática (CPr) en los aprendices, la cual es un componente fundamental de la competencia comunicativa (Cenoz & Valencia, 1996; Kasper & Rose, 2001: 1).

MARCO TEÓRICO

En un intento de conceptualizar el procesamiento de la información, me he apoyado en las teorías cognitivas, especialmente la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986),¹ a fin de dar cuenta de los procesos involucrados, mediante los cuales el sujeto oyente o receptor trasciende lo meramente lingüístico e interactúa con las dimensiones sociales y cognitivas del discurso de un modo integrador, sintetizando los factores cognitivos, sociales y lingüísticos o textuales. La dimensión (socio)cognitiva, inspirada en la teoría de modelos contextuales de Teun van Dijk (1994), provee de un marco explicativo de la interfaz sociocognitiva (*i.e.* la situación social y las estructuras discursivas), así como del interjuego entre lo dicho (la explicatura) y lo implicado (la implicatura), lo literal y lo no-literal. Desde estas perspectivas, he tratado de explicar el complejo procesamiento de la interpretación pragmática, teniendo en cuenta los núcleos conceptuales más importantes del paradigma de la pragmática: el discurso, el Contexto cognitivo y el significado intencional (Con)textual.

¹ La Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986) ofrece un modelo inferencial de la comunicación con una explicación cognitiva. El modelo se centra en el individuo y una visión de mundo subjetiva, por lo que no contempla la dimensión social, sino que explica los mecanismos subyacentes que dan cuenta de la comunicación. A diferencia de un modelo del código, este modelo inferencial caracteriza la comunicación como la expresión y el reconocimiento de intenciones y enfatiza el papel del receptor, quien decodifica el mensaje transmitido por el emisor, a partir de señales que este le “muestra” o suministra en forma intencional. Para que haya comunicación, la intención informativa del comunicador debe ser manifiesta (es decir, capaz de ser reconocida y aceptada como verdadera o posiblemente verdadera), para el emisor y su destinatario (Sperber & Wilson, 1986a: 1, 9-12).

OBJETO DE ESTUDIO

En mi investigación he tenido en cuenta por sobre todo tres aspectos pragmáticos que tienen lugar en la interpretación del discurso oral:

- a) El descubrimiento del significado no convencional de las piezas léxicas y recursos discursivos por utilización de inferencias;
- b) La captación de la intención comunicativa subyacente;
- c) La comprensión de los factores extralingüísticos que configuran el acto comunicativo, esto es, la identidad del emisor y receptor, las circunstancias del lugar, el tiempo de la emisión y otros aspectos contextuales y los parámetros o las normas culturales.

UN MODELO DE COMPRESIÓN AUDIOVISUAL PRAGMÁTICA (CAP)

La comprensión del discurso oral —tanto en un HN como en un HNN— es de naturaleza multimodal, interactiva y estratégica, en un proceso continuo de búsqueda de significado. La Figura 1 (p. 14) intenta recoger la conceptualización de dicho proceso, tal como se describe a continuación.

El aprendiz receptor

El receptor se representa en el centro del proceso como un ser pensante, racional y reflexivo, *C*-cultural y emocional, que trata de dar sentido a la información externa entrante (*Input*) en forma integrada con la información que ya posee (conocimiento del mundo y del lenguaje, entre otros). Por *C*-cultura me refiero a un fenómeno externo al individuo, compuesto por costumbres, tradiciones y conocimientos populares compartidos por una sociedad, lo que se conoce como el folclore cultural. La *C*-cultura se distingue de otra concepción más profunda, interna al individuo, esto es, *C*-cultura, la que describo como un fenómeno de naturaleza cognitiva que guía el accionar de un individuo y su interpretación del mundo. El oyente-aprendiz de L2, tal como lo hace en su L1, se guía por una predisposición natural y cognitiva de búsqueda de relevancia (en términos de

