



LENGUA

En este artículo se defiende la conveniencia de entender como finalidad esencial de la enseñanza de la lengua el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, tal y como se contempla en las

disposiciones oficiales

que regulan el currículo del área en la escuela obligatoria. Los autores presentan a continuación un vasto panorama de las diversas disciplinas que han dirigido su mirada al estudio de los fenómenos del lenguaje y de la comunicación y concluyen señalando los límites didácticos de los modelos estructuralistas y la utilidad pedagógica, a la hora de la planificación de las tareas escolares, de la tradición retórica, de los enfoques cognitivos y textuales, de la pragmática y de las diversas sociolingüísticas.

CIENCIAS DEL LENGUAJE, COMPETENCIA COMUNICATIVA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA*

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO-AMPARO TUSÓN**

La aparición del *Diseño Curricular Base* (MEC, 1989) para la enseñanza obligatoria supuso en su momento la posibilidad de disponer de un documento significativo y relevante a la hora de conocer y evaluar, en una lectura inteligente capaz de dotar de sentido lo que a veces permanece oculto en la tupida retórica de la prosa curricular, cuáles eran las intenciones esgrimidas por la Administración para justificar la reforma del sistema educativo, qué concepciones psicopedagógicas, sociológicas y disciplinares se argumentaban como útiles o adecuadas a los tiempos que vivimos y en consecuencia qué grado de ruptura o de respeto a la tradición escolar era posible advertir en la formulación de los objetivos, contenidos y orientaciones didácticas de cada una de las etapas y áreas de conocimiento.

Si el diseño curricular era en principio un texto para el debate en el seno de la comunidad educativa, los decretos que fijan las enseñanzas mínimas en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (MEC, 1991a) y regulan los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de las áreas en el ámbito de actuación del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1991b) y en los territorios de las administraciones autónomas con competencias en educación constituyen un referente inmediato e inexcusable, por su carácter prescriptivo, a la hora de analizar los enfoques teóricos y didácticos adoptados a partir de las opciones disciplinares y psicopedagógicas que, de forma más o menos expresa, se defienden como apropiadas para el diseño de las programaciones de área y en consecuencia para el trabajo educativo en el aula.

En el área de Lengua y Literatura el enfoque comunicativo y funcional asumido tanto en el diseño curricular como en los decretos citados debe suponer, más allá de las incoherencias que en algunos momentos se observan entre unos objetivos formulados en términos de competencia discursiva y de mejora del uso comprensivo y expresivo del alumnado y unos bloques de contenidos en los que a veces el peso de lo morfosintáctico y la visión sacralizada de lo literario contradicen el giro pragmático adoptado (Fidalgo y otros, 1989; Lomas y Osoro, 1991), una revisión en profundidad de las bases teóricas (lingüísticas y literarias) en las que se ha sustentado nuestra formación inicial como filólogos y en las que en líneas generales nos hemos apoyado en el trabajo de aula quienes enseñamos lengua y literatura.

En efecto, las teorías gramaticales (estructuralista y generativista), con su visión inmanente de los fenómenos lingüísticos y su preocupación por el sistema abstracto de la lengua o por la construcción de un modelo formal que dé cuenta de la competencia lingüística del *hablante oyente ideal*, no pretenden analizar de forma sistemática y rigurosa los tipos de prácticas discursivas que de forma habitual constituyen la comunicación verbal y no verbal de las personas. Por su parte, la aproximación historicista y formal a los textos literarios, dominante aún en la investigación filológica, ha sido puesta en tela de juicio por su inadecuación como criterio ordenador de una enseñanza de lo literario orientada ahora hacia una comprensión cabal de la plurifuncionalidad del discurso literario y por tanto de las determinaciones de diversa índole que condicionan la producción y recepción de los textos.

Es innegable el interés de los enfoques gramaticales si de lo que se trata es de dar cuenta de algunos aspectos del sistema de la lengua, como los fonológicos o los morfosintácticos, pero parece obvio que la significativa desatención de estas escuelas al estudio de las modalidades de uso, su olvido intencional de los *actos de habla* o de las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos y su escasa contribución al análisis de los procedimientos de creación del sentido constituyen insuficiencias más que evidentes si de lo que se trata es de entender la enseñanza de la lengua orientada a una mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices que les permita la adquisición de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos e iconoverbales y en consecuencia a la apropiación de los mecanismos pragmáticos que consolidan la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de interacción.

En este sentido, en el campo de la enseñanza de las lenguas —incluida, naturalmente, la lengua materna— se está procediendo de forma casi continuada desde la década de los sesenta a una revisión de las concepciones sobre la lengua y la comunicación y de los problemas implicados en la enseñanza de las mismas. Esta revisión, que de un modo u otro arranca de los planteamientos de Noam Chomsky, ha provocado que el campo epistemológico en nuestra área esté sometido a una permanente interrogación y sea, si no un campo de Agramante, sí un terreno de debate que está abierto a la influencia de disciplinas diversas.

En esta revisión han tenido una influencia capital los interrogantes sobre diversos aspectos del uso de las lenguas a los que la teoría gramatical —saussuriana o chomskiana— no podía dar una respuesta adecuada: son los problemas del significado lingüístico, de los procesos psicológicos que llevan a la producción y a la comprensión de un mensaje, de la variación social y contextual de las producciones lingüísticas, de la manera en que se organiza y funciona una conversación y de la función que en ella cumplen las presuposiciones e implicaturas, del papel, en fin, de los elementos paralingüísticos y no verbales en los intercambios comunicativos. Podría resumirse la cuestión diciendo que los interrogantes sobre los *usos lingüísticos* dan lugar a la aparición de nuevas disciplinas —a las que más adelante nos referiremos— que intentan dar respuestas a los clamorosos silencios de las teorías gramaticales sobre estos usos.

La noción de *uso* aparece así como el eje de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos sobre la lengua y la comunicación que entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación. Asistimos pues a un vasto paisaje científico, proteico e interdisciplinar, que con su estudio de los fenómenos reales del lenguaje y de la comunicación está influyendo poderosamente en las posiciones sobre la enseñanza de las lenguas, sus métodos y los modelos de planificación (1).

No debe interpretarse, sin embargo, que estamos proponiendo un giro mecánico en la enseñanza de la lengua que se limite a sustituir las referencias gramaticales por las orientaciones pragmáticas o discursivas. Ni se trata de eliminar recursos explicativos que pueden resultar útiles para la descripción en el aula de algunos aspectos del sistema de la lengua —y en este sentido las descripciones gramaticales pueden ser enormemente útiles en su estudio sincrónico y autónomo del sistema lingüístico— ni de olvidar otras fuentes de decisión tan importantes, al menos, como las disciplinares o epistemológicas. Como

"Las teorías gramaticales (estructuralista y generativista), con su visión inmanentista de los fenómenos lingüísticos y su preocupación por el sistema abstracto de la lengua o por la construcción de un modelo formal que dé cuenta de la competencia lingüística del hablante oyente ideal, no pretenden analizar de forma sistemática y rigurosa los tipos de prácticas discursivas que constituyen la comunicación verbal y no verbal de las personas"



señala Bronckart, la pedagogía de las lenguas ha estado —y está aún— sometida a dos tentaciones contrapuestas: la de hacer psicopedagogía aplicada o la de hacer lingüística aplicada. El camino correcto parece ser el que el propio Bronckart (1985: 110-111) apunta:

"La didáctica de la lengua se propone (...) volver a utilizar lo pedagógico en primer plano, analizar las finalidades sociales en vigencia, tanto a nivel de discursos oficiales como de las prácticas verbales de la clase, y adaptar a este análisis los trabajos de renovación de los programas y de los métodos de enseñanza".

En el caso de la enseñanza de la lengua materna parece haber, felizmente, un acuerdo entre lo que son las finalidades recogidas en las disposiciones oficiales sobre el currículo, a las que aludimos al inicio de estas líneas, las que podrían derivarse de planteamientos no especializados sobre la conveniencia de desarrollar las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado y lo que manifiestan especialistas en asuntos lingüísticos cuando hablan de la enseñanza idiomática en niveles obligatorios de escolaridad. Podríamos decir que, como corolario de esas posiciones, la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas.

Si estamos de acuerdo en que ésta es la finalidad básica de la enseñanza lingüística, la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua supone tomar como referencia principal el concepto de *competencia comunicativa* (2) del aprendiz, entendiendo ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos (3)— que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formaliza-

ción requerido. La noción de *competencia comunicativa* trasciende así la noción chomskiana de *competencia lingüística* —entendida ésta como la capacidad del oyente/hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de enunciados a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea— (Chomsky, 1965) y supone concebirla como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos.

Si los paradigmas, en fin, en que nos hemos formado como especialistas en lengua y literatura parecen cuanto menos insuficientes o inadecuados a la hora de sintetizar con los enfoques funcionales de la enseñanza de la lengua y con un diseño didáctico de objetivos centrado en capacidades pragmáticas de uso comprensivo y expresivo del alumnado orientadas al desarrollo de su *competencia comunicativa*, entonces habrá que rastrear en el panorama de las ciencias del lenguaje y de otras disciplinas afines aquellas aportaciones que, pese a no haber penetrado aún, por razones diversas que sería prolijo ahora intentar justificar pero que sin duda tienen poco que ver con la lógica interna de las disciplinas, en los muros de la inmensa mayoría de las escuelas de formación del profesorado y de las facultades de filología de este país, sin embargo han ido creando a lo largo de las últimas décadas un *corpus* de investigación en torno a los usos comunicativos estimable que intenta dar cuenta, desde perspectivas teóricas, ámbitos de actuación y presupuestos teóricos diversos, de la variedad de usos verbales y no verbales que los interlocutores utilizan mediante *acciones* desplegadas con finalidades muy precisas en situaciones concretas de comunicación.

El estudio de la lengua

A lo largo de la historia de la humanidad, el hecho lingüístico ha sido uno de los interrogantes que ha despertado un in-



MOEBIUS

"En el campo de la enseñanza de las lenguas se está procediendo a una revisión de las concepciones sobre la lengua y la comunicación y de los problemas implicados en la enseñanza de las mismas. Esta revisión ha provocado que el campo epistemológico en nuestra área esté sometido a una permanente interrogación y sea, si no un campo de Agramante, sí un terreno de debate que está abierto a la influencia de disciplinas diversas"

terés constante. Desde los primeros filósofos hasta los actuales investigadores en inteligencia artificial, pasando, naturalmente, por filólogos y lingüistas, a lo largo de nuestra historia ha habido personas, disciplinas, escuelas que han tratado de entender la enorme complejidad del lenguaje.

Los estudios sobre el lenguaje y las lenguas han ido progresando, cambiando de orientación, diversificándose, en función de los diferentes estadios del desarrollo científico e intelectual, de los diferentes objetivos que los propios investigadores se proponían alcanzar y de las necesidades que el desarrollo social exigía (4). Prueba de ello son, por ejemplo, los trabajos de los *modistae* (Thomas de Erfurt, Martin de Dacia, Siger Courtrai...) situando la gramática en las coordenadas de la filosofía escolástica medieval; la *Grammaire* de Port-Royal en el ámbito del cartesianismo; los desarrollos del historicismo (en especial, Scheicher); el organicismo de Cuvier como componente, entre otros factores, de un clima de opinión que será el caldo de cultivo de la obra saussureana, que debe también mucho a las aportaciones sociológicas de Durheim, etc.

Especulación, descripción y prescripción en los estudios lingüísticos han sido —y son— diversas orientaciones que han convivido —de mejor o peor grado— a lo largo de la historia de la reflexión lingüística (Tusón, 1980, 1987).

Las "miradas" de que han sido objeto el lenguaje y las lenguas han tenido procedencias y enfoques diversos. Ya en la Grecia clásica encontramos tres tipos de acercamiento al fenómeno lingüístico que, en un sentido fundamental, se mantendrán a lo largo de la historia del mundo occidental. En primer lugar, la *filosofía* se ocupaba de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento y, a través de él, de la concepción del mundo (Platón y los estoicos, muy especialmente); en segundo lugar, la *gramática* servía de clave para la comprensión de textos de autores antiguos que más adelante serían propuestos como modelos del buen escribir, y, por último, la *retórica*, el arte de la persuasión a través del discurso, proponía modelos del *buen decir* en los ámbitos de la vida pública.

"La noción de uso aparece así como el eje de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos sobre la lengua y la comunicación que entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación"

Estas tres maneras de tratar el lenguaje y las lenguas pasarán al mundo latino (Donato y Prisciano) y, a través de la romanización, al resto de los países del occidente europeo, y compondrán uno de los pilares (el *Trivium*) en los que se sustentará la enseñanza (el otro, el *Quadrivium*, estará compuesto por las disciplinas científicas). Las gramáticas latinas servirán posteriormente, en el Renacimiento, de modelo para la elaboración de las gramáticas de las nuevas lenguas, y unas y otras seguirán formando parte de las enseñanzas en los monasterios y en las universidades. La retórica continuará teniendo un lugar especial —aunque también será objeto de enconados debates religioso-filosóficos— en el ámbito de la vida pública, sobre todo dentro del mundo eclesiástico. Asimismo, la especulación filosófica sobre la naturaleza del lenguaje tomará nuevos rumbos (Julio César Escalígero, Petrus Ramus, el Brocense, Port-Royal, etc.) y configurará una fecunda corriente de pensamiento lingüístico que correrá en paralelo con la descripción de las lenguas.

Curiosamente, la primera —y única— de estas tradiciones que quedará relegada al olvido hasta hace bien poco será la retórica, que en el siglo XVIII desaparecerá de los planes de estudio franceses y, a través de la influencia que durante esa época ejercerá Francia sobre los demás países europeos, también en éstos quedará relegada a ciertos ámbitos de la vida religiosa y jurídica.

Durante el siglo XIX, todas las ciencias experimentan notables avances. Viajes, descubrimientos y desarrollo tecnológico son factores que contribuyen decisivamente a este hecho. Los estudios lingüísticos no quedarán al margen. El descubrimiento del sánscrito a finales del siglo anterior y el interés, tan propio de la ideología romántica, por el conocimiento de los propios orígenes influirán en el nacimiento de la gramática histórica y comparada (R. Rask, F. Bopp, J.

