



Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)

Ernesto Martín Peris



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Departament de Didàctica
de la Llengua i la Literatura

Programa de doctorat:
Ensenyament de llengües i literatura

**Las actividades de aprendizaje
en los manuales para la
enseñanza de Español
como Lengua Extranjera (E/LE)**

Tesis doctoral

Ernesto Martín Peris
Director: Dr. Miquel Llobera

Barcelona, Enero de 1996

Las actividades de aprendizaje en los
manuales para la enseñanza de Español
como Lengua Extranjera (E/LE)

CAPÍTULO IV: LA LENGUA EN USO

1.- La capacidad de uso de la lengua

Después de haber revisado en el capítulo anterior las aportaciones de la investigación sobre una de las dos columnas en que descansa toda metodología de enseñanza de lenguas (cual es la concepción de lo que represente aprender una lengua) dedicaré éste a la revisión de la otra columna: qué sea hablar una lengua.

Las aportaciones más importantes al estudio de la lengua en el siglo XX se enmarcan en dos corrientes:

- la corriente estructuralista, que nace con Saussure y alcanza su máximo desarrollo en Chomsky,
- la corriente funcionalista, que nace con Firth y alcanza su máximo desarrollo en Halliday.

La primera ve básicamente la lengua como un sistema de signos y de significados, y concibe al hablante como un organismo dotado del conocimiento de ese sistema y de las reglas para explotarlo. Su concepto básico puede formularse en palabras de Cook (1994:25), definiendo la lengua como conocimiento almacenado en la mente. La segunda se caracteriza por una doble comprensión, referida a la lengua y al individuo: en ella, la lengua es entendida como un medio para regular las relaciones en el interior de una comunidad social, y el individuo como alguien capaz de servirse de ese medio; Halliday la define como “potencial de significación”.

En secciones posteriores de esta tesis trataré con más amplitud y profundidad algunos aspectos de las distintas escuelas de una y otra corriente. En esta introducción quiero detenerme en uno de los conceptos que mejor se prestan a perfilar las diferencias de aproximación a la lengua de estas dos corrientes: es el concepto de competencia.

N. Chomsky es, probablemente, la figura cumbre de la lingüística del s. XX. Suyos son los conocidos conceptos de competencia y de actuación; tan fructífero ha sido el primero de ellos, que ha hecho fortuna en los estudios lingüísticos y estilísticos de los últimos años: Cicourel habla de competencia interaccional, Halliday y Hassan de competencia textual, Eco de intertextual, Greimas de modal... Hymes, en réplica al concepto de competencia lingüística, elabora el de competencia comunicativa, y luego diversos autores profundizan en el concepto y sus componentes: Canale y Swain, Van Ek, Bachman. A los rasgos y características de este nuevo concepto me referiré también más adelante, así

como al interés que aquéllos ofrecen para posibles aplicaciones a la didáctica de lenguas.

Pero la dualidad competencia-actuación, y el concepto mismo de competencia, no han sido unánimemente aceptados, ni adoptados por todas las escuelas. Christie, del grupo de colaboradores de Halliday, lo considera innecesario:

El innecesario dualismo en la reflexión lingüística causado por las nociones de competencia y de actuación, ha sido, y sigue siendo, un rasgo ausente del enfoque lingüístico funcional sistémico (Christie, 100, subrayado añadido)

En efecto, Halliday considera que existe un desequilibrio en gran parte de los estudios de lingüística, en los que el interés por una “competencia lingüística” idealizada, ahistórica y acultural conduce a un desinterés por lo que la gente dice de hecho cuando habla y por los usos que da a la lengua en situaciones reales. Por contra, la teoría lingüística que él y su escuela han desarrollado es intrínsecamente social y funcional. Tratando la lengua simultáneamente como código y como comportamiento, como sistema y como medio, Halliday se propone explicar, en el contexto de una comunidad cultural y lingüística, lo que las personas son capaces de significar y el modo en que pueden usar sus recursos lingüísticos para hacerlo.

Tenemos, pues, frente a la dicotomía competencia-actuación, un concepto único: el de capacidad de uso de la lengua.

H. G. Widdowson es uno de los representantes de la lingüística aplicada actual que mayor atención ha dedicado al estudio de la enseñanza de segundas lenguas. En esta área, uno de los temas de mayor interés -como hemos visto en el capítulo precedente- es el del error. Widdowson aborda el concepto de capacidad de uso de la lengua poniéndolo en relación con los de competencia y de error, y estableciendo un paralelismo entre los mecanismos que conducen al efecto poético en el uso de la lengua por parte de nativos y aquellos que conducen a una producción anómala por parte del aprendiente:

La comisión de un error [por parte de un aprendiente de L2] y la creación de un efecto artístico [por parte de un poeta hablante nativo de esa lengua] pueden dar como resultado el mismo tipo de producto lingüístico. Sin embargo, aunque nos encontremos ante productos semejantes, generalmente damos por supuesto que son fruto de procesos distintos: en efecto, al referirnos a ellos no hablamos de "la creación de un error" ni de "la comisión de una línea poética". (...) En ambos casos se trata realmente de procesos esencialmente idénticos, y (...) ambos representan la fuerza creativa de lo que he llamado capacidad lingüística: la facultad

de explotar los recursos que la lengua pone a disposición del usuario para la construcción de significado, tanto si éstos han sido codificados como si no lo han sido. (...) El conocimiento que tenemos del lenguaje codificado constituye nuestra competencia lingüística. Pero aunque es cierto que al aprender esta competencia nos integramos socialmente en las convenciones y costumbres de nuestra comunidad de habla particular, todo el potencial significativo (meaning potencial) de nuestra lengua no se agota en esa competencia, que sólo se refiere a aquella parte del mismo que ha recibido sanción social. Nuestra competencia puede obligar a nuestra capacidad a discurrir por los canales apropiados, pero no la anula confinándola por completo. Podemos encontrar, y de hecho encontramos, modos de expresar conceptos y percepciones personales mediante innovativos giros. Hay campo abierto para la invención. No es que los poetas estén dotados de una especial capacidad para la creatividad -capacidad que sería negada al resto de los mortales; si ello fuera así, su obra sería difícilmente interpretable- simplemente disponen de un mayor talento a la hora de explotar esta capacidad y crear un efecto artístico. (Widdowson 1984:246).

Y en relación con el concepto de competencia comunicativa de Hymes, afirma lo siguiente:

La noción de 'competencia comunicativa' propuesta por Hymes, si bien podía revelarse útil en algunos aspectos, presentaba dos importantes limitaciones: la primera es que seguía apoyándose en el concepto de reglas; la otra, que perpetuaba la idea de dualismo, básicamente incrustada en el contraste que establecía entre 'competencia comunicativa' y 'competencia lingüística'. (Widdowson, 1984:106).

Desde otras escuelas, otros autores han negado también el carácter unitario de la competencia, ya sea lingüística como en Chomsky, ya sea comunicativa como en Hymes. Dolz et al. (1993) argumentan que la extensión del uso de la noción chomskiana al dominio del discurso, o bien testimonia una concepción unicista y global de la adquisición en contradicción con la mayor parte de datos empíricos obtenidos en este dominio, o bien sirve para caracterizar fenómenos de niveles muy diferentes, que no se desprenden de la competencia propiamente dicha y para los que se impone una diversificación de conceptos evolutivos.

Caracterizan la competencia chomskiana de la forma siguiente:

- es de naturaleza biológica; está inscrita en el potencial genético del sujeto, escapando así a todo determinismo histórico o social,
- es un conocimiento formal (puramente sintáctico) independiente de los conocimientos de orden pragmático y en consecuencia fuera del alcance de los efectos del contexto,
- no es objeto de aprendizaje alguno: "emerge" con la maduración del sistema nervioso,
- no se aplica más que a las frases, y no es pertinente, a priori, para las aptitudes relativas a los textos y a los discursos.

Mantienen que, al proyectar sobre el universo textual la noción chomskiana de competencia, la psicología cognitiva ha realizado simultáneamente una transposición de los postulados biologizantes de unicidad y de generalidad. Aducen estudios realizados por ellos mismos y por otros autores que ponen de manifiesto la existencia de importantes desfases en la pericia en diferentes géneros discursivos, por lo que -afirman- "debe ser rechazado el postulado de unicidad que vehicula la noción de competencia". (Dolz et al. 1993:26). Y concluyen:

Con esta transposición a todo problema evolutivo y con las adaptaciones a los cuadros epistemológicos más diversos, la noción de competencia deja de tener sentido para nosotros. La abandonaremos, por tanto, a su disciplina original (la biología) o a los psicólogos que consideran que su objeto es exclusivamente de orden biológico, y nos propondremos sustituirla por un conjunto de nociones articuladas en una psicología de la lengua radicalmente opuesta a la epistemología chomskiana. (Dolz et al. 1993:27).

Proponen, en consecuencia, un esquema de capacidades lingüísticas que articulan en tres planos: capacidades de acción, capacidades discursivas y capacidades lingüístico-discursivas. Estas capacidades son objeto de un aprendizaje social, y no de un proceso de adquisición "natural"; esta adhesión a una concepción centrada en el aprendizaje descansa, por un lado, en la concepción del objeto que se pretende dominar (los discursos) como un conjunto de construcciones sociohistóricas, frecuentemente recientes, y por otro en la evidencia existente de que la apropiación de saber y de saber-hacer (tanto si son de tipo lingüístico como si no lo son) se efectúa siempre en el marco de la interacción, directa o indirecta, con otros miembros del grupo social.

Widdowson ha publicado dos volúmenes sobre lingüística aplicada⁶⁴, en los cuales estudia, entre otros temas relacionados con la enseñanza de la lengua, el de la capacidad de uso de la lengua. Me detendré un poco en su punto de vista, no por considerar que la didáctica deba adherirse en exclusiva a su escuela, sino por poseer ésta, a mi entender, dos dimensiones cruciales:

Por un lado, la comprensión de la lengua en uso, frente a la comprensión de la lengua como sistema; en otras palabras, la lengua como una realidad que no puede explicarse adecuadamente si no se tiene en cuenta el contexto en el que los hablantes la utilizan, la forma en que los elementos del contexto influyen en el funcionamiento de la lengua, y la delimitación de dos planos básicos de explicación de los fenómenos lingüísticos: el plano de las relaciones formales entre los elementos del sistema, y el plano de las relaciones significativas entre formas y funciones.⁶⁵

Por otro lado, un esfuerzo serio y fructífero de aplicación de la lingüística a la enseñanza de lenguas. A los resultados y los frutos de este esfuerzo, junto con los de otros especialistas de esta disciplina, me referiré en uno de los capítulos de esta tesis.

En este esfuerzo, la piedra de toque de la teoría la constituyen nuevamente los errores (producciones anómalas o desviadas, para respetar el término de Corder, que retoma Widdowson), con su presencia insistente no sólo en la producción lingüística de los aprendientes, sino también en la agenda de temas de la reflexión teórica de los investigadores.

Uno de los capítulos de la citada obra de Widdowson lleva el significativo título de *The significance of simplification*, con claras resonancias del clásico artículo de Corder acerca del significado de los errores del aprendiente; en él Widdowson defiende una interpretación del error como un "fenómeno de la actuación", y, por tanto, como una variante contextual; según él, el análisis de errores llevado a cabo por Corder y Selinker, entre otros, muestra una serie de mecanismos y procesos que representan variaciones tácticas de una misma estrategia subyacente de simplificación. Sostiene que "en general, el análisis de

⁶⁴ Widdowson 1979, 1984.

⁶⁵ En este enfoque de lo que es hablar una lengua, Widdowson no es sino el portavoz más conspicuo, el que más ha contribuido a divulgar los conceptos propios del mismo entre los profesores y especialistas de enseñanza de lenguas. Para aportar un testimonio aún más radical, podemos citar a Van Lier: *La influencia de los enfoques que consideran la lingüística básicamente como un estudio de nociones abstractas e idealizadas del lenguaje y de la gramática es evidente en gran parte de la lingüística moderna y en la forma como es enseñada en universidades y programas de formación de enseñantes (...) La definición contemporánea de lenguaje utilizada en las versiones dominantes de la lingüística teórica descrita anteriormente no es necesariamente la única ni la más productiva forma de estudiar el lenguaje científicamente. (...) Tal lingüística definida estrecha e idealizadamente es irrelevante para aquéllos que se dedican a asuntos de educación y lenguaje.* (Van Lier, 1995:21).

errores es una descripción parcial de procedimientos básicos de simplificación que se encuentran en el centro de la competencia comunicativa, y que no son exclusivos de los que aprenden un segundo sistema lingüístico" (Widdowson 1979:193); y un poco más adelante añade: "Si movemos nuestro centro de atención desde un estudio exclusivo de la competencia lingüística al estudio de procesos comunicativos en los que está incluida ésta, entonces no sólo nos interesa la interlengua del aprendiente y el modo como la ha adquirido, sino de forma más crucial lo que hace con ella y por qué ella sufre variaciones de modo regular bajo diferentes condiciones contextuales" (Ibídem, 195). En consecuencia, formula el postulado de que los aprendientes hacen lo mismo que los usuarios de la lengua: obligados por las exigencias de la eficacia comunicativa, desarrollan reglas de contexto que, relacionadas con las reglas del código, constituyen la competencia lingüística, pero no son su reflejo directo; del mismo modo, en un ejercicio de drill las reglas del código pueden funcionar perfectamente, y verse sin embargo desplazadas por las del contexto cuando se pasa a una situación de comunicación; a esto -dice Widdowson- es a lo que Labov llama variación estilística en los hablantes nativos⁶⁶; y pide al análisis de errores que se ocupe del modo en que la competencia comunicativa transicional del aprendiente puede describirse como un aspecto de la conducta humana general; considera que eso es precisamente lo que ha hecho Richards, al poner el análisis de errores en un contexto teórico y descriptivo más amplio, con sus estudios sobre pidginización y creolización.

Widdowson concluye con estas palabras el fragmento citado más arriba:

Los llamados errores del aprendiente son una prueba de la existencia de esta capacidad, que se manifiesta en la explotación de los recursos que aquél tiene a su disposición para construir significado. (Widdowson 1979:195).⁶⁷

Este concepto representa el exponente más claro de lo que es esta nueva aproximación al fenómeno de la lengua; una aproximación que no pretende deslegitimar a las otras (especialmente a la generativo-transformacional, frente a la cual se afirma), pero sí mostrar sus limitaciones cuando el interés y los objetivos están tan estrechamente relacionados con el uso como es el caso de la didáctica de las lenguas. Es una aproximación que se instala en el paradigma de

⁶⁶ Y es también lo que hemos visto que han estudiado E. Tarone, y que han definido como variabilidad; Ellis lo describe en términos de discurso espontáneo y discurso planificado.

⁶⁷ Al referirse a esta similitud entre producciones anómalas de poetas y de aprendientes de L2, Widdowson cita el caso de Dickens, que se quejaba de que cada vez que creía haber conseguido una línea interesante y original, la encontraba señalada con un interrogante en las pruebas de imprenta. El corrector de pruebas no tomaba en consideración la capacidad creativa de la lengua, cosa que sí hacen los lectores de Dickens: éstos, conscientes de que una modificación del texto del autor que lo hiciera conforme a la regla equivaldría a una merma de su significado, que una reforma de la expresión comportaría una deformación del texto, no tratan de modificarlo para que sea correcto; lo que hacen, más bien, es aplicar criterios diferentes en su evaluación del texto, y en vez de servirse de medidas de corrección aplicar medidas de eficacia comunicativa.

"la lengua en uso" frente al de "la lengua como sistema" (*language use* y *language usage*, en los términos originales de Widdowson). El concepto de competencia (comunicativa o lingüística) es para Widdowson un concepto perteneciente al ámbito del sistema:

En la formulación original de Chomsky, el término competencia se refiere al conocimiento de las reglas para la formación de oraciones que tiene el usuario de la lengua. Pero hay que señalar que éste, en su comportamiento comunicativo de hecho, nunca usa realmente su conocimiento de formar oraciones. Esto lo hace el analista de la lengua, el gramático, cuando cita formas lingüísticas para mostrar cómo operan las reglas; hace una exposición del sistema mediante muestras de oraciones, cosa que el usuario nunca hace en las circunstancias normales de uso (...). Lo que hace el usuario no es exhibir conocimientos, sino explotarlos, (...), usarlos como recurso, pero no proyectarlos en el uso. Presentar estas reglas de la gramática como un mecanismo que tienen los usuarios para generar oraciones es erróneo, porque la generación de frases es sólo un asunto del gramático. Y hablar de generación de frases como sinónimo de creatividad lo es aún más, ya que creatividad en su sentido usual no significa conformidad con las reglas, sino al contrario, disconformidad, la denegación del efecto determinante de las reglas sobre la conducta. (...) Los lingüistas hablan como si los enunciados fueran simples muestras de tipos de oraciones, muestras de conducta que pueden ser puestas en correlación directa con tipos de conocimiento. Y lo que yo quiero defender es que los enunciados son distintos de las oraciones, en cuanto clase. No constituyen en absoluto el mismo tipo de fenómeno. Tanto la oración como el enunciado consisten en signos lingüísticos, pero de distinto tipo en cada caso (Ibídem: 230).

No se trata, pues, de que la actuación sea un reflejo imperfecto de la competencia, como si el modelo del analista sólo se manifestara de una manera depauperada en la conducta del hablante real, a causa de una variedad de circunstancias incidentales que la condicionan y que limitan sus posibilidades; se trata más bien del hecho de que son dos modos distintos de enfocar la realidad. El analista establece reglas que representan un sistema de conocimiento ideal, mientras que el usuario se apoya en todo el abanico de recursos comunicativos (en términos de Halliday, el "potencial de significación" (*meaning potential*) de su lengua y emplea procedimientos para dar sentido a lo que dice o a lo que oye.

La aplicación de estos procedimientos la ejemplifica Widdowson en la lectura de textos poéticos, en los cuales el usuario se ve confrontado a la presencia de frases en las que han sido violadas las reglas del sistema, y que él es capaz de entender incluso pese a esa violación de las reglas que dicen representar

su competencia. Según la propia lingüística generativa, una gramática no sólo representa las reglas que describen todas las frases de la lengua, sino también la capacidad del usuario para entender todas las frases. A la interpretación que uno de los representantes de esa lingüística hace de la comprensión de las frases anómalas de la poesía:

La tarea que lleva a cabo un hablante cuando entiende una semifrase implica, además de su uso del conocimiento gramatical, el uso de un conocimiento de otra clase (Katz, citado en Widdowson 1984:12).

responde Widdowson:

Este conocimiento de otra clase es lo que yo he llamado conciencia de los recursos del potencial de significación de la lengua y de las formas en que pueden realizarse. Tal realización se da en contextos de comunicación real. (...) No tiene sentido preguntarse cómo puede un usuario entender una frase anómala, porque una frase no es una unidad de uso sino de análisis. La frase es un mecanismo para manifestar reglas, no para realizar recursos. (Ibídem).

La competencia definida por Chomsky, que se refería inicialmente al conocimiento del significado proposicional de las oraciones, se hizo extensiva luego al conocimiento de las propiedades comunicativas de estas formas, de las nociones y de las funciones que su uso expresa: la competencia comunicativa. Esta ampliación del concepto es, en opinión de Widdowson, engañosa, puesto que implica que la competencia comunicativa es esencialmente del mismo tipo que la lingüística; es decir, implica que las correlaciones entre forma y función pueden reducirse a reglas, al igual que puede hacerse con las relaciones forma-significado en las unidades del sistema lingüístico. Pero estas correlaciones entre formas por un lado y nociones o funciones por otro no son una cuestión de reglas. Más bien se trata de esquemas de predicción y de expectación, registros de probables patrones de coocurrencia de formas con nociones y funciones, que se desprenden de experiencias previas de uso de la lengua. No son reglas, sino esquemas-guía, marcos habituales de referencia y rutinas comunicativas que el hablante ha generalizado a partir de ocasiones previas de uso de la lengua y que explota como útiles aproximaciones a la realidad. Representan un segundo nivel de organización lingüística: un nivel que los lingüistas han sido proclives a ignorar, y que podríamos llamar disponibilidad para el uso⁶⁸. Por eso Widdowson no se limita a poner de relieve la inadecuación del concepto de competencia

⁶⁸ Estamos aquí ante un nuevo concepto, tomado de la psicología cognitiva: el de los esquemas. De ellos hemos hablado ya en la sección dedicada a ASL, al estudiar las aportaciones de la psicología cognitiva. De la aplicación de este concepto al análisis del discurso y de su relevancia para la enseñanza de lenguas hablaré en secciones posteriores de este capítulo.

lingüística como base para la definición de objetivos en el diseño de un curso de enseñanza de LL.EE; ataca igualmente una concepción de la competencia comunicativa que la reduzca al conocimiento de reglas. En ambos casos estaríamos hablando de lo mismo: reglas gramaticales o sociolingüísticas, no importa, pero, al fin y al cabo, reglas y conocimiento de las mismas. Se seguiría presuponiendo que éstas no sólo describen las relaciones internas de la unidad de análisis (la oración) sino que, además, rigen o gobiernan el comportamiento lingüístico de los usuarios, de tal modo que, una vez conocidas, sólo sería preciso proyectarlas directamente en el comportamiento para que se produjera, como una consecuencia necesaria, la comunicación eficaz.⁶⁹

La crítica de Widdowson se hace extensiva también a la utilización de las categorías nocional-funcionales que se ha hecho en la didáctica de lenguas, como si de su conocimiento se derivara su realización efectiva en la comunicación:

En otras palabras el lingüista describe la competencia y el profesor basa el diseño del curso en esta descripción.(...) Toda [esta] operación depende críticamente de este supuesto de que la lengua es conducta gobernada por reglas, de que lo que hacemos con la lengua viene determinado por la competencia, sea ésta lingüística o comunicativa. Y yo creo que este supuesto es erróneo en la teoría y consecuentemente engañoso en la práctica. La descripción del conocimiento lingüístico no es lo mismo que la explicación de la conducta lingüística. (Ibídem: 229).

Recurre a la teoría de los signos de Pierce⁷⁰ para explicar que aquéllas siguen siendo símbolos, y que la única solución posible para la didáctica consiste en convertirlas en indicios. Zanón y Hernández (1991:12) se refieren a esta misma realidad distinguiendo entre contenidos necesarios para la comunicación (nociones y funciones) y procesos reales de comunicación: los primeros son susceptibles de aprendizaje en los mismos términos en que lo son las estructuras gramaticales o morfosintácticas; los segundos son susceptibles de adquisición mediante su ejercitación real. En esta ejercitación real, llevada a cabo mediante procesos discursivos, se activan los procedimientos que median entre los sistemas abstractos de conocimiento -que constituyen la competencia- y la realidad de la conducta.

⁶⁹ En palabras de Greimas (citado en Lozano et al. 1989:73) el "saber" al que se refiere la competencia chomskiana funda el concepto de gramaticalidad, de lo que *debe-ser*; se concreta, por tanto en un sistema de constricciones (un conjunto de prescripciones y de prohibiciones), pero no concierne a su "saber hacer".

⁷⁰ Como es sabido, Pierce clasifica los signos en símbolos, indicios e iconos. En la versión de Widdowson, el signo lingüístico en el ámbito del sistema, en el que se constituye mediante relaciones y oposiciones con otros signos, tiene valor simbólico; en el ámbito del uso, en el que se constituye mediante la relación con el contexto, tiene valor de indicio; y en el ámbito de la creación literaria, en el que se constituye mediante la relación con una realidad que él mismo crea, tiene valor de icono. Esta conceptualización resulta de gran riqueza y rentabilidad para la discusión sobre didáctica de la lengua, y sobre el desarrollo de la capacidad de uso.

Esta visión de la lengua en uso y este concepto de capacidad lingüística no solo tienen que ver con los procesos de utilización efectiva de la lengua, sino también con los de su aprendizaje. De hecho, Widdowson llega a afirmar que "las condiciones para el aprendizaje de la lengua y las condiciones para su uso comunicativo efectivo son las mismas" (Widdowson 1984:98). La lengua se aprende no sólo como un medio de establecer una relación entre la persona y su entorno, en un proceso que desemboca en la posibilidad de conceptualizar éste en las categorías del código lingüístico; también se aprende como un medio de establecer una relación entre la persona y los demás. No es sólo un mecanismo de pensamiento individual, sino también de acción y de participación en la vida social. Halliday llama al primer aspecto de la lengua su función ideacional, al segundo su función interpersonal. El interés de Widdowson reside en ver la forma en que estas funciones se internalizan, conservando su potencial para ser usadas, y la forma en que se actualizan como comportamiento en el proceso discursivo. Postula así un nivel intermedio de organización de la lengua, en línea con las ideas ya presentes en los estudios tradicionales de retórica y en los análisis estructuralistas de la narración.

Disiente de la interpretación de Canale y Swain (1980), según la cual la competencia lingüística formaría un componente separado, dentro de los que integran la comunicativa. La competencia comunicativa es "un nivel de organización (...) que representa un estadio de preparación para el uso" (102): en la producción y comprensión de los enunciados el usuario recurre a esquemas conceptuales más simples que el conocimiento analítico de las frases aisladas que median entre el conocimiento formal del sistema y la conducta comunicativa de hecho.

De modo que nuestra experiencia de la lengua nos ofrece datos que internalizamos tanto en forma de reglas lingüísticas en el nivel sistemático como en forma de asociaciones contextuales en el nivel de los esquemas. En opinión de Widdowson, los lingüistas a veces hablan como si la conversión de experiencia en símbolos -es decir, la adquisición del sistema- fuera el único proceso de aprendizaje de la lengua; en otras palabras: el sistema de la lengua, separado de toda la experiencia contextual y de uso en que se ha producido y aprendido. Así, pues, los esquemas representan la organización de la lengua en el nivel pragmático de la disponibilidad comunicativa, mientras que las reglas lingüísticas representan la organización de la lengua, independiente del contexto, a los niveles simbólico, sintáctico y semántico del sistema formal.

Como ha quedado patente en el capítulo anterior, no son sólo los lingüistas quienes se ven afectados por esta limitación: la mayor parte de estudios de ASL que se han realizado hasta la fecha atiende únicamente a la adquisición del sistema, al aprendizaje de las reglas, como si ahí residiera el único proceso de aprendizaje de la lengua: adquisición de morfemas y estructuras gramaticales

son los temas principales que han recibido atención por parte de los investigadores.

Si los aprendientes únicamente aprenden las reglas, el código de conducta lingüístico, no podrán funcionar como usuarios de la lengua. Los códigos de conducta son necesarios para su control social, pero raras veces determinan lo que hace la gente. En el proceso de aprenderlos lo que hacemos es descubrir modos de eludirlos o de utilizarlos en nuestro propio provecho. Lo mismo sucede con el código lingüístico: al aprender la competencia aprendemos también el modo de ejercitar nuestra capacidad para obtener significado mediante la lengua.

Este modelo, propuesto por Widdowson, me parece actualmente el más apropiado a la enseñanza de ELE. En los capítulos siguientes intentaré justificar esta opción, al filo de la exposición del desarrollo de la lingüística en el siglo XX y sus relaciones con la didáctica de las lenguas. Al inicio de este apartado introductorio he querido recoger una larga cita en la que se resalta la capacidad de uso de la lengua como algo diferente del conocimiento de las reglas del sistema; para finalizarlo, he aquí esta otra en la que se resalta la realidad de la lengua como algo mucho más complejo que un sistema de reglas:

El lenguaje es un fenómeno esencialmente enlazado con la vida. A través de la lengua nos hacemos, actuamos, negociamos, juramos, nos odiamos y nos amamos. Con la lengua nos ocultamos o nos mostramos. Por la lengua nos identificamos y compartimos una cultura y un mundo. Aprendemos a jugar con las palabras y a entender la belleza de decir y de hacer un poema. Por la lengua somos y nos realizamos, luchamos por comunicarnos y creamos discursos que son nuevas realidades que nos envuelven, nos miman y nos atrapan. No podía ser que toda esta riqueza y toda esta complejidad se explicasen únicamente por unas reglas de reescritura (...) Y, efectivamente, no es así. (...) Más allá de Saussure, de Chomsky y de todas las ortodoxias, e incluso más allá de todos los autores (...), la riqueza del lenguaje continúa, desbordada e inalcanzable. (Castellà 1992:14).

2: La lingüística y la enseñanza de lenguas en el s. XX.

La relación entre teoría lingüística y enseñanza de lenguas ha sido constante y de diverso signo a lo largo de la historia. En la mayor parte de las obras generales sobre didáctica o metodología se presentan cuadros históricos de las diversas etapas de la metodología y su relación con las teorías lingüísticas y psicológicas de la época (Richards y Rodgers 1986, Nunan 1990, M. J. Cuenca 1992, etc.). Los grandes cambios de paradigma en la lingüística tuvieron su repercusión inmediata en la didáctica. Las tablas de sustituciones, conmutaciones, etc., de los manuales de los años sesenta son el exponente más llamativo de esta dependencia de la metodología con relación a la lingüística.

Stern, por su parte, hace una revisión de los nexos históricos entre lingüística y enseñanza de idiomas, y luego realiza una propuesta de articulación de esa relación. Sigo a este autor en la exposición del desarrollo histórico, y luego recojo su propuesta:

2.1.- La lingüística general

2.1.1.- Desarrollo histórico.

La relación entre estas dos actividades no ha estado exenta de vacilaciones y dudas. Es ampliamente conocido el comentario de N. Chomsky, recogido ya en páginas anteriores, sobre las escasas esperanzas que, en su opinión, deben depositar los profesores de lenguas en las aportaciones de la lingüística. Poco más de medio siglo antes, Gouin experimentaba en carne propia el mismo estado de cosas, al que respondía publicando su libro *The Art of Teaching and Studying Languages*. Stern cita el caso y destaca que el libro adopta una perspectiva de 'lengua en uso', de donde deriva instrucciones para su enseñanza; identifica tres niveles en el uso de la lengua: la lengua objetiva, como expresión de los fenómenos percibidos en el mundo exterior; la lengua subjetiva, como expresión de la activación de las facultades del alma; y la lengua figurativa, como expresión de lo puramente ideal, es decir, de ideas abstractas por medio de símbolos que toma prestados del mundo exterior. Para cada uno de los tres ámbitos de uso Gouin toma en consideración 'la organización teórica' y 'el arte práctico de enseñarlos'. Comentario de Stern: "El esfuerzo realizado por Gouin ilustra el problema al que se enfrentaba el teórico de la enseñanza de la lengua que deseaba tomar en consideración la naturaleza de la lengua. Como no tenía a su disposición una teoría de la lengua que fuera accesible, tuvo que elaborar la suya propia y aplicarla" (Stern, 1983:153).

Los lingüistas, por su parte, mostraban su interés por la aplicación de sus teorías a un campo concreto de las necesidades sociales como es el que representa la enseñanza de lenguas. La Asociación Fonética Internacional había publicado en la misma fecha de su fundación (1886) el primer número de su revista *Le*

Maître Phonétique. En todos los números de esta revista aparecía una especie de declaración de principios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, sintetizada en seis artículos; éstos hacían referencia a los siguientes conceptos: la primacía de la lengua oral y cotidiana sobre la escrita y culta; el papel de los sonidos de la nueva lengua y su transcripción fonética como primer paso para el aprendizaje de esa lengua; el carácter natural, interesante y fácil que deberían poseer los textos (diálogos, descripciones y narraciones) que habían de utilizarse para el aprendizaje; la forma de aprender la gramática: inductiva en los primeros estadios, sistemática en los estadios avanzados; la exclusión de la L1 como punto de referencia para los conceptos ideas y expresiones de la L2, y la sustitución de toda traducción bien por la referencia directa a objetos o dibujos, bien por explicaciones en la L2; y la exclusión de la escritura en la etapa inicial y su introducción en etapas posteriores como una versión gráfica de la lengua oral.

El grado máximo de compenetración entre una teoría de la lengua y una teoría del aprendizaje lo representan los métodos audioorales y audiolinguales y la metodología SGAV (Structuro-Global-Audio-Visuell) de los años cincuenta y sesenta. El reconocimiento de la lingüística como fuente importante para la didáctica corrió parejo con el desarrollo de la lingüística estructural en los EE.UU. Los lingüistas respondieron, por su parte, mostrando interés por la enseñanza de las lenguas y participando activamente en la preparación de libros de texto encaminados a tal fin; Stern menciona hasta 9 eminentes lingüistas que participaron en actividades de este tipo, empezando por el propio Bloomfield, que no sólo publicó un libro titulado *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, sino que escribió otros para la enseñanza del neerlandés y del ruso; otros lingüistas y su especialidad son éstos: Bloch (japonés), Hall (francés), Haugen (noruego), Hockett (chino), Hodge (serbocroata), Sebeok (finlandés y húngaro), Hoenigswald (indostaní) y Moulton (alemán).

La concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras que presentan estos autores cristaliza en este conjunto de técnicas, derivadas en parte de una propuesta de Bloomfield, y que Stern resume así:

- 1) el material de enseñanza se secuencía y gradúa a partir de la base de una descripción estructural de la lengua;
- 2) la presentación de este análisis al estudiante es tarea de un lingüista preparado para ello;
- 3) es necesario practicar con ejercicios de práctica repetitiva ("drills") varias horas al día, con la ayuda de un hablante nativo y en grupos pequeños;
- 4) el objetivo prioritario es el desarrollo de la lengua oral.

Como se echa de ver, en esta concepción se le asigna una doble función al lingüista: la descripción de la lengua y la explicación del sistema.

No llegó a implantarse este esquema de actuación, pero sí que evolucionó hacia la formulación de una serie de principios que debían seguirse; W. Moulton

publicó en 1961 una revisión de la historia de la enseñanza de lenguas, y fijó en cinco los más importantes de esos principios:

- a) La lengua es lengua oral, no escrita.
- b) Una lengua es lo que dicen sus hablantes nativos, no lo que alguien piensa que deberían decir.
- c) Las lenguas son distintas unas de otras.
- d) Una lengua es un conjunto de hábitos.
- e) Lo que hay que enseñar es la lengua, no algo acerca de ella.

Si los lingüistas que he mencionado unas líneas más arriba habían dirigido su atención a la enseñanza de lenguas extranjeras en los EE.UU., Ch. Fries y R. Lado hicieron lo propio con la enseñanza del inglés como segunda lengua. No sólo llevaron a cabo detalladas descripciones de las estructuras del inglés con vistas a su enseñanza, sino que reclamaron los correspondientes estudios descriptivos de las lenguas propias de los alumnos, con el fin de establecer las semejanzas y diferencias entre ambas lenguas, en un intento de aplicar la lingüística contrastiva a la enseñanza de las lenguas. De acuerdo con Lado, tales estudios comparativos debían extenderse no solo a la fonología, la gramática y el vocabulario de las dos lenguas, sino también a los aspectos culturales de las lenguas.

Existe la opinión bastante extendida de que los teóricos americanos de la enseñanza de lenguas fueron los primeros en "descubrir", en los años cuarenta, la lingüística; Stern (1983:160) recoge una cita de Strevens, que mantiene que tal opinión es completamente falsa, aunque matiza que sin el ejemplo de los lingüistas estructuralistas americanos, los europeos difícilmente hubieran llegado a promover los cambios que se produjeron en la enseñanza de lenguas en los años cincuenta y sesenta. Lo cierto es que a finales del siglo pasado el Movimiento de Reforma había realizado aportaciones rigurosas a la enseñanza de lenguas desde el campo de la lingüística, y especialmente de la fonética, como hemos señalado unas líneas más arriba. Entre los lingüistas europeos de ese movimiento destacan Jespersen (que en 1904 publica en danés *Sprogundervisning*, cuya versión en inglés (*How to teach a Foreign Language*) es, según Stern, uno de los libros acerca de la enseñanza de lenguas más leídos en este siglo) y Palmer (creador del método oral -publica en 1921 *The Oral Method of Teaching Languages*- e inventor de las tablas de sustituciones que tan explotaban habían de ser posteriormente por los estructuralistas). A mediados de siglo se llevó a cabo en el viejo continente el proyecto sobre el *Français fondamental*, concebido como un método para la enseñanza de francés a extranjeros en un nivel de principiantes, sobre la base teórica de que lo que un aprendiente necesita sobre todo es el dominio de la lengua oral en situaciones concretas de la vida cotidiana. El proyecto centraba su atención en la frecuencia del vocabulario, y para establecerla se registraron en magnetófono y se analizaron posteriormente conversaciones mantenidas con hablantes nativos. En 1954 se publicaron las primeras listas, que contenían los datos elaborados más allá de la simple estadística, y revisados con

dos criterios complementarios: el criterio de la disponibilidad léxica (referido a aquellas palabras a las cuales, pese a ser de uso no frecuente, tienen un acceso inmediato sus hablantes nativos) y el de "empirismo racional" aplicado en la selección final.

En síntesis, el desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el período que va entre los años 1940 y 1960 se vio fuertemente influenciado por la contribución de la lingüística estructural, en una aportación propia que vino a sumarse a la que había ejercido la psicología conductista, y que consiste en estos cinco rasgos, tal como los enumera Stern (op. cit., 166):

- Descripciones de las lenguas objeto de enseñanza, como base sobre la cual elaborar los currículos y la selección de contenidos (por ejemplo, el *français fondamental*).
- Importancia de las formas lingüísticas, y consecuente clasificación de ejercicios en práctica fonológica o práctica gramatical, así como la gradación y secuenciación del contenido a partir de unidades lingüísticas.
- Análisis contrastivo como uno de los principios de desarrollo del currículo.
- Primacía de la lengua oral.
- Estructuras lingüísticas como unidades de enseñanza y de evaluación.

En el capítulo dedicado a la ASL se ha dejado constancia del modo en que el cambio de paradigma en lingüística, con la llegada de los planteamientos mentalistas de Chomsky, hace entrar en crisis a estas metodologías⁷¹. En la revisión del camino que tomó la investigación sobre ASL como consecuencia de esta confrontación, no se ha hecho mención de las aplicaciones de la lingüística generativo-transformacional a la enseñanza, que sí se dieron aunque en mucho menor medida que en el caso de la lingüística estructural. En unos primeros momentos, y pese a la ya varias veces mencionada advertencia de N. Chomsky, la revolución que su teoría venía a representar desencadenó un entusiasmo desmesurado -especialmente en el campo de la enseñanza de L1- que condujo a lo que Cuenca califica de "estrepitoso fracaso", y que esta misma autora atribuye al error de haber considerado que la teoría lingüística se puede aplicar directamente al campo de la docencia, unido a una aplicación realizada en demasiadas

⁷¹ Curiosamente, más que la descripción del sistema de la lengua, son los componentes de orden psicológico presentes en la propia teoría lingüística -la concepción de lo que es hablar la lengua- los que desempeñan una papel fundamental en esa crítica; en otras palabras, es la atención a los procesos la que obliga a replantearse los términos en que se está discutiendo la metodología, y no tanto la atención a los productos. Ésta atención a la lengua como actividad y como proceso, más que como sistema y como producto, es la que seguirá cuestionando la organización y la práctica de la enseñanza, y también la que, en definitiva, conducirá hasta al nuevo paradigma de la lengua en uso.

ocasiones con escaso conocimiento de la teoría. Cuenca (1992:78) cita a Roulet en su estudio de la aplicación de la lingüística generativo-transformacional a la enseñanza tanto de L1 como de L2; este autor indica que la aplicación se produjo en tres direcciones:

- a) Imitación de la teoría generativa y discusión sobre las implicaciones metodológicas tanto para el aprendizaje de L1 (Thomas, 1965) como para el de L2 (Roth, 1971).
- b) Manuales de inglés L1 que toman prestada de Chomsky la representación mediante reglas de reescritura (Roberts, 1964) y manuales de inglés L2 que usan sobre todo las reglas transformacionales (Rutherford, 1968).
- c) Aplicaciones que no hacen referencia al modelo teórico de Chomsky y que sólo toman el concepto de transformación, que utilizan para proponer ejercicios de transformación, a partir de oraciones nucleares (en inglés, *kernel sentences*).

También Underwood (1984) atribuye los problemas en la aplicación de la teoría generativa a los frecuentes errores de comprensión de la teoría o a trivializaciones de la misma. Mientras que las reglas de Chomsky representan la competencia internalizada del hablante nativo, muchos profesores las entendieron como las reglas explícitas de uso, confundiendo de hecho la gramática pedagógica con la descriptiva. Opina que el error principal consistió en no ver que una teoría de la estructura gramatical y los universales lingüísticos no es necesariamente lo mismo que una teoría de la adquisición de la lengua; menciona a Krashen, que afirma que la Gramática Transformacional es una teoría del producto, de la competencia del adulto, más que una teoría del proceso mediante el cual el adulto ha adquirido esa competencia (Krashen 1982, 6). Por eso no resulta sorprendente, añade Krashen, que todos esos intentos de llevar a cabo una "TG aplicada" no consiguieran realizar aportación significativa alguna a la enseñanza de lenguas. Podemos añadir nosotros, sirviéndonos de los conceptos de Widdowson vistos en el capítulo 1, que parte del fracaso cabe atribuirlo al intento de hacer una aplicación sin haber realizado previamente una apreciación. Subraya Underwood:

Eso es lo que Chomsky quería decir en su famosa frase sobre el "escepticismo" pronunciada en la Northeast Conference: la teoría no puede ofrecer aplicaciones inmediatas o prestar apoyo a una "tecnología" de la enseñanza de la lengua (...). Pero sí que vislumbraba un enfoque básico coherente con su propia visión de la lengua al afirmar: "Lo único que podemos sugerir es que el programa de enseñanza se conciba de tal forma que permita la libre actuación de esos principios creativos de que disponen las personas para llevar a cabo el proceso de aprendizaje de la lengua. En mi opinión deberíamos intentar crear un entorno

lingüísticamente rico para la actividad heurística intuitiva que el ser humano normal posee automáticamente. (Underwood 1984:10).

Lo que sí ha proporcionado el modelo de la TG es una visión de la riqueza, la complejidad y la creatividad del lenguaje humano. Nos dice que éste no consiste en un conjunto de hábitos que puedan ser ejercitados sin más, sino el uso creativo de reglas internalizadas. Si el uso de la lengua consiste en la creación más que en la analogía, también su práctica debería consistir más en aquella que en ésta: el foco debería estar, por tanto, en el significado más que en la forma. Cabe precisar, sin embargo, que cuando la TG habla de significado, lo entiende como independiente del contexto, y no tiene en cuenta que el significado en el discurso se construye mediante la negociación en el proceso de comunicación. Los términos “creatividad” y “significado” no son sinónimos en la lingüística generativo-transformacional y en el análisis del discurso.