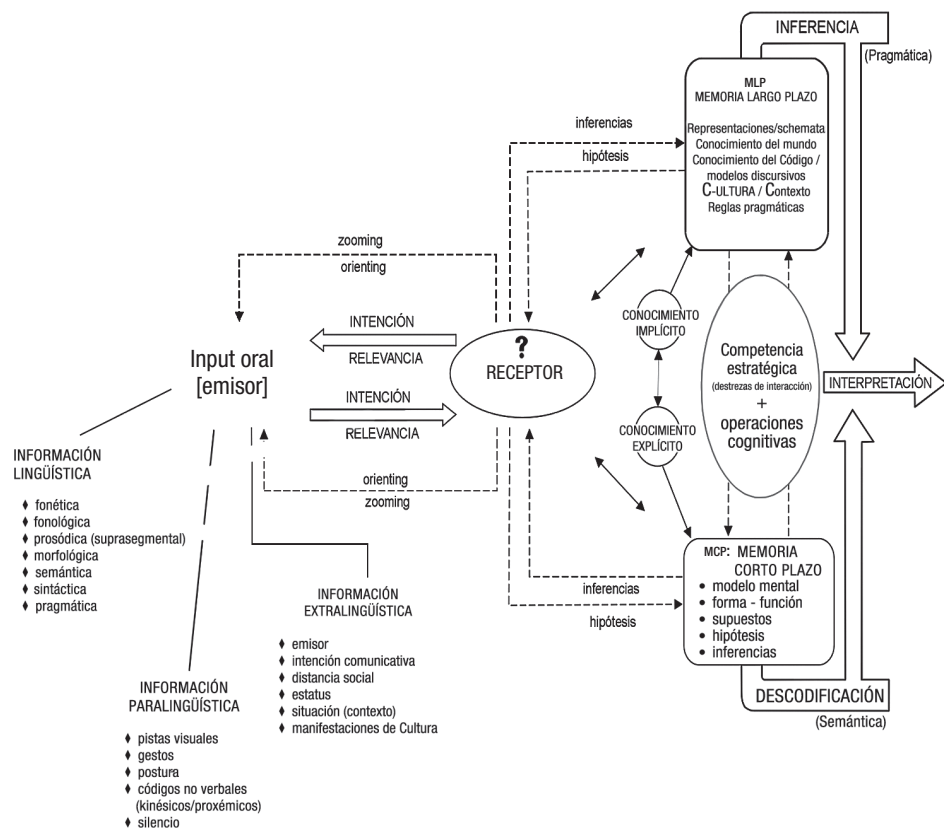


Figura 1. El modelo CAP (Comprensión audiovisual pragmática)

Sperber & Wilson, 1986).² Al tratar de comprender el *input* entrante y el entorno que lo rodea, el receptor descubre significado a través de los procesos de descodificación e inferencias. Al descodificar, el receptor-aprendiz trata de interpretar un conjunto de sonidos que reagrupa en grupos de sentido. Tal procesamiento se

² Relevancia: “Interpretar un enunciado implica algo más que la mera identificación del supuesto explícitamente expresado: implica, de forma determinante, extraer las consecuencias que acarrea añadir ese supuesto a un conjunto de supuestos que, a su vez, ya han sido procesados” (Sperber & Wilson, 1986: 151). La relevancia, pues, estudia el efecto contextual como un elemento esencial en el proceso de comprensión de los mensajes. Plantea la necesidad de ver los efectos del contexto en el mensaje, en el acto de la comunicación-comprensión de la información por parte del receptor.

combina con mecanismos inferenciales que responden a operaciones cognitivas de nivel superior. Ambos procesamientos ocurren en forma casi simultánea o en paralelo (Escandell-Vidal, 2005). Un aprendiz de idiomas, así como un HN, tratará de procesar la información para reforzar, aclarar o refutar ideas, o para obtener información nueva a partir de su conocimiento previo (conocimiento del código de L1 y L2), modelos y representaciones mentales de la L2 y la cultura meta, reglas pragmáticas de L1 y L2, entre otras variantes. En la formulación de hipótesis acerca de la intención del hablante, el aprendiz-receptor avanza y retrocede, quizás con más frecuencia y en forma menos automatizada que un HN, hasta comprender el contenido explícito de un enunciado, los supuestos contextuales que el emisor quiere transmitir (Premisas implicadas) y las implicaciones contextuales (Conclusiones implicadas).

Pistas lingüísticas, extralingüísticas y paralingüísticas

A fin de poder (re)construir una representación a partir de la información externa al individuo —esto es, el *input* o *inputs*—, el receptor se apoya en los elementos facilitadores o indicios que le ofrece el emisor. El individuo construye representaciones mentales (modelos de significado) que proveen de esquemas de referencia acerca del emisor, del medio que lo rodea, de la sociedad en que se halla inserto y de sí mismo, lo que facilita el procesamiento y la interacción. Entre los indicios de los que se vale el receptor para interpretar el discurso se hallan las pistas lingüísticas que estimulan la comprensión interpretativo-inferencial, a través de piezas léxicas, estructuras y actos de habla, a nivel fonológico, morfosintáctico, léxico, semántico y pragmático. Los rasgos prosódicos o suprasegmentales (variaciones de tono, entonación, ritmo y melodía del habla) que acompañan la producción de un enunciado cobran especial importancia en la interpretación de la información pragmática. Por ejemplo, la entonación o curva melódica que crea la variación tonal de un enunciado puede ser fundamental en la interpretación del significado irónico o sarcástico. Por otra parte, la información extralingüística también es relevante para alcanzar significado. Esta proviene, por un lado, del conocimiento del mundo que tiene el receptor (acerca del Emisor con sus expectativas comunicativas, la distancia social que establece, sus creencias, etcétera) y, además, de su propia experiencia (almacenada en la memoria a largo plazo o MLP) acerca del entorno social en el que se sitúa (C-cultura), sobre el cual el sujeto aprende y con el cual interac-

ciona. El apareamiento o mapeo entre las formas gramaticales y su función comunicativa (forma-función o FrF), junto con los posibles procesos de comparación y contraste entre la L1 y la L2, requiere que el aprendiz oyente recurra, además, al contenido paralingüístico (la postura, los gestos, las miradas, por mencionar algunos), que construye un modelo mental en la memoria de trabajo (MT) y que predispone al oyente a captar el tono general de los intercambios. Estos procesos explican la interacción entre la información externa, percibida por el individuo, y la información interna, recuperada desde la memoria de largo plazo (MLP).

