

**LA DIMENSIÓN POÉTICA DEL LENGUAJE: INDAGACIONES ACERCA DE
SU NATURALEZA EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA Y LA
EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

MUSTO, Laura
Centro de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Educación, Universidad de la República, Uruguay
Lmusto70@yahoo.com

Resumen

En las lenguas extranjeras, los exámenes de tipo estandarizado suelen contener una escala de evaluación donde se toma en cuenta el uso de la gramática y el vocabulario, a veces también en el marco de lo discursivo. En cierta medida, determinadas estructuras gramaticales pueden ser consideradas más complejas que otras, tales como las oraciones subordinadas o la voz pasiva. A su vez, en términos del léxico, hay, indudablemente, términos más complejos que otros debido a su campo de significación. Un estudiante puede tener una producción de baja complejidad gramatical o léxica y en una escala de evaluación probablemente no pueda obtener un puntaje alto. Pero también, ¿cómo podría un poema con la estructura de un *haiku* tener un puntaje alto con respecto a su complejidad gramatical y léxica? Este trabajo se inscribe en el inicio de una indagación acerca del lugar de lo que podríamos, por el momento, llamar “la dimensión poética del lenguaje”. Por ejemplo, ¿qué puede hacer un examinador ante la potencia narrativa de un alumno que dice “mi hijo España... mi familia... España única solución”? Alguien podrá sostener que este alumno tiene buena “competencia comunicativa”. Sin embargo, argüimos que se trata también del encuentro con lo poético. Este trabajo se propone comenzar a explorar esta problemática desde la noción bajtiniana de diálogo y algunas nociones asociadas, tales como las de tono, *nadadresat* (*superadreee* en inglés) y “escapatoria”. Se presentarán ejemplos de producciones orales y escritas de estudiantes de español lengua extranjera.

1. Introducción

Si bien la lengua ya no es vista, como en una visión más tradicional, solamente como una serie de estructuras y léxico, dado que se han incorporado a su descripción y tratamiento aspectos pragmáticos y discursivos, una mirada a las categorías de análisis de los exámenes internacionales altamente estandarizados puede dar la impresión de que la lengua aún es vista como una serie de formas que pueden ser medidas, como quien pesa algo en una balanza, o lo mide en relación a una vara que le otorga un valor determinado. En la enseñanza de lenguas extranjeras ha habido una preponderancia de cierta lingüística, sobre todo de corte funcionalista, que busca describir y cuantificar el nivel de complejidad del lenguaje usado por el alumno. Se intenta hacerlo en todos los niveles lingüísticos, como el fonológico, el sintáctico y el discursivo.

En Europa, esta perspectiva de la lengua encuentra una de sus manifestaciones más contundentes en los exámenes estandarizados producido por la Universidad de Cambridge, para el caso del inglés, o el Instituto Cervantes, para el caso del español, que tienen relación también con la visión de la lengua contenida en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación,*

(Consejo de Europa, 2001). Podríamos decir que las pruebas altamente estandarizadas han dejado de lado aquello de la lengua que no puede medirse. Nos interesa señalar que dada la importancia que han adquirido estos exámenes, en muchos casos, los docentes también lo han dejado de lado, más aún cuando agentes como la Universidad de Cambridge o el Instituto Cervantes son productores de materiales didácticos y también de cursos, materiales y certificaciones de formación docente.

El presente trabajo intenta mostrar cómo las categorías de análisis utilizadas en estos exámenes parecerían dejar fuera un aspecto que podríamos llamar “la dimensión poética del lenguaje”. Ahora bien, ¿qué es lo que se entiende por lo poético? ¿Es algo medible, como lo es la manera en que un fonema es pronunciado? Este trabajo se encuentra en los comienzos de una indagación acerca de la definición y el lugar que lo poético puede tener en la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras, que se torna más interesante, y más complejo quizás, cuando lo que vamos a analizar es lo poético que aparece de manera involuntaria en la producción de los alumnos, es decir, que no aparece porque el profesor propuso una tarea en la que había que escribir o hablar de algo en términos poéticos. Nos serviremos de algunos conceptos del filósofo ruso Mijaíl Bajtín (1895-1975) para intentar explicar de qué manera algunos fragmentos de escritura o de habla de estudiantes pueden ser vistos desde una perspectiva poética. Se trata de ejemplos orales y escritos que fueron producidos por aprendientes de español lengua extranjera, en contextos de aula y en contextos sociales. Estas personas tenían diferentes niveles de conocimiento y experiencia con la lengua española.