Grimm), de la neogramática (A. Leskien, K. Brugmann, H. Osthoff, H. Paul), del desarrollo de las especulaciones sobre el origen del lenguaje, iniciadas en el siglo XVIII (Vico, Condillac, Rousseau) y, ya a finales del siglo XIX, de los estudios dialectológicos y también de la fonética.

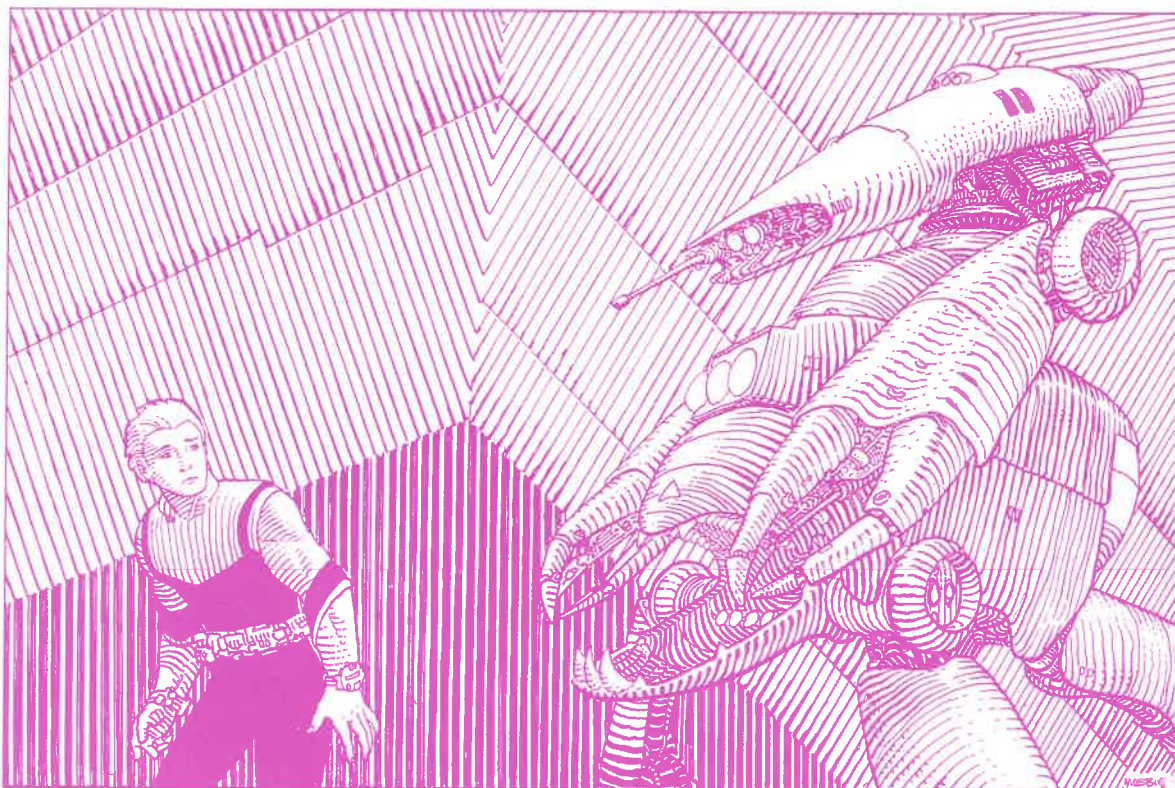
En las enseñanzas no universitarias, que en este siglo empiezan a extenderse hacia todas las capas de la población en los países occidentales, perviven los modelos tradicionales de la enseñanza de la gramática entendida como el “arte de hablar y escribir correctamente una lengua”.

La Gramática Tradicional ha sido objeto de múltiples críticas basadas, sobre todo, en las inconsistencias e incoherencias de sus presupuestos teóricos (o en la ausencia de ellos), en la mezcla de criterios (nocionales, formales, funcionales) a la hora de definir las unidades de análisis, en la confusión, muy extendida dentro de esta corriente, entre descripción y prescripción, así como en haberse basado para sus análisis en la lengua escrita —especialmente la literaria—, olvidando la primacía de la lengua oral.

Ello, con ser cierto, no debiera impedir apreciar las innegables aportaciones que ciertos gramáticos tradicionales han proporcionado sobre el hecho lingüístico (por ejemplo, los excelentes trabajos de Bello, dentro del ámbito de la lengua española). Por otro lado, el caudal de datos empíricos recogidos por los estudiosos tradicionales ha sido una base sin la cual difícilmente hubieran podido aparecer y desarrollarse otras corrientes evidentemente más científicas.

Son, también, de gran valor los trabajos que, nacidos de las escuelas comparatistas y neogramáticas, se han dedicado al estudio de la lengua desde una perspectiva externa. La gramática histórica y la dialectología se han desarrollado básicamente gracias a estas corrientes y, si bien los nuevos avances de la lingüística y de otras disciplinas afines permiten hoy enfocar el problema de la variación desde perspectivas más científicas y coherentes, sería injusto no valorar el trabajo realizado desde finales del siglo XIX en esos campos.

Desde el punto de vista de quien se plantea la enseñanza de la lengua, quizás el error más grave, por sus consecuencias prácticas, que se ha cometido en nombre de la “gramática” resulta de la confusión, a la que aludíamos antes, entre descripción y prescripción. Las clases de la lengua quedaban reducidas a clases de normativa gramatical en las que el concepto de “buen uso” equivalía, muchas veces, a “único” uso aceptable en cualquier ocasión, y este “único uso” tenía



MOEBIUS

como sola referencia el uso escrito. Se despreciaba —implícita o explícitamente—, de esta manera, cualquier uso que se desviara de la norma dictada por la autoridad de la Real Academia de la Lengua Española, coloquialismos o errores propios del proceso de aprendizaje de una lengua. La clase de gramática quedaba así, divorciada del propio uso que los alumnos hacían constantemente de su lengua.

Efectivamente, los estereotipos basados en el uso lingüístico han llegado, en gran parte a través de la enseñanza, a la conciencia del ciudadano de a pie pero, desgraciadamente, también han alcanzado el pensamiento de ciertos ilustres filólogos que no han podido sustraerse a la tentación de manifestar sus actitudes respecto a determinados usos.

1. Estructuralismo, generativismo y enseñanza de la lengua

En los albores del siglo XX, la aparición de la lingüística estructural cambia radicalmente la forma de acercarse al hecho lingüístico. Los estructuralistas se esforzarán por superar los defectos y las contradicciones en que habían incurrido los gramáticos tradicionales, los comparatistas y los neogramáticos.

El estudio de la lengua *en sí misma*, considerada de una manera *autónoma*, entendida como un sistema social y abstracto (Saussure, 1916) cuyos elementos se han de analizar en función de su pertenencia al sistema y desde una perspectiva *sincrónica* proporcionará un marco teórico de gran productividad analítica. El sistema lingüístico se concibe estructurado en niveles y el análisis de las unidades de cada nivel se realiza a partir de criterios formales (paradigmáticos) y funcionales (sintagmáticos).

Las diversas escuelas estructuralistas que aparecen durante la primera mitad del siglo XX (la escuela de Praga, la de Copenhague, la americana, la francesa, etc.) producen análisis y trabajos de excelente calidad (especialmente en el terreno de la fonología, aunque también en el de la morfología y la sintaxis y en algunos intentos en el campo de la semántica).

"Los interrogantes sobre los usos lingüísticos dan lugar a la aparición de nuevas disciplinas que intentan dar respuestas a los clamorosos silencios de las teorías gramaticales sobre estos usos"

En el área de la filología española, el estructuralismo no tarda en encontrar seguidores que aplican la teoría de esta escuela al análisis de la lengua española. A partir de los años cincuenta (5) aparecen estudios, tanto de fonología como de gramática, que abordan los problemas del español desde la perspectiva teórica y metodológica del estructuralismo.

Durante los años setenta, y a partir de la reforma que se inicia con la promulgación de la Ley General de Educación, el estructuralismo pasa a los libros de texto de la Enseñanza General Básica, de la Formación Profesional y del Bachillerato. En un afán de renovación pedagógica, los autores de estos libros intentan adaptar el nuevo modelo de análisis de la lengua a las necesidades educativas. En los libros de texto de esta época se habla de "sistema", de "estructura", y aparecen nuevos términos para las unidades de los diferentes niveles de análisis lingüístico. Desgraciadamente, la falta de coordinación entre los autores y entre las editoriales y la ausencia de unas directrices generales sobre enfoques y metodologías provocan la profusión de terminologías diferentes que, en muchos casos, confunden a alumnos y a profesores. Es de todos conocida la existencia de varias generaciones de estudiantes que, a lo largo de su escolaridad, han tenido que aprender tres o cuatro sistemas terminológicos diferentes.

Nos encontramos de nuevo ante el problema de la adaptación didáctica de una teoría lingüística. Con el estructuralismo, las clases de lengua dejan de ser un espacio en el que se repiten listas de reglas y excepciones y en el que se aprenden de memoria paradigmas verbales, para convertirse en un lugar en el que, desde edades muy tempranas, se analizan frases en "sintagmas" o "conjuntos" usando "flechas", "bandejas", "cajas" u otros gráficos similares.

No es de extrañar el éxito que ha tenido el estructuralismo en el ámbito de la enseñanza de la lengua. Si se compara con los procedimientos anteriores (los propios de la gramática tradicional), esta escuela ofrece ventajas innegables ya que permite un análisis cabal de las oraciones —siempre, naturalmente, que éstas se pre-

"En el caso de la enseñanza de la lengua materna parece haber, felizmente, un acuerdo entre lo que son las finalidades recogidas en las disposiciones oficiales sobre el currículo, las que podrían derivarse de planteamientos no especializados sobre la conveniencia de desarrollar las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado y lo que manifiestan especialistas en asuntos lingüísticos cuando hablan de la enseñanza idiomática en niveles obligatorios de escolaridad"



HERNANDO S.A.

senten debidamente "preparadas" y que no ofrezcan las dificultades que la propia teoría estructuralista no llega a explicar—, análisis que permite al alumnado observar las relaciones que mantienen entre sí los diferentes constituyentes de una oración y su estructura jerárquica. Por otro lado, el desarrollo de los estudios estructuralistas en los campos de la fonología y la fonética ha ayudado también enormemente a comprender mejor el complejo proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Pero también es cierto que el estructuralismo ha producido una especie de deslumbramiento de efectos negativos. En muchos casos, el análisis gramatical ha llenado un espacio desmedido en la enseñanza de la lengua y se ha descuidado, en su nombre, el objetivo fundamental de la escuela que, como ya hemos repetido en varias ocasiones, debiera ser el proporcionar al alumno instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas. Puesto que el estructuralismo excluye el *habla* de su ámbito de estudio, ya que la considera asistemática por estar sujeta a la variación individual, en las clases de lengua también se ha descuidado el *uso*. Resulta evidente que esta relación de causa-efecto es una falacia ya que la teoría estructuralista no se desarrolla con fines didácticos sino con el objetivo de llegar a una mejor comprensión de la estructura de las lenguas. Pero, desgraciadamente, en muchas escuelas, el trabajo sobre la producción lingüística ha quedado limitado casi exclusivamente al comentario de textos literarios o al de algún que otro texto periodístico. Es cierto que en casi todos los libros de texto se dedican algunas lecciones al tema de la comunicación, pero el uso que se ha hecho de las ideas de Jakobson (1963) sobre ese tema ha sido, casi siempre, mecánico, insuficiente y productivo de una mala comprensión de este autor.

La teoría estructuralista ha sido criticada desde la lingüística en muchos sentidos. La filosofía mecanicista y conductista que subyace a ella, la separación de los diferentes niveles del estudio lingüístico, el hecho de que sólo opere con la oración dada, en el nivel superficial, hacen imposible la explicación de grandes parcelas del sistema lingüístico.

La *gramática generativa* intentará superar, desde su nacimiento, a mediados de nuestro siglo (6), todas esas deficiencias. Lo que se ha dado en llamar el cambio de paradigma en lingüística propone, en efecto, una visión radicalmente diferente del lenguaje y las lenguas. El lenguaje es considerado como una capacidad *innata* del género humano que se actualiza en el proceso de adquisición de una lengua determinada, y ese proceso de adquisición no se ve ya como algo mecánico sino como la apropiación, por parte del individuo, del sistema de reglas de una lengua, entendida como un aparato formal. En consecuencia, la tarea del lingüista ha de consistir en la construcción de un modelo que pueda dar cuenta de la *competencia lingüística* del individuo, de esa competencia que explica la *creatividad* y la capacidad del hablante para discernir entre la gramaticalidad y la agramaticalidad de cualquier secuencia lingüística producida en su lengua. El objetivo último de la lingüística, así entendida, es el de descubrir, superando las diferencias entre las lenguas —que se entienden como accidentales—, la *gramática universal*.

Puesto que la forma en que se manifiestan las lenguas es diversa y heterogénea, la teoría generativa parte de la abstracción de considerar un *hablante oyente* ideal, esto es, plenamente competente, miembro de una comunidad lingüística *homogénea*. Los estudios generativos no se ocuparán, por tanto, de la actuación, de la producción concreta de enunciados que realizan los hablantes concretos, sino del conjunto de reglas que posee ese hablante oyente ideal y que le permite producir y comprender, de forma creativa, cualquier oración gramaticalmente posible.

Acotado de esta manera su campo de estudio, la teoría generativa ha ido construyendo diversos modelos —periódicamente revisados y puestos al día— de gran potencial explicativo que aventajan claramente las posibilidades descriptivas de la teoría estructuralista.

La gramática generativa supera la idea de que la lengua está dividida en niveles estancos y propone una visión modular mucho más integrada, en la que la lengua aparece articulada en diferentes compo-



HERNANDO S.A.

"La atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua supone tomar como referencia principal el concepto de competencia comunicativa del aprendiz, entendiendo ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos— que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación"

nentes entre los que el componente sintáctico ocupa el lugar central. La importancia de esta nueva forma de acercarse al hecho lingüístico es innegable y su influencia ha excedido el marco de la lingüística para llegar a otros campos, como el de la psicología.