Desde las inferencias a la interpretación

La comprensión del discurso oral exige la activación de varios tipos de conocimiento por parte del receptor y la generación de un gran número de inferencias que llenan el vacío que existe entre la representación semántica del enunciado y lo que de hecho comunica dicho enunciado (Sperber & Wilson, 1987: 697). El proceso inferencial permite, además, seleccionar de todas las interpretaciones posibles de un enunciado verbal o de una conducta no verbal, la más plausible según el contexto. La actividad inferencial facilita la generación de hipótesis interpretativas, que han de comprobarse o refutarse en un proceso continuo, de ahí el recorrido de las flechas puntuadas de ida y vuelta, en el diagrama. Asimismo, el aprendiz receptor recurre a su competencia estratégica para llevar a cabo su tarea interpretativa. Por un lado, *orienta* su propia atención para captar la intención comunicativa del emisor y dar sentido a lo que escucha (*i.e.* estrategia que denomino *orienting*) y, por otro, toma una “muestra” (estrategia *zooming*, similar a la técnica de *scanning* en la lectura), la trae a su memoria de trabajo (MT), y en forma simultánea compara los nuevos datos (*comparing/contrasting*: establece relaciones, analiza, escudriña, contrasta) con lo que ya conoce, esto es, sus conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo. Estos procesos se grafican en el diagrama mediante una flecha apuntando a la memoria a largo plazo (MLP) para encontrar un significado adecuado (*matching*). La activación del conocimiento previo (recuperación de información almacenada en la MLP) se compara y contrasta con la información que entra a la memoria de corto plazo (MCP).

En suma, todos los elementos presentados —tanto lingüísticos como no lingüísticos— que proceden del exterior del individuo (*Input*) se contrastan y complementan en la búsqueda de significados con la información interna al individuo, la cual se recupera desde la memoria a largo plazo (MLP), constituida por

conocimientos y representaciones del mundo, incluyendo el conocimiento del código y la capacidad de relacionar FrF (forma(s)-función(es)), las reglas y normas sociales y pragmáticas, la C-ultura (*i.e.* un conjunto acumulado de creencias y “escenas” de vida o experiencias) y el Contexto, como el conjunto de mecanismos y supuestos que intervienen en la interpretación de un enunciado según la definición de Sperber y Wilson (la mayúscula es mía). La interpretación de la nueva información depende de su congruencia con el esquema activado. Por otro lado, la nueva información tiene que integrarse y organizarse en los esquemas preexistentes. En la memoria de corto plazo (MCP) se ubican los *modelos mentales* que se forman a raíz de una experiencia puntual de naturaleza flexible y cambiante, a diferencia de los *esquemata*, que se depositan en la memoria de largo plazo (MLP). Finalmente, el aprendiz receptor recuerda y reconstruye la información en consonancia con el esquema activado durante la descodificación. En el proceso de aprendizaje, un agente externo (por lo general, el docente) intenta traer a nivel consciente elementos sobre los que se quiere llamar la atención, originando conocimiento explícito. A fin de que el conocimiento explícito se transforme en conocimiento implícito tiene que haber habido comprensión, proceso que se conoce como *intake*, por el cual se lleva el control de la comprensión a nivel consciente (Schmidt, 1990, 1995). Schmidt sostiene que no puede haber aprendizaje sin alguna colaboración de la conciencia y que advertir (*noticing*) es condición necesaria para convertir el *input* en *intake*, lo que sucedería en un continuum entre conocimiento explícito e implícito en la lengua meta. Si hay atención y conciencia, el material que entra en la memoria a corto plazo es procesado a continuación por la memoria a largo plazo. En el contexto de segundas lenguas, será el docente el encargado de alertar al discente de la presencia de determinadas formas y la conexión con sus funciones, a las que debe prestar atención para llegar a una interpretación apropiada, proceso que se denomina “Concienciación pragmática” (véanse también Fotos, 1994, 1993; Rutherford, *et al.*, 1985; Sharwood-Smith, 1981). Ilustro tal proceso con la Figura 2 (p. 18), inspirada en el modelo de Ellis de aprendizaje de conocimiento implícito (1997: 119).

