



Onomázein

ISSN: 0717-1285

onomazein@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Álvarez, Gerardo

UN ENFOQUE DISCURSIVO/TEXTUAL PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Onomázein, núm. 14, 2006, pp. 163-169

Pontificia Universidad Católica de Chile

Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134516602005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

UN ENFOQUE DISCURSIVO/TEXTUAL PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS¹

Gerardo Álvarez

galvar2001@yahoo.ca

Universidad de Concepción

Resumen

Sin dejar de lado la enseñanza del sistema de la lengua, en este artículo se insiste en la conveniencia de adoptar un enfoque discursivo/textual que considere el acto de lenguaje, por una parte, como un acto de enunciación con la debida atención al rol activo de los sujetos del discurso, y, por otra parte, como un acto de textualización que resulta en la construcción de un texto. Un enfoque discursivo/textual consiste en hacerse cargo de las características del proceso de enunciación en tanto que actividad de construcción de representaciones de los interlocutores y del mundo referencial, y de las regularidades textuales, en tanto que actividad de construcción del texto, según las diversas situaciones de comunicación.

Palabras clave: pedagogía, discurso, texto, enunciación, textualización, situaciones de comunicación.

Abstract

Without neglecting the teaching of the system of the language, this article emphasizes the convenience of adopting a discourse/textual approach that considers the language act, on the one hand, as an act of enunciation with due attention to the active role of the subjects of the discourse situation, and, on the other hand, as an act of textualization leading to the construction of a

¹ Este es el texto revisado de la comunicación del mismo nombre presentada por el autor en la 2ª Conferencia latinoamericana de Lingüística Sistemico-funcional celebrada en la Universidad Católica de la Santísima Concepción en noviembre de 2005.

text. A discourse/textual approach implies assuming the characteristics of the enunciation process as building the representations of the interlocutors and the referential world, and the textual regularities, as an activity of text construction, according to the different situations of communication.

Key words: *pedagogy, discourse, text, enunciation, text forming features, communicative situation.*

1. LA ENSEÑANZA DEL SISTEMA

La enseñanza de las lenguas –lengua materna o lengua extranjera– ha estado centrada históricamente en la enseñanza del sistema. A la imagen de la lingüística teórica, que desde Saussure fija como objetivo propio de la lingüística el estudio del sistema de la lengua –y no el habla o discurso, del cual, según él, nada se puede afirmar científicamente–, la práctica de la enseñanza de los idiomas se ha centrado en el manejo más o menos automático de los diversos subsistemas de la lengua, sobre todo el subsistema gramatical. Se asiste entonces a una focalización en la enseñanza de la morfología y la sintaxis.

Esta orientación no es totalmente errada, aunque los enfoques centrados en la comunicación tendieron durante los años 80 y 90 a desincentivar la enseñanza sistemática de las estructuras gramaticales del idioma. Si bien es cierto que nadie puede comunicar con un hablante extranjero con el solo conocimiento teórico del sistema o con el manejo más o menos automático de las estructuras gramaticales fundamentales, también es cierto que nadie puede hablar una lengua si no tiene un dominio [implícito] del sistema gramatical de esa lengua. Dicho de otro modo: dominar el sistema de una lengua no basta para comunicar, pero sin conocer el sistema no se puede hablar una lengua. La disputa teórica de los años 80, que planteaba una disyuntiva, el sistema o el uso, se ha resuelto reunificando ambos aspectos: el sistema y el uso. No conviene pues caer en la antinomia –o enseñar la lengua o enseñar el discurso–, sino acentuar la estrecha unión de ambos aspectos. ***A la lengua por el discurso*** podría ser el eslogan de la nueva enseñanza de lenguas. Ello implica fomentar las prácticas discursivas reales para que el aprendiente vaya construyendo a través de ellas el sistema de la lengua.

Sin embargo, en la enseñanza real se observa que la actividad fundamental y casi exclusiva sigue siendo la práctica sistémica. Ello se explica, por una parte, por el peso de la costumbre pedagógica, pero también porque los enfoques discursivos no parecen haberse traducido hasta ahora en instrumentos pedagógicos. Hay aquí todo un campo de trabajo para los nuevos lingüistas, que dominan el análisis del discurso y la lingüística textual y que tienen una fuerte motivación pedagógica.