Dentro del paradigma generativo se han producido trabajos de gran interés aplicados a la lengua española (7) y es evidente que esta teoría ofrece un marco de reflexión lingüística altamente productivo. Desde el punto de vista de la formación del docente, la gramática generativa puede ser útil básicamente en dos sentidos. En primer lugar, porque, gracias a su rigor teórico y metodológico, permite un acercamiento al estudio de la lengua, desde un punto de vista interno, serio y basado en una reflexión desprovista de prejuicios. En segundo lugar, los conceptos de innatismo y creatividad lingüística, así como la idea de que todas las lenguas son iguales en cuanto a su potencialidad como aparatos formales, proporciona una visión filosófica del lenguaje y de las lenguas en la que no caben estereotipos ni actitudes acientíficas que valoren una lengua o una variedad por encima de otra u otras, y esta actitud abierta, seria y científica tendría que constituir uno de los pilares de la formación inicial y de la práctica profesional de los docentes.

Los límites de la teoría generativa, como de la estructural, se nos presentan en sus propios presupuestos teóricos. Así como los estructuralistas excluyen el habla de su campo de estudio, los generativistas excluyen la actuación. Sin embargo, la tarea fundamental de quienes enseñamos lengua en la etapa obligatoria ha de ser la de potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos, que son hablantes concretos, que hacen un uso concreto, diverso y heterogéneo de su lengua o de sus lenguas. Porque, si bien todos los humanos somos iguales en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para el lenguaje, la adquisición de una lengua está sujeta a restricciones de tipo social y cultural y esto nos hace diferentes a unos respecto a otros (Tusón, 1991). Las lenguas existen en su uso y los usuarios de las lenguas no somos homogéneos ni

"El estructuralismo ha producido una especie de deslumbramiento de efectos negativos. En muchos casos, el análisis gramatical ha llenado un espacio desmedido en la enseñanza de la lengua y se ha descuidado, en su nombre, el objetivo fundamental de la escuela: proporcionar al alumno instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas. Puesto que el estructuralismo excluye el habla de su ámbito de estudio, ya que la considera asistemática por estar sujeta a la variación individual, en las clases de lengua también se ha descuidado el uso"

"ideales", sino miembros de comunidades basadas en la desigualdad y en la diversidad. Así pues, la formación de los docentes y su trabajo didáctico exigen un paradigma más amplio que permita dar cuenta también del uso lingüístico y que ofrezca instrumentos teóricos y metodológicos para enfrentarse a la tarea de formar individuos competentes en el manejo del lenguaje.

2. Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos

Durante el presente siglo —y, en parte, debido a los avances experimentados por la ciencia lingüística—, han sido muchas las disciplinas que han incluido dentro de su espacio de interrogantes la reflexión sobre el lenguaje. Actualmente, algunas de estas disciplinas han llegado a resultados en sus investigaciones que iluminan de forma enriquecedora nuestra visión de la lengua y de su uso y que, a nuestro juicio, no pueden obviarse tanto en la formación inicial de quienes enseñan lengua como en un trabajo didáctico orientado a la mejora de uso expresivo y comprensivo del alumnado.

Las diversas disciplinas a que nos referimos podrían agruparse dentro de tres grandes bloques: en primer lugar, la filosofía analítica o pragmática filosófica, que aborda el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la acción humana; en segundo lugar, la antropología lingüística y cultural, la sociolingüística y la sociología interaccional, que se ocupan de la lengua en relación con sus usuarios entendidos como miembros de una comuni-

dad sociocultural concreta; en tercer lugar, la ciencia cognitiva (tanto los estudios en psicología como en inteligencia artificial) que se ocupa de los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas.

Actualmente, las aportaciones de este conjunto de disciplinas tienden a integrarse en propuestas teóricas y metodológicas que intentan ser capaces de dar cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión lingüística y no lingüística contextualizada. Así, la Lingüística Textual, el Análisis del Discurso, la Sociolingüística Interaccional o la Semiótica aparecen ante nuestros ojos como disciplinas muy eficaces a la hora de abordar un planteamiento globalizador en la enseñanza de la lengua. Estos enfoques tienen al menos dos puntos de coincidencia que les configuran como una perspectiva sugerente y útil al acercarse a los fenómenos lingüísticos y comunicativos y en consecuencia al programar acciones didácticas en el aula de lengua orientadas al logro de las finalidades descritas en los objetivos generales del área (la competencia de uso comprensivo y expresivo de los aprendices):

- por una parte, su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos.

- por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligán el discurso oral, escrito o icónico a sus contextos de producción y recepción.

Estas aproximaciones funcionales al estudio del lenguaje presuponen que comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones en situaciones concretas. No estamos ya ante sistemas abstractos de signos ajenos a la voluntad de los usuarios sino ante prácticas comunicativas en las que "el lenguaje, la acción y el conocimiento son inseparables" (Stubbs, 1983). Y si de lo que se trata es, desde un punto de vista educativo, desde la intervención didáctica en el aula de lengua, de mejorar la competencia comunicativa (de uso socioculturalmente adecuado a los diversos contextos y situaciones de comunicación) del alumnado, entonces habrá que asumir los límites e insuficiencias de las teorías gramaticales al acercarse a los fenómenos de la significación y de la comunicación y ampliar los horizontes teóricos de nuestra formación disciplinar con aquellas visiones que, desde enfoques cognitivos, so-



MOEBIUS

ciolingüísticos y pragmáticos, entienden el discurso como “un lugar de encuentro semiótico entre las diversas manifestaciones textuales y las variables de orden situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos” (Lomas y Osoro, 1991: 24).

Precedentes de estos enfoques comunicativos y funcionales de la lengua y de este interés creciente por el análisis del uso en sus contextos de recepción y producción existen ya, como hemos apuntado, en un pasado remoto con los antiguos retóricos. Aristóteles definió la *Retórica* como “el arte de descubrir los medios de persuasión” y Cicerón la vinculó a la dialéctica, que trata de la acción humana, y a la intención del hablante en presencia de un auditorio. En los tratados de retórica de estos autores, y de otros como Quintiliano, encontramos numerosas alusiones a las partes del discurso y una reflexión bastante sistemática sobre las tipologías discursivas que proponen.

Ya en el siglo XX, en su primera mitad, asistimos, tal y como hemos señalado, a la hegemonía de las teorías gramaticales, con su preocupación por la descripción sincrónica, autónoma y científica de la lengua como sistema ideal e institución social. En Europa, el peso de lenguas con amplia tradición escrita y siglos de reflexión gra-

matical acentúa esta visión inmanentista de los aspectos formales de la lengua (de ahí las prioridades otorgadas por el estructuralismo europeo a la fonología y a la morfosintaxis) aunque se observen ya abundantes excepciones en su seno. Así, ya en 1929, los lingüistas de la Escuela de Praga afirman en su primera tesis que la lengua es un sistema funcional determinado por la intención del hablante. En consecuencia, “en el análisis lingüístico debe uno situarse en el punto de vista de la función” (Trnka y otros, 1971: 31).

“Los límites de la teoría generativa, como de la estructural, se nos presentan en sus propios presupuestos teóricos. Así como los estructuralistas excluyen el habla de su campo de estudio, los generativistas excluyen la actuación. Sin embargo, la tarea fundamental de quienes enseñamos lengua en la etapa obligatoria ha de ser la de potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos, que son hablantes concretos, que hacen un uso concreto, diverso y heterogéneo de su lengua o de sus lenguas”

Bulher (1934) y Jakobson (1963) insisten en este enfoque funcional al referirse a la multifuncionalidad del uso lingüístico (funciones referencial, conativa, emotiva, poética, fática y metalingüística). Bakhtin (1979) trabaja sobre el carácter dialógico y polifónico del discurso, y más tarde Benveniste (1978) pone las bases de la teoría de la enunciación, desarrolladas luego por Ducrot (1984), según la cual el enunciado cobra sentido a partir del reconocimiento de una intención en el enunciador.

En Estados Unidos, por el contrario, la necesidad de estudiar las lenguas amerindias, sin tradición escrita y gramatical, lleva a un grupo de antropólogos como Boas, Sapir o Whorf al estudio de los usos comunicativos, al descubrimiento de estrechas relaciones entre lengua, cultura y comunidad y al reconocimiento del papel que juega el lenguaje en la construcción sociocultural de los pueblos.

2.1. La pragmática: juegos de lenguaje, actos de habla y principio de cooperación

Si la semántica se plantea la pregunta “¿Qué quiere decir X?”, la pragmática intentará responder (Calsamiglia y Tusón, 1991) a preguntas del tipo :

- “¿Qué quieres decir con X?”
- “¿Cómo hemos de decir X para hacer lo que queremos?”
- “¿Qué hacemos al decir X?”
- “¿Qué principios/máximas/reglas de juego regulan nuestra actividad lingüística?”
- “¿Qué diferencia hay entre lo que queremos decir, lo que decimos y lo que decimos sin querer?” (Reyes, 1990).

El punto de partida de la pragmática es la consideración de “el hablar” como “un hacer”. La lengua es su uso, y ese uso es siempre contextualizado. Como señala Levinson (1983), “la pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas”. El objeto de la pragmática será el estudio de la lengua en su contexto de producción. Desde esta perspectiva, se entiende por contexto no sólo el “escena-

"Precedentes de estos enfoques comunicativos y funcionales de la lengua y de este interés creciente por el análisis del uso en sus contextos de recepción y producción existen ya en los antiguos retóricos. Aristóteles definió la Retórica como "el arte de descubrir los medios de persuasión" y Cicerón la vinculó a la dialéctica, que trata de la acción humana, y a la intención del hablante"



MATT GROENING

rio” físico en que se realiza una expresión sino también el bagaje de conocimientos que se asume como compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo. Ese conocimiento compartido es el que asegura el entendimiento de los hablantes y permite poner en funcionamiento todo un juego de presuposiciones. El acto comunicativo no se entiende como algo estático, ni tan siquiera como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intencionalidades. Al producir un enunciado, el hablante *intenta hacer* algo, el interlocutor *interpreta* esa intención y sobre ella elabora su respuesta, ya sea lingüística o no lingüística. Tanto el proceso de manifestación de intenciones como el proceso de interpretación exigen que los interlocutores compartan una serie de convenciones que permitan otorgar coherencia y sentido a los enunciados que se producen, sentido que va más allá del significado gramatical de las oraciones, como se pone de manifiesto en los enunciados indirectos.

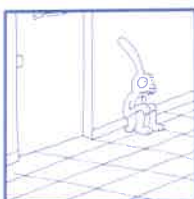
Wittgenstein (1953) parte de la crítica a la concepción, largamente mantenida en la historia de la filosofía, de la separación entre lenguaje y pensamiento. Niega la existencia de un espacio interior, privado, donde el pensamiento se ordena antes de ser expresado a través del lenguaje. Para Wittgenstein, el lenguaje se ordena de acuerdo con las reglas de uso público, el significado de las palabras reside en su uso cultural, regulado y público y, por lo tanto, es la cultura, las “formas de vida” —concepto paralelo al de “juegos de lenguaje”—, la que confiere significado a los enunciados. En la proposición 23 leemos: “La expresión *juego de lenguaje* ha de subrayar aquí que hablar es una parte de una actividad o de una forma de vida”.

El juego de lenguaje es el uso *reglamentado* del lenguaje. En el proceso de adquisición de una lengua, lo que se adquieren son, precisamente, esas reglas de uso socialmente marcadas que debemos aprender a usar en diversas situaciones y contextos y que, si bien son implícitas, están en el propio uso, ni están por debajo de él ni son diferentes a él. En la citada proposición 23 Wittgenstein presenta una lista, a modo de ejemplo, de la multiplici-

dad de los juegos del lenguaje. Entre otros, cita los siguientes: dar órdenes y actuar siguiendo órdenes, describir un objeto por su aspecto o por sus medidas, fabricar un objeto de acuerdo con una descripción, relatar un suceso, hacer conjeturas acerca de un suceso, formar y comprobar una hipótesis, hacer un chiste y contarlo, suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar... Así pues, el lenguaje no es, según Wittgenstein, un simple instrumento para expresar lo que uno piensa, sino una forma de actividad, regulada y pública.

La teoría de los *actos de habla*, formulada por Austin (1962) y desarrollada especialmente por Searle (1964, 1969, 1975), propone una explicación del uso lingüístico basada en la observación de que cuando producimos un enunciado se realizan simultáneamente tres actos: el acto *locutivo* —la expresión de una oración con un sentido y un referente determinado, el significado *literal*—, el acto *ilocutivo* —la producción de una enunciaci3n, una promesa, una orden, etc., en virtud de una fuerza convencional que se asocia a la expresi3n, la fuerza *ilocutiva*— y el acto *perlocutivo* —el efecto que se produce en la audiencia—.

El centro de atenci3n para el analista de los *actos de habla* es la fuerza ilocutiva, ya que un mismo acto locutivo puede, dependiendo del contexto, poseer fuerzas ilocutivas diferentes; así, una pregunta puede ser simplemente una petici3n de informaci3n o una orden, un ruego, etc. La interpretaci3n correcta de los *actos de habla indirectos* se basa, precisamente, en el reconocimiento de esa fuerza asociada al acto locutivo y que difiere de su significado literal. Tanto el hablante como el oyente confían en las presuposiciones, que hacen referencia al conocimiento del mundo compartido por ambos, para que los enunciados que producen sean interpretados con éxito. De la misma manera que Wittgenstein señala que no se puede hablar del lenguaje desligándolo de su uso, Austin observa que, excepto en contadas ocasiones, no se puede decir de los enunciados que son verdaderos o falsos, sino que son “afortunados” o “desafortunados”, en virtud del contexto en que se producen y de los efectos que provocan.