En el terreno de las aplicaciones prácticas, por tanto, las repercusiones de los postulados de la gramática generativo-transformacional han sido más bien escasas. La transparencia y simplicidad de algunos esquemas de corrientes lingüísticas anteriores, como por ejemplo las tablas de sustituciones inventadas por Palmer en los años 20, y utilizadas abundantemente en los métodos estructuralistas, no hallaban su equivalente en los trabajos de Chomsky, llenos de conceptos más complejos; únicamente las reglas de transformación de oraciones y las estructuras arbóreas se prestaban a una utilización inmediata como la que se había acostumbrado a realizar con los instrumentos de análisis de las corrientes lingüísticas precedentes. La atracción inicial ejercida por el revolucionario modelo se vio prontamente reemplazada por un cierto desaliento y escepticismo; las dificultades no sólo de comprensión de la teoría, sino de aplicación de la misma a la enseñanza, no contribuyeron a estimular el esfuerzo por realizarla.

De hecho, es en el terreno de los principios teóricos donde la gramática generativo-transformacional estaba llamada a desempeñar un papel fundamental; en ese sentido, contribuyó, más que a la elaboración de un método (concepto con cuyo declive vino a coincidir en el tiempo, si no es que contribuyó decisivamente a su aparición), a la reorientación de la didáctica en aspectos tan importantes como el papel del error en cuanto promotor del aprendizaje, la verificación de hipótesis o la creatividad del alumno frente a la repetición de estructuras sin atención a su significado. En palabras de Cuenca:

Podemos decir, pues, que con Chomsky se pasa de una pedagogía de la enseñanza, como la estructural-conductista, a una pedagogía del aprendizaje. El alumno ya no es un elemento reactivo que se debe condicionar, sino un ser activo, que ha de formular hipótesis y utilizar de manera innovadora los conocimientos que va adquiriendo. (Cuenca, 1992:79).

En este terreno de los principios teóricos, hay que tener presente que la gramática generativa no es un corpus doctrinal monolítico y estático. Desde su aparición, ha experimentado una evolución en la que es posible aislar distintos modelos, desde el primero, conocido como *Teoría Pre-estándar*, que corresponde a la primera formulación de Chomsky en 1957, hasta el último, *Teoría de la rección y el ligamento*, formulado también por Chomsky en 1981. En esta última teoría, hace una interpretación modular de la gramática: la formación de oraciones gramaticales resulta de la interacción de una serie de (sub)teorías que contienen conjuntos de principios: éstos restringen la capacidad generativa de las reglas de la sintaxis, con lo que se evita la "sobregeneración" que producían las reglas de reescritura de los modelos anteriores, ya que la gramaticalidad de una construcción depende de la adecuación de ésta a los principios de las subteorías que regulan el funcionamiento de la gramática.

De modo que se pueden identificar tres líneas en la evolución de la gramática generativa:

- Una progresiva incorporación de la semántica al modelo
- Una restricción del poder de las transformaciones
- El paso de un modelo de reglas a uno de principios que interactúan.

En relación con los procesos de adquisición o aprendizaje de segundas lenguas, el cuarto de los modelos ha introducido un nuevo conjunto de conceptos que vienen a matizar el alcance de la "gramática universal", su disponibilidad para el uso y aprendizaje de segundas lenguas; se trata de la "gramática nuclear", la "gramática periférica" y los "parámetros", que hemos mencionado al hablar de las teorías de ASL. Como señalamos allí, la gramática nuclear atañe al núcleo común y universal de reglas y principios lingüísticos que explican las tendencias generales del lenguaje (dicho de otro modo, dan razón de los fenómenos no marcados que se observan en las diversas lenguas naturales), mientras que la periférica incluye las particularidades de cada lengua, dando cuenta con ello de la diversidad de las lenguas, es decir, del aspecto externo del lenguaje. Entre una y otra gramática se sitúan los parámetros, que explican comportamientos específicos que afectan a más de una lengua y que son suficientemente generales (aunque no universales) como para formar parte de la gramática nuclear. Los parámetros explican las variaciones producidas dentro de unos límites fijos, situándose así entre lo universal (gramática nuclear) y lo particular (gramática periférica).

V. Cook ha realizado recientemente una apreciación de la relevancia de la teoría chomskiana para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Es preciso no olvidar, subraya Cook, cuál es el alcance de la Gramática Universal:

La GU concierne al conocimiento de la lengua presente en la mente humana; no tiene nada que decir acerca del modo en que se usa la lengua, y es poco lo que puede decir acerca de cómo se

procesa. Los profesores de lenguas deben buscar en otro lugar ideas acerca de la competencia comunicativa, de la competencia pragmática o de las 'destrezas' de hablar o escuchar. La GU concierne a áreas fundamentales del conocimiento lingüístico expresadas en forma de principios y parámetros, y no con las numerosas áreas de la sintaxis con que han de enfrentarse diariamente los profesores. Aunque sólo fuera por esta razón, es muy improbable que una metodología de la enseñanza pudiera basarse en la GU. (Cook 1994:42).⁷²

No concede, pues, una relevancia especial al papel que pueda desempeñar la “gramática nuclear”, ya que ésta pierde fuerza a medida que se desciende hacia las sintaxis periféricas idiosincrásicas de cada lengua, y a medida que se incluyen otros componentes de la lengua.⁷³

Ahora bien, Cook considera que sí se derivan unas implicaciones para la enseñanza de la L2:

- Si, como en realidad sucede, la enseñanza consiste básicamente en la provisión de caudal, y si el caudal que los aprendientes de L2 reciben es manifiestamente manipulable de manera diferente a como lo es en L1, los hallazgos de la GU acentúan el papel del profesor como suministrador del caudal.
- El vocabulario -y su enseñanza- adquiere una renovada importancia: la teoría actual de la GU reduce la importancia de la adquisición de la sintaxis e incrementa la de unidades de vocabulario. La enseñanza de una L2 será más efectiva si contribuye a la construcción del lexicon mental del alumno.

⁷² Resulta sintomático comprobar cómo después de la formulación de esta teoría, y confrontado nuevamente con las expectativas que su prestigio despierta entre los profesores, Chomsky no sólo se reafirma en su primera respuesta en el lejano 1976, sino que la radicaliza, confirmando por otra parte un papel importantísimo a algo que hemos visto en los estudios de ASL: la motivación. Éstas son sus palabras cuando se le pregunta acerca del uso que se le podría dar, en la enseñanza de lenguas y en la traducción, a los hallazgos recientes: “La verdad de la historia es que alrededor del 99 por ciento de la enseñanza consiste en lograr que a los estudiantes les interese la materia. Luego el 1 por ciento restante tiene que ver con los métodos de cada cual. Y eso no vale sólo para los idiomas. (...) El aprendizaje no logra resultados duraderos cuando no se ve que tenga sentido. El aprendizaje tiene que salir de dentro; uno tiene que querer aprender” (Chomsky 1988:147)

⁷³ Van Lier razona del siguiente modo la irrelevancia que para la enseñanza de la lengua tiene una teoría que contemple únicamente los aspectos innatos de la capacidad lingüística: *Lo que es innato florecerá en su momento adecuado si se dan las condiciones necesarias de exposición al medio ambiente y los procesos naturales de maduración. Si esto contiene una base gramatical específica o si sólo contiene procesos cognoscitivos generales o instrucciones genéticas amplias es de poca consecuencia para el lingüista educativo. La tarea de promover el uso crítico y expresivo del lenguaje (en pensamiento y en acción) se mantiene esencialmente sin alteración, independientemente de la especificación genética que podrá eventualmente ser señalada en el estudio de la gramática universal. La maestra, el padre de familia y el alumno saben que la tarea es larga y ardua, sea la gramática innata o no. (Van Lier, 1995:22)*

- La lengua como conocimiento mental. En la enseñanza de los años 80, la lengua se concibe básicamente como una forma de comportamiento social, y de acuerdo con esa concepción se establecen los objetivos de la enseñanza. Cook opina que, sean cuales sean estos objetivos, una de las metas de la enseñanza de lenguas ha de consistir en crear el conocimiento mental que subyace a ese comportamiento.

A raíz de las escasas repercusiones que una revolución lingüística tan profunda como la chomskiana comportaba para la actividad de los profesores, se reabrió la antigua discusión de la contribución de la lingüística a la enseñanza de lenguas. Surgieron así dos posturas distintas, que sintetizo siguiendo a Stern:

La una consideraba que se había llevado a cabo una mala aplicación de la lingüística y que en conjunto se había sobrevalorado su importancia. De una situación en el período de entreguerras en la que la lingüística no desempeñaba ningún papel, se había pasado a otra en la que ejercía una influencia exagerada sobre la teoría de enseñanza de lenguas. El desencanto ante la lingüística se reflejaba en títulos de artículos tales como *The failure of the discipline of linguistics in language teaching* (Johnson 1969), o *On irrelevance of transformational grammar to second language pedagogy* (Lamendella 1969). Ninguno de los dos artículos rechazaba la lingüística en cuanto tal, pero uno señalaba "los peligros que comporta una aceptación demasiado precipitada de las explicaciones de los lingüistas como una base para la estrategia de enseñar" (Johnson 1969:243) y el otro opinaba que era un error "dirigir la mirada hacia la gramática transformacional o cualquier otra teoría o descripción lingüística para que nos proporcione la base para (...) la didáctica de segundas lenguas (...) Lo que se necesita en el campo de la enseñanza de lenguas no son lingüistas aplicados, sino más bien psicólogos aplicados". (Lamendella 1969:255)

El otro punto de vista reconocía la aportación general de la lingüística, pero con la reserva de que la enseñanza de lenguas de ningún modo está destinada a seguir consistentemente una única teoría. Ello es así porque la perspectiva de la enseñanza es distinta de la de la lingüística: Valdman y Corder (citados en Stern 174) señalan que lo que buscará el lingüista en una teoría lingüística coherente y consistente será la validez, mientras que el profesor de lenguas la juzgará por su utilidad para la elaboración de materiales, el desarrollo curricular o la actividad docente; para éste, habrá diferentes teorías lingüísticas que ofrecerán diferentes perspectivas sobre la lengua, y que podrán ser tratadas como recursos del mismo valor.

Spolsky en 1970 realizó una interesante propuesta. Según él, la relación entre la lingüística y la enseñanza de lenguas es dual: consiste tanto en aplicaciones como en implicaciones. Al decir que las descripciones de la lengua hechas por los lingüistas pueden ser 'aplicadas', se refiere a que proporcionan los datos necesarios para escribir gramáticas de enseñanza, libros de texto y diccionarios. Pero las discusiones iniciadas por la lingüística acerca de la

naturaleza del lenguaje pueden proporcionar también nuevos conocimientos que a su vez tienen implicaciones para la enseñanza de lenguas. Spolsky lo ejemplifica en la idea de Chomsky de que la lengua es creativa: esta idea implicaría que las técnicas de enseñanza que llevan a los aprendientes a dar respuestas automáticas o a hacer repeticiones mecánicas son menos apropiadas que aquellas que conducen a un uso creativo de la lengua. En la misma línea, Corder (1973a:15, citado en Stern 175) afirma: "No puede darse una mejora sistemática de la enseñanza de lenguas sin una referencia a los conocimientos sobre la lengua que nos facilita la lingüística".

Stern concluye, en línea con la idea de Spolsky, que entre lingüística y enseñanza de lenguas existe una doble conexión: una teoría de enseñanza de la lengua incorpora una *teoría de la lengua*, al tiempo que le pide a ésta una *descripción de lenguas particulares*.

La necesidad de una descripción lingüística auténtica y precisa se reconoció por primera vez con los estudios de frecuencia de palabras en los años 20 y 30, realizados de forma empírica a partir del análisis de textos establecidos de antemano. También en los 50 y primeros 60 los estudios contrastivos descansaban en principios de descripción lingüística. Halliday, McIntosh y Strevens (1964) y Mackey (1965) reconocían que la *selección* de unidades lingüísticas suponía una descripción previa "completa". Más recientemente, la exigencia de currículos basados en criterios semánticos y pragmáticos ha desbordado los recursos descriptivos disponibles.

2.1.2.- La propuesta de Stern:

Stern llama la atención sobre el hecho de que a menudo se da una discrepancia entre la información descriptiva de que se dispone acerca de una segunda lengua y las necesidades de la didáctica, bien por exceso de detalle, bien por defecto en los niveles que la descripción cubre. En consecuencia se ha sugerido la conveniencia de disponer de una gramática pedagógica, así como de los consiguientes pasos conceptuales que sirvan de nexo de unión entre la lingüística teórica y descriptiva y el desarrollo de un currículo. Por gramática pedagógica entiende Stern "una interpretación y selección, con fines de enseñanza de la lengua, de la descripción de una lengua, basadas no sólo en criterios lingüísticos, sino también psicológicos y educativos. Incluye inventarios de unidades de la lengua, sugerencias para su presentación y organización didácticas, conceptos lingüísticos esenciales y otras informaciones relevantes sobre la lengua" (186). De modo que esta gramática pedagógica constituye el recurso lingüístico a disposición de los elaboradores del currículo, de la elaboración de materiales de enseñanza o de la evaluación de programas de lengua. Sitúa esta gramática en un esquema que ofrece en la página 181, acerca de la relación entre lingüística teórica y enseñanza de la lengua, y que reproduzco en el cuadro nº 10. Vemos que la gramática pedagógica se sitúa en el segundo de los tres niveles en

los que clasifica la relación entre teoría lingüística y enseñanza de lenguas. Estos tres niveles comprenden un total de siete pasos, el cuarto de los cuales se corresponde por completo con el segundo nivel. Vemos como, en este 2º nivel / 4º paso se establece una estrecha colaboración entre los elementos derivados de:

- a: una concepción general de lo que son las lenguas
- b: la descripción particular de la lengua meta
- c: la concepción general del aprendizaje
- d: la concepción general de la enseñanza
- e: el contexto en el que se produce la intervención didáctica

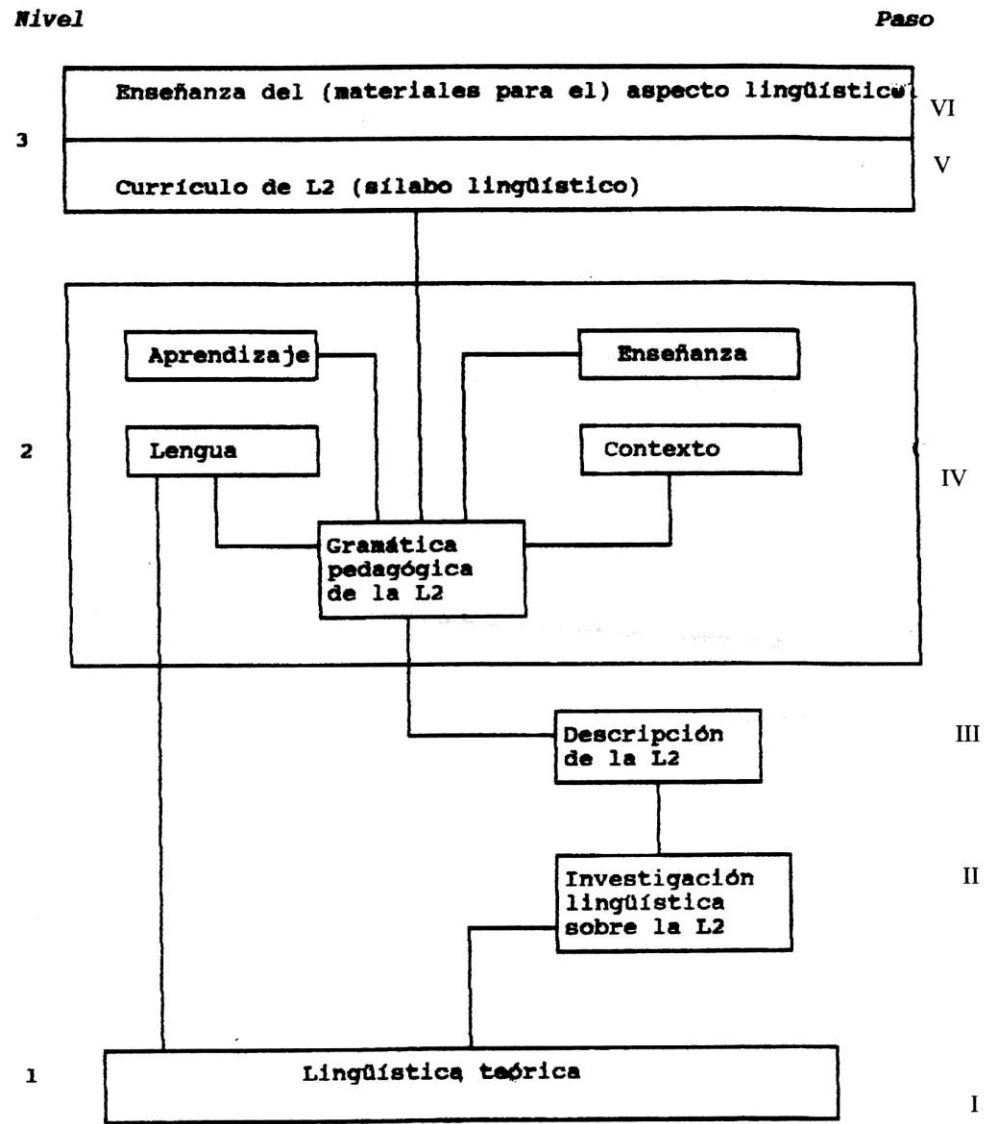
En correspondencia con esta gramática pedagógica propone Stern en otro lugar una guía sociolingüística, que, de acuerdo con las necesidades particulares, puede mantenerse aparte de la gramática pedagógica, o mezclarse con ella. Si se combinan, tenemos lo que puede denominarse una *guía didáctica de la lengua* (187).

2.1.3.- Otras aportaciones

Otros autores hablan también de 'gramática pedagógica'. Candlin la describe así:

Si aceptamos que existe la necesidad de un filtro entre estas gramáticas formales y la clase, entonces la función de la gramática pedagógica es la de actuar de intérprete entre un número de gramáticas formales y el público y los materiales de enseñanza de lenguas, que son distintos en cada situación (Citado en Stern 175).

Dirven (1990) presenta una revisión exhaustiva de los estudios acerca de la gramática pedagógica, relacionados con la didáctica de diversas lenguas, principalmente del alemán, el francés y el inglés. Para él, el término "gramática pedagógica" abarca todas aquellas descripciones o presentaciones de complejos de reglas de una lengua extranjera, dirigidos a enseñantes o a aprendientes, que se proponen estimular y guiar procesos de adquisición de esa lengua. La gramática pedagógica puede ser descriptiva, pero no necesariamente lo es; se distingue de ésta en que no se aplica únicamente al tratamiento explícito de los aspectos gramaticales, sino que se extiende a la totalidad del sílabo, que debe estimular y guiar en el aprendiente la creación de hipótesis sobre la lengua meta. Su contenido no viene determinado únicamente por factores de orden lingüístico, sino también, y especialmente, psicológico y sociolingüístico.



CUADRO N° 10

(Stern 1983)

Las escuelas alemana, francesa e inglesa presentan pequeñas diferencias terminológicas y de concepto entre sí. La escuela inglesa ha sido recogida en líneas anteriores, en los planteamientos de Corder y de Stern; la escuela alemana, según Dirven, adopta una postura similar a la de Corder. En la escuela francesa destacan los trabajos de Besse y Porquier, que presentan los siguientes conceptos:

Existe en primer lugar una *gramática interiorizada*, que equivale a un cierto funcionamiento interno de toda lengua y se corresponde con la *gramática intuitiva*, o el conocimiento inconsciente del sistema, del cual el hablante tiene un conocimiento procedimental.

La explicitación metódica del funcionamiento de la lengua es la *gramática descriptiva*, que Porquier y Besse subclasifican en *descripción* -si lo que se obtiene como resultado es la categorización de unidades de la lengua y el establecimiento de relaciones entre estas unidades- y *simulación* -si el resultado es la construcción abstracta e hipotética que intenta reproducir o simular el mecanismo de generación de frases bien formadas.

Finalmente, en la teoría lingüística recibe el nombre de gramática (gramática generativa, gramática universal) el *modelo metalingüístico* en el que se basa el método de explicitación seguido en la descripción de una lengua.

Junto a estas acepciones de las teorías lingüísticas y gramaticales generales aparecen dos acepciones nuevas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de LL.EE:

En el caso de los aprendientes de una L2, el equivalente de la gramática interiorizada será la *gramática de aprendizaje*, que se corresponde con su interlengua.

Por su parte, la *gramática pedagógica* constituye un tipo diferente de gramática descriptiva, elaborada para servir de apoyo al aprendizaje, y que se caracteriza, frente a la descriptiva, por los siguientes rasgos:

- no se propone ser exhaustiva, sino seleccionar los aspectos relevantes para los aprendientes,
- no es unitaria, dado que existen gramáticas pedagógicas muy diferentes, no solo en razón del modelo lingüístico que las inspira sino también de la L1 de los aprendientes,
- y no se basa en una única gramática descriptiva, sino que adopta un enfoque ecléctico de acuerdo con principios de utilidad pedagógica.

Besse y Porquier hablan aún de otra acepción más: la gramática *explicitada*, término con el que se refieren a las actividades de enseñanza de la gramática en el aula. Justifican la elección de este término, frente al más tradicional de 'gramática explícita', porque pone mejor de relieve el hecho de que esta gramática no es una especie de entidad natural, sino el resultado de actividades, particularmente cognitivas, realizadas por los miembros del grupo-clase. Ven el problema de la utilización de descripciones gramaticales en la enseñanza/aprendizaje de lenguas como un problema fundamentalmente de comunicación: se trata de comunicar verbalmente a los estudiantes un determinado saber acerca de una lengua que aún no dominan:

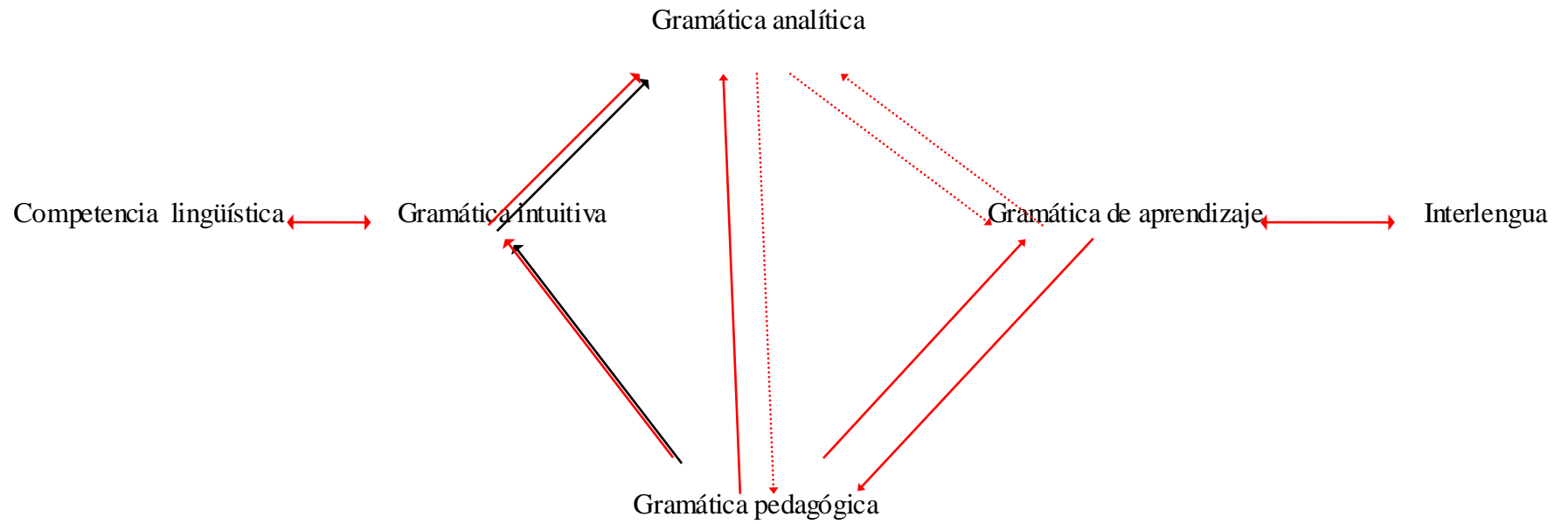
[La comunicación] *sólo puede establecerse si los interlocutores comparten un conjunto de requisitos previos indispensables. Tres son los requisitos previos que nos parecen esenciales en la comunicación de una descripción gramatical:*

a) La lengua (y el metalenguaje del que ésta es portadora de forma natural) en la cual se formula esta descripción debe por lo menos ser comprendida, si no practicada activamente, por los destinatarios;

b) el modelo metalingüístico abstracto que la construye debe ser conocido o admitido, consciente o inconscientemente, por estos últimos;

c) la gramática interiorizada a la que se refiere debe ser dominada, al menos parcialmente, por estos mismos destinatarios. (...) Si no se dan al menos dos de estos requisitos previos, no es posible comunicar de forma eficaz la descripción gramatical. (Besse y Porquier, 1991: 97).

La gramática pedagógica se beneficia no sólo de los datos de las gramáticas descriptivas, sino también de los de las del aprendizaje. Cuenca propone este esquema (cuadro nº 11) en el cual se integran todas las gramáticas, y se relacionan con la competencia lingüística del nativo y la interlengua de los aprendientes:



CUADRO Nº 11.

(Cuenca 1992:21)

2.2.- La sociolingüística

En los años sesenta se produjo el nacimiento de lo que unos consideran una nueva disciplina dentro de las ciencias lingüísticas, y otros la única lingüística posible: la sociolingüística. En esta disciplina vienen a converger todos los esfuerzos anteriores, desarrollados en otras disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología social y la lingüística, por establecer una relación sistemática entre lengua por un lado y sociedad y cultura por otro.

Con anterioridad a esas fechas, el lingüista británico J. R. Firth, influido por los estudios etnográficos de Malinowski, había propuesto la elaboración de una teoría general del significado basada en el contexto de la situación; sus ideas ejercieron una gran influencia en la evolución ulterior de la lingüística británica, especialmente en M.A.K. Halliday, P. Strevens y J. Lyons. No obstante, como señala Robins (1971:33, citado en Stern), la irrupción de las teorías generativistas, con su inicial interés en la fonología y en la gramática, desvió la atención que Firth había suscitado hacia el significado, si bien el desarrollo posterior de la escuela de Chomsky, especialmente las aportaciones de Fodor, Katz y Postal, volvieron nuevamente la mirada hacia la semántica.

Malinowski había estudiado las lenguas naturales de los pueblos llamados primitivos, aunque en sus últimas obras afirma que sus conclusiones son válidas también para todas las lenguas, incluidas las lenguas literarias europeas (que habían constituido el objeto de la tradición lingüística europea). Tales conclusiones insistían en el concepto de lengua como actividad social, relegando a un plano muy secundario la concepción de la lengua como la manifestación verbal del pensamiento. En esta concepción, los enunciados sólo son comprendidos a partir de un contexto de situación compartido por los interlocutores; en consecuencia los lingüistas deben explicar los significados y usos de la lengua teniendo en cuenta estos contextos. La palabra deja así de ser la unidad primaria de significado, cediéndole ese lugar a la frase. Malinowski era un antropólogo que se vio obligado a recurrir a la lingüística para conseguir sus propios objetivos; a la inversa, Firth era un lingüista que se vio obligado a recurrir a la etnografía para alcanzar una explicación de lo que es el significado. Así, éste tomó de aquél la idea de "contexto de la situación" y se sirvió de ella para desarrollar su teoría semántica.

Firth -como hace notar Stern- no hizo más que poner las bases de la teoría, sin llegar a desarrollarla:

Es bien notorio que Firth ofreció una ejemplificación totalmente inadecuada de un análisis semántico en los términos de la teoría en la que tan ardientemente creía y que propugnaba tan asiduamente. Más allá de señalar lo que él llamaba un 'contexto

típico de situación', poco más hizo para completar los detalles.
(Stern 1983: 37)

En un tal contexto de situación, Firth consideraba relevantes las siguientes categorías:

- los rasgos de los participantes: individuos, personalidades,
- las acciones verbales y no verbales,
- los objetos relevantes,
- los efectos de la acción verbal.

Siguiendo esta orientación, T. F. Mitchell realiza su conocido estudio *The Language of Buying and Selling in Cireneica* (1957), en el que analiza los usos y funciones lingüísticas propias de una situación de compraventa, poniendo de relieve la forma en que la situación determina la forma de discurso y condiciona la interpretación de los enunciados.

Pero debido tal vez al éxito de la lingüística estructural y descriptiva en los años cuarenta y cincuenta, y a la hegemonía de la generativo-transformacional y de la psicolingüística en los sesenta, no fue hasta esta década cuando la sociolingüística comenzó a desarrollarse como un campo de estudio autónomo. A partir de 1963 algunos lingüistas abordaron decididamente la compleja realidad de la lengua en uso en la sociedad, y sociólogos y lingüistas iniciaron una colaboración más estrecha en el tratamiento de problemas sociolingüísticos comunes. Las actas de los congresos que a tal efecto se organizaban, así como otras publicaciones que iban apareciendo en forma de colecciones de escritos, reunían estudios acerca de la lengua en la sociedad⁸⁴. Stern señala tres grandes rasgos, tres grandes cambios de énfasis si se prefiere, en los estudios de sociolingüística, que tienen especial relevancia para la didáctica de la lengua:

a) Una reorientación de la lingüística general o teórica hacia un estudio de la lengua en sociedad.

Labov, uno de los máximos exponentes de la investigación sociolingüística, sostiene que el objeto de la lingüística en cuanto tal es el estudio de la lengua en el contexto de una comunidad de habla. Vemos que esta acotación del objeto de estudio se encuentra al otro extremo de la línea abstracción-realidad en que se situaba Chomsky: no se habla aquí de hablantes-oyentes ideales, ni de comunidades lingüísticas homogéneas (inexistentes, por tanto), sino todo lo contrario: de comunidades y de hablantes reales. Por descontado, los planos del análisis lingüístico siguen siendo los mismos que en las orientaciones anteriores (fonología, morfología, sintaxis, semántica, análisis del discurso), pero no en una

Stern menciona los siguientes: Hymes (1964: *Language in Culture and Society: A reader in Linguistics and Anthropology*), Bright (1966: *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference 1964*), Fishman (1968: *Readings in the Sociology of Language*) y Fishman (1971: *Advances in the Sociology of Language*).

abstracción idealizada, sino en el contexto de las comunidades de habla concretas. Lo contrario, para Labov y los sociolingüistas, equivaldría a dejar fuera del ámbito de la investigación el aspecto más interesante, a saber, las infinitas variedades de usos de la lengua. Según Labov, una variable sociolingüística es un rasgo lingüístico que puede relacionarse sistemáticamente con algún rasgo no lingüístico del contexto social: el hablante, el interlocutor, el público o el marco.

De este modo, se atribuye un significado social a las formas lingüísticas; asimismo, se asigna también un papel importante a las implicaciones lingüísticas de los hechos sociales. Stern resalta algunos rasgos:

- Atención a las variedades de la lengua y a su significación social.
- Atención a las variaciones en los usos de la lengua, determinadas por variables de la situación de comunicación.
- Atención a las diferentes manifestaciones lingüísticas (fonéticas, morfológicas, léxicas, discursivas...) para los diferentes significados sociales.

Uno de los conceptos fundamentales de la sociolingüística -o, tal vez mejor, su eje- es el de la variación. Corder lo pone en relación con la enseñanza de lenguas con estas dos consideraciones:

Se puede considerar una lengua como una "constelación de dialectos" [geográficos y sociales]. Éstos están relacionados lingüísticamente entre sí mediante sus sistemas gramaticales, que comparten en su mayor parte. Estos sistemas gramaticales compartidos por todos los dialectos representan el núcleo que constituye la base de todo programa de estudios. Representan aquello que debe adquirir todo el que aprende una lengua, para cualquier propósito, pero no representan todo lo que necesita adquirir. Poseer únicamente el núcleo común no le permite al estudiante comportarse adecuadamente en ninguna situación en particular. Para poder hacerlo, necesita saber las partes del código adecuadas a esa situación, que no se han incluido en el núcleo común. (Corder 1973: 64).

No todos los estudiantes tienen los mismos objetivos sociales cuando aprenden una lengua. Variará la escala de roles que desean lograr. Unos cuantos querrán ser poetas en la nueva comunidad lingüística; algunos desearán el rol de esposa o esposos; la mayoría tendrá que contentarse con ser "extranjero". Al planificar las operaciones de enseñanza de una lengua, debemos saber qué roles sociales se quieren alcanzar, qué objetivos personales desea lograr el estudiante. En otras palabras, tendremos que decidir qué "clase" de lengua enseñarle. El concepto de "una lengua" o "un dialecto" es sociológico y no

lingüístico. Enseñamos una lengua, no simplemente la lengua.
(Ibídem, 28)

b) Una ampliación del concepto de competencia lingüística al de competencia comunicativa.

Para llevar a cabo el estudio del comportamiento lingüístico es necesario definir nuevas unidades de análisis: en efecto, la frase como unidad del sistema (caracterizada por propiedades formales abstractas) no es la unidad adecuada para describir y explicar la comunicación que se establece entre los hablantes-oyentes reales de una determinada comunidad lingüística; para ello es necesario definir unas nuevas unidades, en términos de actos de comunicación, que más allá del mero intercambio de mensajes lingüísticos, sean concebidos como acontecimientos de significado social; de tal manera, que el papel que en ellos desempeña la lengua está condicionado por el modo en que las reglas y las funciones sociales han sido previamente establecidas y por el modo en que son conocidas por los participantes. La sociolingüística concibe las características del uso de la lengua como indicadores de la relación social entre los interlocutores o como marcas de las interpretaciones personales de los acontecimientos, más que como ejemplos de construcciones sintácticas.

De esta forma, la concepción misma que se tiene de la lengua se ve modificada, o, si se prefiere, enriquecida, situada en un nuevo plano que subsume a los anteriores: más allá del carácter de código o de sistema de signos, la lengua se entiende como un instrumento que sirve para realizar diversas funciones.

No es nuevo en absoluto el concepto de función lingüística: Bühler ya había enunciado en 1934, sus tres conocidas funciones de la lengua: la expresiva, la representacional y la conativa. Jakobson en 1960 analizó seis funciones lingüísticas, relacionadas con los seis componentes de su esquema de la comunicación: función referencial (contexto), emotiva (emisor), poética (mensaje), conativa (receptor), fática (canal) y metalingüística (código). Y en 1973 Halliday propuso también seis: identidad personal, interaccional, representativa, imaginativa, regulativa, heurística; luego las sintetizó en tres: ideacional, interpersonal y textual. Lo que sí es nuevo es el estudio detallado de estas funciones, el análisis teórico de las condiciones de realización de las mismas, de las reglas que rigen su utilización e interpretación. Searle (1969) es el primero en realizar un análisis de este tipo en su estudio sobre los actos de habla, que clasifica en cinco categorías (expresivos, representativos, comisivos, declarativos y directivos), y para los que establece unas condiciones de éxito.

Una elaboración detallada de las funciones de la lengua, aplicadas a la enseñanza de L2 la constituye el libro de D. Wilkins "Notional Syllabuses", y las definiciones de Nivel Umbral para distintas lenguas realizadas por diversos autores para cada lengua por encargo del Consejo de Europa (Van Ek, el primero, para el inglés; Coste et al. para el francés; Slagter para el español, etc.)

Según este enfoque, en cada cultura los diferentes contenidos encerrados en estas categorías están relacionados entre sí mediante unas reglas, de modo que puede afirmarse que existen normas de interacción o normas de interpretación, que los participantes en la comunicación aplican a cada situación determinada. La etnografía del habla intenta descubrir esas reglas y así ampliar el conocimiento sistemático del uso de la lengua. Ervin Tripp ha realizado estudios que le han permitido formular algunas de estas reglas sociolingüísticas en la sociedad americana actual, por ejemplo la opción por el uso de los nombres o apellido (bastante próximo formalmente a nuestro Tú/Usted). Otros estudios llevados a cabo en los años 70 son los que se hicieron sobre estos contextos de uso: el discurso del aula (Sinclair y Coulthard 1975), la consulta médica (Candlin, Bruton y Leather 1976), la consulta psiquiátrica (Labov y Fanshel 1977). En todos ellos se pone de manifiesto la extraordinaria complejidad del uso ordinario de la lengua en el que los enunciados cumplen simultáneamente varias funciones.

En 1972 Hymes propone el concepto de competencia comunicativa, que intenta dar cuenta de la capacidad de los hablantes para realizar ese complejo uso de la lengua; a él me he referido ya en páginas anteriores, al comentar el concepto de "capacidad de uso", postulado por Widdowson. Otros autores han profundizado en el estudio de la competencia comunicativa, y lo han desglosado en diversos componentes. Veamos aquí brevemente los principales constructos que se han propuesto para el concepto de competencia comunicativa:

Hymes (1972:277) define la competencia comunicativa como la capacidad que adquiere un niño y que le permite saber "cuándo hablar, cuándo no, sobre qué hablar y con quién, dónde, cuándo, y de qué modo hacerlo". En tanto que para Chomsky la competencia incluye únicamente el conocimiento del sistema de la lengua, o en otras palabras, de las reglas gramaticales, para Hymes se trata de una conjunción de conocimientos y capacidades generales subyacentes al uso de la lengua. Se trata, por tanto, de algo más que el conocimiento gramatical y la capacidad de expresarse gramaticalmente; en palabras de Hymes, existen "reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles"; la competencia de Hymes incluye los conceptos de adecuación y aceptabilidad, conceptos que Chomsky asocia a la actuación.

Hymes comenta del siguiente modo la diferencia entre capacidad de producir oraciones correctas, y capacidad de producirlas de forma adecuada y aceptable:

Lo que pretendemos explicar es el modo en que un niño llega rápidamente a ser capaz de producir y entender (en principio) todas y cada unas de las oraciones gramaticales de una lengua. Imaginemos el caso de un niño que tuviera únicamente esa capacidad, que produjera cualquier oración sin más: probablemente sería sometido a tratamiento psiquiátrico, y ello en mayor medida si no solo fueran aleatorias e imprevisibles sus oraciones, sino también sus intervenciones y sus silencios (citado en Brumfit y Johnson 1979:15).

Existen, pues, diversos ámbitos en la competencia comunicativa, y el gramatical es sólo uno de ellos. Hymes los cifra en cuatro, y los define del siguiente modo:

La competencia comunicativa consiste en el conocimiento que tiene el hablante acerca de los siguientes aspectos de una producción lingüística:

- a) Si (y en qué medida) es **posible** desde el punto de vista formal. Depende del sistema de la lengua, y de que éste acepte una determinada estructura como gramatical (posible) o agramatical (imposible).
- b) Si (y en qué medida) es **factible**. Existen frases gramaticalmente posibles, pero difícilmente factibles, por ejemplo en razón de las limitaciones de procesamiento de nuestra mente.
- c) Si (y en qué medida) es **apropiada** al contexto. Existen frases gramaticalmente posibles y factibles, cuya emisión se ve impedida por las reglas de adecuación que contiene la competencia (sociocultural) del hablante.
- d) Si (y en qué medida) **se realiza de hecho**, y qué comporta esa realización. Una oración puede ser posible, factible y apropiada y sin embargo no llegar a producirse de hecho. Si bien la lingüística no debe limitarse a los casos observados, tampoco puede descuidar las propiedades de los fenómenos de la ocurrencia.

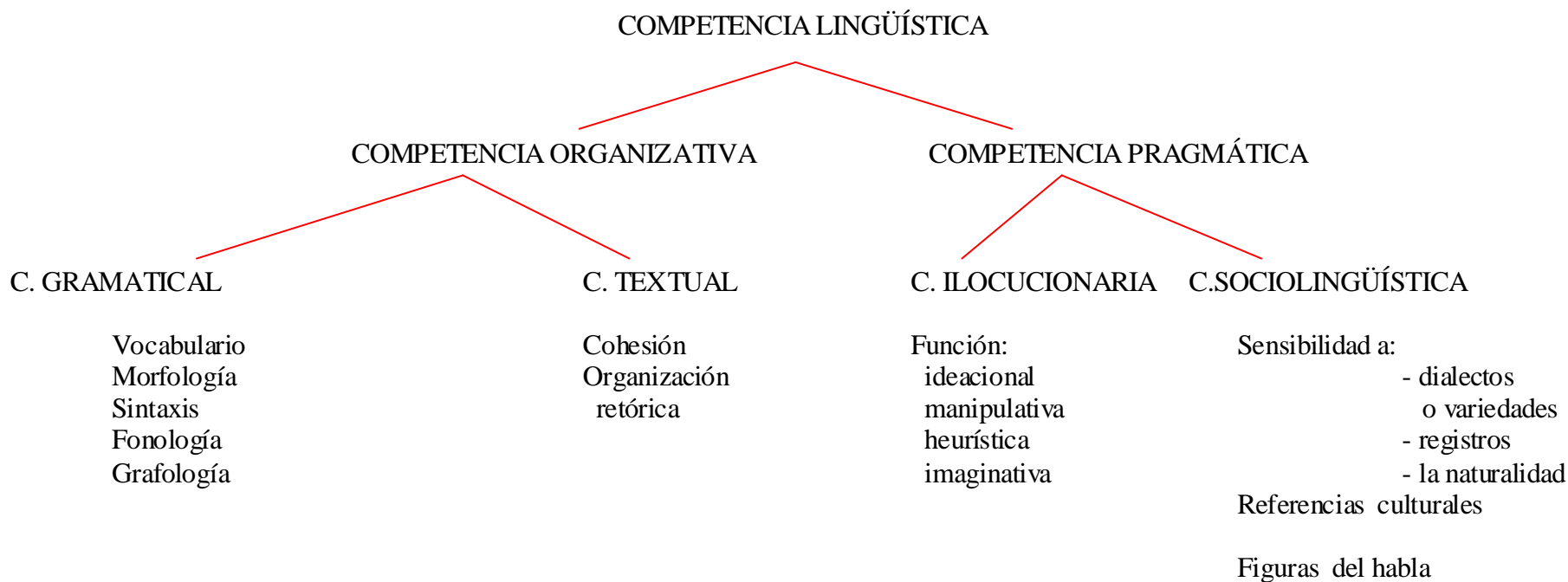
Canale y Swain (1980) entienden que esa competencia se aplica a distintos dominios de la actividad lingüística, y de acuerdo con ello la dividen en tres subcompetencias: la lingüística (que incluye el léxico, la morfología, la semántica y sintaxis de las oraciones y la fonología), la sociolingüística (que contiene reglas socioculturales y discursivas) y la estratégica (que tipifican como compensatoria, referida a la capacidad de mantener la comunicación pese a eventuales fallos en las otras subcompetencias). Canale (1983) hace una nueva distinción entre la competencia sociolingüística (que se refiere a las reglas socioculturales) y la competencia del discurso (relativa a la coherencia y la cohesión).