2. EL GIRO DISCURSIVO

En efecto, la centralidad del estudio de la lengua (o de la competencia, en lenguaje chomskiano) ha dominado casi todo el siglo XX. (Recordemos que pronto se va a cumplir un siglo de la publicación del *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure, hecha por sus discípulos Bally y Sechehaye.) Es sólo en la cuarta parte del siglo que acaba de terminar cuando se produce lo que algunos llaman “el giro discursivo” en las ciencias sociales y humanas. No sólo en la lingüística aparecen los diversos trabajos sobre “discurso” y “texto”. En las demás ciencias humanas y sociales (psicología, sociología, historia, etc.) se produce también esta mutación teórica que consiste en subrayar que los hechos humanos y sociales están permeados por prácticas discursivas, prácticas significantes, estrategias de representación. Se enfatiza así la idea de que el mundo humano es un mundo de representación, un mundo construido intersubjetivamente a través de los intercambios discursivos.

3. EL ACENTO ENUNCIATIVO

En la lingüística, sobre todo la de raigambre francesa, los estudios sobre la enunciación (Benveniste, Ducrot, Recanati, Charaudeau...) ponen el acento en la actividad lingüística como un fenómeno de interlocución, en el cual los sujetos del discurso asumen un rol fundamental. Todo acto de lenguaje supone una puesta en escena del mundo, construida por un sujeto de la enunciación, y está destinado a actuar sobre su interlocutor, que no es un ente pasivo, sino un co/constructor de la significación. Ambos participantes en el acto de comunicación están ligados por un contrato de interacción (mental y/o física), que sólo controlan parcialmente, ya que gran parte de la significación está constituida por preconstructos sociales e históricos que en alguna medida los determinan.

Permítanme tomar un ejemplo de la literatura para ilustrar este punto. Como todos recuerdan, el Sr. Jourdain del *Bourgeois gentilhomme* de Molière estuvo muy sorprendido cuando supo que al decirle a su criada “*Nicole, tráeme las pantuflas*” estaba hablando en prosa. Más sorprendido estaría todavía si le dijéramos que al mismo tiempo está efectuando un acto ilocutivo, que su expresión verbal lo instituye como enunciador con un estatus de “poder dar una orden” y ubica a Nicole como co/enunciador a quien incumbe el rol de “deber obedecer”, y si le agregáramos que con esa expresión está construyendo una puesta en escena del mundo –con sus roles y estatus respectivos–, mundo

que ambos participantes comprenden, porque ambos han interiorizado determinados preconstructos sociales.

En la enseñanza de una lengua, adoptar un enfoque discursivo significa, entre otras cosas, poner el acento en este rol interpersonal del acto de lenguaje. No basta con enseñar, por ejemplo, las estructuras de las oraciones imperativas (*Tráigame las pantuflas. Páseme ese libro. Dígame la hora*) o de las estructuras interrogativas (*¿Dónde está el correo? ¿Qué hora es? ¿En qué trabaja usted?*), sin enseñar también lo que significa como relación interpersonal el dar una orden o el hacer una pregunta. No olvidar que ambos actos implican un ingreso en el territorio simbólico del otro, y que ese ingreso no puede realizarse sin tomar las debidas precauciones (quién es él, quién soy yo, dónde estamos, en qué momento estamos, qué relación existe entre nosotros, qué intervenciones autoriza la relación que existe entre nosotros). Se ha señalado, por ejemplo, que los estadounidenses tienen la costumbre de formular derechamente preguntas personales que para miembros de otras culturas pueden parecer impertinentes, transformando así en tensa una relación que se quería cordial. Tomar en cuenta esta dimensión interpersonal –e intercultural– implica, entre otras cosas, pasar por los actos preparatorios, las estrategias de mitigación, la utilización de diversas modalizaciones (*Señor, por favor; ¿me puede decir dónde está el correo?*). Nótese que tampoco basta con una estrategia minimalista, que consistiría, por ejemplo, en usar, para simplificar, sólo actos informativos. Un joven canadiense de habla inglesa contaba que, durante una permanencia en Madrid para estudiar español y queriendo ir a visitar el Museo del Prado, pidió orientación en la calle a un transeúnte, y para ello se le ocurrió construir el enunciado más simple:

- A) *Quiero ir al Museo del Prado.*
A lo cual el transeúnte respondió, sin detenerse,
- B) *Pues, lo felicito.*

4. LA LENGUA SE EXPRESA COMO TEXTO/DISCURSO

Como el propio Saussure lo señalaba muy bien (en los escritos encontrados hace poco tiempo en su casa de Ginebra), la lengua se expresa en textos. O dicho de otro modo, la forma normal de manifestación de la lengua son los textos (Saussure, 2005). Todo acto de comunicación verbal da origen a un texto del intercambio. Y este texto se extiende normalmente más allá de la frontera de la oración (que era el límite superior de análisis de la lingüística del sistema). Aunque, por supuesto, se dan, en situaciones especiales, actos de comunicación en los cuales

el texto está constituido por una sola oración, o por una sola palabra, como en el caso muy conocido de los rótulos o pancartas (*Se prohíbe ingresar a la sala en estado de ebriedad*).

Un enfoque discursivo/textual de la enseñanza supone, entre otras cosas, explicitar y ejercitar las diversas reglas de textualización que permiten que un texto sea un conjunto cohesivo y coherente de oraciones y no simplemente un encuentro azaroso de oraciones inconexas.

5. EL DISCURSO COMO INTERCAMBIO TEXTUAL

Repito: toda comunicación verbal da origen a un texto. Y este texto adopta diversas formas según las diversas situaciones de comunicación. Los parámetros que se distinguen normalmente son: oral/escrita; monologal/dialogal; en presencia/en ausencia; simultánea/en diferido, entre otros.

- * La conversación es el ejemplo clásico de intercambio que da origen a un texto oral, dialogal (pluricontrolado), en presencia, en simultaneidad. Los dos coenunciadores van construyendo el texto en conjunto, por lo que las exigencias de la coherencia discursivo/textual se dan en función de la intervención del otro. Ambos interlocutores están presentes en el mismo tiempo y (eventualmente) en el mismo lugar, lo que da origen a un tipo particular de texto en que se da amplio espacio al uso de deícticos exofóricos (como diría Halliday), de conectores pragmáticos (*bueno, este...*), de mecanismos de mitigación, etc. Muy usado en pedagogía, este tipo de comunicación textual (“face to face communication”) es sin embargo más útil si los diálogos construidos artificialmente, para repetición mecánica, son reemplazados por intercambios más auténticos, tomados de situaciones reales de comunicación.
- * Otros casos de construcción textual importantes para la pedagogía son aquellos de comunicación (oral o escrita) de tipo monologal que se dan en diferido, con ausencia de uno de los participantes.

Es el caso, por ejemplo de la lectura –comunicación escrita, monologal, en recepción, en diferido. El enunciador está físicamente ausente, pero las huellas de su proceso de enunciación están presentes a través de todo el texto. Estas marcas enunciativas balizan su organización, dan instrucciones de sentido. El lector, como coenunciador que reactualiza con su lectura esta instancia de comunicación, contribuye a dar sentido al texto. Las prácticas pedagógicas de lectura, en lengua materna o en lengua extranjera, ganarían si se apoyaran en una teoría discursivo/textual que diera cuenta de estos fenómenos estrechamente ligados de la enunciación y la textualidad.

La redacción es otra práctica pedagógica habitual y consiste en la construcción de un texto escrito, monologal, con destinatario ausente. El enunciador –en este caso “escritor”– no cuenta con la retroacción del interlocutor. Tiene que construir solo un texto continuado, sobre la base de la imagen (hipotética) que se construye de su lector ausente, con poca posibilidad de apoyo en las informaciones situacionales. El emisor es el único responsable de la inscripción en el texto de las señales de coherencia (cohesión, progresión, conexión). Por eso es que la capacidad de componer un texto escrito, relativamente extenso, en el nivel formal de la lengua, es una de las más difíciles de obtener. Ayuda sin duda en esta empresa la utilización –consciente o inconsciente– de un plan de texto, para lo cual sirve la frecuentación o la enseñanza explícita de los diversos modelos textuales: la carta de negocios, la carta de solicitud, la proclama, el currículum vitae, el informe de investigación, el resumen, la recensión, etc.