2. Características generales de las pruebas estandarizadas

A modo de ejemplo, miremos algunas de las categorías y los descriptores de evaluación del nivel B2 del *DELE*, el examen del Instituto Cervantes.

2.1 La oralidad

Este es el tipo de grilla o parrilla que se utiliza en la evaluación y que se construye en base a ciertas categorías de análisis y descriptores de actuación o de logro. Para la evaluación de la producción oral, que es referida en términos de “expresión e interacción orales”, en el nivel B2 se utiliza una categoría holística, y una serie de categorías analíticas que son llamadas “coherencia”, “fluidez”, “corrección” y “alcance”. Miremos la escala de evaluación en la categoría “coherencia”, tomada de la *Guía del examen: B2* (Instituto Cervantes, 2014, p. 29):

DELE B2. Expresión e interacción orales - Escala analítica	
Coherencia	
3	Muestra un discurso coherente y cohesionado, con un uso apropiado y variado de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión. Conversa con facilidad y destreza, utilizando sin esfuerzo aparente los recursos lingüísticos apropiados y siguiendo con naturalidad los turnos de palabra.
2	Elabora un discurso claro y coherente, con un uso adecuado, aunque limitado, de mecanismos de cohesión. Si su intervención se alarga puede mostrar cierta pérdida de control sobre su discurso. Mantiene la conversación de forma adecuada, colaborando con su interlocutor.
1	Elabora secuencias lineales de ideas relacionadas en forma de enunciados breves y sencillos enlazados por conectores habituales (ej.: «es que», «por eso», «además») Mantiene conversaciones sencillas sobre temas cotidianos, aunque en ocasiones necesita alguna aclaración o repetir parte de lo que dice su interlocutor para confirmar la comprensión.
0	Presenta un discurso limitado, compuesto por grupos de palabras y conectores sencillos (ej.: «y», «pero», «porque») Necesita la colaboración del interlocutor para confirmar su comprensión y poder responder a preguntas y afirmaciones sencillas.

En este ejemplo, es claro que se miden aspectos claramente identificables y cuantificables de la lengua, tales como el hecho de que el discurso sea “coherente y cohesionado” a partir del “uso apropiado y variado de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión”. Es decir, es posible y necesario cuantificar la propiedad y la variedad de ítems de lengua de este tipo que aparecen en la producción oral del alumno. Claramente, a mayor uso apropiado y variado de estos ítems, mayor será la nota obtenida en la evaluación, ya que el polo opuesto refiere a “un discurso limitado, compuesto por grupos de palabras y conectores sencillos”. Es decir, se debe realizar una evaluación (que en gran parte implica una cuantificación) de la “propiedad y variedad” de las “estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión” y decidir en qué parte de la escala del 0 al 3 se ubica la producción oral del estudiante.

2.2 La escritura

La *Guía del examen: B2* (Instituto Cervantes, 2014), para el caso de la escritura, referida como “expresión e interacción escritas”, evalúa en términos de una categoría holística y una serie de categorías analíticas, a saber, “adecuación al género discursivo”, “coherencia”, “corrección” y “alcance” (p. 17). Miremos, por ejemplo, la categoría “alcance”, que está más que nada relacionada con el aspecto léxico de la lengua:

DELE B2. Expresión e interacción escritas - Escala analítica	
Alcance	
3	Tiene un vocabulario amplio y muestra un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, lo que le permite afrontar la situación planteada, explicar los puntos principales de una idea o un problema con precisión, así como expresar pensamientos sobre temas abstractos y culturales. Expresa opiniones y afirmaciones con precisión aunque le puede resultar difícil transmitir algún matiz sutil.
2	Tiene un buen vocabulario y un dominio razonable de expresiones idiomáticas y coloquiales, lo que le permite expresarse con claridad y con un estilo apropiado. Algunas veces tiene que utilizar circunloquios para expresarse. Puede cometer deslices pequeños y esporádicos. Puede cometer alguna imprecisión léxica de escasa importancia.
1	Tiene un vocabulario básico suficiente para desenvolverse en intercambios cotidianos próximos a su entorno más inmediato. Sin embargo, comete errores si utiliza vocabulario más complejo que pueden alejarle del objetivo comunicativo planteado.
0	Tiene un vocabulario limitado que resulta insuficiente para transmitir el mensaje. Presenta imprecisiones léxicas e interferencias de otras lenguas que dificultan la comunicación.

El comentario que se puede hacer en relación a los aspectos y la forma en que se evalúa la producción lingüística del alumno es similar a la hecha en la sección anterior para la producción oral. En el caso del vocabulario, por ejemplo, se ha de evaluar (nuevamente de manera mayormente cuantitativa) “un vocabulario amplio” en oposición a “un vocabulario limitado” para poder ubicar la producción en la escala del 0 al 3.

3. La dimensión poética del lenguaje: algunos conceptos bajtinianos

Comencemos por revisar algunos conceptos del ruso Mijaíl Bajtín, cuya obra pasó a ser conocida en occidente a partir de la década del setenta. Uno de estos conceptos importantes es el de heteroglosia. La heteroglosia refiere al hecho de que existen diferentes lenguajes que son “specific points of view on the world (...) each characterized by its own objects, meaning and values” (Bakhtin, 1981, p. 291-2). Por este motivo, para Bajtín, no hay palabras neutras, sino que todas están cargadas de ideología, en un sentido amplio de ideología como conjunto de ideas sobre el mundo. Bajtín recalca lo siguiente: “for any individual consciousness living in it, language is not an abstract system of normative forms but rather a concrete heteroglot conception of the world” (Bakhtin, 1981, p. 293). Vemos cómo el acento está puesto no en las formas, sino en la carga ideológica de las palabras.

Consecuentemente, Bajtín hace una distinción en relación al concepto de discurso, al que define como “language in its concrete living totality” (Bakhtin, 1984, p. 181). Por un lado, el discurso puede ser estudiado desde el punto de vista de la lingüística, que lo ve como “something arrived at through a completely legitimate and necessary abstraction from the various aspects of the concrete life of the word” (Bakhtin, 1984, p. 181). Pero, por otro lado, el discurso puede ser estudiado desde el punto de vista de lo que llama translingüística, que para Bajtín “exceeds the limits of linguistics and has its own independent subject matter and tasks” (Bakhtin, 1984, p. 183). Esto último es el campo de estudio de lo dialógico. Según Bajtín, “dialogic interaction is indeed the authentic sphere where language lives” (Bakhtin, 1984, p. 183).

Para Bajtín, estamos inmersos en esta heteroglosia, usamos palabras que otros usan y estas palabras, por representar diferentes visiones del mundo, están en diálogo:

in real life people talk most of all about what others talk about –they transmit, recall, weigh and pass judgement on other people’s words, opinions, assertions, information; people are upset by other people’s words, or agree with them, contest them, refer to them and so forth (Bakhtin, 1981, p. 338).

Así surge el concepto bajtiniano de “palabra bivocal” (Bajtín 1986, p. 258),¹ que refiere a la presencia de dos voces en una misma palabra.