En un trabajo realizado por encargo del Consejo de Europa, Van Ek (1981) relaciona este concepto con los objetivos de la enseñanza de lenguas. Distingue entre contexto situacional y contexto sociocultural, y amplía el número de subcompetencias a seis: a las cuatro de Canale y Swain añade la sociocultural y la social. Para Van Ek, la competencia sociolingüística se refiere a la adecuación entre formas lingüísticas y contexto situacional; la sociocultural atañe al contexto particular de la sociedad en el que siempre se produce el uso de la lengua y que le sirve de marco de referencia; y la competencia social consiste en la voluntad y la capacidad de entrar en un proceso de interacción con otros, en el que deberán coordinar sus esfuerzos.

La descripción de Van Ek forma parte de un trabajo elaborado con las miras puestas directamente en la enseñanza (*Objectives for foreign language learning*). Otra aportación de un lingüista interesado en la enseñanza es la de Corder; este autor no ofrece una descripción de la competencia comunicativa tan compleja como las anteriores, pero resulta interesante su interpretación de la competencia del nativo, en relación con la variabilidad lingüística:

En su lengua materna el individuo cuenta con un "repertorio" o "haz de gramáticas" estándar, no estándar, escrito, oral, formal, informal, etc., del que selecciona las formas adecuadas, de acuerdo con la situación. Los hablantes nativos varían grandemente en la extensión y alcance del repertorio que tienen disponible. Esto depende de su origen social, sus intereses, el formar parte de diversos grupos sociales, su nivel académico o su ocupación. La libertad de acción social de un hablante depende del alcance de su repertorio (...) Las limitaciones en nuestro repertorio lingüístico pueden producir inseguridad social, exactamente de la misma manera en que lo hacen las limitaciones en otros aspectos de nuestras habilidades sociales (Labov, 1966) (...) El estudiante de una segunda lengua se está preparando para usar esa lengua con ciertos propósitos, en ciertos roles y en ciertas situaciones. He hablado ya sobre sus necesidades lingüísticas, en términos de los roles que puede asumir, y hemos visto que probablemente se le asigne el rol primario de extranjero, en el que sus necesidades comunicativa, en general, van a ser mucho más restringidas que las de un hablante nativo. Al preparar un programa de enseñanza, tenemos que considerar cuáles pueden ser esas necesidades; esto lo haremos en términos de las situaciones sociales en que el estudiante va a participar, y de los grupos sociales a los que puede aspirar a ser aceptado, quizá no en calidad de "miembro completo", sino como un miembro "extranjero asociado". Esto nos permitirá iniciar la especificación del "repertorio" lingüístico que el estudiante deberá dominar. Este repertorio propuesto constituirá la base de un programa de estudios para el estudiante. (Corder 1973: 63).

La última propuesta en relación con la descripción de la competencia comunicativa es la que refleja este esquema de Bachman que figura en el cuadro nº. 12: Como se aprecia en el cuadro, Bachman considera la competencia estratégica parte importante de la actuación lingüística efectiva, pero no de la competencia comunicativa: reconoce en ella un componente importante de todo uso comunicativo de la lengua, y no únicamente una compensación de las deficiencias en las capacidades lingüísticas. Según él, toda actuación lingüística incluye tres componentes: una evaluación (de la situación de comunicación, de las necesidades y los medios disponibles y de la consecución del objetivo), una planificación y una ejecución. La competencia lingüística entra en la fase de planificación, y permite al hablante disponer de las unidades lingüísticas para el logro de sus fines; mediante la estratégica, relaciona su competencia lingüística con sus estructuras de conocimiento y con los rasgos del contexto, y decide acerca de los medios más efectivos para la consecución de sus fines.



CUADRO Nº. 12

(Bachman 1990:87)

Halliday: la lengua como potencial de significación (“meaning potential”)

El modelo más elaborado en esta orientación social de la concepción lingüística es el desarrollado por Halliday, que, como he señalado anteriormente, bebe en las fuentes de la escuela británica de Firth y confluye con sociólogos (Berger y Luckam), psicólogos (Vygotsky, Trevarthen) y otros lingüistas (Sebeok) en la consideración de la lengua como un proceso semiótico: un sistema de significados y un medio para realizarlos.

En 1978 publica una colección de artículos con el título de *Language and Social Semiotic*. En su introducción escribe estas líneas, que pueden leerse como una síntesis de su teoría:

Toda realidad social (o ‘cultura’) es ella misma un edificio de significados: un constructo semiótico. En esta perspectiva, la lengua es uno de los sistemas semióticos que constituyen una cultura; este sistema particular se caracteriza porque sirve también para codificar muchos de los demás sistemas semióticos (aunque no todos) (...) [Entender la lengua como semiótica social] equivale a decir que se interpreta la lengua en el marco de un contexto sociocultural (...) Los contextos en los cuales se dan los intercambios de significado no están desprovistos de valor social: un contexto de habla es en sí mismo un constructo semiótico, con una forma determinada (que deriva de la cultura) que permite a los participantes predecir los rasgos del registro dominante -y en consecuencia, entenderse mutuamente- (...) Pero, al intercambiar información o bienes o servicios gracias a la interacción recíproca de los roles discursivos, los interlocutores hacen algo más que entenderse mutuamente: en sus actos de significación cotidianos, las personas representan la estructura social, reafirmando sus propios estatus y roles, y estableciendo y transmitiendo los sistemas de valores y de conocimientos que comparten. (Citado en Wells, 1994:47)

Según expone posteriormente, (en Halliday 1985), la lengua tiene tres metafunciones básicas: la ideacional (codificación lingüística de la experiencia), la interpersonal (relaciones entre los participantes en la construcción de un texto) y la textual (papel de la propia lengua en la construcción y articulación de los mensajes lingüísticos). Estas tres funciones se realizan en la construcción conjunta de instancias lingüísticas, o textos, en la que intervienen otros dos conceptos elaborados por Halliday: el de género (con sus tres valores: campo, tenor y modo) y de registro.

Con la ayuda de estos conceptos es posible una mejor aproximación al estudio de la variación lingüística, que para Halliday es básicamente de dos tipos: variación dialectal -relativa a las diversas estructuras sociales de orden jerárquico- y variación de registro -relativa a los diversos procesos sociales implicados en el uso de la lengua.

Frente a una concepción que ve la lengua primera y fundamentalmente como expresión del pensamiento, y frente a una mera concepción como medio para la regulación de relaciones sociales, Halliday mantiene que, en el lenguaje “el acto de significación está constituido por la combinación de la (función) experiencial o ideacional y la interpersonal” (Halliday, 1993:101). Toda significación es acción -interacción- y reflexión a un mismo tiempo. De este modo se diluye la distinción entre comunicación y pensamiento. Wells comenta del siguiente modo la importancia de la tesis de Halliday:

Al usar los términos de acción y reflexión, Halliday está llamando la atención sobre las dos dimensiones más importantes del significado en la interacción lingüística, y proponiendo una explicación del modo en que el sistema lingüístico de los niños llega a poder manejar estas dos dimensiones a un tiempo. En su uso de estos términos no hay distinción entre comunicación y pensamiento: ambos son usos de la lengua en la vida social (Wells 1994:65).

Por eso, al ser interrogado acerca de la definición chomskiana de la lengua como “la expresión del pensamiento” Halliday responde que no ve ninguna utilidad en considerar fundamental uno u otra, pensamiento o comunicación.(*Ibíd*em).

La relación entre lengua y contexto social es tan fuerte, que no sólo la lengua y sus producciones son interpretables únicamente en el contexto de una cultura: ésta, a su vez, se ve como resultado de la actuación lingüística:

La lengua no sólo sirve para facilitar y sostener otras formas de acción social constitutivas de su entorno, sino que al mismo tiempo crea activamente su propio entorno, haciendo así posibles todos los modos de significación que quepa imaginar, desde el chismorreo de barrio hasta la ficción narrativa y la poesía épica. El contexto contribuye a decidir lo que decimos, y lo que decimos contribuye a establecer el contexto .(1978:3, citado en Wells).

Esta estrecha relación entre lengua y sociedad enlaza directamente con el tercero de los rasgos que resalta Stern y que estamos comentando: el desarrollo de la sociología de la lengua y su relevancia para la didáctica de las lenguas.

c) El estudio de las comunidades de habla: La sociología de la lengua.

La vertiente "macro" de la sociolingüística ha aportado nuevas perspectivas sobre las situaciones lingüísticas y dialectales en los diversos países y comunidades sociales; gracias a ella, las distintas lenguas y sus variedades, en contacto en el seno de cada comunidad, no sólo despiertan el interés científico del sociolingüista, sino que adquieren un nuevo estatus en la valoración de su función social.

Los enormes cambios de orden social y político que ha experimentado el mundo en las últimas décadas han contribuido al despertar de una nueva conciencia frente al fenómeno de las lenguas en contacto. Hasta la II Guerra Mundial predominó una concepción monolingüista de los países, y el bilingüismo o el multilingüismo, más que como un valor y como el estado natural de las cosas, se consideraban como situaciones problemáticas, que incluso podían llegar a ser perjudiciales para la sociedad y el individuo. Consecuentemente con esta visión sociopolítica de la realidad lingüística, el estudio de la lengua se realizaba tratándola de forma aislada, como si fuera una entidad cerrada en sí misma e independiente. Según Stern, el hecho de que la mayor parte de las escuelas modernas de pensamiento lingüístico tendieran a contemplar la lengua como un sistema coherente de contrastes y relaciones, y que no estuvieran directamente equipadas para traspasar los límites de la lengua, para establecer relaciones entre una lengua y otra ni para tratar el fenómeno del multilingüismo, tenía como consecuencia el que los sistemas escolares de los países no solo reflejaran esta concepción de la lengua, sino que cultivaran el monolingüismo en la educación.

Esta visión uniforme del estado-nación monolingüe ha quedado arrumbada por los profundos cambios sociopolíticos que se han producido en las últimas décadas. Los países de Asia y África representan claros ejemplos de situaciones lingüísticas y dialectales complejas. La diversidad lingüística y dialectal ha sido aceptada como una realidad en la mayor parte de las sociedades.

Esta nueva interpretación del papel de las lenguas en la sociedad ha encontrado su réplica intelectual en el desarrollo de la sociología de la lengua. Gracias a ella, los dialectos y las jergas han dejado de ser consideradas como desviaciones de la norma (que podían despertar un cierto interés lingüístico), para pasar a tener la consideración de fenómenos de diversidad lingüística normal socialmente relevantes. Los nombres de Weinreich para el estudio de las lenguas en contacto en Suiza, Haugen sobre el noruego en América y Bernstein para los códigos sociolingüísticos de las clases sociales en Gran Bretaña en los años 50 representan los inicios de una nueva consideración de la diversificación lingüística normal en la sociedad.

Términos y conceptos tales como 'comunidad de habla', 'repertorio verbal', 'sociolecto', 'diglosia' pertenecen a este nuevo campo del estudio lingüístico. También lo son las tipologías de lenguas establecidas de acuerdo con una serie de atributos sociohistóricos (Stewart: estándar, clásico, vernacular, creole, sabir o pidgin, artificial, marginal), y las funciones sociales: lengua

oficial, de grupo, de comunicación internacional, de la educación, literaria, religiosa, técnica.

Un aspecto importante de la compleja sociología de las comunidades de habla es la respuesta intelectual y emotiva de los miembros de la sociedad ante las lenguas y las variedades de su entorno social. Las actitudes sociales hacia las lenguas y las comunidades de habla, incluida la propia, han sido estudiados siguiendo el trabajo pionero de Lambert y Gardner en Canadá. La teoría de la 'acculturation' de Schumann descansa en estos hallazgos. A estos estudios y la importancia de estos factores en el aprendizaje de LLEE, he hecho mención en el capítulo dedicado a la investigación en ASL.

Stern hace la siguiente apreciación de este fenómeno, en relación con la didáctica de las lenguas:

Desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, los estudios estadísticos y los análisis de las situaciones lingüísticas en las comunidades de habla son importantes en dos aspectos: en primer lugar, proporcionan a los profesores información acerca de las situaciones lingüísticas dentro de las cuales ellos están desarrollando su enseñanza, y en las que repercuten sus esfuerzos, al ampliar la competencia lingüística en determinadas direcciones; en segundo lugar, la lengua meta en cuanto lengua de otra comunidad de habla puede ser percibida por los profesores sobre el trasfondo de la situación lingüística en la comunidad de habla. Al adoptar esta perspectiva sociolingüística, los profesores pueden comprender e interpretar de forma más efectiva las lenguas que enseñan y las situaciones sociolingüísticas en que operan. (Stern 1983: 238)

No se trata tanto de buscar paralelismos entre lengua y sociedad o relaciones causa-efecto, como de crear conceptos en los que la lengua no está aislada de la sociedad, o en los que se pudiera contemplar la sociedad como si se pudiera hacer caso omiso de la existencia de la comunicación verbal. (Ibídem, 241).

2.3.- Las ciencias sociales y la enseñanza de lenguas

Como consecuencia de la estrecha interrelación que mantienen una lengua y su contexto social, puesta de manifiesto por los estudios sociolingüísticos, los aspectos no estrictamente lingüísticos de la organización y relaciones sociales han recibido una renovada atención por parte de los especialistas en la enseñanza de lenguas. Recuérdese que en los distintos modelos de competencia lingüística o comunicativa, la competencia cultural, sociocultural o social es uno de los componentes que la integran. Siguiendo a Stern (1983: 246, ss.) podemos exponer del siguiente modo el desarrollo histórico de las relaciones entre la enseñanza y la realidad sociocultural:

- La visión de la lengua implícita en los fonetistas y los estructuralistas favorecía un modelo de enseñanza que presentaba la lengua alejada de un contexto cultural y social.

- Sin embargo, existía una conciencia de la importancia que tiene el conocimiento de la historia y la sociedad de la lengua meta. En la didáctica del francés se acuñó el término *civilisation* y en alemán tuvo una extraordinaria vigencia el concepto de 'información cultural' (*Kulturkunde*), actualmente convertido en 'información sobre el país' (*Landeskunde*).

- A partir de la II Guerra Mundial empezaron los teóricos de la didáctica a prestar atención a la antropología y a la sociología en busca de un marco teórico para la enseñanza de la cultura y la sociedad. "Es un error frecuente la creencia de que la teoría didáctica de los años 50 y 60 insistía únicamente en el aspecto puramente lingüístico. La teoría reconocía el hecho de que la enseñanza cultural debe integrarse con el adiestramiento lingüístico" (Stern 1983:250).

- Por otra parte, se produce una reinterpretación del concepto, en una línea más antropológica: a la Cultura con mayúscula (refinamiento intelectual, aspiración artística) se añade ahora preferentemente la cultura con minúscula (las formas y modos de vida de una sociedad): "Sobre la base de los estudios antropológicos, los teóricos de la didáctica de lengua resaltan la unidad, el patrón o los temas de una cultura. Se reconoce una cultura como una entidad distinta en la cual determinadas unidades de comportamiento se contemplan como partes de un todo funcional. En razón de la diferencia de culturas, se hace hincapié frecuentemente en la relatividad de los valores culturales" (Ibídem, 251).

B. L. Whorf fue el primer lingüista que estudió los problemas de *relatividad lingüística*, como se ha llamado al estudio de las relaciones entre lengua, cultura y pensamiento. Sostenía que la lengua determina nuestra visión del mundo. La lengua refleja el mundo de una manera simbólica, categoriza la experiencia de los hablantes, refleja los intereses, las necesidades, los asuntos y las preocupaciones de la comunidad que la habla. En lo que se refiere al léxico, este fenómeno ha sido descrito y categorizado con el nombre de codificación léxica; Brown y Lenneberg pusieron de relieve en 1954 como las lenguas presentan diferencias en sus respectivas codificaciones léxicas de la gama de colores; otras constataciones obtenidas en el estudio comparativo de los campos

semánticos y léxicos de diferentes lenguas vienen a corroborar estas diferencias de codificaciones léxicas. Whorf extendió la relatividad léxica a la estructura gramatical; para él, también las categorías gramaticales codifican la experiencia.

Corder se pregunta por la relación entre lengua y cultura, y por las repercusiones de esta relación en la enseñanza de lenguas:

Una comunidad posee tanto una cultura como una lengua propias. Pero ¿cuál es la relación entre ellas? Antes de sugerir una respuesta a esta pregunta deberíamos tomar nota de un hecho importante: es en gran medida, aunque no exclusivamente, por medio de la lengua de la comunidad que el niño adquiere las actitudes, valores y maneras de comportarse que nosotros llamamos su cultura. Aprenderlos es el proceso de socialización y se lleva a cabo principalmente por medio de la lengua. (Corder, 1973:69).

A continuación plantea dos preguntas acerca de la relación lengua-cultura:

- a) Desde un punto de vista intralingüístico: ¿la naturaleza de la lengua condiciona necesariamente la forma en que los miembros de la comunidad ven la cosas? ¿Determina la lengua la cultura? ¿Responde inmediatamente la lengua al cambio cultural? ¿O lengua y cultura son recíprocamente independientes?
- b) Desde un punto de vista interlingüístico: ¿está la dificultad para aprender otra lengua directamente relacionada con el grado de diferencia que se encuentra entre las dos culturas con las que está asociada?

Frente a la hipótesis de Whorf, adopta la siguiente postura: Si ya era bastante difícil investigar experimentalmente la validez de la hipótesis de la relatividad léxica, lo es aún más en la gramatical. Y la sustenta con este argumento:

Si efectivamente estamos aprisionados dentro del sistema conceptual que nos impone nuestra lengua, ¿cómo se explica que Whorf mismo fuera capaz de expresar en inglés nociones intraducibles según él mismo argüía? La probabilidad es que, como en el caso de la codificación léxica, se trata de un asunto de facilidad o dificultad relativas para codificar ciertos conceptos más abstractos, en una lengua o en otra, en vez de la imposibilidad categórica de hacerlo (Corder, 1973: 75).

Y frente a él sostiene que aprender una nueva lengua no comporta adoptar una nueva visión del mundo:

Hasta ahora, en relación con la formación de conceptos y la codificación léxica, parece que, aunque las estructuras semánticas de las lenguas sí ejercen algún efecto sobre la

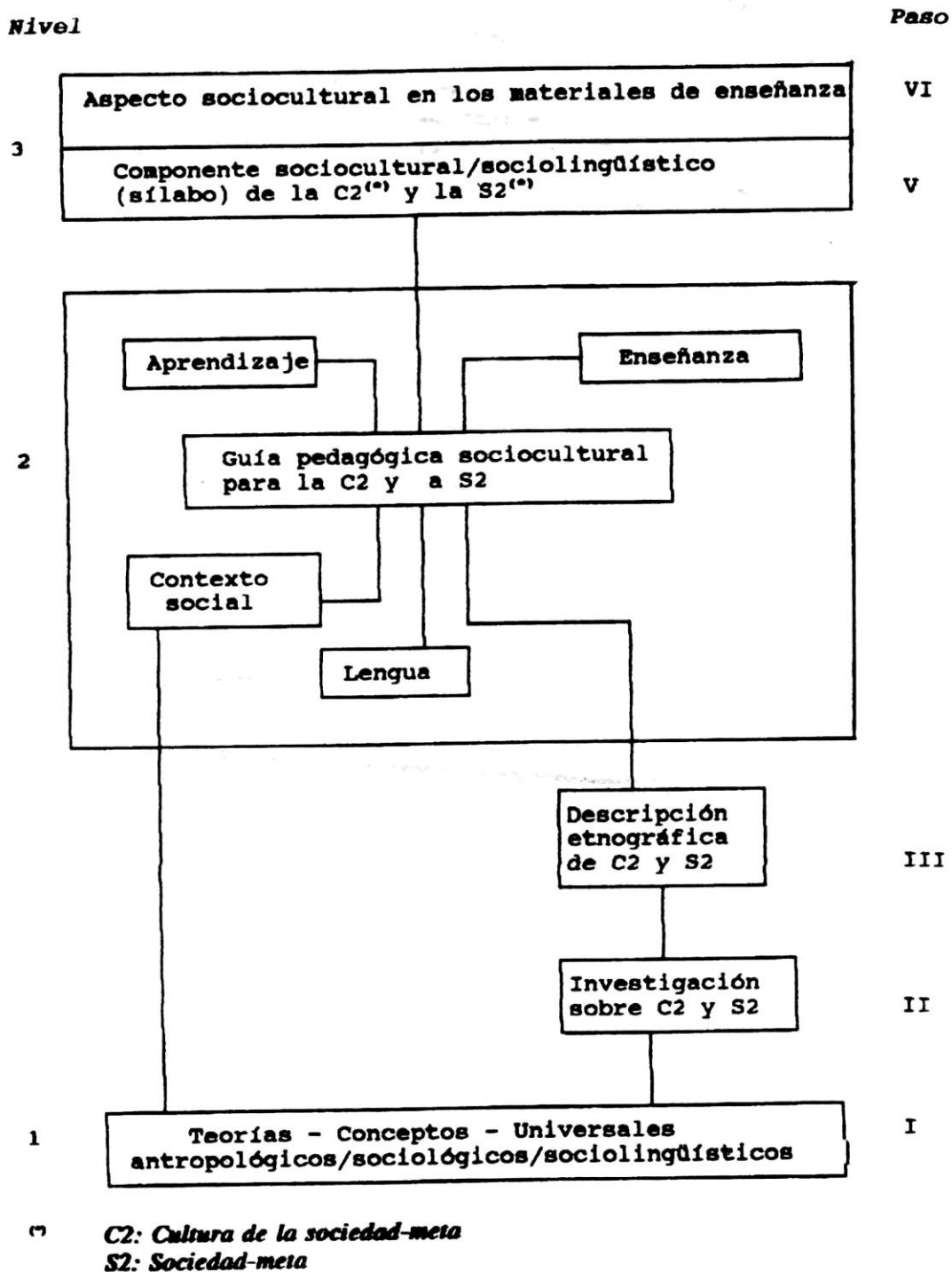
formación de los conceptos, no tienen un efecto totalmente determinante. Podemos entonces afirmar, de manera tentativa, que todavía no existe evidencia de que las diferencias entre las culturas sean de tal especie que impidan el aprendizaje de lengua extranjeras. Las diferencias entre las culturas son de grado, no de especie (Corder 1973: 73).

El aprendizaje de una segunda lengua sí implica claramente un cierto grado de recategorización; este grado dependerá de la magnitud del solapamiento cultural (*cultural overlap*) que se dé entre las dos lenguas implicadas. Aprender una lengua "sí implica aprender su cultura (...), no implica aprender una nueva 'visión del mundo'" (Ibídem, 76).

Existe, sin embargo, un número de problemas a la hora de incorporar en la enseñanza de lenguas el concepto antropológico de cultura: el primero y más importante lo constituye la dificultad de convertir los conceptos antropológicos y culturales en un esquema manejable; otro, la escasez de descripciones concretas de las relaciones entre una cultura y su lengua; o los pocos estudios etnográficos sobre las modernas sociedades industriales, en las que se hablan las lenguas más enseñadas.

Al igual que sucedía con la teoría lingüística, el profesor no puede esperar a que los teóricos le suministren modelos elaborados y aceptados unánimemente. Por tanto "No existe razón por la cual los elaboradores de currículos, los profesores y los propios alumnos no puedan realizar sus propios estudios y observaciones etnográficas y, mediante la participación personal, situar la lengua en un contexto social y cultural" (Stern 1983: 256).

En la pág. 255 de su obra sobre los conceptos fundamentales en la enseñanza de lenguas, Stern ofrece un esquema -paralelo al que ha ofrecido en pág. 181 para la gramática pedagógica- en tres niveles y seis pasos para establecer las relaciones entre conceptos científicos y teóricos y actividad docente. Es el cuadro nº. 13, que reproduzco en la página siguiente.



CUADRO N.º 13

(Stern 1983)

Riley (sin fecha/b) hace una síntesis del estado de la cuestión a partir de los conocimientos que nos proporciona el análisis del discurso y de los de la

sociología del conocimiento. En cuanto a la primera disciplina, en el capítulo siguiente de este trabajo nos referiremos a ella; en cuanto a la segunda, Riley menciona los trabajos de A. Schütz (1902) y K. Mannheim (1929), que, a través de los escritos de P. Berger y T. Luckmann (1966) y de A. Cicourel (1973), han ejercido una influencia sobre muchos de los analistas del discurso, etnometodólogos y sociolingüistas de los años 70. La relación entre estas disciplinas la explica Riley en estos términos:

El ámbito de la sociología del conocimiento es la ‘construcción social de la realidad’, el mundo de ‘sentido común’ del que la gente ‘tiene conocimiento’ en su vida cotidiana. Este conocimiento constituye la visión del mundo que tiene cada persona, y se almacena, se controla y se distribuye a través de estructuras sociales. El mecanismo primario en la distribución de conocimiento social es el discurso. El conocimiento personal y la identidad social de una persona vienen determinados en gran medida por el lugar que ocupe en la estructura social y por su participación en el discurso. (Op. cit. 2).

Sin entrar a tratar a fondo estas cuestiones teóricas, extrae las consecuencias que pueden tener relevancia para la didáctica. En primer lugar, adopta la definición que Goodenough hizo de la cultura como conocimiento:

Desde mi punto de vista, la cultura de una sociedad consiste en todo lo que una persona necesita conocer o creer para poder actuar de forma aceptable para los miembros de esa sociedad... La cultura, al consistir en lo que la gente debe aprender, como algo diferenciado de su herencia biológica, debe de consistir en el producto final del aprendizaje: conocimiento en el sentido más amplio de este término. (Ibídem, 3).

Y parafrasea esta definición señalando que la cultura en cuanto conocimiento consiste en la suma total de las informaciones, creencias, valores y destrezas que se deben compartir y aplicar en la sociedad y en las situaciones en que uno se encuentra: es lo que uno necesita saber para poder desenvolverse en estas situaciones del mismo modo que los demás.

Cultura, por tanto, como conocimiento de tres tipos:

Saber algo (*know that*): Consiste en el trasfondo cultural, relativamente permanente: puntos de vista religiosos y políticos, la comprensión que se tiene acerca de lo que es la enfermedad, la educación, la historia, ...

Saber acerca de algo (*know of*): Consiste en el trasfondo cultural relativamente efímero, relacionado con los temas y cuestiones de actualidad.

Saber hacer algo (*know-how*): Consiste en las destrezas y competencias relativas al comportamiento verbal y no verbal.

En relación con lo que es específico de la cultura de una sociedad y su reflejo en la lengua de esa sociedad Riley habla de “marcadores culturales”, término con el que designa las palabras o expresiones en las que se han codificado explícitamente referencias culturales. Que sean explícitas no quiere decir que sean también transparentes: si no se conocen, no se pueden entender. Se trata, por ejemplo, de las fechas o festividades importantes en una cultura, que, referidas al nuestro podrían ejemplificarse con el 11 de septiembre, el 18 de julio (tal vez ya no para las generaciones más jóvenes), el 23-F, el día de Reyes o de los Santos Inocentes¹², o el de Sant Jordi... Para los miembros de las respectivas culturas se trata, en efecto, referencias mucho más profundas que una simple fecha del calendario.

Presenta un lista de "marcadores culturales" de la sociedad británica, agrupada en las siguientes categorías:

- personajes (históricos o de ficción)
- juegos
- organizaciones
- rótulos, anuncios, avisos
- plantas
- deportes
- sistema educativo
- fechas
- abreviaciones
- lugares
- siglas
- etc.

La lista es abierta y solo indicativa. "Su estatuto pedagógico -afirma Riley- está suficientemente claro: representa lo que un aprendiente puede necesitar saber para entender determinadas referencias en la lengua extranjera. El uso pedagógico que puede hacerse de un documento así es, no obstante, menos evidente: un repertorio de este tipo nunca puede ser exhaustivo, ni tampoco es posible predecir qué alumnos necesitarán aprender unos u otros marcadores" (9). Recomienda que en la clase se sensibilice a los alumnos a la presencia de tales marcadores y se les estimule a descubrirlos fuera del aula y en los documentos reales que se trabajen en el aula.

Desde el punto de vista del análisis del discurso, todos estos fenómenos tienen que ver con lo que se ha identificado como “implicatura”: Todos aquellos significados no explícitos en el texto y dependientes del contexto; la implicatura tiene que ver con tres tipos de contexto: el contexto real, al que el discurso remite mediante la referencia deíctica; el contexto lingüístico o co-texto, con la referencia anafórica y catafórica; y el contexto de conocimiento compartido. Es dentro de éste tercer tipo de contexto, en el que se insertan los marcadores culturales: el conocimiento sociocultural que comparten los interlocutores por pertenecer a una misma cultura.

¹² Ejemplo paradigmático de expresión no transparente.

Pero, para delimitar exactamente el concepto de cultura, Riley recurre a un tercer concepto: el de "identidad social". La cultura no cabe entenderse como un bloque monolítico de conocimientos compartidos por todos los miembros de la sociedad. Antes bien, la cultura de cada uno de ellos está en relación con su situación en la matriz social, que a su vez viene determinada por una configuración de factores tales como la edad, el sexo, la profesión, las convicciones de tipo religioso y político, las aficiones, la posición económica, el lugar de nacimiento y residencia, etc. Como consecuencia de ello, cada uno selecciona y construye su propia cultura. En la medida en que cada uno posee diferentes clases de conocimiento/cultura cada uno tiene una identidad social propia. No se trata, por tanto, de diferencia en la "nacionalidad" o en la "lengua" sino de diferencias entre "culturas". Por eso Riley insiste en distinguir entre comunicación intercultural, comunicación interétnica y comunicación exolingüística:

Intercultural: la que se da entre participantes que no comparten el mismo conocimiento, valores o creencias.

Interétnica: la que se da entre miembros de grupos étnicos diferentes.

Exolingüística: la que se lleva a cabo en la L2 de al menos uno de los participantes.

De estas consideraciones, Riley deriva unas implicaciones pedagógicas:

1.- La cultura está inseparablemente unida a la lengua y al uso que de ella hacen los hablantes. No es algo innato, sino algo que se aprende, y que forma parte de una comprensión y expresión correctas al igual que lo hacen la gramática y el vocabulario. A la hora de seleccionar determinados ámbitos culturales para incorporarlos al programa, habrá que tomar en consideración, siempre que sea posible, las necesidades de los aprendientes. Se necesitan materiales y/o actividades que sensibilicen a los aprendientes ante las diferencias culturales; en este sentido, considera que los materiales auténticos pueden ser de gran ayuda, puesto que en ellos los marcadores culturales, las presuposiciones y las implicaciones pueden ser observados en su "habitat natural".

2.- Hay que preparar a los aprendientes para situaciones y relaciones propias de la vida real, en las que se verán implicados como hablantes de L2. Aquéllas serán, por definición, interculturales y exolingüísticas, puesto que ellos nunca serán hablantes nativos. Esto quiere decir que hay que hacer hincapié en las estrategias adecuadas a estas situaciones, en particular a las de compensación; esto a su vez comporta la necesidad de que los modelos lingüísticos del programa no consistan exclusivamente en interacciones realizadas entre nativos.

3.- La comunicación intercultural no debe entenderse como un proceso de "integración", mediante el cual el aprendiente (extranjero) abandona su identidad social o su cultura, sino como uno en el que los participantes colaboran comunicativamente para establecer una "micro-cultura", aunque sólo sea para el momento de una sola conversación. El objetivo de la enseñanza de una L2 no puede consistir en transformar a los aprendientes en hablantes nativos

-propósito inalcanzable, por otra parte- sino más bien en suministrarles los conocimientos y las destrezas necesarias para seguir siendo ellos mismos mientras se desenvuelven, de forma adecuada y eficiente, en la L2.

3.- ¿Un nuevo paradigma?: El análisis del discurso.

En las siguientes palabras de G. Reyes encontramos una clara síntesis de lo que representa el nuevo paradigma: pasar del estudio de las estructuras de la lengua en sí mismas al estudio de la lengua en uso.

(...) existe la curiosa creencia, muy divulgada, de que la comunicación lingüística es un proceso parecido a envolver unos significados en un paquete ("codificar un mensaje"), y entregar el paquete al destinatario (...), quien con todo interés lo desenvuelve y se entera de su contenido (...); esta última es la etapa de "descodificación del mensaje". (...) Usar el lenguaje no es sólo codificar y descodificar, sino también hacer inferencias de varios tipos, gracias a las cuales podemos expresar e interpretar mucho más de lo que está en las palabras. (...) Usar el lenguaje no es tan sólo poner en movimiento fonemas, palabras, estructuras sintácticas y proposiciones. Usar el lenguaje es activar, además, una serie de conocimientos que las palabras evocan y no necesitan hacer explícitos. Como la actividad lingüística se produce entre organismos vivos metidos en situaciones y dotados de intención comunicativa, las estructuras lingüísticas tienen significados virtuales que sólo se actualizan y completan en el uso. (Reyes, 1990:53).

El paradigma imperante en la lingüística contemporánea hasta finales de los años 60 era la gramática generativo-transformacional, propuesta por N. Chomsky y que representaba la culminación teórica de la orientación científica nacida con el estructuralismo. Pero, como señala Van Dijk (1993), a partir de esa fecha se produjeron en la lingüística varios acontecimientos independientes que cuestionaron este paradigma. Entre los principales acontecimientos cita estos tres: el nacimiento de la pragmática y la sociolingüística, que aportaron "el principio básico de que una gramática no debe construirse sobre la base de intuiciones lingüísticas problemáticas, sino sobre observaciones del verdadero uso de la lengua (...) y que la lengua en uso debe estudiarse también en términos de *actos de habla*" (Van Dijk, 1993:10); las aportaciones de la filosofía y de la lógica, que proponían modelos más adecuados y formales para explicar el sentido y la referencia de las expresiones; y, finalmente, "el intento de construir la llamada *gramática del texto*", cuyo principal motivo fue "la presuposición de que la gramática de una lengua debe dar cuenta, no sólo de las oraciones realizadas mediante las emisiones de hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea, de los *textos* enteros subyacentes a estas emisiones" (Ibídem).

Stubbs (1983) habla de "un consenso, sobre todo a partir de mediados de los sesenta, en torno a la necesidad de una revisión de los presupuestos básicos de la lingüística de Saussure, Bloomfield y Chomsky" y de una idea "cada vez más extendida, de que gran parte de la lingüística actual se encuentra muy limitada en sus datos y métodos de modo artificial e innecesario" y propugna que "una visión coherente del lenguaje debe tener en cuenta el uso que de él se

hace habitualmente en el discurso" (pp. 25-26). En relación con el desarrollo de la lingüística anterior afirma:

Gran parte de la teoría sintáctica debe ser reconsiderada en su totalidad (...) Gran parte de la fascinación del análisis del discurso deriva, en realidad, de la comprensión de que se están volviendo a fijar los límites de la lingüística. Por supuesto que no se puede volver atrás respecto a los niveles de explicación y rigor establecidos en el estudio de las estructuras lingüísticas llevado a cabo principalmente por Saussure, Bloomfield y Chomsky. Pero es cada vez más evidente que una revisión coherente del lenguaje, incluyendo la sintaxis, debe tener en cuenta el fenómeno del discurso. Al igual que sucede con cualquier otro paradigma, la gramática generativa lleva en sí misma el germen de su propia destrucción, porque cuando se escriben reglas que tengan en cuenta el contexto, como 'volver a escribir a como b en el contexto c', uno comienza a hacerse preguntas sobre el contexto que desencadena la regla. ¿Es puramente lingüístico? ¿Está dentro de la frase? ¿O en el discurso precedente? ¿En el acto que se está realizando? ¿En el contexto social? ¿Existe una diferencia importante entre estos contextos desencadenantes? (Ibíd., 21).

Las escuelas lingüísticas que adoptan lo que algunos han denominado paradigma "funcional" descartan, por inadecuada, la frase como unidad de descripción de la lengua. Pero también en el otro paradigma, en el denominado "formal", la frase se ha revelado como una unidad insuficiente de análisis de la lengua. La frase u oración no se considera una unidad que pueda dar cuenta del comportamiento del hablante real, sino una abstracción que realiza el lingüista, para dar cuenta del conocimiento de la lengua subyacente a la actuación. Existe en el sistema una serie de fenómenos cuya explicación exige la toma en consideración de una unidad superior. Castellà (1992:43) resume en una lista estos fenómenos tal como los han expuesto Rigau (1981) y Conte (1977):

- La pronominalización, cuando el referente no se encuentra en la misma oración que el pronombre.
- Las correspondencias entre los usos de los tiempos verbales.
- Las palabras sueltas y las frases aparentemente asintácticas, que sin embargo son perfectamente comunicativa en un determinado contexto.
- Las ambigüedades sintácticas que desaparecen por completo si se da el conocimiento de la situación.
- La posible ironía de algunas frases.
- Las frases contradictorias que pueden ser generadas por una gramática oracional.
- La selección del artículo definido o indefinido en una oración concreta, como consecuencia de que el sustantivo al que acompaña sea presentado como elemento ya conocido o como elemento nuevo.
- La decisión acerca del orden que las palabras deben seguir en un enunciado.

Nace de este modo la denominada lingüística textual, a la que unos autores atribuyen el carácter de nuevo paradigma científico mientras que otros disienten de tal atribución, por cuanto consideran que esta corriente retoma y actualiza muchos de los temas y problemas ya planteados con anterioridad en otras fases de la historia de la lingüística. No se trata de una escuela unitaria, sino de una corriente que se ramifica en una serie de orientaciones y grupos e incluso denominaciones (lingüística textual, análisis del discurso, gramática del texto). En su origen se encuentran las aportaciones de J. L. Austin y de H. P. Grice a propósito de la actuación lingüística, si bien es cierto que éstos -Austin especialmente- no representan aún planteamientos estrictamente textuales ya que trabajan con enunciados aislados; junto a esta aportación filosófica cabe mencionar dos corrientes propiamente lingüísticas: la línea funcionalista de la lingüística estructural, en especial Jakobson y su esquema de los componentes de la comunicación, y la escuela firthiana que influye gran parte de la lingüística británica del presente siglo, en especial el funcionalismo de Halliday. Los análisis de textos, intentando superar el nivel oracional e incorporando el punto de vista de la comunicación, realizados principalmente por R. de Beaugrande, W. U. Dressler, J. Petöfi, S. J. Schmidt y T. A. van Dijk son otra de las grandes aportaciones; otro gran grupo lo encontramos en la lingüística del área francófona, con E. Benveniste y su teoría de la enunciación, emparentada con las teorías del ruso M. Bajtin y desarrollada con posterioridad por O. Ducrot, y también por A. Berrendoner, J. Dubois, C. Kerbrat-Orecchioni, así como los estudios de orientación más psicolingüística de J. P. Bronckart y B. Schneuwly. En el ámbito anglosajón destaca la atención al discurso oral, con los estudios de G. Brown y G. Yule, C. A. Coulthard, J.J. Gumperz, W. Labov, H. Sacks, E. Schegloff y G. Jefferson, J. McH. Sinclair, M. Stubbs, y su relación con la didáctica de lenguas (H. G. Widdowson). Finalmente cabe mencionar los estudios de pragmática: Y. Bar-Hillel, P. Cole, G. Leech, S. C. Levinson, B. Schlieben-Lange, Sperber & Wilson, D. Wunderlich. En el ámbito hispano existen estudios y publicaciones representativas de estas diversas tendencias: E. Bernárdez, M. V. Escandell, A. García Berrio, Lozano-Peña Marín y Abril, G. Rigau, V. Lamíquiz, G. Reyes...

Si hubiera que encontrar una base común a todas estas orientaciones, más allá de la superación del límite oracional podrían enumerarse estas características, tal como lo hace Cuenca (1992:92):

- a) El centro del análisis lingüístico es el texto o discurso, que se considera como una unidad con valor lingüístico y comunicativo autónomo.
- b) La teoría se presenta como interdisciplinaria: incorpora aspectos de la psicología, de la sociología, de la crítica literaria, de la estilística, etc., con la finalidad de proporcionar una visión globalizadora de la lengua. De hecho, la teoría de la lengua se considera como una parte integrante de la teoría del conocimiento y de la actividad humana.
- c) Se articula a partir de las tres dimensiones de la lengua definidas por Morris: la sintaxis, la semántica y la pragmática. De éstas, es sin duda la pragmática la que tiene un peso específico mayor, y la que permite conectar con aspectos

sociolingüísticos y psicolingüísticos, borrando los límites entre la lingüística *sensu stricto* y esas aplicaciones.

d) Se interesa por la lengua en uso, por su aspecto comunicativo, y no tanto por la clasificación de unidades y estructuras (estructuralismo) o por la creación de un modelo abstracto que dé cuenta de la gramática interiorizada del hablante (generativismo).

Los conceptos de *texto* y de *discurso*:

Estos dos términos son básicos en la lingüística textual; algunos autores los utilizan de forma indistinta, mientras que para otros corresponden a dos conceptos claramente diferenciados. Para Lamíquiz (1994:54), el término *discurso* es un término polisémico, que va adquiriendo diversos valores relativos según el concepto que se le contraponga. He aquí una síntesis de las acepciones más difundidas:

a) Desde el punto de vista de la génesis del discurso, algunos autores utilizan el término *texto* para referirse al producto, y el de *discurso* para referirse al proceso: Widdowson, por ejemplo, habla del discurso como de un proceso de negociación de significado, que desemboca en un cambio del estado de cosas, un cambio del contexto en el cual se realiza la interacción hablante oyente; este proceso se ve facilitado por la 'reciprocidad de perspectivas'¹³ en la cual los interlocutores intercambian tanto información como intenciones, apoyándose no sólo en el conocimiento de la lengua sino también en las convenciones asociadas con su uso en determinados contextos sociales

b) Rigau adopta un criterio geográfico para identificar los usos de estos términos por parte de diversos autores: *discurso* es el término empleado (en diversos sentidos) principalmente por los lingüistas anglosajones y franceses, mientras que los alemanes, holandeses y soviéticos prefieren el de *texto*.

c) Otras veces, esta distribución se relaciona con el objeto de interés en la investigación: En Europa el modelo de lingüística textual se ha centrado más en las producciones escritas, y de ahí las constantes referencias al *texto*; en los

¹³ Concepto desarrollado por Cicourel, que lo define y clasifica como uno más de los procedimientos interpretativos que proporcionan a los participantes en la interacción discursiva un común esquema de interpretación, y gracias al cual pueden atribuir a sus enunciados relevancia contextual. Mediante la reciprocidad de perspectivas cada interlocutor asume que, salvo prueba contraria, los otros ven las cosas y asignan significado a objetos y acontecimientos de la misma forma que él lo hace. Este mecanismo forma parte de lo que Cicourel denomina "competencia interaccional", junto a las **formas normales** (el interlocutor asume que los otros poseen repertorios similares a los suyos acerca de lo que constituye una "aparición normal" en su cultura, alterando o armonizando eventuales discrepancias o ambigüedades), *el principio de los "etcétera"* (puesto que los conocimientos de "sentido común", comunes a los dos participantes, pueden revelarse lagunosos y la comunicación verbal y no verbal inadecuada, el individuo asume que sus interlocutores "llean" de significado las eventuales lagunas) y los *vocabularios descriptivos como expresiones indicativas* (su significado, dice Cicourel, reside en el hecho de que proporcionan "instrucciones" para recuperar la "plena" relevancia de una expresión) (Véase Lozano et al. 1989: 47).