MATT GROENING

"En Estados Unidos la necesidad de estudiar las lenguas amerindias, sin tradici3n escrita y gramatical, lleva a un grupo de antrop3logos como Boas, Sapir o Whorf al descubrimiento de estrechas relaciones entre lengua, cultura y comunidad y al reconocimiento del papel que juega el lenguaje en la construcci3n sociocultural de los pueblos"

Grice (1975) plantea que el intercambio conversacional es similar a cualquier transacci3n contractual en la que los participantes tienen un objetivo en com3n, sus actuaciones son mutuamente interdependientes y existe un acuerdo tácito para que la transacci3n continúe hasta que ambas partes decidan terminarla de com3n acuerdo. Esta concepci3n le llevará a formular el *principio de cooperaci3n* como principio regulador de todo acto comunicativo: “Haz que tu contribuci3n a la conversaci3n sea la adecuada, en el momento en que se produce, para la finalidad aceptada del intercambio conversacional en el que estás participando” (1975: 45-46). Este principio se completa con cuatro *máximas*:

1. *Cantidad*:
 - 1.1. Haz que tu contribuci3n sea tan informativa como lo exijan los prop3sitos del intercambio.
 - 1.2. No hagas tu contribuci3n más informativa de lo que se exija.
2. *Calidad*:
 - Trata de que tu contribuci3n sea verdadera.
 - 2.1. No digas lo que crees que es falso.
 - 2.2. No digas aquello para lo que careces de evidencia adecuada.
3. *Relaci3n*:
 - Sé pertinente.
4. *Modo*:
 - Sé claro.
 - 4.1. Evita la oscuridad en la expresi3n.
 - 4.2. Evita la ambigüedad.
 - 4.3. Sé breve.
 - 4.4. Sé ordenado.

Grice observa que, si bien estas máximas son convenciones que regulan los intercambios comunicativos, en muchas ocasiones se transgreden o se producen desajustes. En esos casos, los participantes en el intercambio realizan un proceso de *implicatura* para que quede a salvo el principio de cooperaci3n. Así como en la teoría de los *actos de habla* se distingue entre el significado literal y la fuerza ilocutiva, desde la teoría del principio de cooperaci3n se establece una diferencia entre “lo que se dice” y “lo que se *implicaba*”. Para Levinson (1983: 97), el concepto de implicatura

"El punto de partida de la pragmática es la consideración de 'el hablar' como 'un hacer'. La lengua es su uso, y ese uso es siempre contextualizado. El acto comunicativo se entiende como un proceso cooperativo de interpretación de intencionalidades. Al producir un enunciado, el hablante intenta hacer algo, el interlocutor interpreta esa intención y sobre ella elabora su respuesta, ya sea lingüística o no lingüística"

es altamente interesante porque: *"Es un ejemplo paradigmático de la naturaleza y el poder de las explicaciones pragmáticas de los fenómenos lingüísticos. Se puede mostrar que el origen de estos tipos de inferencia pragmática residen fuera de la organización del lenguaje, en algunos principios generales de la interacción cooperativa y, sin embargo, permeabilizan la estructura del lenguaje"*.

2.2. Entre la antropología y la sociología: sociolingüística, etnografía de la comunicación, etnometodología e interaccionismo simbólico

La sociolingüística empieza a desarrollarse en los años cincuenta con los trabajos de Weinreich sobre las consecuencias del contacto de lenguas, los de Haugen sobre el comportamiento de los inmigrantes bilingües en Estados Unidos, los primeros análisis de Gumperz sobre la situación sociolingüística en la India y la presentación, por parte de Ferguson, de la distribución social de las variedades lingüísticas (8).

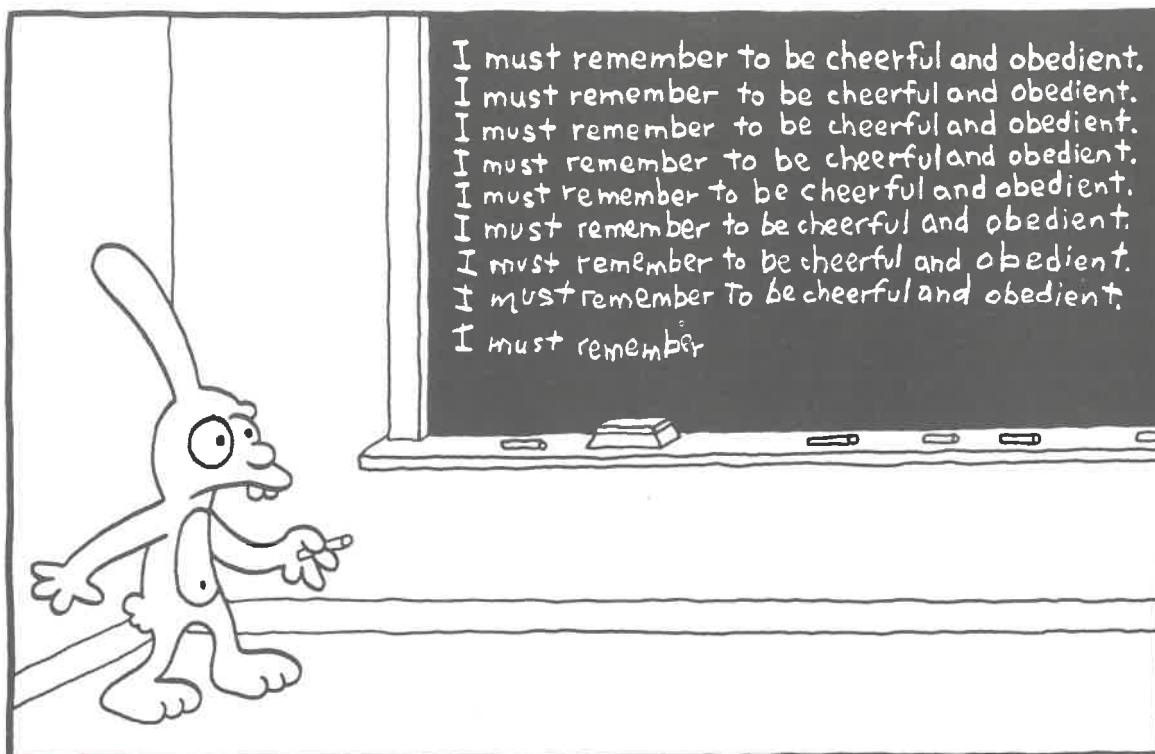
El objeto de la sociolingüística es el *uso lingüístico*. Esto implica que se presta una atención especial a los agentes de ese uso —los hablantes—. Los usuarios de la lengua son considerados como miembros de *comunidades de habla*, y una de las características esenciales de la comunidad de habla es su *diversidad lingüística*; se parte de la idea de que sus miembros pueden hablar más de una variedad o más de una lengua. La totalidad de los recursos lingüísticos de los hablantes constituye su *repertorio verbal*. La sociolingüística, pues, centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos que constituyen el *repertorio verbal* de cada comunidad de habla y en las determinaciones socioeconómicas que

condicionan el acceso a los registros de uso (Tusón, 1991a: 51-53) así como a los filtros culturales que determinan un acceso desigual a los usos "legítimos" de la lengua —aquellos que generan beneficios en el *mercado de los intercambios* comunicativos— y relegan las variedades *ilegítimas* a las posiciones más bajas de la jerarquía de los estilos expresivos (Bourdieu, 1982).

Durante los años sesenta se desarrollan, dentro del marco de la sociolingüística, estudios de orientación propiamente sociológica sobre la situación lingüística en naciones en vías de desarrollo (9), especialmente sobre la planificación lingüística, tema en el que convergen otros muchos problemas, como los criterios que se usan para decidir qué lengua o variedad se propone como lengua oficial o variedad estándar, la elaboración de una normativa, el establecimiento de una política lingüística, etc. La sociolingüística demuestra que esas acciones no son neutras sino que presuponen determinados valores y posturas ideológicas por parte de los planificadores. Se observa que el estudio de los procesos de estandarización de las lenguas puede ayudar a entender el lugar que ocupa la lengua como símbolo de identidad nacional.

También durante los años sesenta comienzan los trabajos de otra corriente sociolingüística, en cierto modo heredera de la dialectología, que hoy conocemos como "teoría de la variación" (10). Los trabajos de Labov sobre el *Black English Vernacular* (11) demuestran que la variación no es caótica, sino que sigue unos patrones y que, por lo tanto, puede ser descrita sistemáticamente. Actualmente, la teoría de la variación —o sociolingüística correlacional— ha desarrollado una metodología muy elaborada que, a partir de unas reglas de variancia, permite analizar y predecir las restricciones a que está sujeta la variación lingüística.

La etnografía de la comunicación —corriente antropológica que se ha desarrollado a partir de los años sesenta (12)— parte de los trabajos que habían realizado investigadores como Boas, Sapir y Malinowski, quienes habían demostrado, como ya señalamos anteriormente, la relación existente entre la lengua y la cultura de los pueblos que habían estudiado. El resultado no es para estos autores una relación unívoca entre un referente y la palabra que los designa sino entre ésta y un contexto cultural. Analizando el comportamiento comunicativo de una comunidad de habla es posible, a su juicio, entender el mundo cultural de un grupo social determinado.



MATT GROENING

Los primeros etnógrafos de la comunicación (Gumperz y Hymes) configuran esta disciplina en torno a su objeto de estudio: la *competencia comunicativa*. Este término necesariamente remite al concepto chomskiano de *competencia lingüística*. Gumperz (1972) explica así su concepción de la competencia comunicativa:

"[La competencia comunicativa] es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe —sus capacidades inherentes— y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades."

Para los etnógrafos de la comunicación, la competencia comunicativa es un conjunto de

normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada. Los antropólogos lingüistas han demostrado que las normas comunicativas varían de cultura a cultura, e incluso de un grupo cultural a otro (jóvenes/adultos, hombres/mujeres, etc.). A medida que nos vamos relacionando con diversas personas, en contextos diversos, hablando sobre temas diferentes, vamos descubriendo y apropiándonos de las normas que son adecuadas para las diferentes situaciones comunicativas en que nos encontramos. La noción de *competencia comunicativa* tras-

"Cuando producimos un enunciado se realizan simultáneamente tres actos: el acto locutivo —la expresión de una oración con un sentido y un referente determinado, el significado literal—, el acto ilocutivo —la producción de una enunciación, una promesa, una orden, etc., en virtud de una fuerza convencional que se asocia a la expresión, la fuerza ilocutiva— y el acto perlocutivo —el efecto que se produce en la audiencia—"

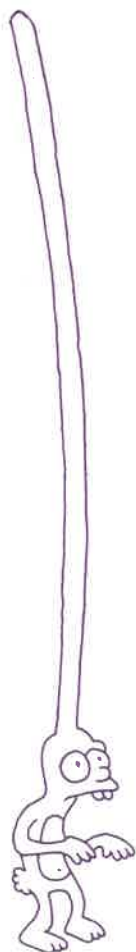
ciende así su sentido de conocimiento del código lingüístico para entenderse como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar (Cots y otros, 1990: 55).

Al aprender a hablar, pues, no sólo adquirimos la gramática de una lengua (aquella que se habla en nuestro entorno) sino que también aprendemos sus diferentes registros y la manera *apropiada* de usarlos según las normas de nuestro ambiente sociocultural. El concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido chomskiano) como a la competencia pragmática: el componente *sociolingüístico*, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.; el componente *discursivo*, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y el componente *estratégico*, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción.

Las normas comunicativas abarcan, pues, conocimientos verbales y no verbales (cinesia y proxemia), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se persiguen y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, relaciones de poder, etc.). Lógicamente, cuando en un encuentro comunicativo los interlocutores poseen normas diferentes, pueden producirse conflictos comunicativos y malentendidos (Tusón, 1988).

El interés de la etnografía de la comunicación reside en que presenta un marco teórico que sitúa en su justo lugar las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera *competente*, es decir, *adecuada*, en cualquier situación. El conocimiento del código —la competencia lingüística— queda integrado junto con la competencia pragmática y deja de ser una pura abstracción. Asimismo, el conocimiento de la normativa adquiere sentido ya que cualquier individuo ha de saber que, en determinadas situaciones y para

"El objeto de la sociolingüística es el uso lingüístico. La sociolingüística, pues, centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos que constituyen el repertorio verbal de cada comunidad de habla y en las determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso a los registros de uso"



MATT GROENING

conseguir ciertas finalidades, su utilización de la lengua, ya sea oral o escrita (especialmente si es escrita), deberá adaptarse a las normas académicas si quiere que su actuación comunicativa sea eficaz.

En los últimos quince años, dentro del marco de la sociología ha ido creciendo el interés por el estudio de la interacción humana. Tanto la etnometodología como el interaccionismo simbólico ofrecen en sus estudios aportaciones teóricas y metodológicas que pueden ser de gran interés para el estudio del uso lingüístico.

Los etnometodólogos (13) se han ocupado especialmente del análisis de la conversación espontánea entendida como una actividad social más. Parten de la idea de que las actividades cotidianas que realizan las personas son métodos que sirven para dar sentido a las diversas situaciones en que se encuentran, y consideran que el lenguaje es un instrumento privilegiado para dar sentido a una situación. Así, pues, orientan su estudio hacia el descubrimiento de las vías a través de las cuales los significados emergen de una situación concreta, los métodos con los que los actores interpretan su entorno de una manera significativa. Uno de los presupuestos teóricos de la etnometodología consiste en la consideración de que la realidad no se descubre, sino que se interpreta, es decir, que se construye, se negocia y se mantiene a través de las interacciones en las que participamos.

Advierten que la conversación, como cualquier otra actividad propia del comportamiento humano, es racional y está sujeta a reglas que provienen de nuestro bagaje de experiencias y que constituyen la propiedad estructural de los actos sociales.

Los etnometodólogos consideran que los *turnos de palabra* son el principio organizador de la conversación. El análisis de las conversaciones espontáneas demuestra que la organización de los turnos de palabra está sujeta a unas reglas y que, a la vez, sirve para estructurar la conversación. Así, la coherencia temática en una conversación se va construyendo de manera articulada mediante la colaboración de los participantes. Estudiando la forma como se organizan los turnos se pueden descubrir los procedimientos que se utilizan para "manejar" o

“gestionar” la conversación (*conversational management*), para iniciar, cambiar o mantener un tema, para cambiar el tono de la interacción, para reformular la constelación de los participantes, etc.

El interés de la perspectiva etnometodológica reside, precisamente, en que presenta las interacciones comunicativas como actividades sociales estructuradas y sujetas a reglas que se adquieren a través de la experiencia interactiva y en que considera el uso del lenguaje como el mecanismo fundamental con el que producimos sentido en esas actividades.