Algo similar ocurre con el texto oral monologal en presencia del interlocutor o de los interlocutores, pero sin participación verbal de éstos. Es el caso de la charla, la conferencia o simplemente el informe oral. Éste es otro caso de texto monocontrolado, en el que toda la responsabilidad de la construcción textual recae en el emisor. (Con la dificultad psicológica agregada de que el destinatario, aunque silencioso, está presente y está evaluando aunque sea inconscientemente el texto que se está construyendo delante de él.) Ésta es también una capacidad que se adquiere difícilmente, y también puede tener el apoyo del conocimiento explícito de la forma que toma el texto/discurso en este tipo de comunicación. Esta situación se presenta sobre todo en lengua materna, pero también en lengua extranjera, donde puede darse el caso de, por ejemplo, tener que tomar la palabra en la otra lengua para agradecer a nombre del grupo, o para informar a los interlocutores del objeto de la visita, etc. (*I would like to express, on behalf of my colleagues and myself, our gratitude for your warmful invitation...*)

6. EL DISCURSO COMO INTERPELACIÓN

Quiero concluir diciendo que se trata entonces de algo más que enseñar las reglas de cohesión, progresión, conexión textual. Se trata de señalar que todo acto de lenguaje es un acto de interpelación. En la palabra que se nos envía, o en la palabra que yo envío al otro, se construye una imagen de mí mismo, una imagen del otro, una representación del mundo. En cada texto se cuenta una historia; en cada texto se intenta de algún modo mover al otro hacia una cierta concepción de la realidad (social, psicológica, política, histórica). Narratividad y argumentación

son, como dice Jerome Bruner, dos formas de pensamiento estrechamente ligadas, que brindan modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad (Bruner, 2004: 23).

Tomo solo un último ejemplo: en el metro de Santiago estuvo durante algún tiempo, durante el año 2004, en los vidrios de los carros, un pequeño rótulo que decía, en lo esencial, “*Que no te rayen el metro. Para cualquier denuncia, llama al fono X*”. No hay tiempo para discutir aquí todas las implicaciones de este texto. Desde el punto de vista de la estrategia del emisor, se puede observar lo que Norman Fairclough (1995) llama “la mercadización del discurso público”: el DP se aleja de la impersonalidad que le es característica (como en “*Se prohíbe rayar los muros*”), para tomar un aspecto personalizado y conversacional. Yo sólo quiero subrayar que desde el punto de vista enunciativo se construye aquí un destinatario –el lector, usuario del metro– al que se conceptualiza como dueño del metro, y por lo tanto responsable de él, y a quien se quiere instalar en la situación de “deber denunciar” cualquier intento de graffiti o de rayado. Esta incitación a la denuncia hace de todo ciudadano un miembro del panóptico, como diría Michel Foucault, esa máquina ideal de vigilancia, especie de ojo universal que vigila el comportamiento de cada miembro del cuerpo social.²

Quiero entonces terminar diciendo que no hay texto inocente. No hay palabra neutra. Sólo en el silencio de las relaciones sistémicas abstractas, las oraciones no comprometen a nada ni a nadie. En la comunicación real, toda palabra es compromiso.

BIBLIOGRAFÍA

- BENVENISTE, Emile. 1971. *Problemas de lingüística general*. México, Siglo XXI.
- BRUNER, Jerome. 2004. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUCSON. 2004. *Las cosas del decir*. Barcelona, Ariel.
- CHARAUDEAU, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. París, Hachette.
- DUCROT, Oswald. 1984. *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Hachette.
- FAIRCLOUGH, Norman. 1995. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Londres, Longman.
- SAUSSURE, Ferdinand De. 1916. *Cours de linguistique générale*. París, Payot, 1916.
- 2005. *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona, Gedisa.

² Este rótulo fue cambiado en 2005 por uno menos agresivo desde el punto de vista argumental: “Sigamos ayudando a que no rayen el metro. El metro te cuida. Cuida al metro. Llama al fono XXX”