Desde esta perspectiva, la idea es que cada palabra anticipa y contiene la respuesta del otro: “every word is directed toward an answer and cannot escape the profound influence of the answering word that it anticipates. The word in living conversation is directly, blatantly, oriented toward a future answer-word: it provokes an answer, anticipates it and structures itself in the answer’s direction” (Bakhtin, 1981, p. 280). Este es uno de los principales sentidos del concepto bajtiniano de diálogo: este no refiere a la presencia de dos interlocutores sino a que cada palabra contiene en sí misma la palabra del otro, en tanto anticipa su respuesta.

4. Ejemplos

Miremos entonces ejemplos de estudiantes que hablan y escriben sin tener una intención poética como consigna de trabajo, y miremos de qué manera sus textos nos ponen frente a lo poético. Alguien podría querer argüir que se trata de ejemplos de buena competencia comunicativa, pero nosotros argüimos que se trata del encuentro con lo poético, de un acto de lenguaje singular y único, donde el concepto bajtiniano de diálogo está presente. La intención es presentar los ejemplos en relación a ciertos conceptos bajtinianos y ver si escuchamos las voces que los habitan.

4.1 Diálogo

En una situación de evaluación oral un alumno dice:

“mi hijo España... mi familia... España única solución”

El examinador no deja de darse cuenta de que el alumno necesita aprender español para poder emigrar. Las palabras del alumno tienen un impacto sobre él, pero debe mantener la compostura y seguir adelante con el examen. ¿Cómo evaluar la riqueza narrativa de esta secuencia de frases y palabras sueltas? Reiteramos la pregunta anterior, ¿se trata solamente de un caso de buena competencia comunicativa o se trata de algo más? Creemos que se trata de algo más. La secuencia “mi hijo España... mi familia... España única solución” despliegan una narración, una historia de vida, y ponen en discusión ideas acerca de los afectos, la necesidad de sobrevivir económicamente, la necesidad de tomar decisiones, quedarse/irse, el drama de la emigración. Este es un ejemplo de palabra bivocal, donde se escuchan varias voces o varias visiones del mundo en diálogo.

¹ “double-voiced discourse” en la traducción al inglés.

4.2 Parodia

Los estudiantes debían escribir, de deberes, una oración sobre un ítem gramatical que estaban repasando. Un estudiante escribe este ejemplo:

*¿En dónde tienes la cabeza?
- La tengo pensando en la tarea de español*

Este es un caso de palabra bivocal, donde hay una parodia. La parodia es un caso de discurso dialógico donde la palabra del otro está presente pero para ser parodiada: todo profesor querría que el estudiante tuviera la cabeza puesta en sus tareas de español, y eso es lo que precisamente dice el estudiante, incorporando en su discurso el discurso del profesor. Bajtín señala que en la parodia “se puede parodiar el estilo ajeno en tanto que estilo, se puede parodiar la manera socialmente típica o la caracterológica e individualmente ajena de ver, pensar y hablar” (Bajtín, 1986b, p. 270). Es más, “se pueden parodiar tan solo formas verbales superficiales así como los mismos principios profundos de la palabra ajena” (Bajtín, 1986b, p. 270).

4.3 Tono

Los críticos bajtinianos Morson y Emerson (1990) señalan el concepto de tono como central en Bajtín. Tomaremos en este caso la explicación de estos críticos: “tone, in the form of intonation, is witness to the singularity of the dialogic situation and the particular addressivity and responsibility of the participants” (p. 134). Morson y Emerson agregan que cada enunciación tiene una intención de evaluar, y esto se encuentra en lo que Bajtín llama “emotional-volitional tone” (p. 133). El tono “carries an ‘imprint of individuality’” (p. 134). Este ejemplo corresponde al de una extranjera que tenía un discurso con ciertos contenidos paranoicos que le escribe a su ex-profesora un mensaje de texto. Allí le pide que no le cuente a una persona que ella cree que está en su contra, que ella va a irse del país y que ese día estuvo con su antigua profesora:

Hola! Por favor, NO hablo Juan que yo partir, como yo tu NO encontrarse es días.

4.4 Superaddressee

Un migrante menciona oficinas públicas y dice:

va Banco República, toma mate; va Mides, toma mate; va UTE, toma mate.