El interaccionismo simbólico (14) considera que las interacciones son semejantes a los rituales y, por lo tanto, están altamente estructuradas. Los participantes, al iniciar una interacción, establecen un *compromiso conversacional* (*conversational involvement*) que deberán mantener a lo largo de todo el encuentro y que romperán al final de común acuerdo. Cada participante se presenta a la interacción con una imagen (*face*) determinada y durante el transcurso de la interacción irá *negociando* con el resto de los participantes el mantenimiento o el cambio de esa imagen así como la orientación de la propia interacción (el tema, el tono, etc.). Para entender cómo funciona ese proceso de negociación es fundamental el concepto de posición (*footing*). Las diversas “posiciones” que adoptan los participantes en un encuentro comunicativo se manifiestan a través de señales lingüísticas y no lingüísticas, como la prosodia, la elección del registro, los gestos, la mirada, etc., y cada cambio de posición es un índice que sirve para descubrir cómo la interacción se organiza en diversas secuencias que provienen de la aplicación de unos *marcos* (*frame*) determinados. Los marcos son patrones tipo de actuación interactiva, de carácter social y cognitivo y que fundamentan la idea de considerar la interacción como un ritual.

2.3. La ciencia cognitiva y la psicolingüística

Unas breves frases para referirnos a las aportaciones psicológicas de los enfoques cognitivos y, más concretamente, a



"El interés de la etnografía de la comunicación reside en que presenta un marco teórico que sitúa en su justo lugar las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera competente, es decir, adecuada, en cualquier situación"

la psicolingüística y a la psicología del aprendizaje. La primera, nacida en buena medida como consecuencia de la búsqueda de explicaciones válidas sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje y sobre su uso, ofrece el interés de ocuparse de los procesos cognitivos implicados en los momentos de la comprensión o producción de los mensajes. La segunda, a través de los distintos enfoques integrables en una visión constructivista de los procesos de enseñanza (Coll, 1986), proporciona una base para entender los mecanismos del aprendizaje y de la construcción del conocimiento y, más indirectamente, los implicados en el aprendizaje lingüístico.

Algunos enfoques actuales sobre la adquisición y el aprendizaje del lenguaje revisten como es obvio un interés innegable para la didáctica de las lenguas. Así, por ejemplo, los enfoques racionalistas, con la irrupción de las ideas de Chomsky en los sesenta como punto de partida, insisten en atribuir a factores biológicamente innatos los procesos de desarrollo del lenguaje en los niños y en las niñas. Parten como hipótesis de trabajo (Chomsky, 1957 y 1965) de la afirmación de la existencia de una gramática innata, universal, común a todos los seres humanos, entendida como un mecanismo genético (*Language Acquisition Device*) que les permite descubrir las unidades, estructuras y reglas de combinación del lenguaje. El lenguaje así entendido es un sistema de reglas para cuyo manejo el ser humano está dotado en condiciones normales de desarrollo y ello explica una concepción psicolingüística de la creatividad lingüística concebida como la capacidad *natural* de la raza humana para comprender y producir un número infinito de enunciados a partir de un número limitado de reglas combinatorias.

Esta *gramática pivot*, al no atender a los problemas de la producción del significado, olvidaba los aspectos cognitivos implicados en la codificación del conocimiento por parte del niño o de la niña. El relevo lo asume la semántica, que proclama que el niño no sólo conoce palabras aisladas sino las relaciones entre ellas y por tanto el sentido de los enunciados.

"El interés de la perspectiva etnometodológica reside, precisamente, en que presenta las interacciones comunicativas como actividades sociales estructuradas y sujetas a reglas que se adquieren a través de la experiencia interactiva y en que considera el uso del lenguaje como el mecanismo fundamental con el que producimos sentido en esas actividades"

La gramática del caso (Fillmore, 1968) estudiará en términos de significados las estructuras semánticas de las frases nominales en relación con las verbales. De ahí sus trabajos sobre las relaciones semánticas de los primeros enunciados de las hablas de los niños y en consecuencia sobre los condicionantes previos que permiten la aparición del lenguaje.

Desde las visiones cognitivistas (Piaget e Inhelder, 1969), se trata de atender, junto a los aspectos innatos derivados del equipamiento genético de los seres humanos, a los procesos cognitivos y los funcionales implicados en la adquisición y el desarrollo de la lengua. El niño aprende una lengua en su interacción con el medio físico a la vez que construye su inteligencia y elabora estrategias de conocimiento y de resolución de problemas. El lenguaje forma parte de las funciones semióticas superiores y tiene por ende una dimensión esencialmente representativa.

Especialmente sugerentes nos parecen las concepciones psicolingüísticas que ponen el acento en el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 1977 y 1979; Luria, 1979) y en la ligazón entre aprendi-

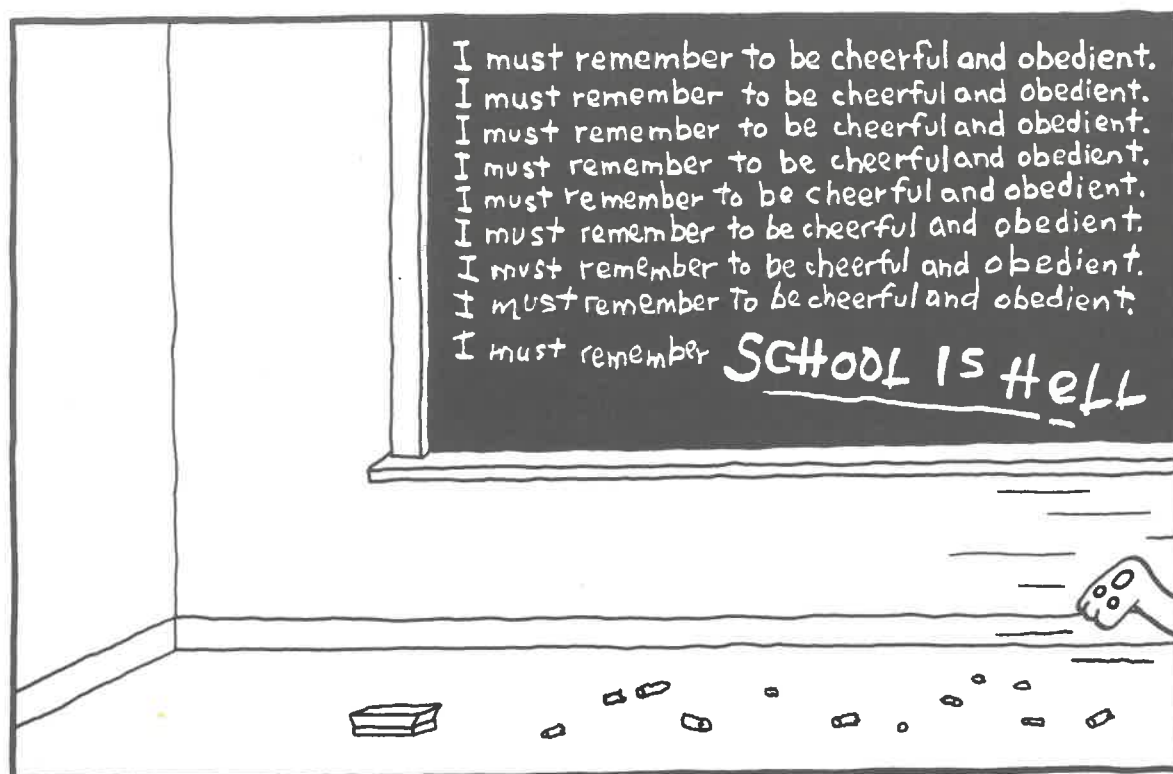
zaje, desarrollo y los contextos de relación interpersonal. No estamos ya tan sólo ante estructuras innatas sino ante instrumentos que regulan conductas y controlan los intercambios comunicativos. Estos enfoques sociocognitivos dan un valor relevante a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje ya que éste es entendido como una acción sociocomunicativa que es fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación que ponen las bases para el desarrollo de las funciones síquicas superiores mediante una interiorización gradual que a la postre deriva en pensamiento.

Es evidente el refrendo que estas visiones aportan a las concepciones pragmáticas sobre los *actos de habla* y sobre las determinaciones culturales del uso lingüístico. Hablar una lengua no es sólo conocer las reglas del lenguaje sino que es preciso aprender a usarlas en sus contextos de producción y recepción.

Lingüística del texto, análisis del discurso, sociolingüística interaccional, semiótica textual...

Los avances teóricos y metodológicos de las disciplinas que acabamos de comentar han contribuido en gran medida a que desde la lingüística se haya planteado el estudio de unidades supraoracionales como objeto central de investigación. La Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso y la Sociolingüística Interaccional coinciden en proponer el estudio sistemático de la producción lingüística contextualizada, si bien cada una de estas corrientes ha





MATT GROENING

puesto el acento en unos aspectos determinados de ese uso y presenta particularidades metodológicas y analíticas propias.

La Lingüística del Texto (15) comienza en el punto en que la lingüística oracional deja de proporcionar explicaciones adecuadas a los fenómenos lingüísticos. Si en sus comienzos se ocupó del análisis de ciertos aspectos lingüísticos que operan en la construcción de los tiempos verbales, el uso del artículo, los elementos deícticos situacionales, el orden de las palabras, pronto surgieron cuestiones como la existencia de un plan textual subyacente (van Dijk), los mecanismos de cohesión (Dressler, Halliday), los mecanismos de coherencia (Coseriu) y la coincidencia de emisión-recepción (Schmidt) que exigían un tratamiento pragmático y, a la vez, la recuperación de los trabajos de retórica.

Mientras que la lingüística oracional considera el lenguaje como un sistema de signos, como un aparato formal, la lingüística textual lo considera como una forma de actividad humana, como un proceso. El texto es un artefacto planificado con una orientación pragmática. Para Beaugrande (1981) son siete las características básicas de la textualidad: dos de ellas —*cohesión* y *coherencia*— son nociones centradas en el texto, propiamente dicho; las otras cinco —*intencio-*

nalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad y intertextualidad— son nociones centradas en los usuarios de la lengua. Estas siete características son, para este autor, principios constitutivos de la comunicación textual que actúan junto con tres principios reguladores —*eficiencia, eficacia y adecuación*—. Beaugrande (1981: 31) ve así la relación entre lo textual y lo pragmático:

"Nuestras nociones de cohesión y coherencia pueden ser útiles para estudiar el texto sólo si con ellas nos referimos a cómo se establecen las conexiones entre los acontecimientos comunicativos. Las preocupaciones de la pragmática se tienen en cuenta al explorar las actitudes de los productores (intencionalidad) y de los receptores (aceptabilidad) y las situaciones comunicativas (situacionalidad)".

"Mientras que la lingüística oracional considera el lenguaje como un sistema de signos, como un aparato formal, la lingüística textual lo considera como una forma de actividad humana, como un proceso. El texto es un artefacto planificado con una orientación pragmática"

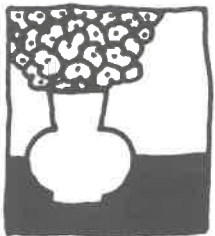
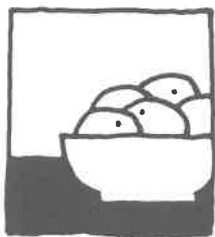
La Lingüística del Texto estudia la organización del lenguaje más allá del límite arbitrario de la oración en unidades lingüísticas mayores, como la conversación, investigando el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social.

Se suele hablar de *texto* frente a *discurso*, y referirse a ambos como *discurso interactivo*. Uno de los lingüistas del texto más notables, van Dijk (1977, 1980), utiliza el término texto para referirse al constructo teórico y abstracto que se realiza en el discurso: el texto es al discurso lo que la oración es al enunciado.

Siguiendo el pensamiento textual de van Dijk, así como una oración es más que la simple suma de una serie de palabras, también un texto es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de conexión y coherencia. Este autor establece una diferencia entre *macroestructuras*, *microestructuras* y *superestructuras*. Las macroestructuras son estructuras textuales globales de naturaleza semántica. La macroestructura de un texto es una representación abstracta de la estructura global de su significado. Mientras que la secuencia de oraciones debe cumplir la condición de coherencia lineal, el texto debe también cumplir la condición de coherencia global. Cada macroestructura debe cumplir las condiciones de conexión y coherencia semánticas en los niveles microestructurales para que un macronivel pueda ser, a su vez, micronivel en otro texto. Las macroestructuras tienen un decisivo papel cognitivo en la elaboración y en la comprensión del texto. Sin macroestructura, al oír una serie de enunciados, nos sería imposible comprenderlos. La existencia de las macroestructuras es lo que nos permite resumir el contenido de un texto: producir otro que guarde relaciones macroestructurales con el original.

Mientras que las macroestructuras semánticas explican el significado global de un texto, las *superestructuras* son estructuras textuales globales que caracterizan el tipo de texto: una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (macroestructura) de la narración. Si la macroestructura es el contenido del texto, la superestructura es su

"Desde la semiótica textual es posible dar cuenta de las formas y estrategias discursivas a través de las cuales los sujetos (enunciadores y enunciatarios) se inscriben en el texto y del itinerario de sentido que recorre éste al servicio del hacer persuasivo"



HEIDI

forma. Las superestructuras son necesarias para adecuar el contenido del texto al contexto comunicativo. Para van Dijk, las superestructuras fundamentales son la narración y la argumentación.

Lo que tienen en común las macroestructuras y las superestructuras es que no se definen en relación a oraciones o secuencias de oraciones aisladas de un texto, sino en relación al texto en su conjunto. Por ello se habla de estructuras globales, a diferencia de las estructuras locales o *microestructuras* del nivel oracional. Si decimos de un texto que se trata de una narración, estamos caracterizando el texto globalmente, y no a las oraciones que lo componen. Las superestructuras permiten concebir el texto como un esquema.

La Lingüística del Texto y la Pragmática coinciden necesariamente en su concepción del juego de la acción comunicativa: el lenguaje jamás se produce aisladamente, sino en relación con los factores no lingüísticos, en el marco de los procesos interactivos de la comunicación.