A fin de despertar la conciencia del aprendiz acerca de FrF, el docente manipula el *input* (el que puede constar de interacciones (cuasi) reales provenientes de grabaciones de HN o de series de televisión o películas, por mencionar algunos ejemplos), para hacérselo más destacado al aprendiz (*realce del input*), a fin de que este “advierta” (proceso consciente en el que interviene la memoria a corto

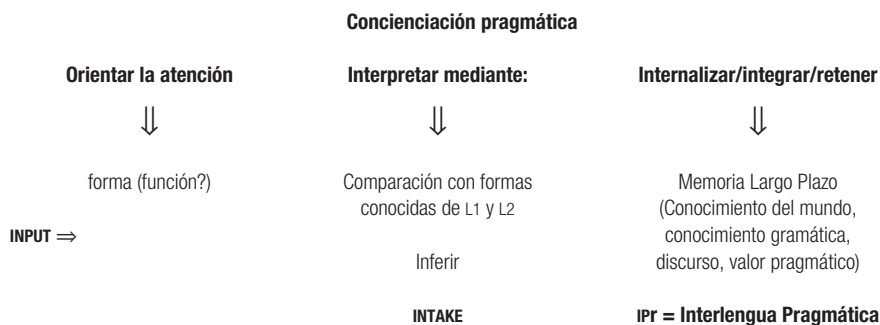


Figura 2. Proceso de la Comprensión audiovisual pragmática (CAP)

plazo o memoria operativa) y luego “internalice” (proceso más automático, menos consciente, en el interviene la memoria a largo plazo o MLP). El *input* se convierte en *intake* cuando los aprendices “notan” o advierten la presencia de aspectos lingüísticos (*e.g.* reconocen los componentes de la cadena acústica; agrupan los diversos elementos en unidades superiores significativas; anticipan su significado en contexto) y lo absorben en la memoria a corto plazo o MCP; comparan con otros aspectos similares dentro del *input* (inferen y comparan, sobre la base de lo que ya conocen: en L1 y en L2). En la fase del *intake*, el discente lleva a cabo un tipo de comparación cognitiva entre lo que sabe, lo nuevo y lo que es capaz de producir. Luego de ser procesadas en la memoria a corto plazo, dichas formas pasan a la memoria a largo plazo (MLP), para ser almacenadas (fenómeno de retención) y, eventualmente, son recuperadas (habilidad para segmentarlas en sonidos y palabras, fonemas, morfemas, el Lexicón, etcétera).

En la siguiente muestra de una unidad de instrucción, muestra 2), ejemplifico brevemente cómo se lleva a cabo en el aula el proceso descrito con anterioridad. En esta sesión, se presentó a los aprendices la escena que sigue a continuación antes de que vieran la película en su totalidad. Pasados unos 15 minutos de proyección, la investigadora detuvo la imagen y comenzó el diálogo con los alumnos.

- 2) INPUT = Fragmento de la película *La flor de mi secreto*. CL = Comprensión Lingüística: Preguntas que pueden contestarse recurriendo al contenido, la trama, etcétera. CPr = Comprensión que requiere un procesamiento de la información pragmática.

Tratamiento pedagógico: *Técnica de formulación de preguntas inductivas*

Profesor: Vamos a detenernos en este fragmento.

Enfocaremos la atención en la madre de Leo y Rosa.

¿Por qué está la madre de Leo y Rosa en la casa de Rosa? (CL)

¿Está de visita? ¿Vive allí?

¿Por qué no vive en casa de Leo? (CL)

¿Se siente cómoda la madre en casa de Rosa? ¿Qué problemas tiene la madre en casa de Rosa? (CL + CPR)

Considera el intercambio en su totalidad y reflexiona acerca de qué quiere decirle en realidad la madre a Leo? (IG = implicatura generalizada)

¿Qué les parece la actitud de la madre? (CP)

Analicemos las siguientes muestras del lenguaje. Tono de voz. Formas utilizadas.

Leo: [1] **¿Por qué no** la sacas, Rosa?// [Referencia: la madre] [Función a elicitar = SUGERENCIA]

Rosa: [2] **¿Yo:?!/**
[3] **Pero si** es ELLA la que no quiere salir a ningún lado/

Madre: [4] Oye// [5] yo no sé lo que le hecho a los skin heads// [6] **Pero ni sabes** cómo me miran

Rosa: [7] Cómo no la van a mirar// [8] Si ELLA les insulta/ [9] Les llama “guarros” y “hippies” en su cara// [10] **Pobrecicos**// hay solo dos en el barrio

Madre: [11] **Y** yo que sé/ si son skinheads o yuppies//
[12] **Si** no veo nada/

Rosa: [13] No quiere ir al oculista//

Leo: [14] Mire// [15] Le he traído lo último de Amanda Gris//

Madre: [16] **Pero si** yo ya no puedo leer novelas//
[17] **Si ni siquiera** hago ganchillos//

FOCO: Uso de la forma **SI** en cláusulas no condicionales.

[Profesora proyecta el fragmento en la pizarra. El resaltado es parte del realce del *input*]

ORIENTING: Observen los ejemplos marcados. ¿Qué saben del uso de “**si**” en español?

Alumno 1: Es un condicional, ¿no?

Profesor: ZOOMING: **si no veo nada; si ni siquiera...**/ pero **si es ella** // si (es ella quien) los insulta//

INTAKE → INTERPRETING via COMPARISON

Alumno 2: No, no me parece un condicional aquí.

Alumno 3: La madre está enojada.

Profesor: ¿Por qué?

Alumno 3: No ve. Es ciega.