Aquí también hay una parodia pero también podemos encontrar otro concepto bajtiniano, que es el concepto de *superaddressee*. En realidad, en la palabra bivocal no se trata de que haya dos voces, sino que puede haber varias. El concepto de *superaddressee* refiere al menos a la existencia de un tercer interlocutor, invisible, a quien se dirige el que habla, como si este interlocutor fuera quien realmente nos pudiera comprender y dar la razón:

an utterance has an addressee (...) whose responsive understanding the author of the speech work seeks and surpasses. This is the second party (...) but in addition to this addressee (the second party), the author of the utterance, with a greater or lesser awareness, presupposes a higher

superaddressee (third), whose absolutely just responsive understanding is presumed, either in some metaphysical distance or in distant historical time (the loophole addressee) (Bakhtin, 1986a, p. 126).

Bajtín da algunas pistas de quién puede ser este *superaddressee*: “in various ages and with various understandings of the world, this superaddressee and his ideally true responsive understanding assume various ideological expressions (God, absolute truth, the court of dispassionate human conscience, the people, the court of history, science, and so forth)” (Bakhtin, 1986a, p. 126).

Morson y Emerson (1990) ilustran de manera muy clara a qué podría referir este concepto. Describen una situación en la que dos personas hablan y una de ellas gira y dice mirando hacia un costado algo así como “¡Miren lo que está diciendo!” y quizá revolea los ojos y pone su cuerpo como en postura de estar preguntado a ese otro invisible su opinión (p. 135).

4.5 “Escapatoria”²

En este ejemplo, el estudiante sí manifestó que tendría una intención literaria al escribir su texto. Esto no formaba parte de la consigna de la tarea pero el estudiante eligió hacerla con esas intenciones. Se trata de un estudiante brasileño que vivió un tiempo en México y describe la feria callejera de Tristán Narvaja en Montevideo:

Busco pimientos y cacahuets para hacer un pollo ajedrez. Primero descubro que no hay pimientos ni cacahuets, y la traducción de lo que es la feria al modo como yo la interpreto empieza a hacerme entender sus juegos. Compró morones, los amarillos y rojos más dulces – pero más caros -, los verdes más baratos, pero más ácidos.

Encuentro, al fin, el maní, salado y pelado. Cuando llego a mi casa me pongo a preparar el pollo ajedrez, que después me dicen ser una mezcla de morones con pollo, y que con ajedrez a nada se ubica. Traducción, traducción...

Bajtín escribe: “la escapatoria significa tener la posibilidad de cambiar el último y definitivo sentido de su propio discurso” (Bajtín, 1986b, p. 328). Para Bajtín “la escapatoria crea un tipo específico de la última palabra ficticia, acerca de uno mismo y en un tono abierto, con la intención de molestar al otro y exigirle una refutación sincera” (p. 329). En este caso, el estudiante “escapa” y tiene la última palabra sobre sus propias palabras, al referirse a las mismas y sus problemas como cuestiones de “traducción, traducción”.

5. Comentarios finales

Probablemente tengamos que concluir que en esta perspectiva la espesura poética del lenguaje no puede medirse con tablas del 1 al 3. Y concluir quizás, que si bien por ahora no podemos contestar cómo conducimos con este aspecto de la lengua en las evaluaciones estandarizadas, al menos podemos pensar en qué medida las evaluaciones estandarizadas pueden influir nuestro trabajo docente y hacernos olvidar de la existencia de esta dimensión poética del lenguaje.

² “word with a loophole” en la traducción al inglés.

Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the Novel. En: M. Bakhtin. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Bakhtin, M. (1986a). The Problem of the Text in Linguistics, Philology and the Human Sciences: An Experiment in Philosophical Analysis. En: M. Bakhtin. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bajtín, M. (1986b). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA
- Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen: B2*. Accesible en: <http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-b2.html> (consultado el 1/10/2016)
- Morson, G y C. Emerson. (1990) *Creation of a Prosaics*. Stanford: Stanford University Press.