La mayor diferencia que existe entre el análisis lingüístico oracional y el pragmático textual radica en la consideración del papel de los interactuantes en la situación comunicativa: su mutua contribución a la construcción del sentido y el manejo competente de los contextos comunicativos son esenciales para entender los mecanismos que rigen la producción y la comprensión lingüística. La teoría que estudie la comunicación lingüística deberá investigar el lenguaje en su funcionamiento real —no simulado arbitrariamente— en el contexto comunicativo.

La tarea de la lingüística del texto consiste en desarrollar una teoría explícita que dé cuenta de la producción y recepción de textos lingüísticos en el marco de los procesos comunicativos. Por lo tanto, del mismo modo que recupera la retórica, integra las aportaciones que la pragmática, la antropología y la sociología ofrecen en este terreno.

Tomando como punto de partida la tradición de la lingüística funcional —también hoy llamada lingüística sistémica—, cuyos máximos representantes son Firth (1968) y Halliday (1973, 1978 y 1985), se ha desarrollado, básicamente en el Reino

Unido, una corriente conocida con el nombre de Análisis del Discurso. Para Brown y Yule (1983), "el análisis del discurso es, necesariamente, el análisis del lenguaje en su uso. Como tal, no puede restringirse a la descripción de las formas lingüísticas independientemente de los propósitos o funciones, que esas formas desempeñan en los asuntos humanos". Y, como postulado metodológico, tal y como señala McCarthy (1991), "la descripción del lenguaje más allá de la oración" y el interés por "el contexto y las influencias culturales que afectan al uso del lenguaje".

Los analistas del discurso establecen una diferencia entre *texto* y *discurso*; el texto sería el producto meramente lingüístico mientras que el discurso sería ese texto contextualizado. Parten de datos naturales procedentes del lenguaje ordinario con el objetivo de descubrir *regularidades* y describirlas. Se considera el discurso como el resultado de un proceso activo (el comportamiento lingüístico-comunicativo) que para su análisis exigirá, por lo tanto, que se tomen en consideración las restricciones de la producción y de la recepción textual. Brown y Yule (1983: 36) presentan de este modo el trabajo del analista del discurso:

"El analista del discurso trata sus datos como la representación auténtica (texto) de un proceso dinámico en el que un hablante/escritor usa la lengua como un instrumento de comunicación en un contexto para expresar significados y conseguir sus intenciones (discurso). Trabajando con esos datos, el analista trata de describir las regularidades de las realizaciones lingüísticas que usa la gente para comunicar esos significados y esas intenciones".

La noción de *contexto* abarca tanto el contexto *cognitivo* —la experiencia acumulada y estructurada en la memoria— como el contexto *cultural* —las visiones del mundo compartidas por los participantes en una interacción— y el contexto *social* —los aspectos institucionales e interactivos que nos permiten identificar y definir situaciones y acciones—. La referencia al contexto es la que permite explicar las presuposiciones y las inferencias en las que se basan la producción y la comprensión discursivas.



MOEBIUS

"El texto así entendido — oral, escrito, iconoverbal, objetual— contiene juntos a los valores semánticos de los enunciados, instrucciones de uso lector —indicaciones concretas en la fase de enunciación— que actúan como huellas del sujeto enunciator"

Para el análisis del discurso resultan centrales, también, las nociones de cohesión y coherencia. La cohesión remite al texto, mientras que la coherencia es la característica fundamental que permite interpretar el discurso. Para el estudio de la coherencia discursiva, los analistas del discurso recurren a la teoría de los *actos de habla* y a las aportaciones de los estudios de inteligencia artificial. Así, hacen intervenir en su análisis conceptos como *marcos*, *guiones*, *escenarios* y *esquemas* (16).

Uno de los aspectos de especial interés de esta escuela para nuestros propósitos es que ha tomado como uno de sus campos de estudio el discurso escolar. Los trabajos de Sinclair y Coulthard (1975), Stubbs (1976), Edmonson (1981), entre otros, ofrecen un modelo de análisis que permite entender las características específicas de este tipo de discurso frente al discurso espontáneo o a otros discursos más formales. Otra de las preocupaciones de los analistas del discurso —derivada de su interés por el discurso escolar— ha sido la de establecer las diferencias —formales, funcionales, situacionales y estructurales— entre el discurso oral y el discurso escrito. En este campo son de especial interés los trabajos de Brown y Yule (1983) y Perera (1984).

La Sociolingüística Interaccional arranca de la tradición antropológico-lingüística de la etnografía de la comunicación e incorpora las aportaciones de la pragmática filosófica, la psicología social de orientación cognitiva, la sociología interaccional, el análisis del discurso y los estudios de inteligencia artificial que puedan ayudar a la comprensión del uso lingüístico situado. Los estudiosos que se enmarcan dentro de esta corriente, cuyo máximo representante es Gumperz (1982a, 1982b), consideran la lengua como uno de los elementos que constituyen la realidad social y cultural de los grupos humanos. A la vez, consideran que el uso lingüístico es expresión y síntoma de esta realidad, puesto que el mundo socio-cultural se construye, se mantiene y se transforma a través, en gran parte, de las interacciones comunicativas.

Puesto que su objeto de estudio es el uso lingüístico situado, proponen un aná-

"Cada programa o currículo de Lengua y Literatura responde siempre —como en cualquier otra área— a la concepción que mantenga el planificador sobre su enseñanza y al conocimiento —o las opciones de escuela— sobre las ciencias del lenguaje y el aprendizaje"

lisis que se caracterice por su multidimensionalidad; un modelo que dé cuenta de la producción lingüística debe integrar los factores verbales y no verbales de la comunicación así como los factores cognitivos, situacionales y socioculturales. En un encuentro comunicativo, los participantes deben poner en funcionamiento múltiples competencias que abarcan todos esos factores y que constituyen su competencia comunicativa.

Desde esta perspectiva, la interacción comunicativa se puede considerar como un tipo específico de texto en el que la *coherencia* se construye a través de la *cooperación conversacional* entre los participantes. El análisis de la *coherencia* textual se lleva a cabo a través del estudio de la *inferencia conversacional*, entendida, en palabras de Gumperz, como "el conjunto de procesos a través de los cuales los participantes en una conversación llegan a interpretar de una manera situada, contextualizada, las intenciones comunicativas de los otros participantes y, a partir de aquí, construyen sus respuestas" (1978: 395). Esta inferencia se basa en las *convenciones contextualizadoras* que son un conjunto de *pistas* o *indicios* lingüísticos y no lingüísticos que sirven para manifestar que los conversadores están de acuerdo en mantener la interacción en unos determinados términos. Las convenciones contextualizadoras pueden ser la entonación, el ritmo, el tono de voz, las pausas, los gestos, los ruidos de asentimiento o extrañeza, los cambios de lengua o de registro, etc., y permiten que a lo largo de la conversación se vaya negociando su propia estructura y coherencia (mantenimiento o cambio de tema, organización de los turnos de palabra, orientación intencional, etc.).

El interés de este tipo de análisis para las tareas didácticas es múltiple. Apuntaremos sólo tres aspectos a modo de ejemplo. En primer lugar, permite la formación de individuos competentes oralmente a través del trabajo sobre el discurso oral, proponiendo situaciones comunicativas diversas en las que se hayan de poner en

juego habilidades verbales y no verbales específicas, partiendo de la reflexión sobre los diferentes elementos que intervienen en su producción. En segundo lugar, permite tomar conciencia de la existencia del currículo "oculto" dentro del discurso pedagógico, poniendo de relieve la importancia del auto-análisis para los enseñantes con el fin de conocer los modelos que, consciente o inconscientemente, se proponen a través del propio comportamiento comunicativo. Y, en tercer lugar, ayuda a comprender la compleja relación que existe entre el uso oral y escrito de una lengua al analizar los diferentes mecanismos que se usan para la construcción, producción y expresión de la coherencia discursiva o textual (aspectos gramaticales, prosódicos, léxicos, etc.). Es evidente que para un tratamiento adecuado de todo el proceso de aprendizaje del texto escrito hemos de conocer mejor las características específicas del discurso oral espontáneo, ya que esto permitirá ver los aspectos que son específicos de cada tipo de texto, ya sea oral o escrito (17).

La semiótica, en fin, en cuanto teoría general o ciencia de los signos, ha sufrido también en los últimos años un giro pragmático dando lugar a enfoques textuales o discursivos en los que la atención se centra "más en lo que los signos hacen que en lo que los signos representan" (Lozano y otros, 1986: 16). En este sentido, el objeto de una semiótica de raíz pragmática sería el disponer de "una teoría sobre los modos socioculturales de producción y recepción de los discursos usados en las interacciones simbólicas" que estudie "los procesos culturales como procesos de comunicación entre interlocutores que presuponen y comparten un sistema de códigos determinado a través del cual construyen el conocimiento (...) y supone entender los fenómenos culturales (desde el uso de objetos y el intercambio de bienes y servicios hasta la iconosfera visual y los intercambios verbales) como un complejo sistema de significaciones" (Lomas, 1991: 31 y 32). Desde la semiótica textual (Greimas y Courtés, 1979; Eco, 1976 y 1979) es posible dar cuenta de las formas y estrategias discursivas a través de las cuales los sujetos (enunciadores y enunciatarios) se inscriben en el texto y del *itinerario de sentido* que recorre éste al servicio del *hacer persuasivo*. El texto así entendido —oral, escrito, iconoverbal, objetual— contiene juntos a los valores semánticos de los enunciados, *instrucciones de uso lector* —indicaciones concretas en la fase de enunciaci3n— que actúan como huellas del sujeto enunciad3r así como presupo-



MOEBIUS

siciones con respecto a la fase de recepción que consagran estereotipos de enunciatarios y formas concretas de percibir el entorno (18).

El acento puesto por estos enfoques pragmáticos, sicolingüísticos, sociolingüísticos y discursivos en la descripción de los usos verbales y no verbales de la comunicación, de los procesos implicados en la comprensión y en la producción de los mensajes y de las determinaciones socioculturales que regulan la expresión y la recepción de los discursos supone sin duda un marco teórico atractivo para un trabajo en el aula de lengua orientado al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Lo que sigue es un intento en este sentido de extraer algunas consecuencias didácticas que orienten las tareas escolares de quienes enseñamos lengua desde estos presupuestos y desde estas finalidades.

La planificación didáctica

A lo largo de la exposición realizada hasta aquí se han ido atisbando algunas relaciones entre la evolución del conocimiento sobre la lengua y la comunicación y la situación de las enseñanzas de lengua y literatura. Estas relaciones se han movido, en muchos momentos —lo hemos señalado al comienzo de este texto— entre la tentación de hacer lingüística aplicada (buena muestra

de ello fue la aparición repentina de libros de texto “estructuralistas” primero y “generativistas” más tarde) y la de hacer psicología aplicada (Bronckart, 1985). Al hilo de esta reflexión, hacíamos nuestra la propuesta del lingüista suizo de buscar un espacio específicamente pedagógico para plantear las relaciones entre las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua y la literatura. Este espacio se dibuja a partir de la consideración de los fines sociales que se atribuyen —por agentes diversos— a la enseñanza de la lengua y del cotejo entre esos fines y la realidad de los programas, los métodos y los sistemas de control y evaluación que se aplican en las aulas.

Comentábamos también que, a nuestro juicio, existía una notable coincidencia entre los fi-

“Si pretendemos que el proceso de planificación sea un proceso consciente que conduzca paulatinamente a una “desalienación” del trabajo del profesor, la búsqueda de la coherencia entre los elementos del currículo, las distintas fuentes y los diversos niveles de planificación se convierte en una exigencia inexcusable”

nes que las disposiciones oficiales atribuyen a nuestra área (formulados en términos de objetivos de Lengua y Literatura para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria) y los que proclaman especialistas en asuntos lingüísticos o, incluso, la opinión común no especializada. Y esos fines no son otros que el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del hecho lingüístico y de los códigos no verbales y de las condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos.

Pero, como decíamos anteriormente, esos fines deben ponerse en relación con programas concretos de Lengua y Literatura y, sobre todo, con los métodos, sistemas de aprendizaje, modelos de planificación didáctica y recursos de seguimiento y evaluación de ese trabajo didáctico. Porque, en cuestión de fines, nadie negará que el más universal, hablando de lengua y de su enseñanza, es el de lograr el dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita, y seguramente un análisis detallado de los sucesivos programas o leyes sobre educación confirmaría la relativa inmutabilidad de esas finalidades. Pero habrá que reconocer que el fin omnipresente se hace corresponder sucesivamente —seguimos hablando de disposiciones oficiales— con una selección de contenidos muy diversa, y con orientaciones metodológicas y de evaluación que, en ocasiones, parecen profundamente divergentes. Si del Boletín Oficial pasamos a la diversidad de prácticas didácticas, la divergencia en métodos, materiales, actividades o enfoques se amplía hasta límites sorprendentes. Queremos decir que no basta, pues, con determinar unos fines con respecto a los cuales se da un notable acuerdo social y hasta una cierta tradición escolar: el problema reside en la plasmación de esos fines en los dos niveles de planificación que desde siempre han existido: los programas o currículos oficiales y su concreción y desarrollo por parte del profesorado.

En el primer nivel de planificación —el programa o currículo oficial— las administraciones se han reservado tradicionalmente la delimitación de objetivos y

"La pretensión de desarrollar un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua requiere no quedarse en la mera etiqueta, pues bajo la denominación de "enfoques comunicativo-funcionales" se esconden propuestas muy diversas y hasta contradictorias. Si adoptamos ese enfoque para la enseñanza de nuestra área las decisiones que tomemos sobre cada nivel de planificación deberán respetar el principio general de coherencia"



HERNANDO S.A.

contenidos y, casi siempre, la de las normas, criterios y hasta instrumentos para la evaluación del alumnado, acompañados normalmente por indicaciones u orientaciones sobre métodos didácticos. Cada programa o currículo de Lengua y Literatura responde siempre —como en cualquier otra área— a la concepción que mantenga el planificador sobre su enseñanza y al conocimiento —o las opciones de escuela— sobre las ciencias del lenguaje y el aprendizaje. Los problemas comienzan a aparecer desde el momento en que lo que es una visión particular, más o menos documentada pero siempre discutible, se convierte en materia preceptiva en un Boletín Oficial, porque ese carácter oficial no les dota de coherencia o solidez si originalmente carecen de esas virtudes. En relación con los decretos que aparecieron durante el último año como desarrollo de la LOGSE, ya hemos expuesto en otro lugar un análisis pormenorizado del que corresponde a Lengua y Literatura (Lomas y Osoro, 1991), en el que destacábamos la notable coherencia entre concepción de la enseñanza del área y objetivos de la misma; la menor coherencia de algunos de los bloques de contenido (especialmente los referidos a reflexión sobre la lengua y la literatura) y la enorme incoherencia de unos criterios de evaluación que ni se justificaban en sí mismos ni respondían coherentemente al planteamiento general del área y a los fines de su enseñanza, además de condicionar en cierto modo opciones metodológicas frente a otras también legítimas.