Alumno 4: *Casi ciega.*

Alumno 5: **SI** means ...like... repeating the phrase to show that she's angry.

Alumno 6: **If** I don't see anything?? No... we don't say that in English, right?

Profesor: What would *you* say in this context?

Alumno 6: But... I can't *even* do this// I can't *even* do that/// *Not even...* Yes. That's what we would say...

La intervención didáctica en 2) nos muestra en parte el procesamiento de la información por parte del alumno, guiado por el profesor, en forma inductiva. Es muy probable que el estudiante haya reconocido, en forma inconsciente, el valor de *SI* en este contexto, tal como especifica el primer principio al que se refiere van Patten (1996) sobre el procesamiento del *input* (P1: *Los aprendices procesan el input atendiendo al significado antes que a la forma*) (véase también Ellis, 1997a; van Patten, 1993, 1994; van Patten & Cadierno, 1993a, 1993b). El docente ayuda a los discentes a detectar ciertos estímulos lingüísticos del *input* para el correcto procesamiento del mismo. Los alumnos no habrían relacionado la forma *si* con su función comunicativa en este contexto si el docente no se los hubiera resaltado. El docente puede explicar que esta forma abunda en contextos coloquiales y actúa como modalizador pragmático mediante el cual el hablante comenta de algún modo el contenido de su enunciado.

PRINCIPIOS TEÓRICOS GENERALES DEL CAP

Los mecanismos pragmáticos y cognitivos descritos hasta aquí me han permitido esbozar los principios teóricos generales que propongo para explicar el modo en que un HNN procesa la información oral de corte pragmático (CAP), a saber:

- 1) La interpretación es un proceso cognitivo por medio del cual se traza la información desde el *input* o información en-línea entrante y se activan las estructuras de conocimiento preexistentes (esquemas, representaciones, Contexto —externo e interno—, *C*-cultura —interna y externa).
- 2) Los esquemas (+ permanentes) son estructuras de conocimiento preexistentes que se encuentran almacenadas en la mente y generan inferencias e hipótesis.
- 3) Los modelos mentales (—permanentes) recogen una impresión o impacto inicial a partir del cual se comienzan a generar inferencias e hipótesis.
- 4) El conocimiento está impregnado de creencias y afectos que provocan reacciones emocionales hacia la nueva lengua (L2) y su cultura.
- 5) Los procesos basados en el conocimiento son predecibles y son guiados por el sujeto intérprete.

APLICACIÓN PRÁCTICA DEL CAP

Los principios generales acerca de la comprensión auditiva delineados en el apartado anterior conducen a aplicaciones muy concretas en el aula, que promueven una aproximación al aprendizaje basada en la concienciación pragmática por medio del realce del *input* para orientar la atención focal por parte de los alumnos para que establezcan conexiones apropiadas entre forma/significado. Se aboga por una instrucción de carácter inductivo,³ esto es, un tipo de enseñanza explícita que logra conocimiento implícito (automático) o internacionalizado y se utilizan técnicas centradas en la reconstrucción de la información auditiva mediante el trabajo colaborativo entre pares y con el docente. Se promueve la actividad inferencial y la autoobservación sistemática mediante tareas que involucran la meta-conversación (*i.e.* a través de la reflexión inducida acerca de la lengua se fomenta la comparación cognitiva necesaria en toda adquisición), los protocolos verbales, la discusión y reflexión o pensamiento en voz alta (PVA) a fin de promover y analizar los procesos inferenciales, durante la escucha (proceso *on-line*) o después de la escucha (proceso *off-line* de recuerdo).

³ La Teoría de la inducción pragmática de Holland y Holyoak (1986) sostiene que solo por inducción es posible generar nuevos conceptos, y esto solamente es posible si se imponen fuertes restricciones al proceso inductivo, que proceden del contexto.

El modelo prevé un aprendiz-oyente activo, capaz de aplicar operaciones de carácter cognitivo (procesos psicológicos de orden superior): análisis, resolución de problemas, transferencia de aprendizajes, elaboración de inferencias, analogías, activación de los conocimientos previos, entre otras. Veamos otro ejemplo de cómo funcionarían los mecanismos pragmáticos en la interpretación, asistido por el docente, en la muestra 3). El *input* proviene de un extracto de la película argentina *La historia oficial*.

- 3) Entorno situacional: Alicia cuestiona a Roberto después de la visita de la supuesta abuela de Gaby, hija adoptiva de Roberto y Alicia.

ROBERTO: ...[1] ¿Y si fuera cierto ?

ROBERTO: [2] Si los padres fueran... ¿cómo vos decís? [3] ¿Qué cambia eso?... [4] ¿eh? [5] ¿QUÉ CAMBIA? [6] Si ya perdió una madre [7] ¿qué querés?/// ¿que pierda **otra**?

Roberto intenta acariciarle la mejilla. Alicia se aparta ligeramente.

[Elicitar actitud del H a través de gestos, miradas, etcétera.]