EE.UU. se ha dirigido más a las manifestaciones orales, de ahí las referencias al discurso.

d) Desde un punto de vista cronológico, las primeras definiciones son fundamentalmente negativas, como podemos ver en la que ofrecen Halliday y Hasan; señalan estos autores que no se trata de una "oración larga" ni de una serie de oraciones sin relacionar. Insisten en el carácter lingüístico del concepto de texto:

*Hay que entender el texto como una unidad semántica: una unidad no de forma sino de significado. Así, el texto se relaciona con la cláusula o la oración no por su extensión sino por su **realización**, (...). Un texto no **está formado** por oraciones sino que se ve **realizado** o codificado por oraciones. Si entendemos esto de esta manera, no esperaremos encontrar entre las partes del texto el mismo tipo de integración **estructural** que encontramos entre las partes de la oración o de la cláusula. La unidad del texto es de otro orden (Halliday y Hasan, 1976:2).*

Con el paso del tiempo se acentúa más el carácter comunicativo. Así, Bernárdez lo define en estos términos:

'Texto' es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre lingüístico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (Bernárdez, 1982).

e) Van Dijk considera que "una gramática del texto sólo puede dar cuenta de ciertas propiedades lingüísticas ('gramaticales') del discurso y no de aquellas estructuras, como las retóricas y las narrativas, que requieren una descripción en términos de reglas y categorías de otras teorías" (1993:19). Por eso reserva el término de "estudios discursivos" para el campo entero de la investigación sobre el discurso, que incluye la lingüística del texto, la estilística, la retórica, etc. Para él, el discurso es "una *unidad observacional*, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión", mientras que un texto "es más abstracto, un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos" (Ibídem, 21).

Para Widdowson, el texto es el producto del discurso y, a diferencia de éste, puede ser estudiado disociadamente de su fuente; ello es así porque el texto puede ser considerado como una manifestación de las reglas lingüísticas. Ahora bien, el texto no se reduce a ser un compendio de frases, ya que éstas por definición son unidades aisladas del contexto, mientras que el discurso que desemboca en un texto se lleva siempre a cabo como "una realización de reglas lingüísticas en el acto de construcción de significado, lo cual inevitablemente exige una vinculación con la realidad cognitiva y experiencial del usuario"

(Widdowson 1984:44). Esta interpretación de lo que es un texto no coincide con la que hacen De Beaugrande y Dressler en su libro *Introduction to Text Linguistics* (1981), cuando lo definen como un "acontecimiento comunicativo"; a diferencia de estos autores, Widdowson considera que el texto no puede ser un acontecimiento, puesto que no posee dinamismo por sí mismo: no son los textos los que comunican, sino la gente al usarlos, y es el proceso de su uso lo que constituye el acontecimiento comunicativo.¹⁴

En esta misma línea, Lamíquiz define el texto como "un resultado lingüístico plasmado como realidad enunciativa, actualizada y hecha concreta, capaz de ser contemplada empíricamente en dos aspectos concomitantes y mutuamente dependientes que se prestan a experimentación: la realidad observable de su sucesividad sintagmática discursiva y la realidad interpretable de su contenido comunicativo" (1994: 38).

También en la misma línea, Lozano (1989: 15) considera que "una secuencia de enunciados constituirá un texto solamente si puede ser interpretada como una unidad de significado dentro de un contexto situacional (...) Desde el punto de vista de la estructuración de la lengua, un texto constituye un enunciado. Un texto considerado desde el punto de vista de las condiciones de producción se convierte en un discurso. Un mismo texto interpretado desde dos contextos dados dará lugar a dos discursos diferenciados".

Muy próximo a este par de conceptos se encuentra el que propone É. Benveniste (1966): *enunciación y enunciado*. La enunciación consiste en la puesta en funcionamiento del sistema lingüístico mediante un acto individual de utilización. La lengua como sistema es únicamente una posibilidad, que se realiza en diferentes procesos de "apropiación" individuales mediante los cuales cada hablante hace suyo el aparato formal de esa lengua y enuncia su posición ante el mundo, convirtiendo la lengua en *enunciados*. Como indica Lamíquiz (1994:28), la enunciación se sitúa en el dinamismo que supone el paso productivo desde lo formalmente sistémico al resultado comunicativo individual.

¹⁴ Esto tiene consecuencias para la didáctica: en el trabajo que se realice a partir de textos, éstos no pueden tratarse como si fueran frases como si señalaran ellos mismos su propio significado; hay que practicar en el aula los procesos de negociación de significado textual; a este respecto comenta Widdowson:

Frecuentemente, los aprendientes han sido inducidos a creer que en la lectura de un pasaje existe un significado completo y único, que sería immanente a la lengua y que se podría obtener mediante un escrutinio estricto del texto, con la ayuda de un diccionario cuando ésta fuera necesaria.
(Widdowson 1984:125).

3.1.- Fuentes y desarrollo de la disciplina

A lo largo de la historia del pensamiento se han dado aproximaciones a fenómenos de la lengua similares o muy próximos a los que trata el análisis del discurso; estas aproximaciones se han realizado tanto desde el campo de ciencias directamente relacionadas con los estudios lingüísticos, como desde otras áreas próximas como la filosofía o la psicología. Castellá (1992) las enumera y comenta; me baso en su lista para la siguiente breve exposición:

a) *La retórica clásica*. Es el antecedente más antiguo. Van Dijk hace notar que las cinco operaciones de que se componía la retórica (*inventio, dispositio, elocutio, memoria y pronuntiatio*) no se encuentran muy alejadas de los procesos de expresión (oral o escrita) postulados por la psicolingüística actual.

b) *La estilística*. Esta disciplina se ha ocupado siempre de las variaciones o desviaciones de la norma, así como de las unidades superiores a la frase, en el ámbito de los estudios literarios. Recientemente, gracias a autores como Enkvist, Sperber y Wilson, ha tomado una orientación textual, en la que el estilo se pone en relación con el concepto de variación lingüística en los distintos contextos situacionales y culturales. Garrido define el estilo como “un tipo de gestión de información en el texto”.¹⁵

c) *La crítica literaria*. Especialmente los estudios realizados por la escuela formalista rusa, por la semiótica francesa e italiana y por la estética de la recepción alemana. Las unidades básicas de los cuentos (V. Propp), los conceptos de isotopía (A.J. Greimas) y de intertextualidad (Bajtin), así como las relaciones entre texto y lector y la actividad de interpretación de este último (U. Eco, W. Jauss) ofrecen estrechos paralelismos con muchos de los conceptos de la lingüística textual y el análisis del discurso, tales como las funciones lingüísticas de D. Wilkins o los actos de habla de J. Searle, la teoría de la coherencia textual, los esquemas y conocimientos previos o la relación dialogante que se establece entre el texto y su receptor.

d) *La filosofía del lenguaje*. En sus *Philosophische Untersuchungen*, Wittgenstein introduce la noción de juegos de la lengua, para referirse a las distintas prácticas que se producen en el uso de la lengua, sujetas en cada caso a unas reglas propias de funcionamiento, . De este modo establece las bases filosóficas del estudio del uso de la lengua. Considera que la lengua es una realidad básicamente heterogénea, por lo que cualquier intento de describirla como un sistema unitario está condenado al fracaso. Posteriormente, J.L. Austin (1962) y J. Searle (1969) desarrollan la teoría de los actos de habla; H. P. Grice (1975), por su parte, establece las máximas conversacionales. De estos últimos autores hablaremos con mayor detalle en capítulos posteriores. Más recientemente, J. Habermas (1975) ha analizado la sociedad en términos de comunicación lingüística (*Sprachanalyse und Soziologie*, 1975).

¹⁵ J. Garrido: ‘Estilo y gestión de información en la lengua’, *Foro Hispánico*, Amsterdam (en prensa).

e) *La psicología cognitiva y socio-afectiva.* La lingüística textual y el análisis del discurso, especialmente en su aplicación a la enseñanza de LL.EE., se relacionan muy directamente con las teorías cognitivas de Piaget, Ausubel, Bruner, etc., y con las teorías socio-cognitivas de Luria, Pavlov y, sobre todo, Vigotsky, que actualmente predominan en el panorama de la psicología del aprendizaje, como ya he recogido en otro lugar.

f) *La antropología.* Los estudios de los antropólogos, especialmente los llevados a cabo por B. Malinowski en los años 20, pusieron de relieve la estrecha relación existente entre lengua y cultura, y la imposibilidad de realizar un adecuado estudio de una lengua al margen de una interpretación de su cultura. Para Malinowski el lenguaje no era una 'contracara del pensamiento' (Lozano et al. 44) sino un 'modo de actividad' como otras actividades socialmente cooperativas, y los enunciados se producen y se comprenden únicamente dentro de un contexto dado de la situación. En un principio Malinowski pensó que la consideración de la situación como contexto social era solamente necesaria para el estudio de un "lenguaje primitivo", pero posteriormente extendió a cualquier lengua esa necesidad. Sus ideas ejercieron una gran influencia en un lingüista que colaboraba con él, J. R. Firth, quien luego las plasmó en una teoría lingüística.

g) *Las diversas escuelas modernas de lingüística.*

1) El Estructuralismo: Aunque es ésta una escuela que no se interesa por el tratamiento textual o discursivo de la lengua, y que tiene en la oración lingüística su unidad fundamental (para Bloomfield, "la oración es una unidad lingüística independiente, que desde el punto de vista gramatical no está incluida en ninguna otra unidad superior"), diversos autores estructuralistas han elaborado propuestas particulares que ofrecen puntos de contacto con el análisis del discurso. Zellig Harris, distribucionalista americano y maestro de Chomsky, publica en 1952 *Discourse analysis*, un artículo en el que quería ir más allá de la frase en su análisis gramatical; sus puntos de vista están sólo lejanamente emparentados con la actual disciplina de análisis del discurso, ya que considera a éste como una mera sucesión de oraciones, y deja de lado cualquier consideración del significado; no obstante, le cabe el mérito de haber realizado la primera propuesta de análisis del discurso, por encima del nivel de frase, en la lingüística estructural. Después de él, Coseriu (con su propuesta de la gramática del habla, y de la prioridad del habla sobre la lengua, en el artículo "Determinación y entorno", 1955); Jakobson (con su esquema de la comunicación y las correlativas funciones de la lengua) y É. Benveniste, con su teoría de la enunciación, representan distintas aportaciones que traspasan los límites impuestos por la teoría estructuralista stricto sensu, y que pueden ser considerados predecesores del análisis del discurso.

2) El lingüista británico J. R. Firth, que en los años cuarenta elaboró una concepción de la lengua en estrecha dependencia con el concepto de "contexto situacional", y que aparece sintetizada en su artículo de 1957 "On Sociological

Linguistics”¹⁶. Sus tesis están fuertemente influidas por los trabajos del antropólogo B. Malinowski. La lengua como actividad básicamente significativa, y la descripción del significado en estrecha relación con la situación son puntos de partida de un análisis lingüístico que posteriormente han recibido especial atención por parte de otros lingüistas; entre ellos destaca Halliday, cuyas aportaciones recojo también en otro lugar.

3) La lingüística generativa: Por definición, la gramática generativa no se interesa por el uso de la lengua. No obstante, y al igual que hemos visto con el estructuralismo, algunos autores han experimentado la necesidad del estudio de una gramática textual. G. Rigau, con su *Gramática del discurso* en la que desarrolla la Teoría Estándar Extendida aplicando su análisis no a las frases sino a los textos, es uno de sus representantes.¹⁷

4) La sociolingüística, que he tratado en la sección anterior.

5) La pragmática: La pragmática nace como desarrollo de la concepción filosófica de la lengua como actividad (especialmente Searle y Austin) y se caracteriza por incorporar, junto a la sintaxis y la semántica, un nuevo nivel de descripción de la lengua. Desde el punto de vista de la acción distingue tres actos simultáneos en la formulación de todo enunciado: el acto locutivo (la producción de unos sonidos o de unos signos gráficos pertenecientes a un sistema lingüístico y que encierran un concepto), el ilocutivo (el objetivo que persigue el emisor del enunciado, su intención de cambiar el contexto en el que se produce la emisión) y el perlocutivo (el efecto conseguido en el receptor, el cambio producido en el contexto). A este nivel el análisis no se realiza en términos de corrección o incorrección, sino de éxito o de fracaso. G. Leech, S. C. Levinson, R. Montague, T. A. van Dijk y D. Wunderlich figuran entre los autores más representativos de esta corriente. La pragmática se funda en unos postulados básicos, formulados entre otros por Leech, y que Reyes sintetiza de esta forma:

1. *La forma lógica o representación semántica de una oración es diferente de su interpretación pragmática.*
2. *La semántica estudia reglas; la pragmática estudia principios.*
3. *Las reglas de la gramática son convencionales; los principios de la pragmática no son convencionales, sino motivados por los objetivos de la comunicación.*
4. *La pragmática relaciona el significado convencional de un enunciado con su fuerza ilocucionaria (lo que ese enunciado hace: prometer, afirmar, etc.)*
5. *Las categorías de la gramática son discretas y determinadas; las de la pragmática son generalmente continuas e indeterminadas". (Reyes, 1990:34).*

¹⁶ Recogido en Hymes 1964.

¹⁷ Escribe estas palabras en la introducción de su trabajo: "El propósito del presente trabajo es mostrar (...) que el dominio natural de una gramática es el discurso" (p. 12). Y también: "La limitación del dominio gramatical a la frase, que en los inicios de la lingüística generativa fue una estrategia de investigación apropiada, se ha convertido ahora en una limitación peligrosa ya que deja muchos fenómenos lingüísticos sin explicación" (p. 17).

Según Bernárdez (1982), la lingüística textual surge como resultado de la convergencia de una serie de factores internos a la evolución de la propia lingüística, con otros externos a ella y pertenecientes a su entorno.

- Como causas internas señala, por un lado, la pujanza de la semántica y, sobre todo, de la pragmática, que constituyen dos campos de estudio que se confunden a veces con el análisis textual y que, de todas formas, tienen con él un amplio campo de intersección; por otro, el reconocimiento de la naturaleza extraoracional de algunos fenómenos (conexión, pronominalización, deíxis...), lo cual explica que no se puedan estudiar de manera fructífera a partir de oraciones aisladas.

- Como causas externas, señala la necesidad de realizar aportaciones lingüísticas a disciplinas que trabajan con textos completos, como la poética, la estilística, la traducción o la enseñanza de lenguas, así como la evolución general del paradigma científico, que tiende a primar los estudios integradores e interdisciplinarios.

Todos estos factores confluyeron e hicieron que apareciesen, cada vez en mayor número, investigadores interesados en el estudio de la lengua como proceso comunicativo, más que como sistema. Había que analizar las manifestaciones de la lengua y la misma producción lingüística tanto desde el punto de vista del receptor como del emisor, en un intento, aún hoy en gestación y a la búsqueda de un paradigma, de dar una visión integrada de la lengua (Cuenca 1992: 95).

No obstante, se trata de una serie de aproximaciones al fenómeno textual o discursivo, emparentadas todas ellas, pero con algunas diferencias entre sí; en ellas podemos observar dos vertientes, claramente delimitadas por una línea divisoria que Lozano et al. (1989) definen muy acertadamente, como expongo a continuación.

Estos autores se sitúan en el plano de la semiótica del texto para estudiar los "complejos fenómenos textuales de significación" (248), y declaran adoptar la perspectiva pragmática ("la investigación de los aspectos indiciales e instrumentales del lenguaje, es decir de las situaciones en que se dan los discursos y de los efectos que éstos promueven"); en este planteamiento, pretenden "sobrepasar el empirismo de la tradición filosófica anglosajona [y] evitar la definición psicologista de los sujetos y de sus transformaciones, incorporando a la teoría de la acción discursiva la componente semántico-narrativa del texto" (Ibídem, 248, subrayado añadido).

En otras palabras:

El llamado análisis del discurso se desarrolla fundamentalmente a partir de los estudios sobre la enunciación [de Benveniste], es decir, la puesta en discurso de la lengua por un sujeto. (...) Lo que se propone Benveniste es el estudio de la lengua desde sus

condiciones de uso y no específicamente del uso o los efectos que pueden producir las emisiones lingüísticas, por lo que todavía hoy se detecta en el análisis del discurso una línea de ruptura entre la orientación "inmanentista", para la que toda consideración extralingüística es no pertinente, y la "pragmatista" que estudiaría el uso que se hace del lenguaje (Ibídem, 90).

Lo que interesa fundamentalmente en la teoría de la enunciación es "el discurso y su sujeto, un sujeto que sólo podemos conocer por su discurso"; "en la lingüística europea, a partir de Benveniste, el concepto de sujeto productor del discurso se une a la observación de su presencia en el propio discurso"; se da una duplicidad en la noción de sujeto, que "será considerado tanto productor como producto del discurso, al tiempo que su existencia se presenta, sea como una realidad empírica -el autor del texto, el emisor del discurso situado histórica y biográficamente-, sea como una construcción teórica dentro del cuadro de la lingüística, según los presupuestos epistemológicos de que se parta". (Ibídem, 89).

Distinguen, pues, siguiendo fielmente a Benveniste, entre el *sujeto de la enunciación* y el *sujeto empírico* (emisor, autor...) que efectivamente ha producido el texto, y con el que aquél no se confunde. Por todo ello privilegian en su libro "el estudio de las representaciones que dan los textos de sus sujetos, de su relación con el enunciado y con su interlocutor. Este estudio está relacionado con el de la norma o código lingüístico, susceptible de variar para cada situación y con el de los tipos de comunicación: coloquial o formal, 'subjetiva' u 'objetiva', etc." (Ibídem, 94).

En consecuencia se aplican al estudio de textos escritos y fundamentalmente literarios, en los que investigan la representación del sujeto, manifestada a través del uso del código lingüístico.

D. Coste, en cuya obra encontramos una notable parcela referida a la didáctica de lenguas, tiene un punto de vista diferente sobre esta "superación del empirismo" y la "definición psicologista" del sujeto:

[La lingüística aplicada] tiene que tomar en consideración todo lo que se desprende del habla o de los resultados, todo lo que se refiere a la enunciación, la forma en la que el locutor realiza sus enunciados, se proyecta o se distancia, todo lo que se refiere a las relaciones interindividuales en el acto de la comunicación, todo lo que hace que la lengua no pueda ser verdaderamente comprendida -todavía menos aprendida o enseñada- independientemente de los lazos que mantiene con los que la usan, lazos tanto psicológicos e individuales como colectivos y sociales (citado en A. Méndez, 1987:70, subrayado añadido)

A mi entender, en la teoría de la enunciación de É. Benveniste, y muy particularmente en el desarrollo que de ella hace O. Ducrot, se deja sentir en todo su peso la orientación al texto escrito, y más específicamente el texto

literario, propia de las ideas de M. Bajtin que se encuentran en su base. No es de extrañar que haya tenido una repercusión mucho más importante en los estudios de crítica literaria, y menos perceptible en los del análisis del discurso oral; así como que sus repercusiones en la didáctica de las lenguas no hayan ido más allá de los trabajos sobre tipologías textuales, y éstas preferentemente centradas en los textos escritos. Nada más lejos de mi propósito que pretender cuestionar los supuestos de la teoría de la enunciación; ahora bien, la relevancia de un análisis de ese tipo para los fines de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua no parece muy clara, y los intentos de realizar aplicaciones didácticas de tales análisis, a primera vista y en ausencia de estudios empíricos que revelen su eficacia, revelan aspectos problemáticos en cuanto a su real utilidad¹⁸. No faltan tampoco las propuestas en ese sentido, que intentan explorar las vías que unos planteamientos tan ricos y sugerentes pueden abrir. Creo, sin embargo, que resulta más interesante a nuestro propósito el enfoque de la otra vertiente, que hace más hincapié en "el uso del lenguaje en contextos sociales y, concretamente, [en] la interacción o el diálogo entre los hablantes" (Stubbs 1992:17) y que considera que "aunque sólo sea por su ocurrencia masiva, la conversación espontánea y natural tiene que servir de guía o norma para la descripción del lenguaje en general" (Ibídem, 24). Una orientación como la que representa Widdowson entre otros, que no prescinde de los sujetos reales, sino que busca en sus actividad mental los mecanismos y procedimientos que le permiten dotar de sentido a los textos. Una orientación que reconoce en los textos la existencia de guías de interpretación, pero que entiende que esa interpretación la realiza un destinatario real, del mundo externo al texto.

Bien es verdad que no procede establecer una bipolaridad entre texto oral y texto escrito; si de lo que se trata es, sin embargo, de indagar cuáles son los mecanismos de obtención de significado (discursivo o textual) que realizan los usuarios de la lengua, con el fin de ver de qué forma podemos ayudar al usuario de una nueva L2 a aplicarlos de manera adecuada y eficaz, creo que es más fértil el modelo elaborado en el ámbito anglosajón de análisis del discurso oral (con sus extrapolaciones al discurso escrito), que a la inversa, el realizado en el ámbito francófono, aplicado inicialmente al texto escrito y extrapolado después al texto oral; la noción de "polifonía textual", por citar sólo uno de los conceptos más representativos de la teoría de la enunciación, ofrece unas posibilidades enormes de aproximación al texto literario, tanto si se trata del usuario de una L1 como del de una L2; su aplicación a la actividad lingüística cotidiana (tanto oral como escrita) ofrece también ricas posibilidades de análisis textual. Ahora bien, la transposición de estos análisis a la actividad didáctica se me aparece más problemática, como acabo de señalar. La actividad didáctica se legitima, entre

¹⁸ A este respecto puede ser ilustrativo el ejemplo de "polifonía gramaticalizada por el español", que aporta Reyes (1990: 137), en el que se explica el uso del subjuntivo en las concesivas como marca de una de las voces del discurso: "Para hacer hablar a los "enunciadores" dentro del enunciado, el español cuenta -entre otras cosas- con el subjuntivo, que, en casos como el de este texto, sirve para afirmar lo que ya ha afirmado otro, haciendo notar este proceso". Reyes se refiere al "otro" como una de las voces del enunciado, y no implica en absoluto que esa voz refleje necesariamente la opinión de otro locutor-ser del mundo (*I* frente a *L*, en términos de Ducrot:1985). Creo que en el ámbito de la didáctica del español es posible ofrecer una explicación de este uso del subjuntivo que sea más fácilmente comprensible por los aprendientes y que dé cuenta de los mismos valores semánticos y pragmáticos sin necesidad de introducir en el discurso más voces que la del emisor real.

otras cosas, por la efectividad en la consecución de sus objetivos; y si bien es cierto que no existen estudios empíricos sobre un mayor rendimiento discente de prácticas didácticas inspiradas en una u otra teoría, sí que parece lógico suponer que el aprendiente de una L2 obtendrá más ayuda de un modelo que se apoye sobre el emisor real, sus intenciones y sus procesos que de un modelo que haga abstracción de aquel para buscar los emisores presentes en el texto; la transposición de conceptos de la teoría lingüística a la práctica didáctica debe ajustarse a unos criterios de interés y eficacia, como he recogido en la introducción a esta tesis; mi punto de vista es que el recurso a conceptos y abstracciones lingüísticas para cuya comprensión el aprendiente debe realizar un esfuerzo adicional corre el riesgo de producir resultados diferentes a los deseados, induciéndole a error en la generación de las hipótesis lingüísticas; riesgo que parece ser razonablemente menor si el aparato conceptual resulta más próximo o familiar (hablantes e interlocutores reales y presentes en el mundo, frente a voces presentes en el texto).

Entre los trabajos que han prestado especial atención al discurso oral podemos citar a los que se han llevado a cabo en el mundo de habla inglesa, con dos orientaciones principales: la británica y la americana.

En Gran Bretaña destacan los estudios de la Escuela de Birmingham, que sigue criterios lingüístico-estructurales, sobre la base de la identificación de unidades y de conjuntos de reglas que definan secuencias de discurso bien formadas. Tiene una gran influencia de las teorías lingüísticas de Halliday, en la tradición firthiana de significado en contexto a que ya hemos hecho alusión. Los primeros estudios son los de Sinclair y Coulthard, en 1975, acerca del discurso entre profesor y alumnos; luego se analizan otros marcos semejantes: interacción médico-paciente, diálogos a través del mostrador, entrevistas, debates y conversaciones de negocios. Trabajos más recientes tratan de la importancia de la entonación en el discurso.

En los EE.UU. el análisis del discurso se enmarca en una tradición más etnometodológica que propiamente lingüística. Estudia tipos de acontecimientos de habla, como narración de cuentos, rituales de saludos, etc., en marcos sociales y culturales diferentes (Gumperz y Hymes 1972). Goffman (1976), Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) y otros estudian las rutinas conversacionales: las normas conversacionales, los turnos de palabra y otros patrones recurrentes en los datos de la interacción oral; Labov investiga también la narración oral de cuentos. Los trabajos americanos han producido una larga serie de descripciones de tipos de discurso, así como nuevos conocimientos acerca del condicionamiento social de los fenómenos de cortesía y de protección de imagen (*face-preserving*) en la conversación, que se solapa con trabajos británicos de pragmática.

Otros autores han estudiado el discurso desde una perspectiva estrictamente lingüística, intentando al propio tiempo tomar en consideración el componente comunicativo de la lengua. Destacan entre ellos Brown y Yule (1983), M. Stubbs (1987) y H. Widdowson. Brown y Yule señalan en la introducción a su libro que el término "análisis del discurso" se usa para describir actividades en la intersección de diversas disciplinas, cada una de las

cuales observa el lenguaje desde una perspectiva propia: la sociolingüística, la psicolingüística, la filosofía del lenguaje y la lingüística computacional. Y añaden:

Intentamos mostrar que en el análisis del discurso hay aportaciones que pueden ser hechas por quienes son básicamente lingüistas, que aplican una metodología derivada de la lingüística descriptiva (Brown y Yule, 1983:ix).

Sin embargo, es importante resaltar, y así lo hacen los propios autores, que en el centro del proceso de comunicación se encuentra el "hablante/escritor": quienes se comunican son las personas, y son las personas las que interpretan los mensajes lingüísticos; son los hablantes/escritores quienes tienen temas y presuposiciones, quienes asignan una estructura a la información y quienes hacen referencias; son los oyentes/lectores quienes realizan interpretaciones e inferencias. A partir, por tanto de las relaciones entre formas y funciones lingüísticas, llevan a cabo el análisis del discurso mediante los conceptos relativos al significado (el contexto, la presuposición, la implicatura, la referencia), los temas discursivos y la progresión temática (los marcos temáticos, las gramáticas de la narración, la relevancia, el montaje...) la estructura de la información (información dada/información nueva), la referencia en el texto y en el discurso, la coherencia y la cohesión, etc.

Podemos citar finalmente a McCarthy, que en 1991 publica un libro titulado "Discourse Analysis for Language Teachers", en el que expone los resultados más relevantes de esta disciplina para la actividad docente.

3.2.- Conceptos fundamentales de la nueva disciplina:

El texto/discurso posee una serie de propiedades que lo constituyen en unidad de comunicación lingüística. Alcaraz (1993:19-106) agrupa estas propiedades en tres áreas: el significado en el discurso, las condiciones de textualidad y el enunciado como unidad discursiva. Me serviré de este esquema en el resumen que presento a continuación.

3.2.1.- *El significado en el discurso*

Como señala Candlin (1981: 32), la investigación en semántica y en pragmática ha puesto de manifiesto la necesidad de considerar el significado como un fenómeno que se produce a diversos planos, y no en uno solo. Algunos autores hablan únicamente del significado proposicional y del significado pragmático; Candlin distingue cuatro niveles de significado: el nocional, el proposicional, el pragmático y el discursivo.

- El significado "nocional" es el que se refiere a las categorías semánticas básicas de todo enunciado (tiempo, espacio, cantidad...). Un buen ejemplo de clasificación de estas nociones se encuentra en las categorías semántico-gramaticales que D. Wilkins expone en "Notional Syllabuses".

- El proposicional, correspondiente al segundo plano, es el significado literal, que toda oración tiene en un contexto cero. En este nivel, señalan Leech y Svartvik (1975), una oración interrogativa siempre tiene valor de pregunta. O, en palabras de Searle, lo que llamamos "significado literal" de una oración no es más que el sentido que aplicamos a dicha oración de acuerdo con el contexto que asumimos en el momento de la emisión o de la interpretación de un enunciado, o el que está más ampliamente aceptado. Es su fuerza locucionaria.

- Significado pragmático: Es el valor funcional de un enunciado, emitido por un interlocutor real en un contexto determinado, que lo condiciona y permite interpretar. Es lo que Austin llama fuerza ilocucionaria. Es un nivel de significado que se realiza a partir del enunciado, pero en estrecha dependencia con el contexto, y gracias a la interpretación de los interlocutores: es un significado que se consigue mediante la negociación.

- Significado discursivo: El significado pragmático de un enunciado inserto en un discurso. Los enunciados no se producen de forma aislada, ni ocupan un lugar arbitrario en la secuencia discursiva.

Vemos, pues, que únicamente los dos primeros niveles son independientes del contexto; para alcanzar el significado en los cuatro niveles son imprescindibles los datos derivados del contexto (situacional) y del co-texto (discursivo).

A) El contexto

Alcaraz define el contexto como el "conjunto de variables externas al enunciado que afectan a la organización y a la interpretación del

comportamiento verbal" (Alcaraz, 83). Hemos visto que la noción de contexto de situación fue desarrollada por Firth a partir de las ideas de Malinowsky; Firth lo constituyó en base de una teoría del sentido: para él, tener sentido equivaldría a funcionar de manera apropiada en el contexto. Para describir el contexto de situación propuso tener en cuenta los siguientes elementos: los participantes en la situación, su acción verbal y no verbal, otras categorías relevantes de la situación (que no especificó) y los efectos de la acción verbal.

En este conjunto de variables externas podemos diferenciar tres planos o bloques:

- a) el entorno físico, temporal y local en que se lleva a cabo la comunicación,
- b) el co-texto, tanto el inmediato en que se inserta un determinado enunciado, como el que se ha acumulado en la experiencia comunicativa de los interlocutores,
- c) el mundo cognoscitivo y sociológico en que se desenvuelven los participantes en la comunicación. Es el menos accesible para el observador. Se llama también "presuposición pragmática".

B) Otros parámetros del significado del discurso

Además de los mencionados, otros parámetros importantes en el establecimiento del significado discursivo son los siguientes: *la implicación léxica, la presuposición convencional, la implicación social o conversacional, la presuposición pragmática, la connotación y los índices de formalidad, la paralingüística, la kinésica y la proxémica.*

- *La implicación léxica:* Existe entre dos enunciados cuando la afirmación (o la negación) de lo que se dice en uno supone automáticamente la afirmación (o la negación) de lo que se dice en el otro. No existe entre dos enunciados entre los que hay sindéresis o falta de coherencia. Se basa en las relaciones semánticas existentes en el léxico y demás unidades del sistema.

- *La presuposición convencional:* La proposición o conjunto de proposiciones que el hablante asume que son verdaderas en el momento de emitir un enunciado para que éste pueda ser transmitido con éxito. Se trata de proposiciones no emitidas, que se asumen como verdaderas, y se diferencian de las del enunciado en que éstas se enuncian como verdaderas, aunque puedan ser falsas. Se basa en relaciones semánticas del contexto, pero independiente del emisor y del receptor. ("Su mujer..." → "Está casado...").

- *Las implicaciones conversacionales:* Grice (1975) las denomina **implicaturas**. Su significado está completamente ligado al contexto y a los conocimientos e información que el emisor asume que posee el receptor. ("Hace mucho calor" → "Cierra la ventana, por favor").

- *La presuposición pragmática*: Un enunciado tiene sentido siempre que los interlocutores compartan la misma información previa en su mundo cognoscitivo y sociológico. Comprende información sobre la escala de valores, las expectativas e incluso la ideología de los interlocutores.

- *La connotación*: Transmisión de valores adicionales a los que representan las proposiciones de un enunciado. Son de orden sociolingüístico y se transmiten por medio de las opciones léxicas, sintácticas y fonológicas que ha tomado el hablante

- *Los índices de formalidad*: Marcas semánticas del grado de formalidad comunicativa que los interlocutores mantiene entre sí. Se encuentran tanto en elementos de los distintos subsistemas lingüísticos (léxico, sintaxis y fonética) como en la selección temática que realizan los interlocutores.

- *La paralingüística, la kinésica y la proxémica*: Transmisión de información no verbal por otros canales: modulación de la voz, movimientos faciales, corporales y gestuales, y utilización del espacio, posición y distancia. Esta información puede ser muy significativa y puede desbordar e incluso anular el significado proposicional.

3.2.2.- *Las condiciones de textualidad.*

- *La cohesión:* Es una propiedad que tiene que ver con el significado proposicional del texto y la unión que se produce entre las distintas oraciones que lo componen; ésta unidad se la confieren al texto una serie de recursos lingüísticos, tales como las concordancias, los morfemas, las relaciones léxicas... Halliday y Hassan (1976) han estudiado estudian estos cinco vínculos de cohesión: la correferencia (relaciones anafóricas y catafóricas), la sustitución de una expresión ya aparecida por un determinado elemento, las relaciones conjuntivas (que relacionan de forma explícita lo que se va a decir con lo que se ha dicho), la elipsis (que se omite algo que sólo es interpretable mediante recurso a lo ya mencionado) y las relaciones léxicas que se establecen entre unidades del texto.

Se refiere, por tanto, a las relaciones sintáctico-semánticas que se establecen entre los elementos del texto. Se puede considerar desde dos puntos de vista: el del texto (perspectiva estática que se centra en la construcción del objeto textual) y el de los interlocutores (relación dinámica, el resultado de un esfuerzo del emisor para dar pistas que guíen al receptor hacia la construcción del sentido del texto, de tal forma que pueda interpretarlo de la forma más parecida posible a como el emisor ha pretendido).

- *La coherencia:* Es una propiedad que tiene que ver con el significado pragmático. Si la cohesión establece relaciones entre proposiciones, la coherencia las establece entre enunciados. Para ello es absolutamente necesario el recurso no sólo al co-texto, sino también al contexto real y situacional. Representa una unidad de los elementos del texto que no nace de la aplicación de una serie de recursos lingüísticos, sino más bien de la información que aquél encierra, la selección que de la misma se ha hecho (según haya sido considerada relevante o irrelevante) así como la forma en que ha sido presentada y organizada, y -por otro lado- de la relación existente entre esta información presente en el texto y el mundo de experiencia y conocimientos compartido por los participantes en el discurso. Se trata, por tanto, de una unidad global de significado que resulta tanto de las propiedades lingüísticas del texto como del proceso de interpretación a que lo somete el receptor. La coherencia se estructura en dos niveles: uno estático, con relación al objeto (el texto); y otro dinámico, con relación a los sujetos (emisor y receptor), que se corresponde con el proceso de construcción de sentido.

Widdowson (1979:251 ss.) resalta el hecho de que los procedimientos de cohesión determinan relaciones entre proposiciones, y los de coherencia las determinan entre ilocuciones. Pero estas relaciones no están presentes en el texto mismo, sino que las establecen los participantes en el discurso mediante un tercer tipo de relaciones: las de interacción. El receptor del mensaje interpreta un conjunto de indicios que el emisor le facilita, con el fin de que pueda identificar los significados proposicionales y los ilocucionarios.

- *La progresión temática:* En palabras de Ducrot (1982:80), "todo texto está introduciendo constantemente nueva información". Pero no toda la información que contiene un texto es nueva; al estar inserta en un contexto (lingüístico y/o

extralingüístico), parte de esa información es ya conocida por los interlocutores, mientras que otra parte es nueva. A la información presente en el texto y previamente existente en el contexto se la denomina *tema*; a la nueva, *rema*. Para este par de conceptos, otros autores utilizan los términos ingleses de *topic and comment*, que Bernárdez traduce como *tópico y comentario*. A la forma de enlazar la información dada con la información nueva se la llama *progresión temática*. La progresión temática determina la estructura del texto, así como la selección de determinados elementos lingüísticos (sintácticos, morfológicos, léxicos, fonológicos). A los procedimientos para convertir determinados elementos de la información en tema o rema se les denomina *tematización y rematización o focalización*.

- *La intencionalidad y la modalidad*: Todas las particularidades del texto son portadoras de una intencionalidad; no hay textos "imparciales" o "inocentes". Hay autores que se refieren a estas particularidades como "modalidad", y como "modalización" al proceso mediante el cual viste su discurso de modalidad. Así, según H. Weinreich, la modalización es la marca que el locutor imprime a su enunciado. Lozano (1989:16ss), basándose en Lundquist y en Maingueneau propone una tipología para el análisis de la modalización, en la que establece tres grandes grupos: modalidad de enunciación, modalidad de enunciado y modalidad de mensaje. La primera contiene los tipos de modalidad declarativa, interrogativa, imperativa o exclamativa; la segunda contiene las modalidades lógicas (epistémica, doxástica, deóntica, etc.) y apreciativas; la tercera se refleja principalmente en el emplazamiento del tema y la importancia del agente.

- *El cierre o clausura*: El texto se percibe por parte del receptor como algo completo y terminado. Lozano et al. citan a Lotman y Pjatigorsky que definen el texto como 'una formación semiótica singular, cerrada en sí, dotada de un significado y de una función íntegra y no descomponible', y destacan, en esta definición, "su *clausura* como un elemento definitorio. En efecto, si (...) la dimensión del signo no es pertinente, de tal suerte que tanto una palabra, por ejemplo /¡Fuego!/, como toda una obra, como *Los Episodios Nacionales* (...) coinciden en ser *textos*, es precisamente por su clausura y autonomía, por las que, independientemente de su dimensión, se las puede considerar *textos*". (Ibídem, 19).

Este concepto está estrechamente relacionado con los de coherencia y de contexto; esta cita de los mismos autores aclara a la perfección este punto:

Según la gramática generativa, si las frases no se vincularan solidariamente, si no se conectaran los distintos elementos que conforman un sintagma, una frase, el resultado sería una construcción inaceptable, agramatical. En cierto sentido, esa agramaticalidad podría ser incluida en la categoría de no-coherente. Sin embargo, no es ese el aspecto que nos interesa, ni consideramos que la coherencia equivalga a una 'ausencia de contradicciones'. En efecto (...) textos aparentemente contradictorios pueden ser textualmente coherentes, o textos aparentemente incoherentes en el nivel de manifestación pueden no serlo en otros niveles. (Ibídem, 20).

La coherencia confiere al texto un significado global que nace de su estructura, y que no de la suma de los significados de las frases que lo componen. En palabras de Lozano et al., "encontramos un suplemento de significación peculiar del texto en cuanto estructura (y no en cuanto suma de frases)". (Lozano et al. 1989: 36); las propiedades del texto de las que nace este suplemento de significación son éstas:

- El texto es el ámbito dentro del cual las frases pierden su ambigüedad.
- Contiene presuposiciones e implicaciones diversas de las frases que lo constituyen.
- Posee posibilidades de paráfrasis diversas de las de la frase, por ejemplo de reducción hasta un resumen mínimo. En efecto, una frase no se puede resumir, mientras que un texto sí, y preservando la información de base (por ejemplo: "¡Fuego!").

Con esta propiedad del texto se corresponde en el hablante la competencia textual: la capacidad de captar (o de atribuir) la coherencia de los textos independientemente de su forma lingüística. Como dicen Halliday y Hassan: "Si un lector (de inglés) oye o lee un pasaje que comporte más de una frase, puede decidir normalmente sin dificultad si es un todo coherente o solamente un ensamblaje de frases sin relación las una con las otras" (citados en Lozano et al. 1989:20); se trata de la capacidad de producir y reconocer enunciados en cuanto fragmentos interconectados de un discurso coherente.

3.2.3.- *El enunciado como unidad discursiva*

Los enunciados son los eslabones del discurso, que están formados por oraciones, las cuales se pueden caracterizar semánticamente por medio de proposiciones. Todo enunciado, por definición, está ligado a un contexto. En la comunicación, por tanto, no empleamos estructuras, sino enunciados. Los enunciados transportan internamente más proposiciones de las que externamente manifiestan. Es el contexto el que permite realizar la interpretación de los enunciados del discurso, más allá de los significados proposicionales explícitos de sus oraciones.

En palabras de Sperber, una definición muy próxima a la de O. Ducrot: "La frase es una entidad abstracta susceptible de una infinidad de realizaciones particulares, mientras que el enunciado es cada una de esas realizaciones particulares, cada una de las ocurrencias de la frase" (Citado en Lozano et al., p. 37).

A) Los temas discursivos ("tópicos") y los enunciados.

Hemos hablado con anterioridad del tema de la proposición (o conjunto de proposiciones) que contiene información conocida y sobre la cual se da o se pide nueva información. Estas proposiciones forman *una estructura temática cohesiva*, la cual tiene sentido dentro de la experiencia previa del receptor y de su tradición cultural (Gumperz, 1985: 104).

El discurso cuenta con una serie de recursos que ayudan al destinatario a construir el tópico discursivo inicial, que por su misma naturaleza es provisional: la *isotopía* (repetición de un sema a lo largo del texto) en el plano léxico; la *prosodia*, en el fonológico; y los *conectores*, la *anáfora* y la *catáfora* y el *contexto*, en el plano sintáctico.

Los enunciados dentro de un mismo discurso están vinculados porque participan del mismo tema o tópico.

B) Los conectores o marcadores

La lingüística que trabajaba a nivel de oración ya había establecido unos nexos sintácticos (tanto paratácticos como hipotácticos), unos de los cuales establecían relaciones intraoracionales, entre constituyentes de la frase, y otros las establecían de tipo interoracional, enlazando unas oraciones con otras mediante relaciones de tipo semántico.

La lingüística textual y el análisis del discurso han ampliado este concepto de nexo, y hablan de conectores o marcadores, que contribuyen a la cohesión y coherencia del texto mediante las relaciones que establecen entre sus distintas unidades. Los hay de diversos tipos:

Micromarcadores textuales: Son más breves y vienen a corresponderse con lo que tradicionalmente se ha denominado conjunciones. Señalan vínculos de orden lógico, temporal, causal, etc, entre oraciones o proposiciones.

Macromarcadores: Suelen ser más largos, y sirven para orientar al receptor en su interpretación del discurso. De Carrico los ha estudiado y los ha clasificado en las siguientes categorías: iniciadores, finalizadores, modificadores, ejemplificadores, evaluadores, metaseveraciones.

Marcadores del discurso oral: Shiffrin (1987) ha estudiado el modo en que se usan determinadas expresiones para organizar la interacción conversacional. Limita su estudio a un grupo de estas expresiones del inglés¹⁹, heterogéneas desde el punto de vista de las categorías lingüísticas a que pertenecen. Los define como "elementos **dependientes de la secuencia** que encierran unidades de lengua oral" (p. 31, negrita en el original), y atiende a la entonación con que se emiten (que puede introducir variaciones en su función), pero sobre todo al contexto conversacional en que se producen.