El profesorado del área, que debe, según la ley, planificar a partir de este currículo un proyecto curricular y unas programaciones que lo desarrollen, se encuentra, pues, con dificultades derivadas de las contradicciones que se dan ya en convertirse en argumento para justificar métodos o programas que intenten recuperar la coherencia entre concepción general del área y fines sociales de su enseñanza, por una parte, y el resto de los elementos del currículo. Si, además, pretendemos que el proceso de planificación sea un proceso consciente que conduzca paulatinamente a una "desalienación" del trabajo del profesor, en el sentido apuntado por Rozada (1989), la búsqueda de la coherencia entre los ele-

mentos del currículo, las distintas fuentes y los diversos niveles de planificación se convierte en una exigencia inexcusable.

En el trabajo de planificación didáctica, entendido ya como trabajo del profesor, cabe distinguir tres momentos o niveles relacionados entre sí, de acuerdo con lo sugerido por Cascante (1989): un primer nivel corresponde a la definición de un método general, en el que, partiendo de los fines que se asumen para la enseñanza del área y de una concepción general de la misma —de carácter, por tanto, pedagógico— se toman decisiones a la luz de las distintas fuentes (sociolingüísticas, psicolingüísticas, disciplinares y psicopedagógicas) en relación con un modelo didáctico descriptivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El segundo nivel corresponde a la planificación estricta de la práctica; en él, de acuerdo con el método previamente diseñado, se toman decisiones sobre la estructura general de las lecciones o unidades didácticas que, organizadas en secuencias de aprendizaje, darán lugar a las distintas programaciones del curso, ciclo o etapa de que se trate. Finalmente, el tercer nivel supone la previsión de los mecanismos de seguimiento y evaluación del propio proyecto didáctico, que deben permitir establecer relaciones entre el método, las programaciones y los resultados de la práctica diaria, de modo que sea siempre posible una revisión de cualquiera de estos instrumentos —o de todos ellos— en función de ese análisis de sus relaciones.

No disponemos aquí de espacio para pormenorizar algunas propuestas que hemos ido elaborando sobre estos diversos elementos de planificación (19). No obstante, convendría indicar, al menos, algunas de las condiciones que deberían presidir ese trabajo de planificación. A nuestro entender es fundamental respetar la coherencia entre los diversos niveles apuntados, la expresión de los fines generales del área y el enfoque general que hayamos adoptado para su enseñanza. Como señala Ignasi Vila (1989), la pretensión de desarrollar un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua requiere no quedarse en la mera etiqueta, pues bajo la denominación de "enfoques



HERNANDO S.A.

"Insistimos en la utilidad pedagógica de estas disciplinas a la hora de la planificación educativa en el aula de Lengua y en la conveniencia de disponer de una concepción global del área que dé sentido al diseño didáctico de los objetivos, los contenidos de enseñanza y las tareas de aprendizaje y sirva como referente para las actividades de evaluación "

comunicativo-funcionales" se esconden propuestas muy diversas y hasta contradictorias. Si adoptamos ese enfoque para la enseñanza de nuestra área, junto con los fines generales como los expuestos más arriba, las decisiones que tomemos sobre cada nivel de planificación deberán respetar el principio general de coherencia al que nos referíamos.

Indicaremos, sólo a modo de ejemplo, por dónde entendemos que deberían ir esas decisiones para mantenerse acordes con los fines generales y el enfoque de la enseñanza del área. En la definición de un método general, puesto que el campo principal de actuación didáctica es el desarrollo de las capacidades de uso contextualizado y de reflexión sobre esos usos, deberíamos seleccionar aquellas fuentes que se ocupan precisamente de explicar los mecanismos de planificación, estructuración y funcionamiento de la comunicación verbal y no verbal. Así, en el campo sociolingüístico habría que considerar las aportaciones de la sociolingüística correlacional —en cuanto explica los mecanismos de variación—, de la etnografía de la comunicación, de la etnometodología o del interaccionismo simbólico, además de otras aportaciones como las de Bourdieu (1982) o Stubbs (1976) que dan cuenta de la desigual distribución del capital lingüístico en la sociedad y en la escuela, y de los efectos sociales de esta desigualdad. En el campo psicolingüístico deberíamos considerar aportaciones como las de Luria (1979) que proporcionan una explicación de los mecanismos psicológicos de los procesos de expresión y comprensión, y la obra de Vygotsky (1977-1979) en la medida en que contempla el lenguaje como un mecanismo de mediación semiótica, de carácter social, que interviene decisivamente en los procesos de construcción del pensamiento y en los de socialización del individuo. En cuanto a las aportaciones de la lingüística y ciencias conexas, tendremos que recoger las de aquellos enfoques que centran su atención precisamente en el uso lingüístico: la Pragmática, la Lingüística del Texto o construcciones interdisciplinares como el Análisis del Discurso, serán las fuentes principales a las que deberemos recurrir. Por último, en relación con

"En cuestión de fines, nadie negará que el más universal, hablando de lengua y de su enseñanza, es el de lograr el dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita, y seguramente un análisis detallado de los sucesivos programas o leyes sobre educación confirmaría la relativa inmutabilidad de esas finalidades"

la enseñanza de la Literatura deberíamos recoger aquellas aportaciones que contemplan el fenómeno literario desde la perspectiva de sus condiciones de producción y recepción y de sus relaciones con la evolución general de la cultura. En este sentido, tendremos que integrar los enfoques sugeridos por la Semiótica general, la Teoría de la Recepción o la Semiótica de la Cultura de la Escuela de Tartu.

Para finalizar, conviene hacer una breve referencia al segundo nivel de la planificación, aquél en que se contempla de modo más próximo la práctica cotidiana al elaborar las lecciones o unidades didácticas y al prever el tipo concreto de actividades y los materiales específicos que se van a utilizar. En este sentido, conviene recordar las aportaciones de Breen (1990) sobre la evolución del diseño de programas para la enseñanza de lenguas. Como señala este autor, en los últimos años está emergiendo un nuevo paradigma en el diseño de programas asociado precisamente al empuje de los enfoques de tipo comunicativo funcional. Si pretendemos inscribirnos coherentemente en esa tendencia, tendremos que optar por los programas de tipo procesual —trabajo basado en tareas, por ejemplo— que inciden sobre todo en los procedimientos, pretenden desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, a través de la integración del conocimiento formal del lenguaje y el instrumental, y adoptan una perspectiva cognitiva.

Conclusiones

En este trabajo hemos intentado mostrar, a partir de las disposiciones oficiales que regulan en la reforma educativa la enseñanza de la lengua y de la literatura en la escolaridad obligatoria, la conveniencia de entender como finalidad prioritaria del trabajo escolar en el aula de lenguaje el desarrollo de las capacidades comprensivas, expresivas y metacomunicativas del alumnado.

En esta labor de mejora de la *competencia comunicativa* de los aprendices hemos acudido a las diversas disciplinas que a lo largo de la historia han dirigido sus *miradas* al estudio de los fenómenos del lenguaje y de la comunicación, señalando el interés de la tradición retórica, las limitaciones didácticas de los enfoques estructuralistas y generativistas y la utilidad de las aportaciones de la pragmática, la psicolingüística, el análisis del discurso, la lingüística textual, las sociolingüísticas o la semiótica, entre otras, por su descripción y análisis de los usos verbales y no verbales que los interlocutores ponen en juego en situaciones concretas de comunicación con arreglo a diversas finalidades a la vez que por su contribución al conocimiento de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, de los mecanismos implicados en la comprensión y producción de los mensajes y de los factores socioculturales que regulan los intercambios comunicativos.

Finalmente hemos insistido en la utilidad *pedagógica* de las aportaciones de estas disciplinas a la hora de la planificación educativa en el aula de lengua y en la necesidad de *disponer* de una concepción global del área que dé sentido al diseño didáctico de los objetivos, los contenidos de enseñanza y las tareas de aprendizaje y sirva como referente para las actividades de evaluación.

Notas

[1] Una reflexión en torno a las implicaciones de los diversos enfoques teóricos (disciplinares, sociopedagógicos y sociolingüísticos) a la hora de la planificación didáctica en el aula de lengua puede encontrarse en OSORO, Andrés (1991).

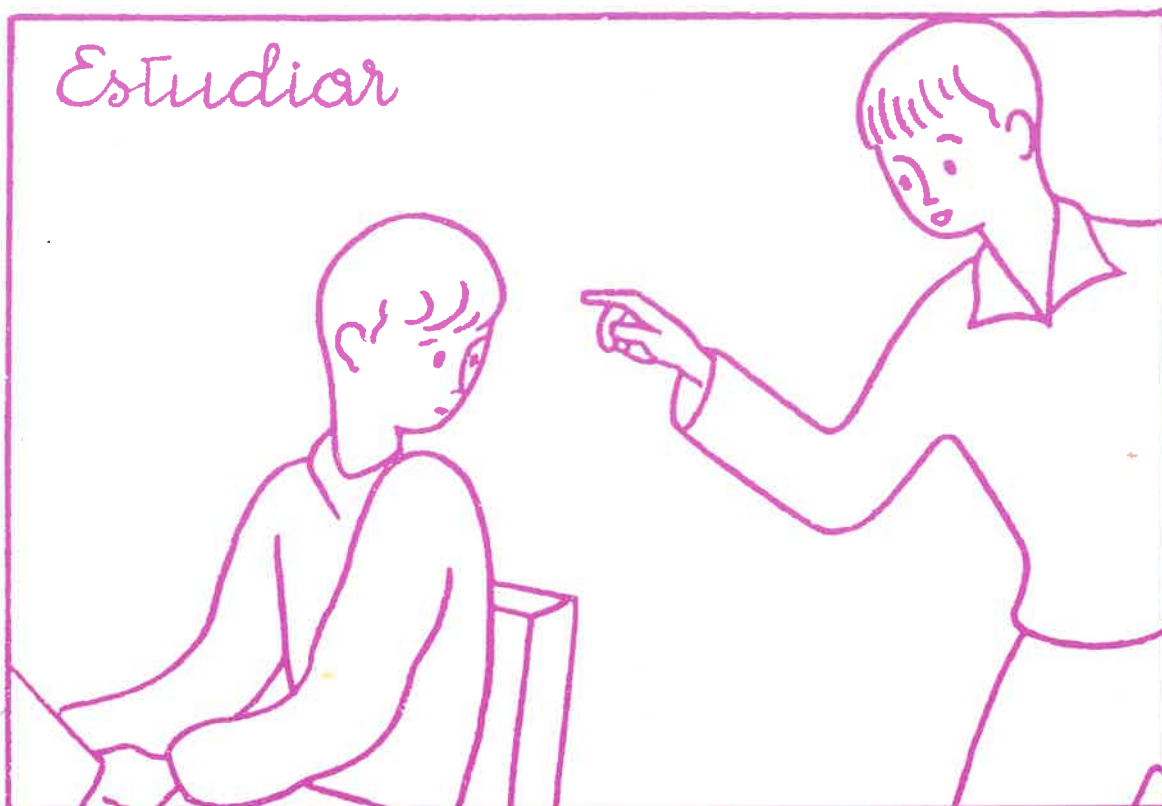
[2] El concepto de *competencia comunicativa* fue acuñado por J. J. Gumperz y D. Hymes en su trabajo, en cierto modo programático, *The Ethnography of Communication*, publicado en 1964 en *American Anthropologist*, vol. 66, nº 6, part 2.

[3] Utilizamos aquí la terminología de Hymes (1984). La concepción de la *competencia comunicativa* como la suma integrada de la *competencia lingüística* y la *competencia pragmática* se puede encontrar en EDMONSON, W. (1981).

[4] Para un visión completa del desarrollo del pensamiento lingüístico, se pueden consultar ROBINS, R. H. (1967): *Breve historia de la lingüística*, Madrid, Paraninfo, 1974; SAMPSON, G. (1980): *Schools of Linguistics*, Stanford, Stanford University Press, y TUSON, J. (1987): *Aproximación a la historia de la lingüística*, Barcelona, Teide.

[5] El máximo exponente del estructuralismo aplicado a la lengua española es, sin duda, E. Alarcos Llorach. También resultan muy interesantes los trabajos realizados por A. M. Barrenechea y M. V. Manacorda de Rosetti.

[6] Se suele tomar como fecha de nacimiento de la gramática generativa 1957, fecha en la que N. Chomsky publicó *Syntactic Structures* (traducción al castellano en *Estructuras sintácticas*, México, 1974, Siglo XXI).



© FEDERICO TORRES

(7) Los estudios de gramática generativa aplicados a la lengua española son numerosos. Autores de consulta obligada son F. Lázaro Carreter, H. Contreras, I. Bosque, M. A. Martín Zorraquino, M. L. Hernanz, J. M. Brucart, V. Sánchez de Zabala, V. Demonte, entre otros.

(8) WEINREICH, V. (1953): *Languages in Contact*, The Hague, Mouton, 1974; HAUGEN, E. (1953): *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, y del mismo autor (1966): *Language conflict and language planning: the case of modern Norwegian*, Cambridge, Harvard University Press; FERGUSON, C. A. (1959): "Diglossia", en D. Hymes (ed.) *Language in Culture and Society*, New York, Harper and Row, 1964.