ROBERTO: [8] ¿ESO querés? [9] **Oíme**... [10] Yo sé como **vos la querés** a la nena. [11] **La** estamos criando **como Dios manda**. [12] ¿**sí o no**? [13] ¿**No es mejor** que sea nuestra hija **y...**?

ALICIA: [14] ¿**Entonces es cierto**?

En primer lugar, el docente ha de proveer información que el alumno puede desconocer acerca de la adopción ilegal de hijos de desaparecidos durante la dictadura argentina, dado que para comprender cómo funciona la comunicación hay que contar con factores de naturaleza extralingüística. Si no posee tal conocimiento enciclopédico puede producirse un conflicto o *frame clash* de creencias, valores o supuestos en su marco contextual interpretativo. Otro aspecto al que ha de atender el receptor-oyente y al cual el docente ha de llamar la atención es respecto de la información paralingüística: las miradas, los gestos, los sonidos (sollozos, llanto, gritos) que asisten en la captación del grado de tensión de la escena, así como los rasgos fonológicos y prosódicos (curvas de entonación, marcación de acentuación e intensidad) que actúan como un medio para expresar las emociones en el discurso hablado. Asimismo, a fin de lograr la interpretación de la intención del hablante, se ha de notar la presencia de las marcas pragmadiscursivas propias de la conversación (e.g. “¿ves?, pero claro, ¿qué quieres? ¿sí o no? ¿eh? Oíme,

inter alia”). El aprendiz-receptor avanza y retrocede en la formulación de sus hipótesis y aplica, como lo hace un HN, el mismo principio que rige el procesamiento cognitivo de búsqueda de sentido. El docente guía al aprendiz en la interpretación del uso de los enunciados interrogativos como en [1] “¿Y si fuera cierto?” como una hipótesis que ayuda a construir tensión y suspenso. El docente orienta la atención del alumno hacia el uso de SI en [2] “Si los padres fueran...” que establece un grado bajo de probabilidad. [3] “¿Qué cambia eso?...”. El docente deberá dirigir el proceso inferencial para que el aprendiz rescate el referente a través de las señales ostensivas presentes en el discurso así como la información extralingüística (*e.g.* referencia histórica de la dictadura argentina). El oyente debe reparar en el marcador pragmático [4] “¿eh?” con un valor de búsqueda de consenso. Asimismo, el aprendiz ha de ajustar su representación previa para recuperar el valor persuasivo en este contexto. El docente tiene que guiar la reflexión del alumno sobre la repetición de la pregunta [5] “¿QUÉ CAMBIA?” con función retórica y persuasiva en este contexto, valores pragmáticos también presentes en el enunciado introducido por SI, en [6] “Si ya perdió una madre”. La formulación de las dos preguntas siguientes no exige otra respuesta más que la de convencer al interlocutor ficcional (Alicia). [7] “¿qué querés?/// ¿qué pierda **otra**?”. Estas formas interrogativas cobran un valor de reproche que el oyente debe recuperar, con la ayuda del docente, además de la referencia exocéntrica de “otra” que debe inferirse como “Alicia”, la madre adoptiva. La repetición en [8] “¿ESO querés?”, con énfasis y dislocación hacia la izquierda del rema establece la posición en Foco. El oyente ha de interpretar [9] a [13] como una sucesión de manifestaciones persuasivas por parte del emisor (Roberto), que pretende justificar su conducta. El docente llamará también la atención sobre la conclusión a la que llega Alicia, en [14] “¿Entonces es cierto?”, y le hará reflexionar sobre lo que no se dice, pero se comunica: Alicia no cree que Roberto diga la verdad → cree que Roberto es cómplice de la dictadura → no quiere seguir escuchando → no quiere convertirse en cómplice.

Guías de análisis pragmadiscursivo

El docente guía la discusión grupal acerca de la información no explícita con el fin de asistir el proceso inferencial llevado a cabo por los alumnos. Las inferencias deben apoyarse en la información textual, paratextual (gestos, postura, silencios,

entre otros) y extralingüística (intención, distancia social, estatus, etcétera). Si bien no hay un único método para encaminar al aprendiz en la dirección adecuada, la práctica sistemática en técnicas de enseñanza-aprendizaje como las sugeridas logra una cierta automaticidad y autonomía en el aprendizaje. La ficha de análisis que presento a continuación es orientadora acerca de los pasos a seguir en una unidad didáctica, a nivel general o macroanálisis y local o microanálisis. Las tareas deben adaptarse al texto, el cual dictamina los pasos a seguir para su correcta interpretación.