¹⁹ Son las siguientes: *Oh, Well, So, Because, And, But, Or, Now, Then, I mean, Y'know*

3.2.4.- Conclusión:

He repasado en esta sección la nueva aproximación a la lengua desde una perspectiva superior a la oracional. He recogido la existencia de dos líneas básicas, diferentes y complementarias, en el análisis de la lengua como texto o como discurso. He recogido los conceptos fundamentales y comunes a las dos líneas, elaborados en esta nueva perspectiva de análisis. Y me he inclinado por una de las dos líneas -el análisis del discurso- como más apropiada a la finalidad de la didáctica de la lengua. Tal consideración descansa en la forma en que se articula en esa teoría la conexión entre el discurso y el contexto de situación, y en el esfuerzo por realizar una descripción de la actividad de los interlocutores que incluya los procedimientos de orden psicológico y sociológico por medio de los cuales crean (confieren y obtienen: negocian) el discurso. Es lo que trataré en la sección siguiente.

4.- Aportaciones más relevantes del análisis del discurso.

En este apartado revisaré con un poco más de detalle aquellos aspectos del análisis del discurso que me parecen más relevantes para la enseñanza de lenguas. Trataré en primer lugar el análisis del discurso oral; a continuación revisaré el análisis del discurso escrito; y en una tercera sección veremos cómo se explican desde el análisis del discurso los procedimientos de creación y obtención de significado.

4.1.- El análisis del discurso oral

4.1.1.- De los actos de habla al principio de cooperación:

E. Hatch y M. Long (1980) definen el problema básico que se propone resolver el análisis del discurso como aquél con el que se ven confrontados los hablantes a la hora de asignar una función a una forma lingüística. A este respecto Reyes (1991:34) afirma:

(...) todavía no se ha llegado a una teoría aceptable sobre la relación entre forma y función, entre lo que una lengua codifica en su gramática y las funciones comunicativas que los hablantes cumplen.(...) El campo de estudio de la pragmática no está unificado y, consecuentemente, los análisis pragmáticos presentan una diversidad desconcertante. Pero todos acuden a ciertas nociones básicas: hablante, contexto, significado; y todos presentan una actitud persistente, la de encarar el análisis lingüístico como un análisis de la comunicación humana, y no como un análisis de sistemas de signos abstraídos de su función comunicativa.

Siguiendo a Hatch y Long, podemos señalar los siguientes hitos en el análisis del discurso oral:

A) Los actos de habla:

Austin (1962) introduce el concepto de lenguaje como comportamiento social: hablar es siempre hacer algo con las palabras, como reza el título del libro en el que expone su teoría. En consecuencia, propone un nuevo criterio para el establecimiento del significado de las expresiones: el de "felicidad" o "éxito"; antes se aplicaba únicamente el criterio de verdad: las oraciones podían ser verdaderas o falsas. Austin muestra que existen expresiones que no pueden ser ni verdaderas ni falsas, pero que pueden salir bien o salir mal; distingue así entre expresiones constatativas (las primeras) y performativas (las segundas). Con esta distinción se corresponden otras dos: una, la que establece entre significado (lo que las palabras dicen) y fuerza (lo que hacen), y otra, entre la función locucionaria y la ilocucionaria en la lengua. La función locucionaria consiste en el uso de la lengua para transmitir el significado literal de las palabras y las estructuras gramaticales de un enunciado: transmisión de

información objetiva. La función ilocucionaria transmite la fuerza del enunciado; Austin la define como "el modo en que [la lengua] debe ser entendida" (Austin, 1962: 98), y señala que se relaciona con algún tipo de efecto en el destinatario. Las dos funciones coexisten en un mismo enunciado: "Podemos decir que, en general, ejecutar un acto locucionario es también, y *eo ipso*, ejecutar un acto ilocucionario" (ibídem).

Searle (1969) llama "actos de habla" a los actos ilocucionarios de Austin, y los define según unas "condiciones de felicidad" que deben darse para que la ejecución de uno de ellos tenga éxito; esas condiciones están relacionadas con la situación real de comunicación, con su contexto y con unos requisitos que en cada caso deben darse por parte de los interlocutores. Posteriormente (Searle, 1975), establece una clasificación entre actos de habla directos e indirectos. Los directos se manifiestan claramente en el discurso mediante verbos "performativos" ("te ruego", "te sugiero"...); los indirectos se interpretan en el discurso, de tal modo que el enunciado de una información objetiva puede ser entendido como una sugerencia, un ruego, una orden, un reproche, un elogio, etc., de acuerdo con el contexto (ejemplo: "Esa puerta está abierta todavía"). Los clasifica en cinco categorías: Representativos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos. Cada uno de ellos tiene diversas subcategorías; así, por ejemplo, los representativos incluyen hacer sugerencias, dar pistas, denegar, jurar, etc.

En opinión de Hatch y Long, el acto de habla es una noción útil, pero tan insuficiente como la estructura sintáctica para proporcionarnos la interpretación de la mayor parte de los enunciados. No obstante, supone un importante paso adelante en el análisis de la actuación de los hablantes, que se ve complementado con las reglas de la conversación.

B) El análisis de Gumperz

Gumperz (1972) distingue tres rangos de unidades de habla: las situaciones, los acontecimientos y los actos de habla. Las primeras son los "marcos" en los que tienen lugar las otras dos: una comida, un seminario de trabajo, un encuentro en un aeropuerto son ejemplos de situaciones de habla. Los acontecimientos de habla son actividades de habla que se hallan regidas por determinadas normas o convenciones: una conferencia, una conversación, un ritual religioso, serían ejemplos de actividades de habla. Finalmente, los actos de habla son los enunciados, que aparecen sucesivamente en el desarrollo de una actividad. Un mismo acontecimiento de habla (una conversación, por ejemplo) puede tener lugar en situaciones de habla diferentes (dando un paseo, en la sala de espera en la consulta); por otra parte, un mismo acto de habla (una promesa), puede aparecer en acontecimientos también diferentes (en una tertulia o en una alocución difundida por televisión).

Aunque, en un principio, las situaciones y los acontecimientos de habla son temas de estudio propios de antropólogos, etnógrafos y etnometodólogos, y los actos de habla lo son de lingüistas y filósofos del lenguaje, existen sin embargo numerosos estudiosos (Beebe, Wolfram...) que indagan el modo en que los actos de habla se organizan en los acontecimientos y situaciones.

Gumperz es así el primero en llamar la atención sobre la importancia de la conversación, como uno de los acontecimientos de habla que ha definido, y que se coloca en un nivel intermedio entre las situaciones de habla y los actos de habla. Con este análisis empieza a superarse la limitación del estudio del discurso a nivel de enunciado. En el texto las frases aparecen no solo secuenciadas y unidas por conectores, sino interrelacionadas; del mismo modo, un análisis del discurso que no supere el nivel del enunciado aislado se muestra insuficiente. Es esto lo que resaltan Hatch y Long, al afirmar lo siguiente:

El acontecimiento de habla en el que estamos más interesados aquí es la conversación. Queremos saber cómo se encadenan los actos de habla en una conversación (...) Las conversaciones son empresas cooperativas [cooperative ventures] (...) Los interlocutores pueden dar sentido a sus palabras porque siguen determinados principios; esto vale también para los textos escritos. (...) Si en una historia de detectives leemos lo siguiente: "El policía disparó y el ladrón cayó al suelo", entendemos que el policía disparó contra el ladrón. Si no pudiéramos realizar esta inferencia, si no pudiéramos ir más allá de lo que se ha formulado explícitamente, no podríamos entender la mayor parte de las conversaciones y del material escrito.

De modo que no sólo los enunciados o los actos de habla tienen unas reglas que les permiten lograr su eficacia, tal como puso de relieve Searle con las condiciones de felicidad, o de éxito. También la conversación tiene unas reglas. Grice ha enunciado esas reglas, que luego han sido reformuladas por Gumperz y por Wilson y Sperber.

C) Las reglas de la conversación: Grice, y Wilson y Sperber.

Algunas de las "reglas" de la conversación han sido definidas por Grice (1975) como el principio cooperativo; este principio permite a los interlocutores realizar las inferencias necesarias para ir más allá de lo que ha sido formulado. Grice lo definió del siguiente modo:

Tu aportación a la conversación debe ser, en cada una de sus etapas, tal como lo exija el propósito o la dirección del intercambio verbal en el que tomas parte. (Grice 1975).

Este principio se erige así en uno de los elementos básicos de la conversación, entendida como un proceso constante de negociación de significado. Para entender este concepto de negociación de significado hay que recurrir a otros conceptos de Grice, como son el de significado no natural y el de implicatura.

Para Grice, el significado natural es el que se produce de forma no intencional, mientras que el no natural está ligado a la intencionalidad del

hablante. Entender lo que otro dice es reconocer la intención con que profiere sus palabras, que no es exactamente lo mismo que reconocer el significado de sus palabras. Por eso, entiende la conversación como un intercambio de significados intencionales, basado en un contrato entre dos personas que quieren que se entienda lo que quieren decir. Al decirlo, implican en sus palabras mucho más de lo que éstas dicen por sí mismas; igualmente, mediante el descubrimiento de las implicaturas podemos establecer la coherencia que se da entre expresiones de la conversación que fuera de ella no tienen relación lingüística aparente.

Para poder realizar correctamente las inferencias que nos llevan a descubrir las implicaturas, hay que aplicar el principio de cooperación, que Grice desglosa en cuatro máximas: *de cantidad*, *de calidad*, *de relación* y *de modalidad*.

1. Máxima de la cantidad: La aportación realizada debe ser tan informativa como sea preciso, pero no más de lo necesario.
2. Máxima de la calidad: El hablante debe ser verídico, decir lo que crea que es cierto y no decir lo que cree que es falso o aquello de lo que no tiene pruebas.
3. Máxima de la relación: Debe realizar aportaciones relevantes para el desarrollo de la conversación, y no decir lo que no viene al caso.
4. Máxima de la modalidad o claridad. Debe intentar que su mensaje sea claro para sus oyentes, y no ser excesivamente prolijo, confuso o desorganizado.

El contrato al que hemos aludido establece que los interlocutores quieren comunicarse, y que respetan por tanto estas máximas que les facilitan la comunicación. Esto permite a los interlocutores explotar el recurso de la violación de una máxima, que obliga al oyente a hacer un esfuerzo de interpretación de lo que se le está diciendo con esa violación.

El principio de cooperación enunciado por Grice ha sido ampliado por Gumperz (1985) en su teoría de la estrategia de cooperación. De acuerdo con ella, para el control y la interpretación de la conversación los interlocutores se apoyan simultáneamente en dos perspectivas: las expectativas generales y las claves conversacionales.

Las expectativas generales comprenden el repertorio cultural de "esquemas discursivos" (narrar, conferenciar, etc.) y las rutinas que se emplean (como solicitar información, pedir un favor, etc). Su función principal consiste en servir de canal por donde discurre la conversación, pero además imponen al mismo tiempo restricciones en lo referente a opciones temáticas y a los derechos y las obligaciones de los interlocutores.

Las claves conversacionales sirven de apoyo a los interlocutores y cumplen una doble función: posibilitar el cambio de esquema discursivo cuando ello sea apropiado o conveniente, y resaltar algún rasgo (énfasis contrastivo, tematización, ...) de algún segmento del enunciado. Están formadas por

fenómenos estrictamente lingüísticos y por otros paralingüísticos o extralingüísticos: elección léxica (estilo y registro), prosodia (entonación, ritmo, cantidad, acento), cinética (movimientos faciales, dirección de la mirada...), proxémica (espacio, posición, distancia). Estas claves se aprenden en bloque como parte de los procesos de socialización del lenguaje cotidiano, se utilizan y se interpretan normalmente de forma automática, y son como guías orientadoras y como baremos de evaluación que actúan sobre los esquemas anteriores.

La última versión de esta aproximación es la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986). Sostienen estos autores que las cuatro máximas se reducen a la de relevancia, y proponen su teoría de la relevancia como una teoría general de la interpretación. Según esta teoría, todo enunciado reclama y requiere la atención del destinatario; como consecuencia, aquél crea en éste la expectativa de que transmite un contenido suficientemente interesante, y que merece la pena el esfuerzo de procesarlo para conseguir su interpretación; en otras palabras, todo enunciado lleva en sí mismo la presuposición de relevancia.

La relevancia se define en términos de rendimiento: el coste de procesar un enunciado debe ser compensado por el beneficio obtenido como consecuencia del procesamiento. "Un hablante que quiera emitir un enunciado relevante tiene dos objetivos interrelacionados: primero, crear algún efecto contextual en el oyente y, segundo, minimizar el esfuerzo de procesamiento que esto implica" (Sperber y Wilson 1986:250), y por tanto, el hablante "adapta su enunciado a la forma en que el oyente va a procesarlo en cualquier caso, teniendo en cuenta las limitaciones estructurales y temporales existentes" (Ibídem, 266).

En esta teoría adquiere una importancia especial la concepción del contexto: no se trata de algo dado de antemano, algo con lo que se encuentran los interlocutores al inicio de su interacción; se trata más bien de una creación de los interlocutores, mediante la cual eligen un subconjunto de sus conocimientos, que consideran relevantes para la interpretación del enunciado. Así, el hablante "establece algunos supuestos sobre las capacidades cognitivas y los recursos contextuales de que dispone el oyente, que se verán necesariamente reflejados en la forma en que se comunica y, en particular, en qué decide hacer explícito y qué decide dejar implícito" (Ibídem).

El beneficio obtenido en la interpretación consiste en los efectos contextuales que se producen: los interlocutores buscan las relaciones que existen entre lo que oyen y todo el resto de proposiciones semejantes y relacionadas que tienen almacenadas en su memoria, y de esa forma ensanchan el entorno cognitivo mutuo que comparten.

4.1.2.- La Escuela de Birmingham:

En los análisis de esta escuela, la unidad básica es el intercambio. Otras unidades de análisis son: las transacciones, los movimientos y los actos.

Para poder llevar a cabo su análisis del discurso oral, la escuela de Birmingham ha realizado una serie de segmentaciones del discurso. Previamente ha aislado una serie de tipos de comunicación oral, que ha clasificado como el discurso del aula, las llamadas telefónicas, las entrevistas de trabajo, las entrevistas entre médico y paciente, etc. Coulthard y Ashby (1975) estudiaron los intercambios médico-paciente. Sinclair y Coulthard (1975) analizan el discurso del aula.²⁰

En el estudio de Sinclair y Coulthard, dentro de la unidad que constituye la lección, se encuentran otras unidades de rango inferior, pero completas en sí mismas. Se definen así unas unidades muy semejantes a los actos de habla, pero que, al mismo tiempo están dotadas de esa plenitud de la que carecen los enunciados.

Estas unidades son las transacciones; cada transacción está compuesta de distintos intercambios, los cuales, a su vez constan básicamente de tres movimientos: *movimiento de apertura*, *movimiento de respuesta* y *movimiento de continuación*. Sinclair y Brazil llaman a cada uno de estos tres movimientos *iniciación*, *respuesta* y *continuación*. Finalmente, cada movimiento puede tener uno o varios actos. Estos actos vendrían a coincidir con los 'actos de habla' de Searle, pero si éste los define en razón de su fuerza ilocucionaria, Sinclair y Coulthard lo hacen en razón de su función interactiva. Los movimientos pueden ser de diverso tipo, como por ejemplo, los llamados 'movimientos de enmarque' (en inglés, *framing moves*), o los "iniciadores" (*starters* en inglés).

Es importante señalar que los movimientos son interdependientes en su significación o valor; así, por ejemplo, el *movimiento de continuación* es fundamental para la identificación de la función de los movimientos precedentes; véase este ejemplo de McCarthy, que el autor expone en la versión de la lengua inglesa:

A: ¿Qué hora es?
 B: Las seis y cinco.
 A:

Según cuál sea el contenido del movimiento de continuación (segunda intervención de A), tendremos distintas interpretaciones para el primero: Una posibilidad es que A diga: "Gracias", con lo cual su primer movimiento es

²⁰ Aun cuando otros (Flanders, 1970; Moskowitz 1972) ya lo habían hecho antes desde una perspectiva pedagógica, Sinclair y Coulthard son los primeros en analizar el discurso del aula; con posterioridad, otros autores han desarrollado instrumentos para el análisis del discurso en aulas específicas; uno de los más extensos y detallados es el sistema ideado por J. Fanselow (1987). Llobera (1990) muestra como el discurso del aula, a pesar de sus peculiaridades, presenta muchas características comunes con el de las interacciones sociales generales; estas características permitan la construcción de un discurso significativo en el aula que parece ser básico para el aprendizaje.

interpretado como una solicitud de información; otra posibilidad es que diga: "Muy bien", con lo cual se interpreta como la pregunta de un profesor o uno de los padres de un niño que está aprendiendo a indicar la hora; una tercera posibilidad es que diga: "No; sabes perfectamente que no son las seis y cinco sino las seis y media, y que vas a llegar tarde otra vez", de donde deducimos que el primer movimiento era una acusación o un reproche.

A diferencia de los análisis de la conversación desarrollados por los etnometodólogos de los EE.UU. -y que se tratan a continuación- los análisis de la escuela de Birmingham intentan establecer la relación entre forma y función lingüísticas, lo que hace que este modelo haya sido caracterizado como "una aproximación lingüística rigurosa al análisis del discurso", como recoge Flowerdew (Flowerdew 1988:73). La valoración que este autor hace de la aportación de la escuela de Birmingham es la siguiente:

Lo que el modelo de Birmingham ha hecho por la enseñanza de lenguas es demostrar, de una forma general, que por encima del acto de habla particular existe una estructura, y que ésta debe ser tomada en consideración en aquellos sílabos que pretenden promover el desarrollo de la competencia comunicativa por parte de los aprendientes de lenguas. Sin embargo, el análisis conversacional proporciona un modelo más directamente aplicable, si bien menos compacto. (Ibídem, 74).

4.1.3.- Los etnometodólogos de los EE.UU.:

Los intercambios analizados por la escuela de Birmingham son intercambios que se producen en marcos de comunicación muy estructurados. La conversación normal de la vida cotidiana carece de esa estructuración: a diferencia de lo que sucede en marcos tales como la entrevista de trabajo, la que tiene lugar entre médico y paciente o el discurso del aula, en la conversación cotidiana pueden hablar varios interlocutores a la vez, éstos se pisan mutuamente los turnos, no suele haber un interlocutor que dispone de patente de intervención en cualquier momento con preferencia a los otros, etc. Han sido básicamente los investigadores americanos los que se han preocupado por este tipo de interacción oral, y al hacerlo se han fijado especialmente en los siguientes fenómenos:

a) Los pares adyacentes:

Han sido estudiados por Schegloff y Sacks (1973) y por McLaughlin (1984). Se trata de unidades del discurso, de actos de habla, que aparecen en él en dependencia recíproca, en un orden determinado y proferidos por interlocutores distintos. McLaughlin ha identificado los siguientes: pregunta-respuesta, requerimiento-respuesta, saludo-saludo, cumplido-aceptación/rechazo, cierre-cierre, solicitud-concesión/denegación, disculpa-aceptación/rechazo, amenaza-respuesta, insulto-respuesta, desafío-respuesta,

acusación-negación/confesión, declaración-asentimiento/discrepancia y jactancia-aprecio/burla. La función de cada uno de los miembros del par sólo es interpretable a la luz del otro.

La diversidad de roles sociales y de marcos comunicativos que se da en las distintas situaciones de comunicación tendrá como resultado una multiplicidad de estructuras lingüísticas diversas para cada uno de los pares adyacentes.

El concepto de pares adyacentes proporciona a la enseñanza de lenguas una unidad operativa de rango superior al del acto de habla aislado, señala Flowerdew (Op. cit., 73); pero añade a continuación este autor: "No obstante, lo fundamental aquí es tener en cuenta que la secuencia de partes de cada par no es obligatoria; por tanto, el sílabo únicamente puede proporcionar modelos, pero no reglas".

b) La distribución de turnos:

Ha sido estudiada por Sacks et al. (1974). Los fenómenos básicos que se han observado en estos análisis con los siguientes:

Los participantes en el discurso oral toman sus turnos por diversos procedimientos: o bien cuando se ven seleccionados o propuestos (nominated, en inglés) por el que tiene la palabra, o mediante la autoselección, si nadie es propuesto.

Existen mecanismos lingüísticos específicos para obtener el turno cuando uno no puede entrar en el flujo normal de su distribución del turnos, o bien cuando el marco exige que se sigan determinadas convenciones. Estos mecanismos varían enormemente en nivel de formalidad y adecuación a diferentes situaciones.

Existen también otros mecanismos, denominados "de devolución de canal" (*back-channel response*) para cuando un participante no quiere tomar el turno, o simplemente quiere indicar que está prestando atención al mensaje. En inglés consisten en vocalizaciones *mmm, ah-ha*, y en palabras y frases cortas, como *yeah, no, right, sure*; este tipo de realizaciones varía enormemente entre culturas, y no sólo en el plano lingüístico, sino también en el paralingüístico (la gestualidad, principalmente).

Mientras uno habla, los otros están atentos a completar desde el punto de vista sintáctico, de contenido, lógico, etc. la aportación del hablante de turno; están también atentos a claves fonéticas que señalan que el turno se acerca a su final.

Los hablantes predicen los enunciados que van a emitir los otros, y a menudo les interrumpen para completarlos ellos mismos, con lo que se producen solapamientos en su discurso.

c) El análisis de narrativas:

Las narrativas han sido estudiadas, con antelación a la perspectiva discursiva, por los teóricos de la literatura. Cortazzi (1994) hace una revisión del análisis de las narrativas, que presenta como "una de las formas más frecuentes y más ubicuas del discurso", por el que ha mostrado interés una gran variedad de disciplinas; una forma de discurso, en cuanto tal, que tiene también una gran presencia en la enseñanza de lenguas, pero de cuyos análisis aún no se han llevado a cabo aplicaciones.

Cortazzi afirma que la importancia de la narrativa nace de su relevancia para la actividad mental y social del individuo; cita, entre los estudiosos de otras disciplinas que se han interesado por este uso lingüístico, a Bruner, que distingue entre la modalidad narrativa del pensamiento y la lógico-científica, o a Martin, que resalta que las narrativas mantienen nuestro interés y organizan el significado. Las define como constructos psicológicos, distintos de la secuencia real de hechos que narran.

Para que se dé una narrativa se han señalado tres condiciones: temporalidad en la secuencia de acontecimientos narrados, causalidad la acción intermedia sobre el estado final, e interés humano, que permite la proyección de valores y motivos; estos tres elementos combinados forman la trama que, según Ricoeur, es la que transforma los acontecimientos en una historia.

Labov las ha estudiado como un tipo diferenciado de discurso oral, en el que se narran historias o sucesos -reales o ficticios- y ha identificado los siguientes componentes de cuentos, anécdotas y chistes:

- Resumen inicial (Abstract): breves enunciados introductorios acerca del contenido de la historia.
- Orientación: informa del tiempo, lugar y personajes de la historia.
- Complicación de acontecimientos: son los acontecimientos que constituyen la historia.
- Resolución: cómo se resuelve.
- Coda: puente entre el mundo de la historia y el momento de la narración.

Transversal a todos ellos transcurre la *evaluación* o *validación*, mediante la cual se resalta el interés en escuchar la historia, por una serie de diversos procedimientos.

Observa Labov que las narrativas no son monólogos, y ello por dos razones: en primer lugar, la narración propiamente dicha, la transmisión de la información y de los datos de la historia, suele producirse de forma *colaborativa*, mediante la intervención de más de un narrador; y en segundo lugar, los *oyentes suelen ser activos*, reaccionando constantemente, haciendo comentarios o preguntas, expresando sus reacciones y sentimientos, juzgando o valorando lo que escuchan.

Las narrativas han sido estudiadas también por la antropología, que ha puesto de manifiesto enormes diferencias entre las estructuras narrativas de

diversas culturas. Cortazzi cita a Sherzer, que muestra como las narrativas de los una del Panamá reflejan ciertamente el orden temporal, pero centran mucho más la atención en los rasgos aspectuales, en la locación, la dirección y la forma en que se ejecutan las acciones, lo que representa cierta dificultad para los occidentales que leen las traducciones de estas narrativas.

En sus conclusiones, Cortazzi afirma:

La narrativa en cuanto género es importante no sólo por sus rasgos lingüísticos, sino también por su función cognitiva, social y cultural en la vida de los que las cuentan y los que las oyen. Por cuanto la narrativa hace que la existencia humana sea plena de sentido, se puede esperar que el análisis de las narrativas repercutirá en la enseñanza de lenguas, en la educación y, más allá, en las humanidades y las ciencias. (165)

d) Otros tipos de discurso oral:

El análisis del discurso oral es un campo de la moderna lingüística en pleno desarrollo, y se están identificando y descubriendo nuevos tipos y formas, que pueden ofrecer resultados muy interesantes desde el punto de vista de su aplicación a la enseñanza. Psathas y Kozloff (1976), por ejemplo, han descrito el marco de las instrucciones, que consta de cuatro fases: situación, información, instrucción y final. M. Hernández (1993) ha estudiado los mensajes de los contestadores automáticos telefónicos. Ha descrito una estructura permanente en todos los que componen su corpus de estudio, que está integrado por hablantes de catalán, castellano e inglés; esta estructura se compone de las siguientes fases: inicio, situación del emisor del mensaje, intención de la llamada, negociación de la próxima llamada, preparación de despedida y cierre.

4.1.4.- La teoría de los actos de habla y la enseñanza de lenguas.

A) Las taxonomías de los Niveles Umbral.

La teoría de los actos de habla, y su ulterior desarrollo hasta las máximas de Grice, han despertado enorme interés, y también han sido objeto de críticas, especialmente por la heterogeneidad que representan las categorías que presenta, y por la dificultad en ofrecer taxonomías cerradas y que se basen en criterios objetivos y no en decisiones subjetivas de quien las propone (Flowerdew 1988). Señala Reyes:

(...) la teoría de los actos de habla (...) es muy criticada, entre otras cosas por establecer que la fuerza ilocucionaria está relacionada con la forma de la frase, de modo que hay una relación directa entre locución e ilocución. Sucede en cambio,

(...) que muchos de nuestros actos de habla felices son indirectos: preguntamos para pedir, negamos para afirmar... (...) Pero los principios fundadores de la teoría de los actos de habla -el acto y la satisfacción- siguen vigentes. (Reyes, 1990:51, subrayado añadido).

E igualmente, en relación con las máximas de Grice:

El programa de Grice ha recibido muchas críticas y ha mostrado una notable resistencia a todas. De hecho, el principio básico de la racionalidad y la eficiencia de la conversación no parece en peligro, aunque algunos críticos proponen reducir las máximas, que, (como ya observó Grice) se superponen en muchos casos. (Ibídem, 77).

La aplicación de este enfoque a la enseñanza de la lengua ha producido abundantes frutos, en especial a raíz de los trabajos realizados por encargo del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, iniciados en los años 70 y que tienen su máximo exponente en las publicaciones de los distintos "Niveles Umbral" para una serie de lenguas europeas (entre las que figuran el español, el catalán, el vasco y el gallego).

Aunque también esta aplicación está recibiendo críticas, lo cierto es que, como afirmaba J. Trimm en 1991 en un simposio del Consejo de Europa celebrado en Zurich, en los últimos veinte años el Nivel Umbral ha llegado a convertirse en referencia obligada para todos los que están implicados en la enseñanza de lenguas: profesores, autores de libros, administradores educativos, etc.

D.A. Wilkins (1973) recurre a la teoría de los actos de habla para especificar los contenidos de un sílabo de enseñanza del inglés. En lugar de definir las unidades del sílabo en términos semántico-gramaticales, como venía siendo habitual, Wilkins propone definirlos en términos nocional-funcionales. Parte de la distinción entre enfoques analíticos y enfoques sintéticos en la enseñanza de lenguas. Los primeros ven el aprendizaje de la lengua como un proceso de síntesis que el aprendiente realiza a partir de las unidades discretas que el programa le ofrece. Quienes elaboran el programa han extraído las unidades del mismo previa descomposición del sistema de la lengua en sus componentes gramaticales y léxicos. Los enfoques analíticos entienden la tarea del aprendiente como "una aproximación progresiva de su propia conducta lingüística a la globalidad de la lengua", proceso en el cual "determinadas formas lingüísticas significativas pueden ser aisladas del contexto estructural heterogéneo en el que se producen, de modo que el aprendizaje pueda centrarse en aspectos importantes de la estructura de la lengua" (Wilkins, 1973:2). Entre los enfoques analíticos Wilkins incluye los sílabos situacionales y los nocional-funcionales.

Los componentes del sílabo nocional-funcional que propone Wilkins son de tres tipos, correspondientes a los tres niveles de significado que establece en las expresiones: a) El significado semántico, tal como se ha entendido tradicionalmente, representado por los elementos léxicos y gramaticales, y equivalente al que otros han denominado "ideacional", "cognitivo" o "proposicional"; está representado en el sílabo por las categorías semántico-gramaticales: tiempo, cantidad, espacio, relación, deíxis; cada una de las cuales se subdivide en otras varias: por ejemplo, el tiempo incluye el momento, la duración, las relaciones temporales, la frecuencia y la secuencia). b) El significado modal, en el que el hablante manifiesta su propia actitud ante lo que expresa; es un significado que en principio se transmite por marcas gramaticales, léxicas o fonológicas, por partículas modales o por modos verbales; está representado en el sílabo por las categorías de modalidad (certeza, compromiso, intención, obligación...). c) El significado del uso que el hablante hace de una expresión, al emplearla en su discurso; equivale a la función que tiene un enunciado, en relación con otros enunciados del discurso y en relación con la situación de comunicación en que aparece. Está representado por las categorías de la función comunicativa. Estas últimas categorías se refieren a lo que hacemos con la lengua; advierte Wilkins que "alguna, pero no todas, pueden constituir distintos actos de habla" (Op. Cit., 44), y las clasifica en seis grandes grupos: 1) juicio y evaluación, 2) persuasión, 3) razonamiento, 4) averiguación y exposición racional, 5) emociones personales, y 6) relaciones emocionales.

A partir de este trabajo inicial de Wilkins se desarrollan los diversos Niveles-Umbrales que hemos mencionado, el primero de los cuales es el referido al inglés. Éste aparece en 1975, y clasifica las funciones lingüísticas en seis grandes categorías: 1) dar o pedir información, 2) expresión de actitudes y estados intelectuales y su comprobación, 3) expresión de actitudes emocionales y su comprobación, 4) expresión y comprobación de actitudes morales, 5) persuasión y 6) usos sociales de la lengua. El total de funciones lingüísticas agrupadas en estas categorías, en la versión española del Nivel Umbral (Slagter 1979) asciende a 72.

En 1991 se publica una nueva versión, que revisa y amplía la anterior. Las novedades de esta versión consisten en incluir estrategias del discurso y estrategias compensatorias, así como un componente sociocultural explícito. Las funciones se agrupan nuevamente en seis grandes categorías, pero éstas son distintas de las anteriores: 1) dar y pedir información objetiva, 2) expresión y comprobación de actitudes, 3) persuasión, 4) usos sociales de la lengua, 5) estructura del discurso y 6) restablecimiento de la comunicación. La segunda es la más amplia, y se subdivide en: a) acuerdo y desacuerdo, b) conocimiento, c) modalidad, d) voluntad e) emociones y f) valoraciones morales.

Es interesante observar que el concepto general de "nivel umbral" fue presentado como marco descriptivo no específico para una sola lengua en particular. Las nociones y funciones que allí se establecen son un punto de partida para su aplicación particular a diversas lenguas. Lo que se considera común a las diversas lenguas son las "intenciones del hablante", que el proyecto del Consejo de Europa denomina "funciones". Las distintas formas lingüísticas que puede adoptar la formulación de esas intenciones reciben el nombre de

"exponentes". Estamos nuevamente ante la relación forma-función, y ante el problema de las realizaciones indirectas, que ya señaló Searle. Los autores hacen referencia expresa a este problema:

[Las funciones lingüísticas] se realizan de forma directa si un exponente se usa con su significado convencional, es decir, con el significado que se le asignaría normalmente si se usara de forma aislada.(...) Las posibilidades de realización indirecta de las funciones lingüísticas varían según el contexto situacional y lingüístico de un acto comunicativo. Esta variación es tan grande que no resulta posible hacer una descripción y selección sistemática con vistas a nuestro objetivo. Los exponentes que proponemos, por tanto, son en general aquellos que se considera que realizan las funciones directamente. (Van Ek y Trim 1991, 23).

Slagter, por su parte, insiste en la relación entre esta conceptualización y los propósitos para los que ha sido elaborada:

Una actividad lingüística aparentemente sencilla como 'preguntar la hora' puede dar lugar a expresiones lingüísticas diversas.(...). La actividad lingüística en sí no existe sin la expresión lingüística a la que da lugar o que a la fuerza tiene que conllevar, pero no equivale a ella.(...) Parece indudable que en cualquier lengua existen categorías tales como 'saludar al entrar en contacto con alguien', 'pedir perdón por algo', 'preguntar acerca de las preferencias de otro', y si no existieran, en el catálogo mismo se haría constar este hecho mediante la indicación de '0'. Porque, en principio, no se trata de funciones existentes o inexistentes en la lengua que se estudia, sino de necesidades comunicativas del que aprende la lengua. Cuando en una civilización determinada no se considera normal decir nada al empezar una comida, se usará la indicación de '0', sin que esta indicación pueda tener como consecuencia suprimir la necesidad en el estudiante procedente de otra cultura. (Slagter 1979:X).

A este respecto señala Flowerdew:

Con relación a este tipo de críticas [como las de que se trata de taxonomías incompletas y subjetivas] vale la pena resaltar las ventajas de un modelo como el del 'Nivel Umbral', en el que la clasificación nace de las necesidades atribuidas a los usuarios de una lengua extranjera. En la medida en que las funciones de la lista correspondan a las necesidades del aprendiente, la viabilidad del marco clasificatorio como un sistema compacto

tendrá una importancia menor. Además, como señala Van Ek (1975:26), las aplicaciones prácticas de naturaleza experimental pueden proporcionar retroalimentación para modificar las listas. (Flowerdew, 1988:71).

B) Competencia comunicativa e interferencia comunicativa en los hablantes de otras lenguas.

Haciendo una analogía con la interferencia lingüística estudiada por los análisis contrastivos y el análisis de errores gramaticales, Riley (sin fecha/a) estudia la interferencia lingüística en la competencia comunicativa de los aprendientes de una L2; se basa para su trabajo en los conceptos y los hallazgos que proporciona el análisis del discurso, y observa las dificultades surgidas de las reglas sociolingüísticas de uso, que en su hipótesis son particulares y propias de cada L2.

Estas reglas sociolingüísticas de uso nacen de las convenciones sociales y culturales propias de la sociedad en que se habla la L2, que en muchos casos pueden ser diferentes de las que rigen en la L1, no solamente por el hecho de que existan distintas normas de relación social en cuanto a la distribución simétrica o asimétrica de roles sociales, de jerarquías y posiciones de poder, sino también porque en cada lengua/sociedad el discurso puede organizarse de forma diferente.

La interferencia de las reglas sociolingüísticas de la L1 en la L2 puede producir lo que se ha dado en denominar "fallo pragmático"; este fallo se da cuando un hablante de otra lengua interpreta erróneamente la intención que encierra una emisión de su interlocutor. Éste es el caso, por ejemplo, de que con un enunciado como éste: “- ¿Por qué no vamos mañana a ver el Museo del Prado?” lo que se está realizando es una propuesta de acción conjunta, que el oyente interpreta erróneamente como la solicitud de información acerca de la causa de un estado de cosas e intenta salir del paso buscando un motivo: “- Pues... yo no lo sé.. ¿tal vez el Museo está cerrado mañana?”; o también, por poner otro ejemplo, cuando, en un grupo multicultural de alumnos, el respeto de algunos de éstos hacia el profesor les impide responder espontáneamente a las preguntas que dirige abiertamente a todo el grupo.

Siguiendo algunos de los parámetros del análisis del discurso, Riley propone un esquema para establecer diferentes categorías de interferencia comunicativa o de fallo pragmático:

1.- *Interferencia en la realización.* Afecta a los diversos elementos susceptibles de codificación para transmitir mensajes: gramática, entonación, gestualidad... Una determinada estructura gramatical puede ser común a la L1 y la L2, y realizar, sin embargo, funciones o conjuntos de funciones diferentes.

2.- *Interferencia en la comunicación.* Afecta a la fuerza ilocutiva de los enunciados. Para un mismo acto de habla existe en cada lengua una amplia gama de posibles expresiones, que desde el punto de vista formal y de significado proposicional pueden tener sus equivalentes en la L2, pero cada uno de ellos puede tener distinta fuerza ilocutiva en una y otra lengua. Los estudios de Ohlstein sobre el acto de presentar excusas, que hemos citado anteriormente, muestran una gradación en la fuerza ilocutiva de las distintas expresiones que sirven para este acto de habla, y si las estrategias en la gradación pueden ser universales, pueden no serlo las expresiones correspondientes. A un nivel más profundo, los motivos para realizar un determinado acto de habla (como disculparse) pueden ser distintos entre culturas.

3.- *Interferencia en la interacción.* Afecta al sistema de pares adyacentes y al de mecanismos para la distribución de los turnos de habla. Las rutinas conversacionales pueden variar enormemente entre L1 y L2. A un cumplido, por ejemplo, se puede reaccionar de forma distinta (dando las gracias, o quitándole importancia). Riley considera que los estudios acerca del procesamiento del discurso (tales como las máximas de Grice, los procedimientos de inferencia de Searle o los postulados conversacionales de Lakoff) están empezando a arrojar luz y mostrar fenómenos interesantes sobre el problema de las secuencias de actos de habla. Pero opina:

Por más ricos y detallados que puedan ser esos estudios, y por más que revelen reglas universales de lógica natural, no es probable que proporcionen input directo para fines didácticos. Existen dos razones de peso para hacer esta afirmación: la primera es la naturaleza fuertemente idiomática de muchas de las rutinas y secuencias, desde el punto de vista formal (p. ej., la expresión del francés 'Mais il ne fallait pas!', que indica aprecio) y la segunda es el concepto de situación, totalmente cultural. (60).

Por tal razón las secuencias de actos de habla pueden variar enormemente entre culturas: habrá actos de habla que sean muy frecuentes en una mientras que no lo son en otra; un mismo acto de habla necesitará de más o menos repeticiones de su fórmula lingüística para ser percibido como sincero o como simple fórmula de cortesía, etc.

Por otra parte está el sistema de mecanismos para la distribución de los turnos de habla. En toda situación, los derechos y obligaciones relativas al discurso se distribuyen de acuerdo con la percepción que los participantes tienen de sus propios roles, y siguiendo los valores sociales que se expresan en las reglas de interpelación (rules of address). Los roles y el estatus varían de una sociedad a otra, y con ellos el tipo de interacción en cuanto al derecho a la palabra. El fallo pragmático, a nivel de la interacción y de la interpelación (address), puede deberse a estos casos:

- Error por no tomar la iniciativa.
- Tomar la iniciativa sin estar legitimado para ello.
- Error por no replicar.

- Interrupciones (réplicas no legítimas).
- Realización ilegítima de actos de cierre.
- Error por no reconocer un acto de cierre
- Comunicación no verbal.

4.- *Interferencia relativa al contenido de la información.* Afecta a los conocimientos que los participantes se intercambian en la interacción. La fuente más evidente y más frecuente de fallo pragmático se encuentra en la falta de información compartida, o de conocimientos comunes. Este fenómeno se echa de ver fácilmente en el hecho de que con aquellas personas que no conocemos somos más explícitos, puesto que no sabemos qué es lo que ellas ignoran.

De aquí nace un especial interés por las estrategias interpretativas y por la negociación de sentido.

Una de estas estrategias es la elección de tema (topic nomination). No se refiere únicamente a aquellos temas que puedan ser tabú en una determinada sociedad, sino -y muy especialmente- de la forma en que seleccionamos los temas de acuerdo con el rol y la categoría social que atribuimos a nuestro interlocutor.

A efectos didácticos, una lista de temas apropiados o inapropiados a las diferentes situaciones sociales nos proporcionará una descripción del problema, pero no una explicación. La explicación se encuentra en las escalas de valores sociales, en las actitudes sociales, en definitiva -afirma Riley- en la racionalidad como variable cultural. (64). El comportamiento apropiado se define como comportamiento racional, y en cada sociedad éste se rige por parámetros propios, que pueden coincidir con los de otra sociedad o discrepar de ellos. Las limitaciones a lo que pueda conformar un tema adecuado a una situación determinada en una sociedad dada son de muy diversos tipos:

- Exclusión del tema (su inclusión podría significar, en el sistema de valores de esa sociedad, que el hablante tiene un concepto muy bajo de su interlocutor). En nuestra sociedad, estos temas que quedan excluidos se ejemplifican en los relativos al nivel de ingresos económico, a temas religiosos, a la edad de las personas ...
- Limitaciones a los temas apropiados para iniciar la interacción (p. ej., es apropiado el tiempo, pero no lo es el estado civil del interlocutor).
- Limitaciones relacionadas con la identidad del interlocutor: temas que puedan ofenderle o molestarle personalmente o como miembro de un grupo.

A este respecto es interesante la inclusión de un capítulo sobre competencia sociocultural y otro sobre estrategias de compensación en la versión 1991 del Threshold Level.

El capítulo 11 de dicha obra, dedicado a la competencia sociocultural, contiene especificaciones de tres tipos: a) experiencias universales, b) convenciones y rituales sociales y c) convenciones de cortesía.

En cuanto a las experiencias universales, las clasifica en los siguientes apartados: la vida cotidiana, condiciones de vida, relaciones interpersonales, valores y actitudes más generales. Las convenciones y rituales sociales pueden ser no lingüísticos (lenguaje corporal, rituales de las visitas, rituales de la comida y la bebida) o lingüísticos (relacionados a los exponentes de las funciones de la lista del documento y a las convenciones de cortesía, y también los relativos a las connotaciones de determinadas unidades léxicas): En cuanto a las convenciones de cortesía, suministra unos principios, que explica y ejemplifica con profusión, que se resumen en estos tres: a) No ser dogmático, b) ser cauto en decir algo que pueda molestar al interlocutor y c) no forzar al interlocutor a que actúe.

El capítulo 12, dedicado a las estrategias de compensación, enumera una lista de ellas, aplicadas al aprendiente considerado en su actuación bajo tres apartados: en cuanto lector u oyente, en cuanto escritor o hablante, y en cuanto partícipe en la interacción social.