(9) FISHMAN, J. A., C. FERGUSON y J. DAS GUPTA, eds. (1968): *Language Problems in Developing Nations*, New York, John Wiley and Sons; FISHMAN, J. (1975): *Language and Nationalism: Two integrative essays*, Rowley, Newbury House.

(10) LABOV, W. (1972): *Language in the Inner City*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press y (1972): *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, V. Of Pennsylvania Press; SANKOFF, D., ed., (1978): *Linguistic Variation, Models and Methods*, New York, Academic Press.

(11) LABOV, W. (1969): "The logic of nonstandard English". En *Georgetown Monographs on Language and linguistics*, vol. 22, pp. 1-22 y 26-31 (traducción al castellano en *Educación y Sociedad*, nº 4, Akal, 1989, pp. 145-168).

(12) Con la publicación citada en la nota 2 se inician los estudios de la etnografía de la comunicación. Una revisión y puesta al día de esta disciplina se puede encontrar en SAVILE-TROIKE, M. (1982): *The Ethnography of Communication Oxford*, Basil Blackwell. Una propuesta de trabajo en el aula en torno a los usos orales de la lengua desde la etnografía de la comunicación la encontramos en TUSON, Amparo (1991a). Sobre los usos orales en la escuela nos parecen muy útiles las aportaciones de Helena Calsamiglia (1991) y de Luci Nussbaum (1991).

(13) ATTEWELL, P. (1974) "Ethnomethodology since Garfinkel", en *Theory and Society*, 1, pp. 179-210; GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

(14) GOFFMAN, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, Anchor Books; del mismo autor, (1974): *Frame Analysis*, New York, Harper & Row, y (1981): *Forms of Talk*, Oxford, Basil Blackwell.

(15) Para una historia de los inicios de la Lingüística del Texto, véase RIGAU, G. (1981): *Gramática del discurso*, Bellaterra, Universidad de Barcelona. Una aproximación al análisis textual europeo lo encontramos en BERNARDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa Calpe. Madrid.

(16) Un excelente libro sobre la importancia de los avances en Inteligencia Artificial para la enseñanza de la lengua es el de SCHANK, R. C. (1982): *Reading and Understanding: Teaching from the Perspective of Artificial Intelligence*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

(17) Para un análisis de las interferencias de lo oral en los textos expositivos escolares, ver TUSON, Amparo (1991b).

(18) Una aplicación al trabajo educativo de los enfoques de la semiótica textual la hallamos referida a los textos literarios en USANDIZAGA, Helena (1991): "La formación semiótica del lector escolar" (*Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 3, Gijón, pp. 20-28) y en la colaboración de la citada autora en este mismo volumen. Una aproximación semiótica a los textos iconográficos la encontramos en LOMAS, Carlos (1990) "La imagen: Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada" (*Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 1, Gijón, pp. 14-27) y sobre el discurso publicitario en LOMAS, Carlos (1991).

(19) Para una propuesta general de método, se puede consultar el trabajo publicado en el número 2 de esta misma revista (Osoro, 1991).

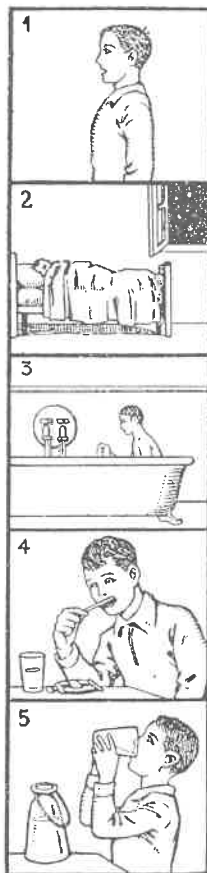
(*) Este artículo es un fragmento, debidamente adaptado para su publicación en SIGNOS, de un texto más amplio que abre un volumen colectivo sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el que, bajo el título "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la Lengua", colaboran profesores y profesoras de diversos niveles e instituciones educativas y que será publicado dentro de unos meses.

(**) Carlos Lomas es asesor de Lengua y Literatura del CEP de Gijón y director de SIGNOS (teléfono de contacto: 98-5341415). Andrés Osoro ha sido asesor de Lengua y Literatura del CEPP de Oviedo, del que actualmente es director (teléfono de contacto: 98-5240794). Amparo Tusón es profesora de Filología Española en la Escola de Mestres de la Universitat Autònoma de Barcelona (teléfono de contacto: 93-5811134).

Referencias bibliográficas

- ALCALDE CUEVAS, L. (1989): "Sobre retórica y enseñanza". *Patio Abierto*, I.C.E. de Cádiz, nº 17.
- ALCALDE CUEVAS, L., GONZALEZ NIETO, L. y PEREZ GONZALEZ, S.: "Secuenciación de contenidos de Lengua y Literatura para Educación Secundaria Obligatoria". MEC/Escuela Española (en prensa).
- ARRIETA, J. (1989): "Elementos de la enseñanza". En ROZADA, CASCANTE Y ARRIETA: *Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado*. Cyán, Gijón.
- AUSTIN, J. L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Barcelona, 1982.
- BAKHTIN M. M. (1979): *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, México, 1982 (del mismo autor, ver VOLOSHINOV, V. N [1976]).
- BEAUGRANDE, R. A. (1981): *Introduction to Text Linguistics*. Longman. London.
- BENVENISTE, E. (1978): *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI, México.
- BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal. Madrid, 1985.
- BREEN, Michael P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas". En *Comunicación, Lengua y Educación*, nº 7-8.
- BRONCKART, J. P. (1985): *Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco. París.
- BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge University Press. Cambridge.
- BUHLER, K. (1934): *Teoría del lenguaje*. Revista de Occidente. Madrid, 1950.
- CALSAMIGLIA, H. (1991): "El estudio del discurso oral". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 2. Gijón.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1991) "Sociolingüística i Pragmàtica". En *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 9, pp.: 21-30.
- CASCANTE, C. (1989): "Los diseños para la acción y la investigación". En ROZADA, CASCANTE Y ARRIETA: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Ed. Cyán, Gijón.
- CHOMSKY, N. (1957): *Estructuras Sintácticas*. Siglo XXI. Madrid, 1974.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar, Madrid. 1970.

"En relación con la enseñanza de la Literatura deberíamos recoger aquellas aportaciones que contemplan el fenómeno literario desde la perspectiva de sus condiciones de producción y recepción y de sus relaciones con la evolución general de la cultura"



© FEDERICO TORRES

- COLL, C. (1986): "Hacia la elaboración de un modelo de Diseño Curricular. Bases psicológicas". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139, pp. 8-16.
- COTS, J. M., NUSSBAUM, L., PAYRATO, L. y TUSON, A. (1990): "Conversa (r)". En *Caplletra (Volum monogràfic sobre Anàlisi del Discurs)*, nº 7, Valencia.
- DUCROT, O. (1984): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós Ibérica. Barcelona, 1986.
- ECO, U. (1976): *Tratado de semiótica general*. Lumen. Barcelona, 1977.
- ECO, U. (1979): *Lector in fabula*. Lumen. Barcelona, 1981.
- EDMONSON, W. (1981): *Spoken Discourse. A model for analysis*. London. Longman.
- ESTAIRES, S. y ZANON, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". En *Comunicación, Lengua y Educación*, nº 7-8.
- FIDALGO, S., GARCIA DOMINGUEZ, E., LOMAS, C., MARTINEZ, J. A. y OSORO, A. (1990): "Apuntes para una lectura crítica del DCB de Lengua y Literatura". Revista *CEPs de Asturias*, nº 4.
- FILLION, B. (1985): "Language Across Curriculum". En *The International Encyclopaedia of Education*. Pergamon Press, pp. 2879-2883.
- FILLMORE, C. (1968): "The case for case". En BACH y HARNES (eds.), *Universal in Linguistic Theory*. Holt, Rinehart & Wilson. New York.
- FIRTH, J. R. (1968): *Selected Papers of J. R. Firth, 1952-1959*. F.R. Palmer, Indiana University, Bloomington.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Anaya. Madrid.
- GONZALEZ NIETO, L. (1990): "Lengua y Literatura en la Educación Secundaria (Una fundamentación disciplinar)". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 1, Gijón.
- GREIMAS, A. J. y COURTES, J. (1979): *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette. Paris (traducción al castellano en Gredos, Madrid, 1982).
- GRICE, H. P. (1975): "Logic and conversation". En Cole y Morgan (eds), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Academic Press. New York (traducción al castellano en "Lógica y Conversación", en L. Ml. Valdés Villanueva: *La búsqueda del significado*. Tecnos-Universidad de Murcia, pp. 511-530. Madrid, 1991).
- GUMPERZ, J. J. (1972): "Introduction", en J. J. GUMPERZ y D. HYMES (eds): *Directions in Sociolinguistics*. Holt, Rinehart & Winston. New York.
- GUMPERZ, J. J. (1978): "Dialect and conversational Inference in Urban Communication", en *Language and Society*, vol. 7, nº 3.
- GUMPERZ, J. J. (1982a): *Discourse Strategies*. Cambridge University Press. Cambridge.
- GUMPERZ, J. J., ed., (1982b): *Language and Social Identity*. Cambridge University Press. Cambridge.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Editorial Médica y Técnica, Barcelona, 1982.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje*

y del significado. Fondo de Cultura Económica. México. 1982.

HALLIDAY, M. A. K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold. London.

HYMES, Dell H. (1984): *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.

JAKOBSON, R. (1963): *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral, Barcelona, 1981.

LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge University. Cambridge. (Traducción al castellano en Teide. Barcelona, 1989).

LOMAS, C. (1991): "Estética, retórica e ideología de la persuasión", en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 3, pp. 30-51. Gijón.

LOMAS, C. y OSORO, A. (1991): "Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua". *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 4, Gijón. Con ligeras variantes, este texto puede encontrarse publicado en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, Barcelona, 1992.

LOZANO, J., PEÑA-MARIN, C. y ABRIL, G. (1982): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Cátedra. Madrid.

LURIA, A. R. (1979): *Conciencia y Lenguaje*. Visor. Madrid, 1984 (2ª ed.).

MCCARTHY (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press. Cambridge.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991a): *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, con el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Real Decreto 1007/1991 que define las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, 26 de junio de 1991. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991b): *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, 13 de septiembre de 1991. Madrid.

NUNAN, D. (1989): *Desining Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge Language Teaching Library.

NUSSBAUM, L. (1991): "De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 2. Gijón.

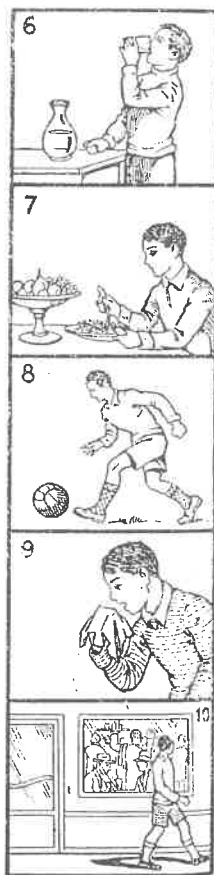
OSORO, A. (1991): "Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Secundaria". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 2, Gijón.

PERERA, K. (1984): *Children's Writing and Reading. Analysing Classroom Language*. Basil Blackwell. London.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1969): *Psicología del niño*. Morata. Madrid.

REYES, G. (1990): *La Pragmática Lingüística*. Montesinos.

ROZADA, J. M. (1989): "Hacia un modelo dialéctico-crítico". En ROZADA, CASCANTE y ARRIETA: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Cyán. Gijón.



© FEDERICO TORRES

"Tendremos que optar por los programas de tipo procesual — trabajo basado en tareas, por ejemplo— que inciden sobre todo en los procedimientos, pretenden desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, a través de la integración del conocimiento formal del lenguaje y el instrumental, y adoptan una perspectiva cognitiva"

ROZADA, J. M. (1991): "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales". En *Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, nº 7-8. CEP's de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo.

SAUSSURE, F. (1916): *Curso de Lingüística General*. Losada. Buenos Aires, 1971.

SEARLE, J. R. (1964): *¿Qué es un acto de habla?* Cuadernos Teorema. Valencia 1977 (traducido al castellano asimismo en Valdés Villanueva, Luis Ml. (ed), *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos-Universidad de Murcia, 1991, pp. 431-448).

SEARLE, J. R. (1969): *Actos de habla*. Cátedra. Madrid, 1980.

SEARLE, J. R. (1975): "Indirect Speech Acts", en COLE y MORGAN (eds), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Academic Press. New York.

SINCLAIR, J. M. y COULTHARD, R. M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press. London.

STUBBS, M. (1976): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel-Kapelusz, Madrid 1984.

STUBBS, M. (1983): *Discourse Analysis. The sociolinguistic Analysis of natural language*. Basil Blackwell. Oxford.

TRNKA, B., MATHEIUS, V., TRUBETZKOY, N. S., VACHEK, J. y JACOBSON, R.: *El Círculo de Praga*. Anagrama, Barcelona, 1971.

TRUDGILL, P. (1983): *On dialect. Social and Geographical Perspectives*. B. Blackwell, London.

TUSÓN, J. (1980): *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona, Teide.

TUSÓN, J. (1987): *Aproximación a la historia de la lingüística*. Barcelona: Teide.

TUSON, A. (1988): "El comportamiento lingüístico: L'anàlisi conversacional", en A. Bastardas y J. Soler (eds.): *Sociolingüística y llengua catalana*. Barcelona: Empúries, pp.: 133-154.

TUSON, A. (1991a): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo". En *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 2, pp. 50-59. Gijón.

TUSON, A. (1991b): "Las marcas de la oralidad en la escritura", en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 3, pp. 14-19. Gijón.

VAN DIJK, T. A. (1977): *Texto y contexto*. Cátedra. Madrid, 1980.

VAN DIJK, T. A. (1980): *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona, 1987.

VYGOTSKY, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.

VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.

VILA, I. (1989): "La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 2.

VOLOSHINOV, V. N. (1976): *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje (El marxismo y la filosofía del lenguaje)*. Nueva Visión. Buenos Aires.

WERTSCH, J. V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona.

WITTGENSTEIN, L. (1953): *Investigaciones filosóficas*. Crítica. Madrid 1988.