Tabla 1. Guía didáctica para el alumno: factores para tener en cuenta en el micro y macroanálisis del input oral*

MACROANÁLISIS		
ORIENT/ ZOOM IN / ZOOM OUT	INTERPRETING	EVIDENCE FROM TEXT
1. PARTICIPANTS (Participantes)	<i>Relación entre ellos</i> (Do they know each other/ one another? What is their relationship? How do you know? How do they address each other (tú/ Ud. Vosotros/ Uds./ vos?) Are they courteous to each other? Explain why.	
2. CONTEXT (Entorno contextual)	a. Space/ Espacio: _____ b. Time/ Tiempo: _____	
3. TOPIC(S) (Tema/s tratados)		
4. TONE (Tono)	ACTITUD de los hablantes (<i>Attitude</i>)	
MICROANÁLISIS		
ORIENT/ ZOOM IN / ZOOM OUT	INTERPRET = COMPARE/ REFLECT	EVIDENCE FROM TEXT
5. INTONATION (Entonación)	Is the intonation marked by exaggerated pitch or is it natural?; does the intonation amuse/bore you? What does his/her voice sound like to you? Can you tell whether the s is happy, sad, is s/he exaggerating... through intonation?	
6. TURNS (Turnos de habla)	Do people respect their turns to speak, or do they interrupt one another? Why? What's the effect?	
7. REFERENCE (Referencia)	What do they refer to when they say...? a. Reference outside of text b. Reference inside the text (pronouns, adverbs such as <i>aquí, allá</i> , etc. o <i>esta idea, aquello</i> , etc.) Does x refer to something previously mentioned? Or does it refer to something that is mentioned afterward?	

8. INTENTION (Intención comunicativa)	Why does the Speaker 1, 2, ... say...? Is intended meaning truly revealed? Do we know something beyond what we hear the participants say? What implied or hidden meaning(s) can we infer?	When x says " _____ ", s/he really means _____ because _____. y is not being truthful when s/he says _____. In reality, _____
9. STRATEGIES used by speaker (Estrategias)	Does the speaker repeat himself/herself? Why? Does s/he yell? over articulate? Does s/he abandon topic? Other strategies (?)	
10. COMMUNICATION ACTS (Actos comunicativos)	When the s says: "...", is he -ing/ -ing/ -ing? Ways to say the same/ or similar things in Spanish. Ways to say the same/ or similar things in L1.	

* Los alumnos discuten estos puntos en L1, de modo que el docente pueda evaluar si han comprendido el texto.

La sesión de macroanálisis consta de preguntas generales en L1 acerca de la relación de poder o estatus (quién domina la conversación o el grado de imposición de un hablante con respecto al otro), la distancia social o el registro utilizado, fundamentales para que el aprendiz comprenda la dimensión sociocultural de la interacción. En la sesión de microanálisis, el docente guía la atención del alumno respecto de estructuras gramaticales y léxicas utilizadas en ese contexto particular, obedeciendo a pautas socioculturales que rigen el intercambio comunicativo concreto.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DERIVADOS DEL CAP

El modelo de comprensión con orientación pragmático-discursiva CAP es de naturaleza constructivista e interactiva y sienta sus bases en el carácter cognitivo-social del aprendizaje, partiendo de los siguientes principios. Sobre la base de los mismos se elaborarán las tareas de concienciación pragmática.

Tabla 2. Principios pedagógicos CAP

- | |
|--|
| <p>P1. Para que el aprendiz "note" valores pragmáticos deberá ser guiado a elaborar conexiones entre formas lingüísticas y su valor o función(es) comunicativo(s) de manera gradual e inductiva (<i>i.e.</i> por descubrimiento).</p> <p>P2. Para poder hallar significado, el aprendiz debe ser capaz de detectar la intención comunicativa del hablante, esto es, el propósito o meta del emisor.</p> <p>P3. Para poder detectar la intención, debe saber interpretar las marcas del discurso (énfasis, tono, gestos, etcétera).</p> <p>P4. Para poder "descubrir" mensajes implícitos, tiene que ser capaz de interpretar el contexto lingüístico, situacional y psicológico para formar hipótesis y generar inferencias adecuadas.</p> |
|--|

Los principios *supra* determinan las siguientes indicaciones de práctica áulica.

1) Aprendizaje por descubrimiento o inductivo. Aprendizaje que responde a la naturaleza cognitiva e individual de la escucha; solo podemos asistir su instrucción. El descubrimiento constituye una de las características fundamentales del modelo constructivista. En forma individual o grupal es un aprendizaje colaborativo, conformado por destrezas de tipo cognitivo. El aprendiz aplica tácticas personales para enfrentar la comprensión oral.

2) Conocimientos previos del aprendiz. Desde lo conocido a lo desconocido: [*conocido* → *desconocido*; *viejo* → *nuevo*]. Este principio parte de la necesidad de integrar la nueva información con los esquemas de conocimiento previo o conocimiento enciclopédico a fin de que facilite el proceso. El aprendiz compensará, si fuera necesario, la falta de algún tipo de conocimiento a nivel discursivo o pragmático.

3) Comparar para razonar [Cfr→Razonar]. Promover técnicas de reflexión o pensamiento en voz alta (PVA) a fin de desarrollar la reflexión crítica y someter la comprensión individual al grupo, de modo que haya retroalimentación constante, no únicamente entre profesor y alumno, sino entre pares.