4.2.- *El análisis del discurso escrito*

4.2.1.- *La interpretación del texto escrito:*

Las nociones de cohesión y coherencia constituyen un par de conceptos-clave en el análisis del discurso. Tanto el discurso oral como el escrito contienen este par de atributos que posibilitan la negociación de significado. Ahora bien, es en el discurso escrito donde los rasgos de la cohesión se hacen más patentes y son más fácilmente estudiados. La *cohesión* consiste en una serie de nexos lingüísticos de diversos tipos (gramaticales, léxicos, ...) que unen diversas oraciones de un texto. Hay que tener presente que los elementos de cohesión están sujetos a comprensión e interpretación; en otras palabras, son claves o señales indicadoras de la forma en que debe interpretarse el texto, pero no tienen valor absoluto. En este sentido, McCarthy se refiere a la cohesión del discurso escrito como "una guía para la coherencia", y a ésta como "algo creado por el lector en el acto de leer el texto" (McCarthy 1991:26).

Esta comprensión de la esencia y función de la coherencia y de la cohesión en el discurso escrito tienen su contrapartida en la comprensión de la actividad lectora como un proceso de *interpretación*, dotado de un carácter interactivo entre lo que el texto aporta al lector y lo que éste aporta al texto.

De Beaugrande y Dressler (1981) adoptan un enfoque *procedimental* en el análisis de las actividades que realiza el lector para interpretar el texto: activación del conocimiento previo del mundo, realización de inferencias y continua evaluación de la interpretación que está realizando, a la luz de la situación y de los fines y objetivos del texto tal como el lector lo percibe.

Winter (1977) y Hoey (1983) han desarrollado otro enfoque de la interpretación, que denominan *clause-relational*, porque se centra en la relación que las cláusulas del texto establecen entre sí y su interpretación por parte del lector. En su análisis identifican unos *patrones textuales* que aparecen en los textos de forma recurrente; estos patrones forman parte de nuestro conocimiento cultural y su reconocimiento nos permite realizar la interpretación de los textos. Se manifiestan en unas relaciones funcionales que aparecen de manera regular entre los *segmentos textuales* (fragmentos del texto), con los cuales el lector realiza dos tipos de actividades: secuenciación lógica, y emparejamiento (*matching*); mediante la primera establece entre dos segmentos relaciones de uno de estos cuatro tipos: fenómeno-razón, fenómeno-ejemplo, causa-consecuencia, instrumento-logro; mediante la segunda compara o contrasta dos segmentos entre sí. Se trata, por tanto, de una visión del texto dinámica, que va más allá del reconocimiento del valor ilocutivo de los distintos fragmentos del texto, interpretando las relaciones que estos establecen entre sí:

La interpretación de las relaciones entre segmentos textuales es un acto cognitivo por parte del lector, a quien podríamos suponer planteando preguntas al texto a medida que éste avanza. (...) En este sentido, leer un texto es como dialogar con su autor, y el procesamiento de dos segmentos podría ser

visto como análogo a la creación de un intercambio en el discurso oral (McCarthy 1991:29)

Hoey (1983) describe otros patrones más largos. Una muestra de estos patrones más largos es la que encontramos en esta secuencia: < Situación - problema - respuesta - evaluación de la respuesta - solución >. Pueden encontrarse varios de estos en un mismo texto, o uno de ellos puede constituir el texto entero. Son susceptibles de interpretación por el lector del mismo modo que lo es la relación entre segmentos, y al igual que ésta, también están a veces "señalizados" por el mismo tipo de mecanismos gramaticales y léxicos, tales como la subordinación y el paralelismo.

4.2.2.- Las tipologías de textos

Se trata de una línea de investigación que se ha desarrollado principalmente en el mundo francófono. J.M. Adam, Bronckart, Bain, Schneuwly... Como señala Cuenca, las tipologías textuales entran en la esfera de la competencia discursiva de Canale y Swain, que como es sabido es una de las subcompetencias que componen la comunicativa. Aunque la mayor parte de los estudios remiten a textos escritos, esta área de investigación abarca tanto el concepto de texto como el de discurso, y ambos en los dos canales: oral y escrito.

Los autores que han tratado las tipologías textuales entienden la competencia discursiva como una doble competencia: una de tipo general, que es responsable de los mecanismos generales para la construcción de textos (y que se agrupan alrededor de los conceptos de coherencia, cohesión y adecuación), y otra específica, responsable de la elaboración e interpretación de los diferentes tipos de textos.

Partiendo de los cinco tipos de texto que estableció Werlich en 1975, Adam elabora una tipología en la que amplía a ocho el número de tipos, y los describe mediante cinco parámetros. Relaciona cada uno de estos tipos con determinadas funciones de la lengua, y establece las marcas lingüísticas más características de cada uno. Los ocho tipos de textos de Adam son los siguientes: descriptivo, narrativo, explicativo, argumentativo, instructivo, predictivo, conversacional y retórico. Los parámetros con que los describe son éstos: definición ("informa sobre el estado de las cosas", "narra hechos y acciones"...), función comunicativa ("convencer", "predecir"...), características lingüísticas ("presencia abundante de futuros y condicionales", "acumulación de adjetivos y complementos nominales"...), estructura ("introducción, desarrollo y conclusión", "introducción, complicación, evaluación y reacción, resolución y moraleja") y manifestaciones ("debates, cartas a la prensa, artículos de opinión", "inventarios, guías turísticas, diccionarios"...).

A estos tipos básicos no los denomina "textos", sino "secuencias elementales"; estas secuencias conforman superestructuras textuales, las cuales originan los textos mediante relaciones mutuas de alternancia o de dominio. Tenderemos a clasificar el texto en uno u otro tipo según cuál sea la función

dominante; así, por ejemplo, Cuenca (1992:121) toma prestado de Milian el caso de la fábula: texto en el que predomina la secuencia elemental narrativa, pero que incluye elementos descriptivos y conversacionales, e incluso instructivos si tomamos en consideración la moraleja. La competencia discursiva específica -o, en la terminología de Adam, textual específica- consiste en conocer y reconocer estas superestructuras.

Bronckart y sus colaboradores, a partir de una perspectiva más ligada a la enunciación y especialmente a la psicología del lenguaje, proponen otro modelo de análisis de la acción lingüística, que desemboca en dos grandes grupos de textos: por un lado, lo que ellos denominan cuatro "textos arquetípicos", y que son éstos: el discurso en situación, el discurso teórico, la conversación y la narración; por otro, los textos intermedios, que participan en mayor o menor medida de los rasgos propios de los arquetipos: así, por ejemplo, entre el discurso en situación y el teórico están los textos pedagógicos, los políticos y los editoriales de prensa; entre el discurso en situación y la narración, los libros de viajes y las autobiografías; etc. Puede decirse que la mayor parte de textos reales que llegan a producirse son textos intermedios.

Los arquetipos se caracterizan mediante los siguientes parámetros:

- Características del acto de producción: Según que éste tenga lugar en relación directa con el contexto, con unos interlocutores identificables y en un lugar y momento precisos (discurso en situación), o bien carezca de una relación inmediata con la situación enunciativa (narración).
- Interacción social, que se subdivide en tres elementos: lugar social (una institución científica para el discurso teórico, una literaria para la narración...); finalidad (ejercer una acción con los interlocutores -discurso en situación-, incrementar el conocimiento humano en un campo determinado -discurso teórico-, etc.) y destinatarios (los propios interlocutores en el discurso en acción, una clase o categoría social determinada en el teórico...).

En palabras de Milián (citado en Cuenca 1990: 88):

Existen muchos puntos de contacto entre el modelo de Adam y el de Bronckart, pues ambos remiten básicamente a la concepción global del texto como producto de un acto de comunicación. Las diferencias entre ellos son de método y de focalización: mientras que Adam destaca la función y la organización lingüística de los componentes del texto, Bronckart adopta un enfoque más psicolingüístico partiendo del universo del discurso, de los factores generales que regulan la interacción comunicativa y determinado posteriormente las marcas lingüísticas que los manifiestan. Finalmente, ambos tienen unas bases comunes, a saber, las funciones lingüísticas de Jakobson y la teoría de los actos de habla de Austin y de Searle, y pueden ponerse en relación con teorías como las de los registros de Halliday.

Ambas propuestas consideran tres niveles en la actividad lingüística, en la que prestan una atención equilibrada a la vertiente comunicativa y a la representativa: uno extralingüístico -la orientación de la actividad- y dos lingüísticos -la gestión textual y la linearización. Por orientación de la actividad entienden los elementos del mundo exterior que inciden en la comunicación, y que se organizan en tres ejes: el espacio referencial (que consta de nociones, relaciones y esquemas), el espacio del acto de producción (interlocutores del discurso y marco espacio-temporal) y el espacio de la interacción social o contexto sociocultural. Por gestión textual entienden los procesos de elaboración interna del texto, que cifran en dos: el de engarce o anclaje de la actividad lingüística en los parámetros de orientación de la actividad, y el de planificación global del texto, mediante los que se organizan los conocimientos que están almacenados en la memoria en forma de esquemas. Por linearización entienden las operaciones lingüísticas de creación de estructuras proposicionales relativas a la realidad extralingüística y de concreción definitiva del texto.

4.3.- Aspectos psicológicos del discurso:

4.3.1.- El conocimiento de esquemas

En el capítulo III, al hablar de las teorías sobre la adquisición de lenguas, hemos visto el concepto de esquemas desarrollado por la psicología cognitiva. Algunos estudiosos del discurso han profundizado en este concepto, como mediador entre el conocimiento formal del sistema de la lengua que tienen los hablantes y la conducta comunicativa que de hecho realizan; postulan así un nivel intermedio de organización de la lengua: además del conocimiento de las frases de la lengua, el usuario tiene a su disposición el conocimiento de determinadas operaciones ejecutivas que le permitirán obtener el significado de las expresiones lingüísticas usadas en el proceso discursivo. Ese conocimiento se almacena en lo que unos llaman guiones (Schank) y otros, esquemas (Winograd). Este nivel intermedio de organización de la lengua ya estaba presente de forma implícita en los estudios tradicionales de retórica y en los análisis estructuralistas de la narración: la estructura lógica subyacente a diferentes versiones de los mitos de que habla Levi-Strauss, los motivos que Propp encuentra en una variedad de cuentos o la gramática narrativa de Todorov pueden considerarse ejemplos del mismo.

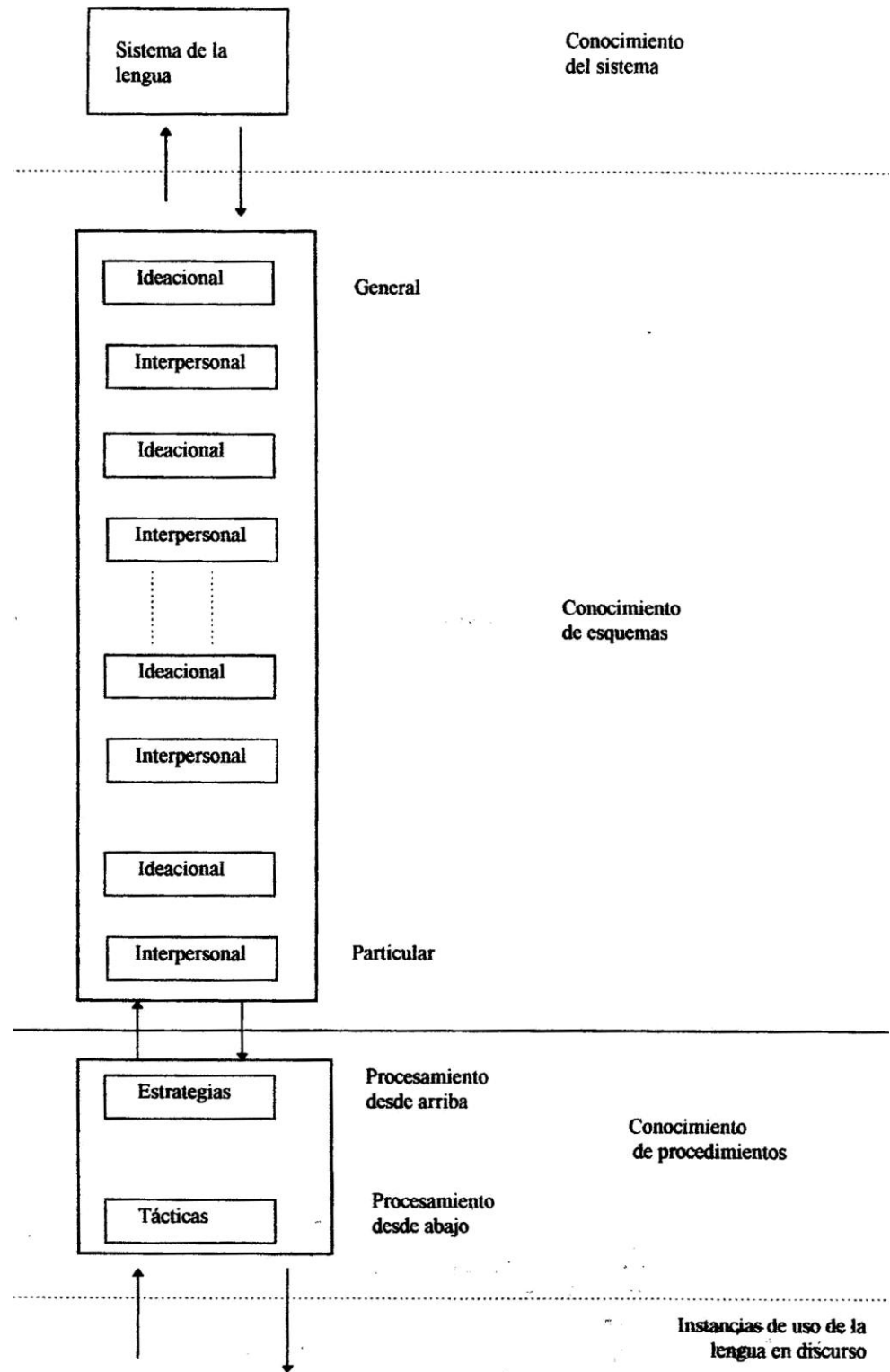
Así, pues, el conocimiento funcional de la lengua en su disponibilidad comunicativa -distinto de su conocimiento formal en cuanto sistema autónomo y separado- se internaliza en un conjunto de esquemas. Algunos de los esquemas más generales son compartidos por diferentes culturas, mientras que otros serán específicos de culturas determinadas. Uno de los tipos de esquemas que se han descrito son los marcos. Van Dijk los define así:

El concepto [de marco] que ha sido acuñado en las recientes investigaciones de informática, pertenece a la teoría cognoscitiva. Denota una estructura conceptual en la memoria semántica y representa una parte de nuestro conocimiento del mundo. A este respecto, un marco es un PRINCIPIO DE ORGANIZACIÓN que relaciona una serie de conceptos que por CONVENCION y EXPERIENCIA forman de algún modo una 'unidad' que puede actualizarse en varias tareas cognoscitivas, tales como producción y comprensión de la lengua, percepción, acción y resolución de problemas. Así en el marco de RESTAURANTE se organizaría el conocimiento convencional, por ejemplo general, pero dependiente de la cultura, de que un restaurante es un edificio o un lugar donde uno puede comer públicamente, donde la comida es u ordenada a un camarero/camarera o cogida de un mostrador, etc. Esto es, un marco organiza el conocimiento acerca de ciertas propiedades de objetos, transcurso de sucesos y acciones, que están TÍPICAMENTE juntos. (...) el conocimiento proposicional de marcos es necesario para establecer la coherencia explícita entre frases de discurso, bajo la suposición de que proposiciones

que pertenecen a un marco, y que, por tanto, tienen una naturaleza más general, no tienen por qué estar expresadas en el discurso. Esto explica entre otras cosas que en una frase como 'Fuimos a un restaurante pero la camarera está demasiado ocupada para atendernos inmediatamente', el sintagma nominal 'la camarera' puede ser definido aunque ninguna camarera precise haber sido mencionada por expresiones anteriores en el discurso. (Van Dijk, 1980:236; mayúsculas en el original).

¿Qué comporta la actividad de 'referirse a un esquema apropiado'?:

Gardner explica los mecanismos que actúan en la interpretación del discurso mediante un ejemplo tomado de Gumperz (1985:168); en él se puede apreciar como el hablante interpreta un caudal convencional recurriendo a los esquemas generales de conocimiento del mundo, y como se sirve de expresiones lingüísticas que tiene a su disposición, listas para su uso; se trata de una persona que sube a un autobús y pide un billete; la expresión lingüística lista para el uso es: "Uno a la Plaza Mayor", que el hablante utiliza en un procedimiento bien ensayado, fijo y estereotipado, procesando la información "desde arriba", es decir, a partir de esquemas abstractos generalizados, de nivel superior, que aplica a la situación real; si en la respuesta del conductor encuentra algo inesperado, algo para cuya rápida interpretación no dispone de esquema, se ve en la necesidad de buscar esquemas más particulares, que le permitan realizar una interpretación desde abajo, a partir de los datos que posee. Gardner observa que el hablante de una lengua extranjera se verá confrontado con situaciones para las cuales no dispone de esquema generalizable alguno, así como con otras con esquemas muy previsibles, y subraya que la clase de lengua extranjera puede suministrar ocasiones para que el aprendiente practique la comunicación en tales situaciones. El cuadro nº. 14 refleja la forma como actúa este nivel intermedio de conocimientos en la organización del discurso.



CUADRO N.º 14

a) Actualización de esquemas ideacionales:

Siguiendo el principio de relevancia expuesto por Sperber y Wilson, algunos autores han descrito las reglas que siguen los procedimientos de interpretación por parte del oyente.

Sacks describe los principios procedimentales en términos como “regla de economía”, “regla de relevancia” y “regla de consistencia”. Uno de estos principios se ejemplifica en la comprensión de este texto (en inglés): "The baby cried. The mummy picked it up". Aunque la frase no lo indica de forma expresa, el receptor entiende que se trata de la mamá del baby, y no de la del narrador. Según Sacks, ello se explica porque la categoría baby puede pertenecer a dos conjuntos: la *familia* (con *mummy* y *daddy*) o las *etapas de la vida* (con *child*, *adolescent*, *adult*). Mediante la aplicación de la regla de consistencia, el oyente interpreta adecuadamente la frase.

Widdowson propone algo semejante, en relación con los esquemas ideacionales asociados con los patrones de colocación, mediante este conjunto de procedimientos generales para el procesamiento receptivo del discurso escrito:

- 1.- Centrar la atención en las unidades léxicas.
- 2.- Asumir que están asociados entre sí de manera normal.
- 3.- Si este procedimiento no permite darle sentido, cambiar la atención a la sintaxis.

Cita a Slobin, que aporta apoyos de orden psicolingüístico a esta propuesta, con la observación de que las pasivas "no reversibles" (*The flowers are being watered by the girl*) se entienden y recuerdan más deprisa que las "reversibles" (*The boy was hit by the girl*). En las primeras se puede inferir el significado mediante el patrón léxico *flowers-water-girl*, mientras que el patrón *boy-hit-girl* nos exige recurrir a la gramática.

Mientras que la sintaxis puede considerarse primariamente a nivel de la forma, parece que tendría mucha menos importancia a nivel del contexto: sería una especie de servicio de emergencia al que recurrir en casos en que no funcionan los procedimientos normales, cuando el principio de cooperación, por uno u otro motivo, no resulta fiable. Si esto es así, debemos reconsiderar la práctica pedagógica común de concentrarse en las unidades sintácticas y servirse de las unidades léxicas como meras ayudas para la ejemplificación de aquellas (Widdowson 1984:109).

b) Actualización de esquemas interpersonales.

Labov y Fanshel (1977) ejemplifican mediante las reglas de solicitudes indirectas la aplicación de procedimientos para la correcta actualización de esquemas interpersonales. Una *regla de solicitud* es un esquema interpersonal, y una *regla para solicitudes indirectas* es un procedimiento, ya que proporciona información sobre el modo en que se actualizan en determinadas ocasiones las condiciones de la solicitud, internalizadas como regla de uso.

La regla de solicitud se describe del siguiente modo:

Si A dirige a B un imperativo especificando una acción X en un tiempo T, y B cree que A cree que

- 1a) X debe realizarse (para una finalidad Y) (necesidad de la acción),*
- 1b) B no realizaría X en ausencia de la solicitud (necesidad de la solicitud),*
- 2) B tiene la capacidad de realizar X (Con un instrumento Z),*
- 3) B tiene la obligación de hacer X, o bien está dispuesto a hacerlo,*
- 4) A tiene el derecho de decirle a B que haga X,*

entonces lo que dice A se interpreta como una válida solicitud de acción. (Ibídem, 110).

Una aplicación directa de esta regla produce ilocuciones unívocas. No hay problema en su interpretación, pero sin embargo sí puede haberlo en cuanto a su aceptación. El receptor puede considerar que el emisor cree erróneamente que se da una de las condiciones, y en consecuencia puede desafiar esa condición. Eso podemos verlo en dos posibles réplicas de B a A en la siguiente secuencia:

- A: Coge la maleta
 B1: ¿Quién te crees que eres?
 B2: ¿Crees que soy el mozo de equipajes?

La réplica B1 pone de relieve que A da erróneamente por supuesta la condición 4, mientras que con la B2 la condición inexistente es la 3. Para evitar este tipo de confrontación, los usuarios recurren a métodos indirectos. Esta es la regla de solicitud indirecta que Widdowson recoge en su libro

Si A hace a B una solicitud de información o una aseveración acerca de:

- a) el estatus existencial de una acción X que debe ser realizada por B,*
- b) las consecuencias de la realización de una acción X,*
- c) el tiempo T1 en que una acción X podría ser realizada por B,*
- d) cualquiera de las condiciones previas necesarias para una solicitud válida de X tal como figuran en la regla de solicitudes,*

y si se dan todas las otras condiciones previas, entonces lo que dice A se interpreta como una válida solicitud de acción X hecha a B. (Ibídem).

Pero con la aplicación de estas reglas todavía no se ha llegado a la forma lingüística concreta. La fórmula de Labov y Fanshel daría 16 posibilidades lingüísticas diferentes. ¿A cuál de los rasgos (*a, b, d o d*) de la situación anterior se recurre para la actualización en cada ocasión con el fin de que la solicitud sea efectiva? ¿Qué forma lingüística se le da al enunciado: aseveración, pregunta...? Antes de llegar a la actualización definitiva intervienen más procedimientos de mediación. Éstos tienen que ver con factores personales que restringen la utilización de unas opciones frente a otras, y se centran en la estrategias de cortesía y la preservación de la imagen.

4.3.2.- *Las estrategias de cortesía y la preservación de la imagen*

Los factores personales que restringen la utilización de unas opciones frente a otras tienen que ver con la función interpersonal de la lengua antes que con la ideacional, y se relacionan con lo que Goffman define como “preservación de la imagen” y como “valoración social positiva”. Los procedimientos encaminados a mantener la imagen y la valoración social positiva tienen mucho que ver con la cortesía, entendida como el respeto a unas determinadas convenciones sociales.

Brown y Levinson (1978) han investigado en detalle los procedimientos de cortesía y de preservación de imagen; postulan que las estrategias de cortesía son universales lingüísticas y que las diferencias entre lenguas a este respecto consisten sólo en la importancia que cada una asigna a determinadas estrategias. En su teoría de la cortesía y la imagen consideran que todo acto de habla es un acto que amenaza la imagen (FTA: *face-threatening act*), y los hablantes se sirven de dos estrategias en relación con esta amenaza:

La *mitigación*: consiste en la referencia a las propias necesidades y capacidades, y se concreta en una preferencia por las preguntas y un acento en la dimensión solidaria de la comunicación.

La *agravación*: consiste en la referencia a derechos y obligaciones y se concreta en la preferencia por las aseveraciones y el acento en la dimensión de poder en la comunicación.

Estas estrategias tienen su vertiente lingüística en la elección por parte de los hablantes de una serie de recursos gramaticales, léxicos, temáticos, etc., tales como el uso de marcadores de identidad de grupo, la atención al oyente, la exageración de los vínculos de interés, la simpatía con el oyente, etc. Todos estos factores suelen ir acompañados de otros elementos en el enunciado, que pueden modificar su efecto, y el más evidentes de los cuales es la *entonación*.

Para decidir acerca de la elección entre cada uno de estos recursos, disponemos de dos procedimientos más, que Widdowson considera integrantes del concepto de negociación: la preparación y la reparación. Los *enunciados de preparación* se usan para establecer las condiciones necesarias para que un determinado acto se realice de forma efectiva; los *reparadores* son necesarios para corregir el curso de la interacción, clarificar malentendidos, contrarrestar reacciones imprevistas, etc.: en ambos casos se trata de mecanismos para establecer solidaridad, para asegurar que el receptor está receptivo a la información e intenciones que se le quieren transmitir.

4.4.- Conclusiones:

La revisión que, a grandes rasgos, he realizado del desarrollo de la lingüística en el s. XX ofrece una riqueza de perspectivas y de conceptos de los que se pueden extraer muchas consecuencias para la práctica didáctica, siempre con la cautela de que una aplicación inmediata puede no ser todo lo conveniente que a primera vista pudiera parecer. En el capítulo introductorio ya he tratado el tema de la relación entre las ciencias teóricas y la didáctica, y he puesto de relieve la necesidad de esta última de guiarse en sus decisiones por sus propios fines e intereses.

En la amplia gama de sugerencias y contribuciones que los hallazgos de la lingüística pueden aportar a la didáctica, podemos distinguir dos planos: uno es el de las aplicaciones y otro el de las implicaciones (como señaló Spolsky). Uno y otro planos han sido explorados por distintos autores, y en ambos se han explorado nuevos caminos.

En el primero de los planos, el de las aplicaciones, los actos de habla, los tipos de texto, los conceptos de tema y rema, los conectores y marcadores del discurso, etc., han servido para proponer nuevas unidades de análisis lingüístico y nuevas explicaciones de fenómenos gramaticales. Especialmente en el análisis del discurso destacan las aplicaciones en la didáctica de los distintos sistemas (gramatical, léxico, fonético) que propone M. McCarthy (1991). Asimismo el tratamiento didáctico de las diversas destrezas (expresión y comprensión, tanto de lengua oral como escrita), se ha visto enriquecido con las aportaciones de la teoría lingüística sobre los procesos de negociación de significado según los distintos textos, los distintos modos y los distintos condicionamientos situacionales en que se producen y reciben los textos.

En mi trabajo me interesan más las implicaciones de las nuevas teorías: no tanto la aplicación a determinadas parcelas de la didáctica, cuanto la concepción misma de la actividad didáctico/discente que se deriva de la concepción de la lengua. Esas implicaciones no se concretan en determinadas técnicas o procedimientos de trabajo, sino que afectan a la globalidad de la didáctica, contribuyendo a definir una metodología (en los términos de Richards y Rodgers). En esa definición tienen una especial repercusión los siguientes conceptos:

- La lengua como una actividad significativa social, cuya ejecución requiere el conocimiento de las reglas de un sistema, pero también otro tipo de conocimientos, fundamentalmente los del contexto en sus distintos niveles: contexto cultural, contexto situacional, contexto discursivo.
- El significado como resultado de la negociación entre los interlocutores, y el discurso como construcción realizada en cooperación. El consecuente carácter imprevisible del desarrollo del discurso.
- La existencia de distintos planos en el significado de las expresiones: nocional, proposicional, pragmático y discursivo.

- La consideración de unidades diferentes a la oración y a las estructuras gramaticales: diferentes en su entidad (los enunciados) en su extensión (los textos) y en su génesis (el discurso)
- La variación lingüística y su significación social: atención a los diferentes usos y a sus manifestaciones lingüísticas (fonéticas, morfológicas, léxicas...), acordes a las diferentes situaciones y roles.
- La competencia comunicativa y las diferentes subcompetencias que la forman. Como consecuencia, la existencia de otros criterios, junto al de corrección lingüística, para la valoración de la actividad lingüística: el de eficacia comunicativa y el de adecuación al contexto.
- La estrecha relación entre lengua y cultura, que hace necesario tanto el conocimiento de determinados referentes culturales como el de determinadas convenciones de uso y determinados aspectos discursivos.

El aprendizaje de una L2 -entendida como discurso- no puede consistir en la observación y manipulación de frases; esta conduciría simplemente al dominio del sistema de esa L2. Debe consistir en la explotación del potencial de significación, lo que se consigue mediante el entrenamiento en el uso de la L2. Como dice Widdowson, no cabe otro tratamiento de la L2 que como discurso, y por lo tanto, no se puede tratar disociada del mundo del aprendiente.

Corresponde a la lingüística aplicada llevar a cabo la reflexión didáctica a que conducen estas implicaciones. Una de las ramas más fructíferas de la lingüística aplicada es la lingüística educativa, a la que dedico la última sección de este capítulo.

5.- La lingüística educativa: Implicaciones para la didáctica

La primera publicación en cuyo título figura el nombre de “lingüística educativa” es el libro que publica Spolsky en 1969: “Educational Linguistics: An Introduction”; en 1986, M. Stubbs publica otro con el título de “Educational Linguistics”. F. Christie, de la Universidad de Melbourne, propone un modelo de lingüística educativa para la enseñanza del inglés (Christie 1994), basada en la lingüística sistémica funcional de Halliday y sus conexiones con una teoría general del aprendizaje, como he recogido en secciones precedentes. M.A.K. Halliday es uno de los máximos exponentes de esta orientación educativa de la lingüística, a la que ha realizado una notable aportación primero desde la Universidad de Londres y luego desde Australia.

Stern habla de una generación de especialistas en lingüística educativa, que ha producido una considerable cantidad de trabajos; subraya que se trata de lingüistas que al propio tiempo tienen experiencia en la práctica, o bien que están en estrecha relación con ella; debido a esta circunstancia, dejan de esperar a que la lingüística teórica se pronuncie, y aplican sus propios criterios y su iniciativa para darle a la didáctica de la lengua la orientación que ellos consideran más oportuna; entienden que tanto estructuralismo como generativismo tienen una visión de la lengua demasiado limitada a sus aspectos puramente formales, y muestran un mayor interés por el análisis del discurso, la semántica, la teoría de los actos de habla, la sociolingüística y la pragmática. Stern se refiere exclusivamente a los autores de habla inglesa, y más concretamente del mundo británico, y mencionaba a Allen, Brumfit, Candlin, Corder, Spolsky, Trimm, Widdowson, Wilkins...; podemos añadir a otros autores australianos y americanos: G. Brown, J. Fanselow, M. Finnochiaro, D. Nunan, J. Richards, W. Rivers, S. Savignon, G. Yule..., y también de otras nacionalidades, como el alemán H. E. Piepho, el finés W. Kohonnen o el neerlandés Van Ek. En otras lenguas también han surgido grupos de características similares; en la didáctica del francés sobresalen H. Besse, D. Coste, R. Galisson, H. Holec, R. Porquier, R. Richterich, ... ; en la del alemán, C. Edelhoff, H. G. Krumm, M. Legutke.....

Para la enseñanza del español no puede decirse que exista propiamente una escuela de lingüística educativa²¹, aunque en los años recientes ha recibido un fuerte impulso debido a tres factores que han venido a conjuntarse:

²¹ Existen diversos autores que han investigado la actividad lingüística y han descrito el español desde una perspectiva discursiva. Entre otros, cabe destacar en primer lugar a E. Bernárdez, que publicó en 1982 su *Lingüística del Texto*; hay que mencionar también a V. Lamíquiz o A. Narbona, de la Universidad de Sevilla y, en un enfoque más orientado a la pragmática, a G. Reyes, J. Garrido y M. V. Escandell; pero sus trabajos no pueden considerarse como lingüística aplicada ni, mucho menos, educativa (en la acepción que aquí se le ha dado a este término). Quienes sí han trabajado desde una perspectiva educativa son diversos grupos de profesores, pertenecientes a diversos departamentos: en la Universidad Autónoma de Barcelona (véase una muestra de su trabajo en Camps *et al.*, 1990), en la Universidad de Oviedo (véase Lomas *et al.*, 1993; Lomas y Osoro, 1993; el mismo grupo publica desde 1989 la revista *Signos* que, aunque está dedicada a la teoría y práctica de la educación en general, presta una gran atención al lugar de la lengua en la enseñanza y a la enseñanza de la lengua), en la de Granada (J. Ortega, 1990, 1994, Barros *et al.* 1992), y finalmente, pero no en último lugar, en el Departamento de

a) Por un lado, la reforma educativa puesta en marcha por el Ministerio de Educación y Ciencia, con un marcado acento en el desarrollo de procesos y en la maduración de actitudes, valores y normas, que han venido a añadirse a los contenidos tradicionales de los programas de enseñanza. Todo ello, en un currículo abierto y centrado en el alumno. Esta orientación y las necesidades de formación y actualización del profesorado, han generado un creciente interés en todas las áreas de conocimiento, y de manera especial en las lenguas extranjeras.

b) Por otro, la creciente extensión del uso del español como lengua extranjera en el ámbito de las relaciones personales (turismo, estudios, ...) comerciales (negocios con países hispanohablantes) e institucionales (organismos europeos e internacionales) ha provocado una demanda de innovación en su didáctica; a esta demanda se ha respondido desde diversos frentes y con iniciativas diversas, entre las que destacan los cursos de formación de profesorado; así se han formado núcleos de estudio e investigación en programas de postgrado y de tercer ciclo en distintas universidades; pero cabe registrar también la aparición de asociaciones de profesionales para la enseñanza del español como lengua extranjera, o asociaciones de lingüística aplicada, que en sus congresos y jornadas prestan una especial atención al español; las publicaciones de las actas de estos encuentros contienen una serie de estudios parciales y de artículos orientados a la aplicación a la enseñanza de las teorías del discurso; el trabajo más extenso y riguroso hasta el momento es, a mi parecer, la Gramática Comunicativa del Español, de F. Matte Bon; los 10 números de la desaparecida revista CABLE representan también un buen exponente; recientemente (julio de 1994) se ha publicado el primer número de la revista TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

c) Finalmente, la normalización legal de las situación lingüística de las áreas con lenguas propias distintas del español (catalán, gallego, vasco) ha hecho sentir la misma necesidad de un apoyo teórico y técnico a las actividades de enseñanza de esas lenguas; especialmente en Cataluña se ha llevado a cabo un trabajo riguroso e intenso por parte de diversas instituciones y grupos de estudiosos, y se han publicado obras y revistas de gran influencia; cabe destacar la revistas COM y ARTICLES, los trabajos de Camps *et al.*, D. Cassany, M. J. Cuenca, M. Llobera, y el grupo de autores del curso multimedia Digui Digui.

En todos ellos se comprueba la influencia que han ejercido la pragmática y en análisis del discurso en la reflexión sobre metodología de enseñanza de LL.EE. No podía ser de otro modo, si se tiene en cuenta que, junto al estructuralismo, es este nuevo paradigma lingüístico el que ha realizado el mayor número de aportaciones a la didáctica de LL.EE.

Stern (1983:178) recoge el siguiente conjunto de conceptos en contraste, elaborados por Widdowson:

Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona. Por otra parte, la Universidad de Salamanca ha desarrollado una intensa actividad relacionada con la enseñanza de E/LE: la elaboración del curso multimedia "Viaje al Español" y la organización de los exámenes DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera, creados por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1989).

Categorías lingüísticas

corrección
 “usage”
 significado
 frase
 proposición
 cohesión
 destrezas lingüísticas (hablar
 y oír)

Categorías comunicativas

propiedad
 “use”
 valor
 enunciado
 acto ilocucionario
 coherencia
 capacidades comunicativas (decir,
 escuchar, conversar)

Estos pares de conceptos reflejan la distinción entre lengua como sistema formal y uso de la lengua como acontecimiento comunicativo. El punto de vista que defiende Widdowson es que para la enseñanza de lenguas estas distinciones son importantes, y que se necesita un cambio en el énfasis de la enseñanza de una segunda lengua: énfasis en la lengua como comunicación más que como sistema formal. Acerca de la relación entre teoría lingüística y aplicación a la didáctica, tal como esta relación se concreta en el terreno de la lingüística educativa, comenta Stern:

Tanto Widdowson como Wilkins son conscientes del hecho de que las necesidades de la didáctica de lenguas en términos de estas distinciones pueden ir por delante de la teoría lingüística. Pero esta circunstancia no les preocupa. En su opinión, las necesidades prácticas pueden estimular el desarrollo de nuevas teorías lingüísticas, en línea con un deseable flujo recíproco de ideas. (1983:179).

Considera Stern que esta convergencia entre teoría y práctica es a la vez estimulante y arriesgada. Estimulante, por el impulso que representa para una profundización en la investigación acerca de los fenómenos de la lengua en uso; arriesgada, por los diversos niveles en los que el lingüista educativo debe operar simultáneamente:

- 1 al *nivel teórico* de definición de categorías,
- 2 al *nivel descriptivo* de recogida de datos lingüísticos sobre aspectos sociolingüísticos o pragmáticos de determinadas lenguas,
- 3 al *nivel de selección para el currículo y el sílabo* para la enseñanza de la lengua,
- 4 al *nivel de elaboración de materiales*,
- 5 y al *nivel de la metodología de enseñanza*.

Por lo que hace a mi trabajo, hasta este momento he revisado los aspectos relativos al primero de estos niveles. Mi objeto de estudio se relaciona con el cuarto de ellos, y en particular con la forma en que responde a criterios pertenecientes al quinto; es decir, en los materiales de enseñanza busco no tanto la selección de contenidos lingüísticos (nivel tercero) cuanto las formas de trabajo a cuya puesta en práctica inducen las actividades y ejercicios propuestas

en los manuales. En la introducción a este trabajo he recogido el esquema de Richards y Rodgers para el análisis de una metodología de la enseñanza; el plano en el que me he movido hasta el momento es el primero de los de ese esquema: el enfoque; a partir de ahora voy a moverme en segundo: concepción. Y, dentro de él, en el de los roles o funciones asignados a los protagonistas del aprendizaje (los alumnos y profesores) y a los recursos que éstos tienen a su disposición (materiales).

5.1.- El aprendiente como usuario de la lengua.

El alumno (o aprendiente) es concebido por la generalidad de los especialistas en lingüística educativa como un usuario de la lengua. Esta concepción se basa en la equiparación que se establece entre procesos de aprendizaje y procesos de uso de la lengua (Widdowson 1984). En uno y otro caso, el hablante dispone de una determinada capacidad de uso, además de unos determinados conocimientos.²²

He recogido en el capítulo anterior la descripción que diversos autores hacen de los mecanismos de activación de la capacidad de uso. Esa descripción estaba referida a la capacidad de uso de los hablantes en general. Contempladas las cosas desde el punto de vista del hablante-aprendiente, se plantea la necesidad de que éste adquiriera no sólo un conocimiento de nuevas reglas, sino también la capacidad de actuar sobre este conocimiento, de explotarlo para conseguir objetivos comunicativos. O dicho en otras palabras: el conocimiento de las reglas de la lengua debe permitirle interpretar los signos lingüísticos en su valor de símbolos (en el sentido que le da Widdowson a este término, y que ha quedado recogido en la sección precedente), y la capacidad debe permitirle convertir estos símbolos en indicios, que remiten al contexto (entendido éste tanto desde un punto de vista situacional como cognitivo: las condiciones actuales de la situación de comunicación externa en que se encuentran los interlocutores, así como los esquemas ideacionales e interpersonales de cada uno de ellos). Widdowson lo expresa en estas palabras:

El modelo de proceso de comunicación que intento construir es como sigue: Los interlocutores habitan mundos personales de conocimientos y experiencias, pero existen elementos comunes que les facilitan los medios para establecer conexión entre esos mundos. Un conjunto de estos elementos compartidos es el sistema de la lengua; otro, la colección de patrones culturales de pensamiento y acción habituales, a los que me he referido como conocimiento de esquemas. La comunicación se logra cuando se explotan estos elementos con el fin de hacer converger los mundos diferentes, consiguiendo que los interlocutores amplíen la base común de conocimientos compartidos. Esta convergencia se consigue mediante la realización del valor de indicio, con la que el usuario de la lengua procesa el significado de los signos

²² En esta concepción del aprendiente como usuario o hablante coinciden la lingüística educativa y las aplicaciones de la teoría cognitiva a la ASL; véase, a modo de ejemplo, la definición que Giacobbe da del aprendiente y que queda recogida en el capítulo III.

del texto tomando en consideración el conocimiento del sistema y el de los esquemas. Esta toma en consideración es lo que los etnometodólogos llaman procedimientos interpretativos (y que) consisten básicamente en la conversión de los símbolos en indicios. (130).

Si no se activan estos procedimientos, no se produce la comunicación. Por lo que se refiere al aprendizaje, éste tiene que desarrollar procedimientos interpretativos, que tomen en consideración tanto el conocimiento del sistema como el de los esquemas. Si los aprendientes únicamente aprenden las reglas, el código de conducta lingüístico, no llegarán a estar en posesión de las capacidades necesarias para funcionar como usuarios de la lengua. Como dice Widdowson, los códigos de conducta son necesarios para el control social de las personas, pero raras veces determinan lo que éstas hacen; en el proceso de aprenderlos lo que hacemos es descubrir modos de eludirlos o de utilizarlos en nuestro propio provecho. Y así sucede también con el código lingüístico: al aprender la competencia aprendemos también el modo de ejercitar nuestra capacidad para producir significado en la lengua.

En consecuencia, lo que se requiere del aprendiente en su tarea de adquisición de la capacidad de usar efectivamente una nueva L2 no se reduce a una recepción e interiorización de unos determinados contenidos que le vienen suministrados y convenientemente dosificados desde fuera, sino más bien el desarrollo de una compleja actividad mental en la cual realizará los siguientes procesos:

- un proceso de construcción de esquemas a partir de información significativa (que -ésta sí- le viene suministrada y convenientemente seleccionada por la práctica didáctica),
- un proceso de observación de fenómenos del sistema, de generación y verificación de hipótesis en cuanto a su estructura y funcionamiento internos, y de asimilación e interiorización de tales reglas,
- un proceso de puesta en relación de los signos del sistema y de los esquemas contruidos con los elementos del contexto situacional en el que se desarrolla su uso efectivo de la lengua, de tal modo que los tres tipos de procesos tienen lugar en el marco de la utilización efectiva de la L2, en una relación dialéctica entre esquemas y conocimientos por un lado, y contexto de uso por otro.

En este proceso, la capacidad de uso de la lengua no sólo media entre el conocimiento ya adquirido y la práctica, sino que actúa como un principio fundamental de aprendizaje, obligando a interpretar el significado de los elementos nuevos o desconocidos tanto en su valor de símbolos como en su valor de indicios: "No es sólo que mi participación en el discurso produzca nuevos conocimientos: el verdadero proceso de negociación de significado es en sí mismo un proceso de aprendizaje". (Widdowson 1984:239). En este sentido, uso y adquisición son distintos términos para un fenómeno básicamente único, y ello repercute en la concepción de la didáctica.

Las condiciones para el aprendizaje de la lengua y las condiciones para su uso comunicativo efectivo son las mismas, y deben ser incorporadas en una definición de lo que hay que aprender, en términos de objetivos de aprendizaje, y no ser reducidas al mero papel de técnicas pedagógicas como ayudas a la enseñanza. (Widdowson 1984:98).