4) El aprendiz como protagonista. En este modelo constructivista, el alumno se ubica en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aprende a aprender. El docente da a entender, no impone una interpretación; favorece el intercambio entre pares (y profesor) de alternativas en la interpretación. El papel del instructor es el de guía y facilitador de la información, más que de experto infalible. Ha de enseñar al alumno que en pragmática no se trata de correcto *vs.* incorrecto, sino más bien de +/- apropiado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La interpretación auditiva en una L2 es un proceso complejo de carácter cognitivo y social que involucra el conocimiento de aspectos formales, pragmático-discursivos, socioculturales y estratégicos. La capacidad de los aprendices de lenguas para interpretar lo que no se dice abiertamente, sino que se insinúa o se da a entender, es imprescindible para lograr el dominio pleno de un idioma y facilitar así el entendimiento mutuo en la interacción entre un HNN y un HN. La orientación pragmática en la enseñanza no debe dilatarse hasta alcanzar los estadios más avanzados del aprendizaje de un idioma. Por el contrario, se debe empezar a instalar

la concientización pragmalingüística y sociopragmática desde el comienzo del aprendizaje, mediante tareas dirigidas a hacer explícita la relación entre los exponentes lingüísticos y su función comunicativa en un contexto dado. El modelo CAP promueve las habilidades de razonamiento inferencial y el pensamiento organizativo de la información entrante, favorece el monitoreo de la comprensión y actúa en la resolución de conflictos interpretativos. Asimismo, apunta a una aproximación emotiva a la L2, por medio de la dimensión socio psicoafectiva, lo que favorece un mayor involucramiento por parte del alumno con los aspectos socioculturales de la lengua meta. En su aplicación práctica, el CAP desarrolla y acelera en el aprendiz las cuatro subcompetencias claves para la comprensión: la competencia lingüística, la competencia pragma-discursiva (que abarca lo textual y el contexto social-C-cultural), la competencia inferencial-estratégica y la competencia afectiva o psicosocial.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (2005). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Worth Publishers.
- BARDOVI-HARLIG, K. & Z. DORNYEI (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs. grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32: 233-262.
- BARDOVI-HARLIG, K., C. FÉLIX-BRASDEFER & A. S. OMAR (eds.). (2006). *Pragmatics and language learning 11*. Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- BARDOVI-HARLIG, K. & B. HARTFORD (eds.) (2005). *Interlanguage pragmatics: Exploring institutional talk*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BARDOVI-HARLIG, K. & R. MAHAN-TAYLOR (2003). *Teaching pragmatics*. Washington, DC: United States Department of State.
- BROWN, A. L., J. D. BRANSFORD, R. A. FERRARA & J. CAMPIONE (1983). Learning, remembering, and understanding. En J. Flavell & E. M. Markman. *Cognitive development*. Vol. 3 (pp. 78-166). New York: John Wiley and Sons.
- CENOZ, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En J. Cenoz & J. F. Valencia (eds.). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 95-114). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ELLIS, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

- (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ESCANDELL-VIDAL, M. V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- (2005b). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- FAERCH, C. & G. KASPER (1983). Plans and strategies in foreign language communication. En C. Faerch & G. Kasper (eds.). *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20-60). Essex, UK: Longman.
- FOTOS, S. (1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14: 385-407
- (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28: 323-351.
- HOLLAND, J., K. HOLYOAK, R. NISBETT & P. THAGARD (1986). *Induction. Processes of inference, learning and discovery*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- HOUSE, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 18: 225-252.
- KASPER, G. (1997). The role of pragmatics in language teacher education. En K. Bardovi-Harlig & B. Hartford (eds.). *Beyond methods: components of second language teacher education* (pp. 113-136). New York: McGraw Hill.
- (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. En Rose, K. R. & G. Kasper (eds.). *Pragmatics in language teaching* (pp. 33-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- LOCASTRO, V. (2003). *An introduction to pragmatics: Social action for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LONG, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17: 359-382.
- (1988). Instructed interlanguage development. En L. Beebe (ed.). *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 115-141). New York: Newbury House.
- MERIÑO, A. (2006). *El procesamiento pragmático del discurso oral: Hacia un modelo pedagógico* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2008)
- POZO, J. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- REYES, G. (1990). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.
- (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco.
- ROSE, K. R. & G. KASPER (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUTHERFORD, W. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. London: Longman.

- RUTHERFORD, W. & M. SHARWOOD-SMITH (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6: 274-282.
- SCHMIDT, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2): 129-158.
- (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. (Technical Report 9). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- SHARWOOD SMITH, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2: (2): 159-168.
- SPERBER, D. & D. WILSON (1986a). *Relevance. Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- (1986b). On defining relevance. En R. Grandy *et al.* (eds.). *Philosophical grounds of rationality* (pp. 243-58). Oxford: Clarendon Press.
- (1987). Précis of relevance: Communication and cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 10: 697-754.
- (2002). Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind and Language*, 17: 3-23
- VAN DIJK, T. A. (1994). Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2 (1): 39-55.
- VAN DIJK, T. A. & W. KINTSCH (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- VAN PATTEN, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- VAN PATTEN, B. & T. CADIerno (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 225-243.