Y también:

Siendo esto así, la consecuencia es que al diseñar cursos hay que prestar especial atención al tipo de actividades que éstos exigen de los alumnos. Y el tipo de actividad procedimental que desarrolla la capacidad no es muy frecuente en los cursos de lengua. Las actividades se contemplan como medios que facilitan el almacenamiento de formas, etiquetadas de forma funcional o de otra forma, pero no como fines en sí mismas, y como representativas del verdadero proceso de uso de la lengua. Si presentan alguna vez algún problema, entonces se trata de problemas internos a la lengua, y no, como sucede en la comunicación normal, externos a ella y cuya solución requiere el uso (...) del conocimiento lingüístico. En estas circunstancias, se produce un vacío entre el lenguaje que se ha de aprender y el que se usa en el aprendizaje (Ibídem: 240).

La concepción del aprendiente como usuario viene a hacer hincapié en las actividades lingüísticas centradas en el significado, en su negociación por parte de los interlocutores, en su transmisión por parte del emisor y su recepción por parte del destinatario a partir de los recursos que uno y otro tienen a disposición.

Aceptado que hablante de L1 y hablante de L2 realizan básicamente los mismos procesos de utilización efectiva de los recursos de que disponen, queda otro punto: el hablante de L1 se halla en la situación pura de usuario, no está -al menos no lo está de forma intencional y conscientemente programada- en un proceso de adquisición de nuevas capacidades; el aprendiente, por contra, se halla fundamentalmente en ese propósito, y solo subsidiariamente entra a participar en actividades de uso efectivo. El interés real del aprendiente no reside en la comunicación -la lengua como medio para alcanzar fines extralingüísticos, como sucede en el mundo externo al aula- sino en aprendizaje, en el dominio de una nueva lengua -la lengua como medio de aprendizaje. Y en la utilización efectiva de la nueva lengua, junto a formas correctas y adecuadas produce también formas anómalas: ¿Qué es lo que hace evolucionar esas formas hacia las formas correctas? Es la pregunta básica que nos hemos planteado en ASL acerca de la evolución y la permeabilidad de las interlenguas; allí hemos visto que una interpretación teleológica del desarrollo de la interlengua es generalmente rechazada (Cfr. Giacobbe). En la lingüística educativa se mantienen puntos de vista muy próximos. Véase el de Widdowson:

No parece muy plausible interpretar que el aprendiente se mueve hacia un objetivo predefinido como éste. Ello presupondría que tiene ante sí una meta a la que apunta deliberadamente con cada expresión que utiliza, o que, de buen grado o por la fuerza, se ve empujado hacia la competencia por algún instinto atávico. Encuentro difícil aceptar que el comportamiento del aprendiente esté controlado de esta forma, bien sea por un propósito bien por la predestinación: parece mucho más plausible suponer que se comporta del modo natural en que lo hace el usuario de la lengua, y que sus enunciados anómalos están formados a partir de los conocimientos de los que puede echar mano, incluyendo el conocimiento de su propia lengua, para transmitir su significado (Widdowson 1984:248).

Para este autor, el modo como las producciones anómalas del aprendiente se van conformando a las reglas del código establecido viene determinado por la presión social externa. En el caso del aprendizaje natural, es la presión espontánea de los interlocutores, que de diversas formas conducen al aprendiente hacia la producción de formas normativas; en el caso del aprendizaje formal, instruido, esta presión la aplica el profesor.

Como consecuencia de esta interpretación del papel del alumno, Widdowson desecha por contraproducente una enseñanza centrada en la competencia. Para él lo que conviene hacer es concebir el proceso de aprendizaje como una consecución gradual de la competencia mediante el ejercicio de la capacidad. Es cierto que la eficacia comunicativa ejerce una influencia en la adaptación a la norma, pero ella sola no garantiza la corrección. Ésta es una cuestión no de eficacia sino “de etiqueta”: unos aprendientes serán más sensibles que otros a este aspecto de su producción, pero en todo caso, todos ellos más sensibles a la influencia de la corrección lingüística si ésta se concibe como un aspecto contingente de una actividad encaminada a un propósito, que si se les impone pedagógicamente por decreto.

Esta respuesta de Widdowson se ha visto desarrollada y profundizada en el modelo de la enseñanza mediante tareas. La enseñanza mediante tareas propone precisamente unas actividades de aprendizaje en las que el alumno se ve trasladado a la situación de usuario de la lengua, con el fin de permitirle activar todos los procesos de que hemos hablado aquí; pero se ha observado que el usuario tiende a la eficacia, y el impulso hacia la eficacia, en el aula, puede contrarrestar el impulso hacia la corrección. Sobre este aspecto me detendré unas líneas más adelante.

5.2.- Los textos y el aprendizaje

Los recursos básicos de que disponen los aprendientes para el desarrollo del proceso activo de construcción de esquemas y de asimilación de reglas que hemos considerado al aprendizaje, son el discurso y los textos. En términos de LLobera (1993), el discurso generado en el aula y el discurso aportado.

No resulta ociosa la distinción entre texto y discurso que hemos reseñado en páginas anteriores, y es especialmente pertinente en el ámbito del aprendizaje, en el aula de L2. Pues, como también hemos reseñado en su momento, el aprendizaje de una L2 en contexto de aula no es otra cosa, según M. Long, que la construcción colaborativa de un discurso significativo por parte de profesor y alumnos. De modo que, dando por válida y aceptando como útil la distinción entre discurso como proceso y texto como producto, podemos decir que ambos son recursos fundamentales del aula de aprendizaje de LL.EE.

El discurso como proceso se consigue en el aula mediante las actividades de comunicación, en las cuales el alumno es usuario de la lengua. En cuanto a la concepción de los textos en la enseñanza, puede intentarse una aplicación del mismo criterio de alumno-usuario: en efecto, los textos son mediadores de la comunicación entre los hablantes, y sólo adquieren su significado completo cuando se someten a la interpretación de un receptor (lector u oyente); concebidos como mediadores de la comunicación, los textos no poseen un significado propio y único, inmanente a la lengua misma, y susceptible de ser encontrado mediante un riguroso escrutinio de los mismos.

Los textos, en su existencia habitual fuera del aula, se encuentran siempre dotados de un contexto de uso y sujetos a un uso funcional; cuando entran en el aula pueden hacerlo de dos formas:

- o bien como objetos lingüísticos
- o bien como vehículo de comunicación.

No se trata de dos caras contrapuestas e incompatibles, pues de hecho siempre desempeñan simultáneamente ambos papeles. Pero se trata de ver si en las actividades de aprendizaje/comunicación que se conciben para el aula el peso recae más en uno u otro plano. O, para expresarlo mejor, si no conviene otorgarles de entrada su función primordial -vehículos de comunicación- y enmarcar en esa función la otra, la de objetos lingüísticos.

Esta consideración de los textos está estrechamente ligada a las actividades que los alumnos-usuarios deberán realizar con ellos. Si sólo van a observar muestras de uso de la lengua -muestras léxicas, o gramaticales, o retóricas- o bien si van a utilizar esas muestras para obtener información, acerca del contenido que transmiten.

De manera especial puede observarse esta doble función en las muestras de lenguaje poético: si éste tiene como fin primordial la transmisión de un placer estético, parece que algo de ello deberíamos encontrar en los textos

poéticos introducidos en el aula.²³ En el caso de los textos poéticos como transmisores de un efecto estético, el alumno se enfrentará a ellos desde su contexto real y desde su propia personalidad. En el caso de la lectura de textos de otras disciplinas del programa (como sugieren algunas propuestas de enseñanza, en una especie de “inmersión académica”), igualmente el contexto de uso y la situación personal del receptor coinciden con la realidad. Otra forma de insertar los textos en un contexto de uso personal y significativo es en el aprendizaje mediante proyectos²⁴, en el que los alumnos utilizan la L2 para la realización de un proyecto abierto a sus decisiones y relacionado con sus intereses; aquí cabe introducir unos contextos más o menos ficticios, dentro de los cuales se definen unos papeles sociales y unos intereses comunicativos en los que se enmarca el uso de los textos.

En cualquier caso, los textos como vehículo de comunicación requieren la vinculación a un contexto de uso que, si es el real del aula se define por sí mismo y, si es artificial (como en el caso de las unidades de un manual) exige por un lado estar suficientemente definido, y por otro que los propios textos se encuentren suficientemente vinculados a ese contexto (mediante imágenes, instrucciones, respeto a los rasgos propios del tipo de texto, tanto si es escrito como oral).

Finalmente, cabe considerar los textos como muestras del comportamiento lingüístico de los hablantes; los alumnos necesitarán modelos de los distintos tipos de texto (nuevamente, orales y escritos), en los que encuentren los esquemas retóricos y las convenciones sociales que caracterizan a cada uno de los textos que deben producir. En ese sentido, tan necesaria es la vinculación a un contexto (generalmente ficticio, pero dotado de los rasgos que suele tener en la realidad cultural y lingüística de la L2), como el respeto a las características internas propias de cada tipo de texto. La presentación de estos textos, no con el fin de que sean imitados de forma mimética, sino para ejemplificar al alumno determinados rasgos lingüísticos que deberá asimilar, resulta un instrumento de utilidad para la aplicación de las técnicas de sensibilización lingüística (“consciousness raising”) de que hemos hablado al tratar la enseñanza de la gramática; digamos que este tipo de técnicas se puede hacer extensible a todo el componente lingüístico de los textos, más allá del estrictamente gramatical: se pueden realizar actividades de sensibilización a elementos nocional-funcionales, retóricos, sociolingüísticos y socioculturales, etc.²⁵

²³ En un trabajo que realicé en uno de los cursos de doctorado, analicé el lugar y función de los textos poéticos en los libros de texto: en casi todos ellos los textos aparecían al final del proceso (final de las unidades, y mayoritariamente en los niveles avanzados), y casi siempre en relación lingüística con el foco de la unidad (funciones, vocabulario, estructuras); en mis conclusiones decía que se presentaban más como un premio al aprendizaje conseguido que como un estímulo al aprendizaje que se desea desarrollar. En raras ocasiones se acompañaban de indicaciones relativas a sus cualidades estéticas.

²⁴ Fried-Booth, 1979; Ribé y Vidal 1993.

²⁵ Sobre el extendido uso de diálogos artificiales en los libros de enseñanza es interesante el análisis que realiza Widdowson: los compara con el lenguaje literario en aquello que tienen de lengua disociada de un contexto de uso, y donde el significado ha de ser creado exclusivamente a partir de la lengua sola. Pero, a diferencia de los literarios, los textos fabricados con diálogos, situaciones y personajes ficticios en los materiales didácticos no son

Como he señalado anteriormente, las escuelas del área francófona han dedicado mayor atención a los textos escritos, y por extensión a los orales no recíprocos. La lingüística textual (como rama diferente del análisis del discurso) ha producido diversas tipologías textuales. Entre otros destacados lingüistas educativos de la didáctica del francés figura D. Coste. En uno de sus trabajos (Coste: 1991) se hace eco del interés que han despertado las propuestas relativas a las tipologías de textos, y analiza su relación con la didáctica de las lenguas. Adopta un punto de partida que está en línea con las tesis de Bronckart y las de Widdowson que se han mencionado en el capítulo II de este trabajo, acerca de la relación entre datos científicos y aplicaciones prácticas en la didáctica. Se guía en su exploración por estas dos preguntas:

- ¿Por qué la didáctica tiene necesidad de las tipologías? ¿Y por qué muestra en la actualidad un interés tan intenso por ellas?
- ¿De que tipos de tipologías tiene necesidad?

Señala que históricamente la escuela conserva y produce sus propios géneros, y que la didáctica -tanto de L1 como de L2- ha estado estrechamente vinculada a las tipologías de textos; esta relación ha cristalizado en el desarrollo de unos tipos "escolares", que respondían con gran eficacia a las necesidades de didáctica de la lengua; se trata de textos con formatos y reglas propias, que solo lejanamente se corresponden con los textos de fuera del aula, con los que se relacionan mediante procedimientos de reducción, simulación, estilización o idealización. Tal es el caso de los diálogos presentes en los libros ("el diálogo tal como se representa en los manuales de lengua más que una muestra de conversación auténtica -que no cabría considerar como género- es un artefacto fuertemente homogeneizado, que se hace legible como género" (77), o el "extrait formaté", que desempeña un papel central en la didáctica de la descripción y del relato.

En la situación actual en que se favorece el abandono de los textos "escolares" y la introducción en la enseñanza de los documentos auténticos, en nombre de la diversidad funcional, situacional y enunciativa, de la explicitación y el respeto a las condiciones de producción, Coste propone los siguientes principios:

- 1) Afirmar la diversidad de los textos, la unidad de lo gramatical y la centralidad de lo discursivo: el interés recientemente despertado por el análisis del discurso

capaces de realizar el "potencial de significación" de la lengua. Al crear contextos alternativos a la realidad, los textos literarios son instancias de uso de la lengua; no consiguen tal cosa estos diálogos de los manuales, que se limitan a poner de manifiesto el sistema, y que, en consecuencia, no crean en los aprendientes la necesidad de entrar en el nivel de uso. Por eso, en opinión de Widdowson, mientras que de los personajes representados en la ficción literaria estamos acostumbrados a esperar que nos revelen algo significativo, algo que podamos reconocer como una clase de realidad más allá de aquella en que nos hallamos inmersos, en estos diálogos nos encontramos con que "en interés de la exposición de muestras de lengua, unos personajes representan la insistencia en lo ordinario e insignificante, una apoteosis del tópico" (Widdowson 1984:169). D. Coste, como recojo unas líneas más adelante, tiene una opinión menos cruda al respecto.

permite una relectura de fenómenos básicos de la gramática (como la determinación o la coherencia, o la categorización de los adverbios) y, por otra parte, abre nuevas perspectivas a la aprehensión de textos.

2) Plantear la coexistencia de estas tres entradas, en todos los niveles, frente a un planteamiento más tradicional, que propondría una progresión en el aprendizaje que empezaría por lo gramatical, continuaría en lo discursivo y finalizaría en lo textual.

3) Fomentar la diversificación de la categorización de textos, introduciendo textos tanto orales como escritos, que correspondan a usos cotidianos de la lengua con los que se verá confrontado el aprendiente de una L2, y que sean objeto de un trabajo fundamentalmente sociopragmático; este tipo de trabajo permitirá a los alumnos poner en relación determinadas características de los documentos escritos y sonoros con la naturaleza de sus emisores y destinatarios, del soporte en que se transmiten, del carácter directo o diferido del intercambio, de la intención comunicativa, etc. Por otro lado, la producción y recepción por parte de los alumnos de textos de los que ha llamado típicamente escolares, deberá dar lugar también a la explicitación de aquello que los asemeja entre sí o los distingue unos de otros, dejando bien claro que los criterios de clasificación aplicables en la didáctica son necesariamente distintos de los que se aplican a los documentos auténticos: aquí se tratará sobre todo del esclarecimiento de reglas retóricas. Solo teniendo en consideración estas premisas puede resultar interesante recurrir a las tipologías "sabias" (sic), resultantes de construcciones explicitadas teóricamente, por el valor más genérico que posee, y por la posibilidad que ofrecen de extraer regularidades y rasgos comunes que las otras formas de clasificación podrían hacer perder de vista. Pero ellas mismas, a su vez, se encuentran relativizadas por las aproximaciones pedagógicas, a las que completan y replican a una, sin invalidarlas ni sustituirlas.

Las tipologías textuales ofrecen, pues, una gran variedad de textos, que permiten a los usuarios elegir entre aquellos que respondan mejor a sus necesidades de aprendizaje; en ese sentido, facilitan notablemente la orientación en la búsqueda y selección de textos. Una vez seleccionados los textos que han de servir de mediadores del aprendizaje, los alumnos harán una utilización auténtica de los mismos, es decir, interpretarán sus claves lingüísticas para la creación y recepción de significado, aplicando no solo sus conocimientos del sistema sino también su capacidad procedimental para desenvolverse con textos en una situación de comunicación:

Tradicionalmente, la enseñanza de la lengua ha centrado la atención en el signo lingüístico en cuanto símbolo, en el desarrollo del conocimiento del sistema. Esto (...) es una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión de la lengua en uso. Si los aprendientes han de adquirir la capacidad de lograr significados mediante la lengua que están aprendiendo, entonces ha de cumplirse otra condición. Tienen que trabajar con textos, tanto participativos como no participativos, que sirvan de mediadores a una interacción dotada de un propósito. Necesitan, en otras palabras,

desarrollar procedimientos interpretativos e interactivos para la realización de las funciones de indicio y señalización de los signos lingüísticos en los textos (Widdowson 1984:136).

5.3.- La definición de los contenidos:

La selección y secuenciación de contenidos de aprendizaje se realizará necesariamente con unos nuevos criterios, derivados de lo que el análisis del discurso aporta en su concepción general de la actividad lingüística, y muy en particular, derivado de las unidades que tal análisis ha aislado.

La forma no es el único elemento constitutivo de la lengua; sin embargo, hasta la llegada de los enfoques nocional-funcionales, las formas lingüísticas constituían las unidades en torno a las cuales se articulaban las programaciones: oraciones, estructuras morfosintácticas, vocabulario, fonética. Los enfoques nocional-funcionales introducen el componente semántico-pragmático en la definición de unidades del programa; desde entonces, el concepto de programación ha sufrido una evolución, en la que se pueden aislar varios estadios:

En primer lugar, las unidades gramaticales fueron sustituidas por unidades nocional-funcionales. A partir de los trabajos de D. Wilkins (Notional Syllabuses) y de los distintos Niveles Umbral publicados por el Consejo de Europa, las programaciones institucionales, los manuales de enseñanza, etc., empezaron a organizarse en torno a unas unidades distintas de las gramaticales. Se trata de categorías semánticas (las nociones) y pragmáticas (las funciones) que permiten describir las distintas acciones que los hablantes realizan en su uso de la lengua. Dicho en otras palabras, las unidades de programación consisten, en este estadio, en los contenidos lingüísticos que se juzgan necesarios para la comunicación.

Pronto se vieron las limitaciones de este modelo: la comunicación, en efecto, no se establece únicamente mediante la utilización automática de unos contenidos lingüísticos, sino que comporta una serie de procesos para la selección de los contenidos adecuados a cada contexto de uso; de ahí surgen unas propuestas que reclaman una mayor atención a los procesos. Si en la primera fase comunicativista se habían sustituido los contenidos gramaticales por contenidos comunicativos, ahora se propone la sustitución de los contenidos por los procesos. M. Breen lo expresa de este modo:

He señalado anteriormente que todo sílabo expresa una cierta concepción de la lengua, del proceso de aprendizaje y de la aportación que pueda realizar el aula. La mayor parte de las veces los que han elaborado sílabos han dado prioridad al primero de estos tres aspectos. El sílabo de contenidos concebido de antemano recoge la selección y organización del contenido lingüístico y de su uso en determinadas situaciones, que su autor ha efectuado. Éste dibuja el mapa empezando por el destino; el resultado es que la totalidad del resto del mapa -la ruta a través de la nueva lengua y de la actuación en esa lengua- la mayor parte de las veces está predeterminada y limitada por sus propios objetivos y resultados previstos. Una orientación alternativa daría prioridad a la propia ruta, poniendo el foco de

atención en los medios con los que se llega a la nueva lengua, prioridad al proceso de cambio que es el aprendizaje y al potencial del aula, a los recursos psicológicos y sociales que los aprendientes en el contexto del aula aplican al uso de la nueva lengua. (Breen, 1984:52).

Los sílabos de procesos representan así una mayor preocupación por la capacidad de comunicarse que por un repertorio de recursos para la comunicación, consideran la actividad de aprender la lengua tan importante como la lengua misma.

Widdowson trata este tema al filo de la distinción semántica entre una enseñanza de la lengua "como comunicación" y una enseñanza de la lengua "para la comunicación"²⁶: Enseñar la lengua como comunicación equivaldría a limitarse a presentarla en unidades fragmentarias (las nociones y las funciones), corriendo el riesgo de que los enunciados, presentados de este modo, pierdan el carácter de comunicación. Lo que se debe hacer es prestar el apoyo didáctico necesario para que la lengua se use y aprenda comunicativamente: trabajar con la lengua para realizar la comunicación:

Lo que cabe hacer es llevar al aprendiente a la constatación de que la lengua extranjera opera por medio de los mismos principios comunicativos que la suya propia. La cooperación interactiva sirve para negociar los medios de tipo tanto proposicional como ilocutivo, y esta negociación se ha de llevar a cabo de tal forma que se mantenga el equilibrio entre el imperativo cooperativo y el territorial. Es probable que los procedimientos de desarrollo proposicional, de realización ilocutiva y de preservación de la imagen sea transferibles de la lengua materna a la conducta en lengua extranjera en la medida en que ésta se presente en el aula de forma congruente con la experiencia que el aprendiente tiene de la lengua natural (Widdowson 1984:225).

Por tanto, el contenido de un programa de aprendizaje no puede reducirse a las diferentes unidades de los distintos subsistemas lingüísticos (fonético, morfosintáctico, léxico...), sino que debe incluir los distintos procesos de comunicación y de aprendizaje por los que deberá pasar el aprendiente. Es así como la metodología entra a formar parte del sílabo. Es lo que dicen las diversas propuestas de currículos de procesos (M. Breen, C. Candlin, Prabhu...); según estos autores, la idea subyacente a la separación entre concepción de sílabos por un lado y metodología por otro consistiría en que la adquisición de los conocimientos lingüísticos se concibe como un proceso distinto al de su uso en el comportamiento comunicativo: en consecuencia, la adquisición del conocimiento podría encomendarse al efecto de las técnicas pedagógicas mientras que la explotación de este conocimiento en el uso real de la lengua se dejaría en manos del aprendiente.

²⁶ Una publicación anterior suya (Widdowson 1978) adopta en su título la primera de estas dos posibilidades, aunque posteriormente se inclina a favor de las connotaciones de la segunda

Estos planteamientos han dado lugar a lo que se ha llamado “sílabos de procesos”, como contraposición a los “sílabos de contenidos”. Entre las primeras experiencias de organización de un programa de enseñanza que no contempla unidades relativas a los contenidos lingüísticos, sino a los procedimientos destaca -por la difusión que alcanzó y por el interés que generó entre los investigadores- el proyecto denominado “The Bangalore/Madrash Communicational Teaching Project”; Prabhu (1987) hace una exposición de su experiencia en este proyecto, del que fue el director: los objetivos de las distintas unidades del programa no consistían en unidades lingüísticas, sino en tareas de resolución de problemas lógicos, matemáticos y científicos, que debían realizarse en la L2; mediante el uso de la L2 en la activación de las capacidades cognitivas de los aprendientes se pretendía estimular su desarrollo; no existía tampoco una selección previa de unidades lingüísticas, sino de los procedimientos que había que desarrollar en el aula.

Wilkins (1973), como ya he señalado, fue el primero en establecer la distinción teórica entre los dos tipos de sílabos: analíticos y sintéticos; con estos dos adjetivos no se refiere a la actividad del programador del sílabo sino a la que realiza el aprendiente; su propuesta consiste en pasar del sílabo sintético -en el cual el aprendiente realiza la síntesis de las distintas unidades lingüísticas que el programador del sílabo ha analizado y que le son suministradas de forma discreta- al analítico, en el que el aprendiente recibe unidades lingüísticas comunicativas de rango superior -las nociones y las funciones- y a partir de ellas deberá ser capaz de analizar los constituyentes gramaticales y léxicos de rango inferior.²⁷

White (1988) propone una nueva clasificación en dos tipos, que llama A y B. Los sílabos del tipo A se centran en el contenido de lo que se desea aprender, es decir, los rasgos propios de una determinada L2; los de tipo B, en la forma en que hay que aprender esa lengua. En los de tipo A, se especifican los objetivos de aprendizaje al margen de la consideración de las características individuales de los aprendientes reales y de los procesos por los cuales se aprende una segunda lengua, y se analiza y divide el componente lingüístico con el fin de realizar una preselección de contenidos para incorporar al programa; en los de tipo B, no se realiza esta preselección de contenidos, y la especificación de objetivos tiene lugar durante el curso de aprendizaje, mediante una negociación entre profesor y alumnos. Los primeros se caracterizan, para White, por ser externos al aprendiente, heterodirigidos, determinados por la autoridad, por dejar la toma de decisiones en manos del profesor, tratar como decisivo el contenido de la enseñanza y evaluar éxito y fracaso en términos de logro y maestría; los segundos, por ser internos al aprendiente, negociados por profesor y alumnos como responsables conjuntos de las decisiones, por insistir más en el proceso del aprendizaje que en su contenido y por evaluar la consecución de los objetivos en relación con los criterios de éxito que tengan los propios aprendientes.

²⁷ Skehan (1993) propone unas actividades de aula en las que los procesos de análisis y de síntesis no se encuentren demasiado alejados entre sí; según él, la enseñanza debe estimular simultáneamente los procesos analíticos, sintéticos y de reestructuración (Cfr. McLaughlin), y encuentra en el modelo de tareas un punto de partida para la elaboración de estas actividades.

En su revisión del desarrollo ulterior de las experiencias de los sílabos de procesos, Long y Crookes (1992) señalan que el sílabo que propone Wilkins sigue siendo sintético, y cae dentro de los de tipo A, junto con los sílabos estructurales: de acuerdo con este punto de vista, la línea divisoria entre sílabos de tipo A y B no la define el tipo de unidades lingüísticas que constituyan el sílabo, sino el hecho de que los elementos constitutivos del sílabo sean unidades lingüísticas o procesos; no importa, por tanto, que las unidades lingüísticas sean palabras y estructuras (como en la metodologías estructural) o nociones y funciones (como en Wilkins): siguen siendo unidades discretas que el aprendiente se verá obligado a sintetizar. Los sílabos de procesos, por el contrario, son verdaderamente analíticos y de ellos se han desarrollado tres modelos: el sílabo de procedimientos de Prabhu (1987), el sílabo de procesos propiamente dicho de Breen (1984), y el sílabo de tareas, propuesto entre otros por Long (1985), Candlin y Murphy (1987), Nunan (1988) y Estaire y Zanon (1990). En opinión de Long y Crookes, los sílabos de tareas, combinados con un foco de atención a la forma²⁸ responden mejor que otros a lo que nos dice la teoría de ASL.

En la misma línea, Zanon y Hernández (1992) distinguen entre contenidos necesarios para la comunicación y procesos de comunicación. Según ellos, los sílabos de procesos permiten un importante avance en relación con los de contenidos. Los sílabos nocional-funcionales permitían “pasar del ‘saber sobre la lengua’ al ‘saber sobre la comunicación’, lo que a [su] pesar, no implica necesariamente poder comunicarse” (Zanon y Hernández, 1992:13). Y continúan:

Es decir, aprender a comunicarse en una lengua extranjera no puede ser reducido a aprender a dominar un conjunto de contenidos, sino que implica aprender a utilizarlos adecuadamente. Esto, a su vez, nos obliga a plantearnos cómo enseñar a nuestros alumnos a usar esos contenidos, mediante qué actividades, en qué secuencia, etc.” (Ibídem)

En otras palabras, es necesario pasar del saber sobre la comunicación y del simular comunicación al comunicar. Eso es lo que se pretende conseguir mediante las tareas. Tanto las tareas, como los procesos -como, también, otras propuestas muy próximas, como por ejemplo los “escenarios” de Di Pietro (1987), o la simulación global de Care y Debysser (1984)- parten, según Zanon, de las mismas premisas:

1) El desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera es concebido como el desarrollo de los procesos subyacentes a la realización de actividades reales de comunicación,

²⁸ El uso de esta palabra en plural o en singular (las formas lingüísticas, frente a la atención a la forma) es crucial en el desarrollo de la didáctica de la gramática: las formas lingüísticas se mencionan como unidades de sílabos sintéticos, mientras que la atención a la forma remite a actividades realizadas dentro de sílabos analíticos.

2) las tareas constituyen las unidades sobre las que desarrollar el dominio de estos procesos de manera integral a partir de la competencia comunicativa en la L1 que los aprendices ya poseen,

3) las tareas constituyen unidades indivisibles de contenido-metodología, implicando la toma de decisiones por los mismos aprendices respecto al desarrollo y solución de las mismas.
(Zanón, 1992:23)

Las tareas se caracterizan por ser representativas de procesos de comunicación de la vida real, por ser identificables como unidades de actividad en el aula, por estar dirigidas intencionalmente hacia el aprendizaje de la lengua y por estar diseñadas con su objetivo, su estructura y su secuencia de trabajo.

Dos preguntas pueden plantearse en relación con el establecimiento de una programación realizada sobre unidades concebidas como procesos:

- En base a qué criterios se efectúa la selección de unos determinados procesos o actividades con exclusión de otros; y, ahondando en el mismo argumento: en qué se basa la secuencia de programación y, consecuentemente, de realización de los procesos.

- Cómo se relacionan esas actividades o procesos con las formas lingüísticas cuyo dominio, en cualquier caso, los aprendientes deberán alcanzar. En efecto, si bien es cierto que la actualización de los procesos de obtención y transmisión de significado requiere su ejercitación y práctica, y que la pura manipulación de formas lingüísticas y reglas del sistema no parece suficiente, no lo es menos que aquellos procesos no están directamente ligados a la utilización de formas y reglas particulares. Como ha quedado recogido en su momento, la asignación de una función a una forma está determinada por el contexto de uso; la relación entre forma y función lingüística no está predeterminada ni es biunívoca; el acervo de conocimientos compartidos por los dos interlocutores les permite asignar, vía negociación, los significados correspondientes a las formas que utilizan en su interacción. De modo que, en principio, es imaginable la resolución de cualquier tarea, el desarrollo de cualquier procedimiento, mediante una diversidad imprevisible de formas lingüísticas.

Bien es cierto que existen técnicas mediante las cuales se puede conducir a los aprendientes a la utilización de determinadas formas y no de otras para la resolución de actividades; pero ello se compadece difícilmente con la pretensión de que en la realización de los procesos, en la resolución de las tareas, la atención de los aprendientes-usuarios esté dirigida fundamentalmente hacia el significado, y no hacia las formas; parece no existir solución intermedia: si se dirige la atención hacia las formas, estamos en el plano de los contenidos para la comunicación, y por tanto, fuera de los procesos. Es más: la atención dirigida a los procesos, la voluntad de actualización de interacción comunicativa, es por definición una voluntad ligada a la eficacia en la comunicación: campo abonado para el desarrollo de la competencia estratégica (como señala Skehan 1993). ¿No existe -se pregunta este autor- un riesgo cierto

de hipertrofia de la competencia estratégica, a costa de una correspondiente atrofia en la competencia lingüística (en los términos de Canale y Swain)?

A este problema se intenta dar respuesta desde los planteamientos de la enseñanza comunicativa, intentando integrar en una misma metodología de trabajo la necesaria atención al contenido y la suficiente atención a la forma. Parece ser que por primera vez en el desarrollo de la metodología de enseñanza de idiomas no se aplica la ley del péndulo. Podríamos decir que la concepción interactiva del aprendizaje se está asentando con firmeza y que se busca el modo de desarrollar en paralelo la capacidad de uso de la L2 con la corrección lingüística en el uso de las formas usadas.

Long y Crookes, en el ya mencionado artículo sobre los sílabos de procesos, encuentran en el modelo de las tareas una posibilidad de prestar atención a forma y contenido. He aquí su punto de vista:

La evidencia de los efectos positivos de la enseñanza no habla en favor de un retorno a la atención a las formas (en plural) en la enseñanza de lenguas, es decir, al uso de sílabos del tipo sintético (...). Por otra parte, la evidencia sí habla en favor de una atención a la forma (Long, 1991), es decir, el uso de tareas pedagógicas y otras opciones metodológicas que llaman la atención de los alumnos hacia aspectos del código de la lengua meta (...) Adoptamos la tarea como la unidad de análisis en un intento de proporcionar un enfoque integrado y coherente para las seis fases de la programación, que al tiempo sea compatible con las teorías actuales de ASL. No se pretende que los aprendientes adquieran la nueva lengua una tarea tras otra, como tampoco lo hacen estructura a estructura. Más bien se postula que las tareas facilitan un vehículo para la presentación a los aprendientes de muestras lingüísticas apropiadas -input que ellos inevitablemente reformarán mediante la aplicación de sus capacidades generales de procesamiento cognitivo- y para el suministro de ocasiones de comprensión y producción de dificultad negociable. Como resultado, el aprendiente percibe nuevas relaciones de forma-función. El fortalecimiento de un subconjunto de éstas que no se ve desestabilizado por input negativo, su progresivo acceso e incorporación a asociaciones más complejas en la memoria a largo plazo contribuyen al desarrollo de la complejidad gramatical de la segunda lengua (Long y Crookes 1992: 43; subrayados en el original).

Skehan también apunta en la misma dirección: los resultados de la ASL y la concepción de la lengua como discurso conducen hacia una metodología de trabajo basada en procesos. Las tareas representan el modelo más desarrollado de la enseñanza basada en procesos, que permite adoptar las medidas convenientes para una adecuada atención a la forma. Al propio tiempo que aborda el tema de la tensión entre la atención al significado y la consiguiente orientación a la eficacia, por un lado, y la atención a la forma y la consiguiente orientación a la corrección, por otro, Skehan propone unos criterios de

secuenciación de tareas, con diferentes estadios internos a la tarea, cada uno de los cuales tiene su propio objetivo y unas técnicas propias, y con diferentes tareas en una secuencia. El cuadro nº. 15 reproduce la tabla que propone Skehan, y que comenta en estos términos:

El marco presentado [en esta tabla] intenta hacer una síntesis de lo que sabemos acerca de la influencia que la variación de tareas tiene en el aprendizaje y en la actuación. Algunas partes de esta tabla se apoyan en trabajos empíricos; otras, no tanto. La tabla, pues, pretende ser coherente con la evidencia disponible, pero va más allá de ella e intenta establecer un marco más general y, por tanto, útil. Pero por otro lado, pone de relieve cuánta investigación es necesario aún llevar a cabo acerca de lo que ella misma propone. Si ha de servir a algún propósito más allá del de la utilidad, éste no es otro que el de suministrar una especie de marco organizativo que pueda estimular la investigación, y que pueda enmarcar los distintos proyectos. (Skehan 1993: 17).

Una de las conclusiones que sacan quienes han reflexionado acerca de la relación entre investigación y práctica docente consiste precisamente en la necesidad de establecer vías de circulación de información en las dos direcciones. Es algo que hemos recogido en la introducción a este trabajo, y es lo que realiza Skehan con esta contribución. En las tablas de análisis que he elaborado he tenido en cuenta esta propuesta, y algunas otras que resumo a continuación. Se caracterizan por estar directamente orientadas a la práctica, y tienen en común el pertenecer a instituciones educativas y el plantear de forma más o menos explícita una organización por tareas. Se trata de la Reforma Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia en España (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989), del proyecto “Australian Language Levels Guidelines” (en adelante, ALLG) (Scarino et al. 1988) y del Diseño Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 1994).

ESTADIOS METODOLÓGICOS EN LA EJECUCIÓN DE LAS TAREAS

Estadio	Objetivo	Técnicas características
Trabajo preventivo	Reestructuración - establecer lenguaje que se aprenderá - reducir la carga cognitiva	Sensibilización lingüística Planificación
Realización de la tarea	Mediación entre fluidez y corrección	Selección de tareas Manejo de la presión
Post-tarea 1	Disuadir de un exceso de fluidez Animar a la corrección y la reestructuración	Actuación en público Análisis Examen
Post-tarea 2	Ciclos de síntesis y Análisis	Secuencias de tareas Familias de tareas

CUADRO N.º 15

(Skehan 1993:11)

a) El Ministerio de Educación y Ciencia agrupa el contenido de los programas en tres ámbitos²⁹:

- Los hechos, conceptos y principios.
- Los procedimientos.
- Las actitudes, los valores y las normas.

En el área de las lenguas extranjeras se establecen cuatro bloques, cada uno de los cuales se especifica luego en los tres mencionado ámbitos. Los cuatro bloques son:

- Usos y formas de la comunicación oral.
- Usos y formas de la comunicación escrita.
- Reflexión sistemática sobre la lengua.
- Aspectos socioculturales.

El Ministerio no llega a establecer una secuencia de tareas, sino que deja esta opción a los centros de enseñanza y a los profesores. Las tareas no entran en la definición de los contenidos, sino en las orientaciones metodológicas. Pero lo que sí entra en la definición de contenidos es el ámbito de los procedimientos.

B) El ALLG sí toma la tarea como unidad organizadora de la programación o sílabo. Éste especifica sus metas (*goals*) en cinco categorías, la primera de las cuales -la comunicación- integra las otras cuatro: la sociocultural, la de aprender a aprender, la de conocimientos generales y la de conciencia lingüística y cultural. Dentro de estas categorías se especifican objetivos particulares, para cuya consecución se elaboran tareas de uso de la lengua. De modo que se llega a identificar seis conjuntos de tareas, cada uno de los cuales se caracteriza por la combinación de una serie de factores, referidos a estos conceptos:

- los usos lingüísticos: interpersonal, informativo y estético,
- los modos de uso: escrito, oral o mixto,
- las destrezas lingüísticas básicas (producción, recepción o intercambio).

Los autores describen así la virtualidad de estos tipos de tareas o actividades:

En el modelo de sílabo que proponemos, los tipos de actividad se convierten en la unidad de organización de la concepción del sílabo por cuanto proporcionan:

- *un medio de organización adecuado a un enfoque de enseñanza y aprendizaje de la lengua basado en actividades,*
- *un vínculo directo entre actividades y objetivos comunicativos,*
- *un mecanismo de planificación y monitorización de rango de usos de lengua,*

²⁹ Este esquema de los contenidos del programa no es exclusivo de la enseñanza de lenguas. El MEC lo propone para todas las áreas, y en cada una de ellas se especifica cuáles son las unidades de cada ámbito.

- *un mecanismo para determinar qué modos y dimensiones del uso de la lengua, qué destrezas y qué estrategias serán el foco de atención en cada caso,*
 - *un mecanismo para la categorización y organización de los recursos de enseñanza y aprendizaje*
 - *un mecanismo para la evaluación de la actuación lingüística.*
- (Scarino et al., Vol 2, 25).

C) Finalmente, el Instituto Cervantes estructura su plan curricular en torno a unos objetivos generales y específicos, más cuatro bloques de contenidos. Éstos son: lengua y comunicación, lengua y sistema, lengua y cultura, y lengua y aprendizaje. A semejanza del Diseño Curricular del Ministerio de Educación, los contenidos de los bloques no están secuenciados. Ninguna de las unidades que integran los diferentes bloques se corresponde con una unidad del programa: éstas unidades quedan sujetas a la decisión de los usuarios (centros, profesores y alumnos), que de este modo “ejecutan” el currículo, un currículo que en su concepción es abierto y centrado en el alumno. Para la ejecución de este tipo de currículo se recomienda la tarea, pero esto sucede nuevamente en el plano de las orientaciones metodológicas, y no en la estructuración del sílabo.

Comprobamos, por tanto, que las potenciales virtudes de la tarea como unidad de trabajo en el aula son tomadas en consideración por los autores de currículos y programaciones. Aunque sólo una de ellas llegue a utilizar las tareas como unidades del sílabo, en lo que coinciden las tres instituciones que hemos recogido es en proponer las tareas como unidades de trabajo en el aula.

Las tareas como unidades de trabajo en el aula

Las tareas como un instrumento para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera han sido objeto de especial atención desde tres perspectivas, estrechamente relacionadas entre sí y mutuamente complementarias, pero diferentes entre sí: la primera perspectiva es la de las teorías de adquisición de segundas lenguas (ASL) (Brown: 1991, Crookes y Gass: 1993a, Foley: 1991, Fotos: 1993, Long y Porter: 1985, Prabhu: 1987); la segunda, la de las teorías sobre el currículo y sobre la concepción de sílabos (Breen: 1984, Candlin: 1990, Candlin y Murphy: 1987, Clarke: 1991, Long y Crookes: 1992; Ministerio de Educación y Ciencia: 1989, Nunan: 1988, Prabhu: 1987); la tercera es la de la metodología de la enseñanza (Crookes y Gass: 1993b, Di Pietro: 1987, Estaire: 1990, Estaire y Zanón: 1990, Fotos y Ellis: 1991, Martín Peris: 1992a, 1992b, Ministerio de Educación y Ciencia: 1989, Nunan: 1989, Ribé y Vidal: 1994, Zanón: 1990, Zanón y Hernández: 1990.).

Hasta el momento este trabajo ha recogido las dos primeras perspectivas. La tercera perspectiva contempla las tareas como unidades de trabajo en el aula al margen de su carácter de unidades del sílabo que se esté desarrollando. En ese sentido, constituyen de hecho una propuesta metodológica para la concepción y realización de actividades didácticas. En la consideración de las tareas como unidades del sílabo o como unidades de trabajo en el aula se trata, como ya hemos señalado, de dos perspectivas sobre una misma realidad. En cuanto unidades del sílabo, las tareas responden a unos determinados criterios en relación con su contenido, con la secuenciación del mismo y con la gradación de las actividades: están sujetas a unas determinadas exigencias de coherencia externa. En cuanto unidades de trabajo en el aula, responden a unos determinados criterios en relación con su estructura, sus componentes y las fases de su desarrollo: están sujetas a unas exigencias de coherencia interna.

Desde el área de la metodología se buscan respuestas a la pregunta acerca de qué se elige y en qué secuencia. La mayor parte de los modelos de enseñanza mediante tareas (así como la enseñanza mediante proyectos, de planteamientos prácticamente idénticos a las tareas) ponen en manos del grupo de aprendientes la mayor parte de las decisiones acerca de las actividades que se van a realizar. Lo que se pretende así es facilitar la implicación de los alumnos en un aprendizaje vivencial, en el que se ve involucrada toda su personalidad, no sólo la dimensión intelectual y racional, sino también la emotiva y afectiva. Ribé (1994) habla en este sentido de tres generaciones de tareas³⁰.

En este contexto, la idea de un sílabo abierto y centrado en el alumno, un sílabo de procesos, es difícilmente compatible con la existencia de un manual, al menos de un manual al estilo de los que convencionalmente se editan y se utilizan. Propuestas para unos juegos de materiales más abiertos que los manuales no han faltado; véase, a modo de ejemplo Allwright (1981). Nosotros, sin embargo, nos hemos propuesto estudiar la repercusión de toda esta línea de pensamiento metodológico en la concepción de los manuales, y precisamente de los ya existentes y no de aquellos que podrían elaborarse de acuerdo con nuevos

³⁰ Véase a este respecto más adelante, capítulo VII.

planteamientos. Por este motivo, la idea de actividades o tareas nos resulta especialmente fértil si la tomamos como las unidades de trabajo, y no exclusivamente como las unidades de articulación de un sílabo. De hecho, existen también propuestas de aplicación de las tareas a programaciones preestablecidas (Estaire y Zanón 1990); y mi propia experiencia como profesor y como autor de materiales me ha llevado a confirmar como posible y efectiva esta aproximación³¹

Por ello, en el capítulo siguiente abordo la empresa de transferir todos los criterios de actividades del aula a una posible tabla de análisis de materiales de enseñanza. En primer lugar analizaré la relación entre los ejercicios como plan de acción propuesta por los autores y las actividades como acción ejecutada por el grupo de aprendizaje (profesores y alumnos), y luego derivaré las consecuencias en la elaboración de las tablas.

³¹ Martín Peris, en Zanón (Compilador), (en prensa).

CAPÍTULO V: HIPÓTESIS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN BÁSICA

En el capítulo III he revisado el estado actual de las investigaciones acerca del aprendizaje de una segunda lengua, así como las hipótesis principales que se han propuesto para explicar los procesos y rasgos propios del aprendizaje en contextos de escolarización. En el IV he estudiado las principales corrientes lingüísticas actuales, buscando en ellas la comprensión de lo que comporta la capacidad de hablar una lengua, y, de acuerdo con las conclusiones obtenidas en el capítulo II acerca de los modelos lingüísticos y sus posibles implicaciones para la enseñanza de lenguas, he optado por aquellos modelos que contemplan la lengua en uso y para los que los elementos del contexto son relevantes en la descripción y explicación de los fenómenos lingüísticos.

En ambos capítulos he derivado una serie de conclusiones acerca del modo de intervención didáctica en el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos de escolarización. Mi interés en este trabajo consiste en observar la influencia de esas investigaciones e hipótesis en los materiales publicados en forma de libros de texto para la enseñanza del español como lengua extranjera. Así, pues, la pregunta de investigación básica que me formulo es la siguiente:

¿Son congruentes las actividades que presentan los libros de texto con los principios que se deducen de estas teorías e investigaciones, referidas a la naturaleza de la lengua y a la de su aprendizaje como lengua segunda o como lengua extranjera?

Esta pregunta encierra en sí misma los siguientes interrogantes:

- *¿Se percibe en los manuales para la enseñanza de E/LE la influencia de una concepción comunicativa de la lengua?*
- *¿En estos manuales se toma en consideración el aula como contexto comunicativo inmediato?*
- *¿Los textos presentes en los manuales prestan atención a la variación lingüística social?*
- *¿Se puede apreciar en ellos una riqueza de variedades textuales -desde el texto conversacional al literario- como diferentes modalidades de comunicación?*

- *¿Las unidades lingüísticas atienden a los fenómenos propios del nivel de organización textual?*
- *¿En las actividades propuestas en las páginas de los manuales se presta la necesaria consideración a la iniciativa individual de los alumnos y el desarrollo de su autonomía como discentes?*

El conjunto de estos interrogantes me lleva a formular las hipótesis siguientes:

a) Del estado actual de la investigación acerca de los procesos de aprendizaje de segundas lenguas y de la naturaleza de la lengua es posible derivar unos criterios acerca de lo que puedan ser unas actividades efectivas de aprendizaje en el aula.

b) Esos criterios son susceptibles de formulación en términos de rasgos o características inherentes a unos materiales adecuados a la realización de tales actividades.

c) Mediante la correspondiente articulación de esos criterios y rasgos en unos instrumentos de análisis, es posible comprobar cuál es la relación que existe entre el estado de conocimientos científicos y la práctica didáctica, en su parcela de los manuales de enseñanza.

d) Aplicados esos instrumentos de análisis a la selección de manuales para la enseñanza de E/LE que hemos realizado en este estudio, es posible analizar la coherencia de la selección y organización de actividades hechas en esos manuales, y derivar conclusiones de interés para la elaboración de futuros manuales.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación que me planteo y para poder mantener las hipótesis que formulo, voy a establecer y analizar un corpus significativo de unidades de enseñanza/aprendizaje a partir de libros de texto. En el capítulo VI realizaré la primera parte de esta tarea, -el establecimiento de un corpus significativo para el estudio- sobre la base de la relación que allí describo entre actividades de aprendizaje en el aula y contenidos de los manuales. En el VII, elaboraré los instrumentos para el análisis, desarrollando una serie de conceptos que, derivados de los contenidos de los capítulos anteriores, me permitan estudiar a fondo la organización y plausibilidad de los materiales recogidos en el corpus; realizaré esta tarea teniendo presente una doble perspectiva: por un lado, los

diversos niveles de organización del material didáctico-discente en los manuales, que previamente definiré y que me darán como resultado unidades de diverso rango y extensión; por otro, las características y rasgos que cada uno de esos niveles de organización puede presentar, a la luz de la comprensión de lo que es una lengua, de lo que es aprender a hablar una lengua extranjera y de lo que es enseñarla. Definiré cada uno de esos niveles de organización y cada uno de esos rasgos y características, y en el apéndice I mostraré dos ejemplos de aplicación de los instrumentos de análisis a sendas lecciones de dos manuales de enseñanza de lenguas extranjeras elegidos al azar. Esta aplicación sirve no sólo de ilustración del procedimiento aplicado y de ejemplificación de los conceptos elaborados, sino también de prueba-piloto del funcionamiento de los instrumentos de análisis.

La aplicación de estos instrumentos de análisis al corpus establecido proporciona como resultado una descripción detallada de cada una de sus unidades; este resultado se presenta en el apéndice II. A los datos de este resultado les he aplicado un estudio estadístico, que permite apreciar la presencia y distribución de los distintos rasgos de las diferentes unidades en cada uno de los manuales que forman la base del corpus. En el capítulo VIII presento y comento el estudio comparativo de los resultados estadísticos de los distintos manuales, en el cual me baso para formular la respuesta a la pregunta planteada y mantener las hipótesis avanzadas.

CAPÍTULO VI.- EXPLICACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL CORPUS.

El corpus del presente estudio está integrado por las actividades de aprendizaje que proponen en sus páginas los manuales para la enseñanza de E/LE publicados en España entre 1979 y 1993. En la introducción he definido el concepto de manual, y he presentado la lista de manuales que he analizado, razonando los criterios que he aplicado en la delimitación de la selección. También he adelantado una primera definición del concepto de actividades de aprendizaje, remitiendo a un capítulo posterior para una discusión más detallada del alcance de este concepto, que es el que proporcionará las unidades que conforman auténticamente el corpus de estudio; en efecto, los manuales son productos muy complejos, y este estudio no pretende abarcar toda su complejidad, sino que se centra en uno de sus componentes (el principal y más extenso): las actividades de aprendizaje. Es lo que realizo en el presente capítulo.

1.- Las actividades de aprendizaje en los manuales.

Para analizar las características y los rasgos propios de las actividades propuestas en los manuales es obligado remitirse a las características y los rasgos de las actividades que se realizan efectivamente en el aula. Por ello, en primer lugar hay que establecer la relación que se da entre el material didáctico y su utilización en el aula:

La lección y la clase constituyen dos realidades diferentes: la lección es un conjunto de textos y actividades que un manual ofrece a sus usuarios, mientras que la clase consiste en un acontecimiento que profesores y alumnos protagonizan conjuntamente. La primera, una vez impresa y fijada en su materialidad, es inmutable e independiente de sus múltiples usuarios; la segunda consiste en una realidad que es creada -y vivida- siempre de nuevo por sus protagonistas, cada vez con carácter único en el espacio y en el tiempo. Pero si la lección tiene una razón de ser, ésta consiste únicamente en servir de base y apoyo para el desarrollo de la clase. En ese sentido, las características de aquélla están en estrecha relación con las que se desea que ésta posea. Por otra parte hay que tener en cuenta que la lección del libro, siendo por definición única e inalterable, debe servir para una multiplicidad de clases distintas e irrepetibles; por tanto una de sus características, como recogeré más adelante, deberá consistir en la flexibilidad y posibilidad de adaptación a esa multiplicidad de acontecimientos.

Breen (1989) se refiere a las actividades de aprendizaje de la lengua como "trampolines para el trabajo de aprendizaje", y las define como "planes estructurados que tienen como finalidad proporcionar ocasiones para el perfeccionamiento del conocimiento y de las capacidades vinculados a una

nueva lengua y a su uso en la comunicación" (p. 187). Esta definición se aplica tanto a "un sencillo y breve ejercicio de práctica" como a actividades "más complejas y más extensas que comportan la comunicación espontánea de significado o la resolución de problemas de aprendizaje y de comunicación" (Ibídem). Distingue así tres aspectos de la actividad o tarea: la actividad como plan de trabajo, la actividad en su desarrollo y la actividad en su resultado. Nosotros nos interesamos por el primero de estos aspectos, sin perder de vista el hecho de que los resultados de la actividad (el tercero de los planos) son, en palabras de Breen "una función de la interacción que se produce entre los rasgos del plan de trabajo, variables en las aportaciones de los aprendientes a la actividad, aspectos de la situación real en la que se emprende la actividad y variación en las percepciones que los aprendientes tienen de cada una de estas cosas" (188). Soy consciente de que el análisis de los rasgos del plan de trabajo no es un análisis de la globalidad de la actividad, que tal análisis debe alcanzar a los tres planos, y que, como sugiere Breen, el momento ideal para llevarlo a cabo es durante la realización del segundo plano, la tarea en su desarrollo. El análisis de las actividades en cuanto planes de trabajo que me propongo llevar a cabo explorará su validez "en términos de su previsible adecuación a los objetivos, contenido y procedimientos, y en términos de su potencial adecuación a los aprendientes y a la situación" (p. 191).

Allwright (1981) caracteriza la clase como el lugar en el que se produce la interacción entre estos tres elementos: el profesor, los aprendientes y los materiales; el resultado de esta interacción son las ocasiones para el aprendizaje. Algunos autores deducen de esta realidad que los libros de texto pueden representar un obstáculo al aprendizaje más que una ayuda eficaz.

Martínez Bonafé (1992) hace una revisión de los materiales curriculares para la enseñanza general primaria y secundaria, desde la perspectiva de la Reforma del sistema educativo español de los años 90, y adopta una actitud crítica frente al libro de texto, basada en las limitaciones que presenta tanto desde el punto de vista didáctico (escaso margen a la participación activa de los alumnos) como cultural (pobre conexión con la realidad más inmediata), como también ideológico y social (control indirecto de la actuación de los profesores, ejercido por la tecnocracia y los grupos editoriales³², selección predeterminada de los temas y contenidos culturales que procede tratar en la escuela, efecto "currículum oculto", tratamiento no conflictivo del contenido científico...) e incluso de freno a la renovación pedagógica ("sustraen al profesor la responsabilidad de la reflexión y planificación de sus tareas" y "anulan la necesidad de la interacción entre colegas y mediatizan la relación en el aula entre profesor y estudiantes"). Por ello propone otros modelos de materiales curriculares, que superen las limitaciones del libro de texto. Aunque

³² Señala Martínez Bonafé que, en la edición de libros de texto para la EGB en España, "más de una cuarta parte de la producción está controlada por el 0,77 % de las editoriales presentes en el mercado del libro educativo, y el 50% de la oferta viva en 1987 pertenecía al 3 % de los agentes editoriales inscritos en esta materia" (p. 11). Por lo que hace a nuestro corpus (y sin dejar de tener presente que se trata de un mercado mucho más reducido, en el que por otra parte las grandes editoriales apenas han entrado), las cuotas están un poco más repartidas: una sola editorial tiene cuatro del total de 14 títulos, otras cuatro editoriales disponen de 2 títulos cada una, y finalmente, dos editoriales a razón de 1 título.

muchos de sus comentarios y valoraciones tienen que ver con aspectos que tienen menos peso en la enseñanza de lenguas, o bien que sólo tienen con ella una relación indirecta, merece la pena retener algunas de ellas:

- Materiales (tanto en forma de libro como en otros formatos) que estimulen la discusión entre profesores-usuarios, y entre profesores y alumnos.
- Recuperación de experiencias (en la tradición de la Pedagogía Freinet) en las que los estudiantes intervengan como creadores o reconstructores del material,
- Materiales que remitan más allá de sí mismos, incitando a los alumnos a un aprovechamiento activo de los recursos -no necesariamente elaborados con fines didácticos- disponibles en el entorno.
- Materiales con potencial educador dirigido a los padres, que les dé cabida en la planificación y desarrollo de una parte del currículum.³³

Es fácil comprobar como todas estas propuestas contribuyen a redefinir los roles de profesores, alumnos y otras personas (especialmente la familia) del entorno del aprendizaje.

Ya en el campo de la enseñanza de lenguas, Richards (1993) habla también del peligro de "des-adiestramiento" y de "reducción de la función del profesor" como posibles efectos del uso de los manuales producidos comercialmente. Por su parte, Littlejohn (1992, tesis doctoral no publicada; 1995) recoge el temor al riesgo de que los manuales creen una cultura de dependencia entre los profesores, si bien matiza que tal riesgo no es inherente a los manuales, y que puede prevenirse si éstos se elaboran adecuadamente. Hutchinson y Torres (1994) adoptan una perspectiva más matizada, y contemplan posibles funciones diversas en la utilización de un manual:

Describir la lección como interacción dinámica podría inducir a pensar que lo más necesario es que exista la suficiente libertad para que la dinámica de esas influencias recíprocas permita un libre desarrollo de la clase; esto comportaría el criterio de que cuanto menor control, mejor. Y esta concepción de la clase no favorece precisamente el uso del libro, que generalmente se contempla como una instancia que controla la clase mediante un guión preestablecido para la interacción que se va a producir. Sin embargo, si consideramos todo el espectro de necesidades que tienen las personas implicadas en la interacción [del aula], llegaremos a conclusiones muy diferentes. Como resaltan Allwright y Bailey [...], lo más necesario es, de hecho, que la interacción se vea dirigida eficazmente -por profesores y alumnos- de modo que facilite a

³³ En el contexto de la enseñanza de lenguas a adultos, este papel del adulto es directamente asumido por el propio alumno; en este sentido, el potencial educador de los materiales se dirige nuevamente a él, y apunta a una clarificación de sus creencias y expectativas sobre el aprendizaje, así como a la implicación en la planificación y desarrollo del currículum de que habla Martínez Bonafé.

cada uno las mejores ocasiones posibles de aprendizaje de la lengua. (Hutchinson y Torres 1994:317).

Hablar del papel y la función de unos materiales didácticos supone remitirse, como hacen Hutchinson y Torres, a todo el espectro de necesidades de los aprendientes. Brindley (1989) y Richterich y Chancerel (1977) señalan que estas necesidades son básicamente de dos tipos: objetivas y subjetivas. Las necesidades objetivas tienen relación con los objetivos generales de todo un grupo de aprendientes, y se especifican en términos de patrones lingüísticos; las subjetivas tienen relación con las expectativas individuales, y con los procesos que se van a desarrollar. El libro de texto es una de las posibles formas que pueden adoptar los materiales didácticos, y puede suponer, más que un corsé rechazable, un estimable apoyo para ayudar a estructurar la interacción del aula y la actuación en general de profesores y alumnos; más allá de esa función, Hutchinson y Torres atribuyen al libro otras estimables funciones en el proceso de renovación curricular y pedagógica de una institución.

Como ya he señalado anteriormente, son mucho más numerosos los estudios dedicados a analizar las clases que los que se ocupan de las lecciones de los libros. Nuestro propósito consiste en analizar la lección en su relación con la clase. Prabhu (1993) distingue dos planos en la clase: la clase como realidad pedagógica y la clase como realidad social; el primer plano responde a la perspectiva de los especialistas (analistas, investigadores y observadores), y el segundo a la de sus protagonistas (profesores y alumnos); en cada uno de ellos distingue a su vez dos dimensiones, lo que da un total de cuatro, que se identifican y caracterizan del siguiente modo: 1) La clase como unidad de la secuencia curricular: responde a una lógica de la secuencia general del programa, y se caracteriza por la conexión que establece con las unidades anteriores y posteriores; se refiere a una parte del contenido y a un estadio del desarrollo del mismo. 2) La clase como instancia de un método de enseñanza: responde a la lógica de una teoría del aprendizaje y se refiere a la forma de actuar en cada uno de los pasos de una secuencia cíclica. 3) La clase como acontecimiento social: respeta los papeles y funciones asignados por la tradición pedagógica a sus participantes, así como las expectativas sociales que su existencia genera, y tiene un fuerte componente ritual en las acciones realizadas en su desarrollo; si no se siguen las reglas establecidas, la clase no se percibe como tal, y se produce un desconcierto cuando aquéllas se violan. 4) La clase como escenario de la interacción humana: remite a la agrupación de un conjunto de individuos diferentes entre sí en cuanto a personalidad, motivaciones, aspiraciones, madurez, actitudes, etc, y unidos por unas preocupaciones comunes, entre las que figuran -además de la de aprender una lengua- la de no quedar mal y la de salvaguardar la propia imagen. El interés de este trabajo se centra en la segunda de estas dimensiones (la lección como instancia de un método de enseñanza) y por la cuarta (escenario de la interacción humana), más que por la primera y la tercera.

Seedhouse (1994), apoyándose en Gumperz y en Long, estudia la clase como comunidad de habla, con sus propios sistemas de interacción verbal. Según este autor, lo peculiar de los intercambios comunicativos que se producen en la clase de L2 y que la distinguen de otras formas de comunicación

consiste en la conexión que se da entre los diferentes objetivos didácticos subyacentes a las diversas actividades de clase, por un lado, y las formas lingüísticas y los patrones interactivos a que estas últimas dan lugar, por otro. Recuerda que ya en 1983 Long estableció que "las clases de segundas lenguas se distinguen de la mayor parte de otras clases en que la lengua es tanto el medio como el objeto de la enseñanza". De modo que la aproximación de los aprendientes a los textos y el tipo de discurso que estos generan en el aula se ven condicionados por los objetivos didácticos del profesor. En relación con este estado de cosas, Seedhouse desarrolla el concepto de "modo de clase", para referirse al tipo de comunicación que se establece en el aula, como resultado de la convergencia entre los objetivos que en un momento se proponga la comunidad de habla que representa el aula, y los patrones de interacción que se produzcan. Distingue así lo que él denomina "cuatro modos básicos de clase": (a) comunidad de habla del mundo real, (b) comunidad de habla del aula, (c) comunidad de habla orientada a la tarea y (d) comunidad de habla orientada a la forma y la corrección.

La finalidad de esta clasificación reside, según Seedhouse, en permitir analizar adecuadamente la comunicación que se produce en el aula; no atribuye a ninguno de estos modos un valor superior a los demás, puesto que cada uno de ellos aporta algo distinto a la clase. Y propone que se facilite a los participantes en la clase una adecuada comprensión de las diferencias que se dan entre los distintos modos, para de esta forma poder ser capaces de cambiar su orientación de un modo a otro.

En relación con el fenómeno de la clase como realidad social nacieron a mediados de los años 70 los llamados "enfoques humanistas", que se inspiraban en las fuentes de la psicología humanista (Galyean) y de la terapia de la *Gestalt* (Rogers) y que pretendían atender no sólo al ámbito cognitivo del aprendizaje, sino también al afectivo. Experimentaron un especial desarrollo en los EE.UU., donde surgieron diversos "métodos", tales como el *Community Language Learning* de Curran, el *Silent Way* de Gattegno, o donde despertó gran interés la *Sugestopedia* del búlgaro Lozanov. Pero también han dejado sentir su influencia en Europa, en donde sobresale el trabajo de M. Rinvulcri y la *Pilgrim's English Language School*.

Esta orientación de la didáctica de las lenguas tuvo su etapa de florecimiento a finales de la década de los años 70, y se inspira en un movimiento pedagógico más general, surgido en California unos años antes y conocido con el nombre de *Confluent Education*, como resultado de los debates de los años 60 acerca del papel y función de las instituciones educativas. Como alternativa al papel tradicional de esas instituciones y a la pedagogía que en ellas se desarrollaba, el nuevo movimiento bebía en las fuentes de la terapia psicológica, especialmente la terapia de C. Rogers, con su aproximación al paciente como cliente, la psicología de la autorrealización de Maslow y la Terapia de la *Gestalt* de Perl.

Publicaciones como las de Gaylean para la pedagogía general y las de Moskowitz, Rinvulcri, Stevick y otros, para la didáctica de las lenguas, han difundido ampliamente los presupuestos de estos enfoques y han propuesto

técnicas de trabajo que respondan a ellos. La meta que se proponen alcanzar es la "humanización" de la escuela, y para alcanzarla abogan por una educación "holística", que no solo promueva el desarrollo intelectual sino también el desarrollo de la conciencia del propio yo (dimensión intrapersonal) y de la conciencia de los otros (participación y cooperación, dimensión interpersonal). Legutke y Thomas (1991) recogen los cuatro componentes fundamentales propuestos por Gaylean para que los acontecimientos del aula respondan a una orientación humanista:

- Aprender en el aquí y ahora: los temas y los procedimientos deben resultar significativos para todos los aprendientes en el momento en el que tiene lugar la enseñanza, y no basarse en su importancia para posibles aplicaciones en el futuro.
- Material aportado por el alumno, como base del aprendizaje y práctica de estructuras lingüísticas.
- Relaciones interpersonales. Los aprendientes aportan a la situación de aprendizaje una necesidad básica de comunicarse, acompañada de la voluntad de hacerlo y el deseo de tener sus propias vivencias.
- Conciencia de sí mismo y autorrealización. La comunicación y las experiencias vivenciales tienen lugar en encuentros con otros en los que se comparten ideas, opiniones y experiencias cotidianas.

Estos dos autores intentan realizar una integración de las aportaciones de los enfoques humanistas y los de los enfoques comunicativos. Observan que las prácticas didácticas originadas en los enfoques comunicativos han tomado una orientación en la que se echan en falta los siguientes elementos:

- a) Una mayor implicación de la globalidad de la persona -"cuerpo y alma, entendimiento y sentimiento, cabeza, manos y corazón", en sus propias palabras- en la acción discente.
- b) Un componente de gratificación en la misma actividad discente, en el aquí y ahora de la clase.
- c) Un mayor potencial creativo en el aula de L2.
- d) La creación de situaciones y escenarios en los que la comunicación en la lengua meta sea más significativa.
- e) El desarrollo de la autonomía y autodirección de los aprendientes, y de una mayor posibilidad de toma de iniciativas.
- f) Una mayor presencia de la conciencia cultural, lo que en otro lugar denominan "competencia intercultural".

Estiman que la aportación de los métodos humanistas puede ayudar a la consecución de estos objetivos, y resaltan dos aspectos de esa aportación: por

un lado, la fuerte insistencia que se hace sobre la integración de los ámbitos afectivo y cognitivo permite recuperar planteamientos de aprendizaje holístico y vivencial que enlazan con los movimientos de reforma pedagógica de los años 20; por otro, su orientación a la expresividad y la creatividad ha ayudado a rescatar formas de actuación prácticas y corporales, que muchos aprendientes no habían vuelto a experimentar desde sus primeros años en la escuela.

Sin embargo, consideran que los enfoques humanistas, tal como se han desarrollado, presentan algunas carencias importantes desde el punto de vista educativo; así, por ejemplo, critican en ellos su carácter fuertemente intervencionista, que deja en manos del profesor todas las decisiones acerca de las técnicas de trabajo y no deja espacio a la iniciativa y el control por parte de los alumnos, ni tampoco les da participación alguna en la dirección de la clase (Legutke y Thomas, 47-48). Los ejercicios y las prácticas didácticas en que se han plasmado los enfoques humanistas, pese a haber sido desarrollados muchas veces en el marco de una concepción atomística de la lengua y de trabajar sobre unidades discretas del sistema, son especialmente indicados para el trabajo comunicativo en el aula; para ello, no obstante, deben regirse por una serie de criterios, que Legutke y Thomas proponen en número de siete. Las resumo a continuación:

- Que estén relacionadas con un contenido temático que resulte interesante a los alumnos, y no con unidades discretas de la lengua; por otra parte, ese contenido temático deberá tener alguna relación con la cultura meta, so pena de "abrir la puerta a una dudosa arbitrariedad" de contenidos autoexperienciales (op. cit., 49).
- Que se clarifique el concepto de conciencia (*awareness*), así como el objeto a que se aplica, la forma que adopta y las técnicas con que se despierta, y se eviten aquellos que puedan resultar amenazantes para los alumnos.
- Que tome en consideración los hábitos de aprendizaje que tienen los alumnos, así como las expectativas y las creencias acerca del mismo con que llegan al aula.
- Que las tareas propuestas cuenten con la voluntad del alumno: la autonomía del aprendiente requiere que éste pueda participar en la toma de decisiones acerca de la elección y realización de las actividades.
- Que estimulen la motivación de los alumnos, (a) proporcionando un sentimiento de progreso en el aprendizaje y (b) evitando aquellos temas, situaciones y procedimientos que puedan generar la resistencia de los alumnos como forma de autoprotección.
- Que tengan presente el nivel de competencia de los alumnos y sus necesidades lingüísticas. Admitiendo el hecho de que en unas tareas abiertas y centradas en el alumno resulta difícil prever su resultado en cuanto al tipo de discurso, y en consecuencia definir las necesidades lingüísticas de los alumnos, proponen centrar esta definición en otra área de la tarea, distinta de su resultado: la de su organización y ejecución. Toda tarea realizada en parejas o

en grupos requiere actividades de metacomunicación, en las cuales los aprendientes negocian la interpretación de su contenido, de sus objetivos, de los resultados previstos y de los procedimientos que seguir. Facilitando los recursos lingüísticos necesarios para el desarrollo de estas actividades, se evitará que las dificultades de orden lingüístico puedan matar toda motivación de los alumnos, o en caso contrario hacer que recurran a su L1 para resolverla.

- Que quede claro su lugar en la secuencia de las actividades de aprendizaje y su relevancia para las que le preceden y la siguen.

Estos siete criterios giran en torno a dos conceptos, que Legutke y Thomas consideran fundamentales para la clase de L2: claridad y confianza. A mi entender, estos autores han logrado una buena síntesis de las aportaciones de los métodos humanistas y la enseñanza comunicativa, que ellos mismos ponen de relieve en estos términos.

Si respetan las dos premisas fundamentales de claridad y confianza y si aplican los criterios que hemos enumerado, las tareas comunicativas, especialmente las que han sido generadas por los enfoques humanistas, pueden ejercer una gran influencia en la clase comunicativa. Pueden tener el efecto de estimular a los aprendientes de diversas formas, aumentando su receptividad, produciendo una voluntad de implicarse y comunicarse y fomentando la responsabilidad y la capacidad de respuesta. (Legutke y Thomas 1991:69).

2.- Las características de la clase de L2

Antes de entrar en el análisis de los materiales, veamos las características de la clase a las que éstos deben servir. Como síntesis de todo lo anteriormente visto, podemos caracterizar la clase de L2 mediante este conjunto de facetas:

a) La clase como escenario de la interacción humana.

Breen (1985a, citado en Legutke y Thomas, 13) se refiere a esta faceta con la metáfora de la palestra: una palestra en la que se pone en juego una multiplicidad de realidades subjetivas e intersubjetivas, que se elaboran, modifican y mantienen; que no constituyen un mero trasfondo para las tareas de enseñanza y aprendizaje sino que acomodan y definen la nueva lengua; y que, finalmente, especifican y moldean las actividades en enseñanza y aprendizaje. Es decir, que el proceso de utilización y aprendizaje de la nueva lengua está íntimamente relacionado con esas realidades subjetivas e intersubjetivas del aula, es inseparable de ellas.

Entre esas realidades cobran un papel importante los sistemas de valores, las actitudes, las expectativas de los aprendientes. Se produce, de esta forma una implicación de toda la persona del aprendiente.

De ahí deriva también el concepto de aprendizaje en cooperación. La clase se caracteriza por estar constituida por un grupo de personas formado sobre la base de un mismo objetivo compartido y unos mismos procedimientos que seguir. Ello hace del aprendizaje en grupo una realidad con unas características propias frente al aprendizaje individual, aislado, ya sea en presencia ya sea a distancia. Los procesos de aprendizaje, que por esencia son individuales e internos, cuentan en el aula con el apoyo adicional de la cooperación con otros aprendientes, lo cual representa para cada aprendiente la posibilidad de disponer de más recursos para su aprendizaje, y permite a profesores y autores de materiales concebir actividades para su realización en cooperación.

b) La clase como espacio de comunicación .

Esta faceta de la clase es una consecuencia inmediata de la anterior. Toda clase es por su propia naturaleza un espacio de comunicación entre los integrantes del grupo de aprendizaje, profesor y alumnos: aun en los casos de enseñanza frontal más extrema, los actos de comunicación que se generan espontáneamente en el desarrollo de la clase son muy numerosos y muy diversos. La clase de L2 puede beneficiarse enormemente de esta característica, explotándola para la creación de un entorno rico para el aprendizaje (Cfr.Ellis).

c) La clase como instrumento para la dirección del aprendizaje.

El aprendizaje en el aula es una de las formas que puede adoptar el aprendizaje instruido; frente al aprendizaje naturalista³⁴, el instruido se caracteriza por una intervención externa que lo planifica, lo organiza y lo evalúa. La clase representa el momento y lugar en que esa intervención externa encuentra su realización efectiva.

En las dos últimas décadas, este plano de la clase ha sufrido una seria revisión en cuanto a los roles que profesores y alumnos pueden desempeñar: se ha acuñado el término de "aprendiente", y se han desarrollado los conceptos de autonomía y de estrategias, que he revisado en páginas anteriores y que comportan un replanteamiento de las actividades del aula.

d) La clase como acontecimiento lingüístico.

Todo aprendizaje humano está íntimamente ligado al uso de la lengua³⁵. En el aula de lengua extranjera, el objeto del aprendizaje y el medio para el aprendizaje se confunden en una misma realidad. La construcción de un discurso significativo es a la vez la construcción de un aprendizaje significativo. En este contexto, la distinción entre discurso generado y discurso aportado (Llobera) es una útil clarificación tanto para la observación y análisis del acontecimiento lingüístico que representa la clase, como para la actividad didáctica de selección y tratamiento adecuado de muestras de discurso. Otra perspectiva útil en este contexto es la de la visión de los textos como vehículos de información o como objetos lingüísticos. Una y otra perspectivas extienden su influencia a la comprensión del papel y función que desempeñan los profesores, los alumnos y los propios materiales de aprendizaje.

e) La clase como experiencia significativa inmediata:

El concepto de aprendizaje significativo remite a la vivencia del aprendizaje en el aquí y ahora de la clase, y no únicamente por referencia a los fines u objetivos que se pretenden alcanzar en un futuro más o menos próximo. Las necesidades a que deben dar respuesta los materiales no son únicamente necesidades finales, sino también necesidades inmediatas; no son únicamente necesidades objetivas, sino también subjetivas.

g) La clase como lugar de última concreción del currículo.

La concepción de los currículos abiertos y centrados en el alumno (Instituto Cervantes 1994, Ministerio de Educación y Ciencia 1989, Nunan 1988, Scarino et al.1988), incorporando conceptos y propuestas de la investigación sobre autonomía del aprendiente (Holec1980, Van Ek 1986), convierten la clase en el lugar en donde, mediante la toma de decisiones

³⁴ Cfr. Capítulo III de este estudio.

³⁵ En los capítulos III y IV han quedado recogidas las aportaciones hechas desde la psicología (Vigotsky) y la lingüística (Halliday) a este concepto de aprendizaje mediante la lengua.

colectivas e individuales, el currículo deviene una realidad concreta y diferente en cada caso. La clase es así un espacio, no solo de comunicación y de interacción, sino también de participación y de búsqueda de respuestas a las necesidades subjetivas.

Esta visión poliédrica de la clase gravita sobre un punto central que, en términos de Legutke y Thomas (1991:30) (y con resonancias del *meaning potential* de Halliday) podríamos denominar su "potencial interactivo", gracias al cual se convierte en una auténtica fuente de actuación comunicativa; al llevarla a cabo, los alumnos utilizan de forma creativa la nueva lengua, e investigan su funcionamiento, mediante diversas actividades en las cuales no solo obtienen nuevas informaciones y conocimientos acerca de sí mismos y del mundo que les rodea, sino que experimentan con la lengua y progresan en el dominio de sus reglas y sus estructuras. Más allá de esto, señalan Legutke y Thomas, "esta concepción de la clase implica a los aprendientes en la investigación del proceso mismo de aprendizaje a medida que éste desarrolla sus potencialidades [...]". (p. 27).

De acuerdo con todo ello, se han propuesto diversas taxonomías de las actividades que se pueden llevar a cabo en el aula de L2. La mayor parte de ellas están relacionadas con la enseñanza comunicativa: Candlin (1990), Estaire y Zanón (1990), Legutke y Thomas (1991) Neuner, Krüger y Grever (1983), Scarino et al. (1988), Vázquez et al. (1989). En el apartado siguiente reviso las de Candlin, Estaire y Zanón, y Scarino et al., que son las que ofrecen una más amplia gama de aspectos del aula y del aprendizaje en su tratamiento.

3.- La actividad del aula: tareas de aprendizaje de lenguas.

Con la aparición de propuestas de enseñanza de lenguas mediante tareas se han publicado diversas tipologías de actividades o tareas del aula de aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre las diversas tipologías existentes en la bibliografía, recojo a continuación tres aportaciones que me parecen especialmente importantes: Candlin (1990), Estaire y Zanón (1990) y Scarino et al. (1988). Candlin es uno de los principales teóricos de la enseñanza mediante tareas (y, en su formulación previa, mediante procesos); Estaire y Zanón (1990) ofrecen una clasificación basada en criterios de construcción de conocimientos, e incluyen una secuenciación en fases; Scarino et al. (1988) incluyen su tipología en un vasto proyecto de establecimiento de currículo para el sistema escolar a nivel nacional, en Australia. Con la selección de estas tres propuestas podemos intentar una aproximación al concepto de actividades (o tareas) de aprendizaje en el aula.

Candlin, (1990). Distingue cuatro grandes tipos de actividades o tareas de aprendizaje:

A) Un primer tipo que se caracteriza por poner el énfasis en la formación del aprendiente (en relación con Wenden y Rubin (Eds.), 1985). Las agrupa en dos subtipos:

- Tareas de concienciación. Se centran en los siguientes aspectos:

- 1.- El modo como funciona el lenguaje.
- 2.- La manera en que los aprendientes reaccionan a la enseñanza del lenguaje.
- 3.- Las creencias personales sobre el aprendizaje de lenguas.

- Tareas de necesidades, objetivos y recursos. Se centran en los siguientes aspectos:

- 1.- Lo que hay que aprender.
- 2.- Cómo debe aprenderse.
- 3.- Los recursos necesarios para 1) y 2).

B) Un segundo tipo, que consta de tareas de intercambio de información. Se trata de tareas en las que "cada aprendiente es responsable de hallar individualmente la información de un problema o una materia de trabajo y transmitir sus datos al resto del grupo. El producto final de la actividad recopila los diversos resultados e información procedentes de cada uno de los aprendientes" (p. 45). Existen también varios subtipos, según el origen de la información (ideas propias de cada alumno, ideas obtenidas en textos...) y el resultado final (compromiso y respuesta correcta única, o bien generación de ideas y soluciones variadas).

C) Tareas con énfasis en la investigación y experimentación. Comprenden los siguientes subgrupos, según la finalidad con que estén concebidas y diseñadas las tareas:

- 1.- La exposición de preguntas y problemas iniciales.
- 2.- La formulación de hipótesis.
- 3.- Las decisiones acerca de métodos y procedimientos.
- 4.- La decisión de un plan de trabajo preciso.
- 5.- La evaluación de los resultados.
- 6.- La presentación de resultados.

D) Tareas con énfasis en las estrategias del aprendiente.

- 1.- El reconocimiento y percepción de problemas (atención).
- 2.- La selección, clasificación y estructuración (razonamiento).
- 3.- La inferencia, deducción y apreciación (ir más allá de lo dado).
- 4.- La aplicación de los resultados de datos nuevos (transferencia y generalización).

Señala la posibilidad de concebir otros tipos:

Por ejemplo, la tipología de estrategias de comunicación que se halla en Faerch y Kasper (1983) proporciona una base para el diseño de tareas de orientación comunicativa, mientras que las propuestas de concienciación de procesos gramaticales que se da en Sharwood-Smith (1981) y Rutherford (1986) indican la forma en que las tareas pueden centrarse en aspectos concretos del sistema lingüístico (Candlin 1990:46).

Estaire y Zanón (1990). Clasifican las actividades de acuerdo con unas fases secuenciadas, que responden a unos principios de aprendizaje constructivista. Esas fases son cuatro:

Una primera fase de elaboración cognitiva, que correspondería al extremo de tareas de presentación/contextualización/práctica controlada de la LE. Se caracteriza por la atención intensiva hacia las muestras de LE presentadas y el esfuerzo deliberado por construir significados de los aspectos (nocionales, funcionales, estructurales, etc.) de la LE percibidos como más pertinentes en el contexto de la actividad.

Una segunda fase asociativa, que correspondería al interior del continuum de tareas (actividad controlada conjuntamente por profesor y alumno) en el que el dominio inicial de los contenidos desarrollados en la fase cognitiva permite su utilización en tareas de ejercitación de los contenidos y en tareas no demasiado ambiciosas de comunicación.

Una tercera fase de autonomía, en la que el conocimiento desarrollado es puesto al servicio del ejercicio de la comunicación con el objetivo de desarrollar al máximo sus aspectos instrumentales. La LE es utilizada a través de tareas de comunicación (el extremo de tareas libres de control), donde el significado del mensaje se convierte en el fin de la actividad.

Una última etapa, en la que se reelabora y vuelve a aparecer el material ya tratado, y que suscita un reciclaje de todo el proceso. Así se crean nuevas redes de significados en las dos dimensiones (formal e instrumental) del lenguaje empleado.

Scarino et al. (1988). Clasifican los ejercicios y actividades en una escala que va de las actividades con el mayor potencial comunicativo a los ejercicios con el menor grado de este potencial:

1- Actividades de comunicación real o realista: comportan el uso comunicativo de la lengua meta en contextos no simulados: Se trata de actividades de vacío de información o de opinión, de resolución de problemas...

2- Actividades de práctica de la comunicación: comportan un uso comunicativo de la lengua meta en el que los roles y/o el contexto son simulados. Son actividades tales como los juegos de personajes en los que no están determinadas de antemano las formas lingüísticas que se van a usar.

3- Ejercicios de modelado (*shaping*): Desarrollan y estructuran la lengua dentro de un discurso extenso: cloze, sustituciones, relacionar elementos (*matchings*)...

4- Ejercicios de focalización: centran la atención en elementos del proceso de comunicación (formas lingüísticas, destrezas, estrategias): ejercicios de gramática, de vocabulario, práctica de la pronunciación, recurso a palabras emparentadas de la L1, etc.

En razón de la función lingüística que domina en los diversos usos lingüísticos, Scarino et al. distingue seis grandes tipos de actividades, agrupados en torno a las tres grandes funciones de la lengua:

Función interpersonal:

- A) Actividades de relaciones personales
- B) Actividades de decisiones y transacciones

Función informativa:

- C) Actividades de obtención de información
- D) Actividades de suministro de información

Función estética:

- E) Actividades de reacción personal
- F) Actividades de expresión personal

Basándose en la clasificación realizada por Edelhoff (1981) sobre las fases del aprendizaje desde el punto de vista del aprendiente, ofrecen esta clasificación de las actividades según el lugar que ocupen en la secuencia. Advierten que se trata de fases que no se producen de forma aislada dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que se relacionan entre sí e incluso se solapan, aunque cada una de ellas retiene unas características que le son propias y que tienen un claro propósito pedagógico dentro de una metodología comunicativa:

1.- Fase de motivación/información: el objetivo es despertar el interés de los aprendientes y activar sus esquemas de conocimiento, tanto lingüísticos como vivenciales, confrontándoles con algo nuevo, aunque no totalmente desconocido.

2.- Fase de *input*/contenido: los aprendientes se centran en la comprensión del tema y de los modelos de lengua, prestando especial atención al detalle del contenido y de la lengua, estableciendo relaciones conscientes con lo que ya conocen.

3.- Fase de práctica: los alumnos trabajan sobre aquellos aspectos lingüísticos y temáticos que presentan dificultades, aislándolos y trabajándolos en profundidad. Se centran en ejemplos particulares de lengua y en las características de su uso.

4.- Fase de transferencia/aplicación: se ponen en uso activo los nuevos conocimientos y habilidades comunicativas de los aprendientes. El principal objetivo de esta fase es proporcionar la oportunidad de que las diversas actividades preparatorias de las fases anteriores puedan contribuir a una actividad o tarea en la que el énfasis se pone en la comunicación genuina y auténtica.

Para cada una de ellas proponen una tipología de actividades más apropiadas, distinguiendo entre aquellas que realizan solo los alumnos, solo el profesor o todos juntos. Por ejemplo, para la primera fase se adecuan especialmente estos ejercicios: precalentamiento, contextualización, lluvia de ideas, relatar cuentos o sucesos, conversaciones a propósito del tema.

4.- Conclusión: qué son actividades de aprendizaje.

En las tipologías precedentes podemos apreciar el esfuerzo por integrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L2 la realidad de la clase con todas sus potencialidades -tal como quedan recogidas en el apartado nº 2 de este capítulo- y de responder a los diversos estratos de la personalidad del aprendiente que se ven implicados en el mencionado proceso. Lo que se produce de esa forma es una ampliación del concepto de actividad de aprendizaje, que desborda la sola atención a los rasgos lingüísticos, y la consiguiente práctica de los mismos, que en cada caso son objeto de aprendizaje.

La nueva concepción que de ahí se deriva incluye nuevas dimensiones de la actividad de aprendizaje, que pueden ser objeto de tratamiento expreso en el aula -y, por tanto, en los materiales- y que multiplican el número de actividades o tareas que se pueden realizar, así como su variedad en cuanto a objetivos, extensión y organización interna. Así, pues, entendemos por actividades de aprendizaje propuestas en los manuales:

Todas aquellas acciones o procesos que el grupo de aprendizaje lleva a cabo en el aula, en relación directa con la consecución de su objetivo, y cuya realización está sugerida, indicada o inducida por el contenido del manual.

Esta definición incluye las actividades que se realizan en forma individual, en parejas o pequeños grupos, o en toda la clase; procesos mentales, verbales o de interacción; de observación, de práctica o de reflexión; de organización, control y evaluación del proceso; aquellas que atañen al conocimiento y uso de la lengua, y aquellas otras que se relacionan con la dinámica del grupo o con las reacciones subjetivas emocionales a las vivencias experimentadas en el aprendizaje.

Con el fin de comprobar el modo en que los manuales conciben el tratamiento de todos estos aspectos del aula, en el capítulo siguiente defino dos grupos de conceptos operativos para el análisis: Por un lado, establezco tres rangos de organización de la actividad discente, tres unidades de trabajo: la lección, la tarea y el ejercicio; por otro, una serie de categorías que representan distintos rasgos propios de cada una de estas unidades, y cada una de las cuales se puede actualizar en un número de posibilidades alternativas.