

ORIENTACIONES TEORICO-METODOLOGICAS
EN LINGUISTICA APLICADA
EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA *

MANUEL MATOS MOQUETE **

Resumen

Se exponen las orientaciones básicas de la lingüística aplicada en la enseñanza de la lengua. Se enumeran las premisas de la lingüística estructuralista y las consecuencias pedagógicas que de éstas se derivan en la enseñanza de las lenguas, y las críticas de los pedagogos *hacia la lingüística y los esfuerzos hacia la formación de una didáctica de las lenguas*. Se propone una perspectiva translingüística que supere los obstáculos de la lingüística aplicada bajo la orientación del estructuralismo.

Palabras claves: Lingüística, educación.

Introducción

La lengua como materia escolar fue objeto de la gramática y la retórica hasta principios del siglo XX. El inicio de la clase de lengua y de la clase de literatura como disciplinas autónomas está vinculado a la crisis de la retórica y al surgimiento del romanticismo en el siglo XIX.

En ese siglo la enseñanza de las lenguas extranjeras -"Lenguas vivas"- fue un discurso esencialmente metodológico-pedagógico, sin conceptualizaciones explícitas. Esa era una práctica dominada por retos

* Parte de una investigación financiada por el DIPC-INTEC.

** Centro de Investigación en Lingüística Aplicada. CILA - Facultad de Ciencias y Humanidades. INTEC.

económicos y políticos: necesidad de las potencias europeas de imponer sus lenguas en las relaciones internacionales entre los Estados y en los intercambios comerciales.

Los rasgos distintivos de la enseñanza de las lenguas en ese período son descritas por Christian Puren: objetivos prácticos e inmediatos; metodología directa, basada en la enseñanza de lo escrito; método imitativo-repetitivo. Tales aspectos colocaban la enseñanza de las lenguas dentro del conjunto de disciplinas que normalizan el arte de la comunicación, y en particular el "arte del buen hablar".¹

Esos componentes de la enseñanza de las lenguas en sus comienzos son indicios de que la historia de esa disciplina y la historia de la lingüística han seguido trayectos si no distintos, al menos paralelos. El surgimiento de la lingüística aplicada en Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial permitió que ambas disciplinas coincidieran en una sola orientación teórico-metodológico.

No obstante, la constitución de la lingüística aplicada no se limita a la enseñanza de las lenguas ni absorbe toda la práctica de esa disciplina escolar. En ese sentido tiene razón Pit Corder cuando sostiene que la enseñanza de la lengua y la lingüística aplicada son dos dominios distintos.²

En realidad, a pesar del surgimiento de la lingüística aplicada en los años 40, la idea de que la enseñanza de la lengua debe apoyarse en los conocimientos aportados por la lingüística es reciente. Data de los años 60. Era la época de apogeo de la lingüística en Europa y Estados Unidos. Se divulgaron los conceptos y los métodos de la lingüística moderna inaugurada por Ferdinand de Saussure a principios del siglo XX. Habían adquirido estatus universitario las principales corrientes lingüísticas: estructuralismo, funcionalismo, gramática generativa y transformacional, etc.

En medio de ese auge la lingüística permeabilizó las demás ciencias sociales, las cuales experimentaban sus conceptos y sus métodos. Eso fue particularmente evidente en enseñanza de las lenguas. En Francia, afirma Sophie Moirand "hacer lingüística se convertía en una necesidad inaplazable para ser un 'buen profesor de lenguas'".³

Desde entonces, los enseñantes de lenguas y los lingüistas han acogido con grados diversos de entusiasmo, según la época, la relación entre la enseñanza de la lengua y la lingüística. La lingüística aplicada,

particularmente, vigente todavía en varios países, ha sido objeto de crítica y desafección en otros, como en Francia.

Las líneas que siguen tratarán de situar las premisas lingüísticas sobre las que se ha apoyado la enseñanza de la lengua desde la formación de la lingüística aplicada. Por otra parte, ofrecerán brevemente otras alternativas que se proponen superar aquellas dificultades en la enseñanza de las lenguas que la lingüística aplicada no logró satisfacer.

Premisas lingüísticas en la enseñanza de la lengua

Desde sus inicios, la lingüística orientó su relación con la lingüística aplicada en términos de relación entre ciencia básica y ciencia aplicada. En la enseñanza de las lenguas la lingüística se colocó como ciencia encargada de generar las premisas teóricas y los modelos de descripción de la lengua: la lingüística aplicada se redujo a la labor pasiva de recoger y experimentar las consecuencias pedagógicas derivadas del conocimiento lingüístico de la lengua.

El punto de vista del lingüista, en particular del estructuralista, en torno a la enseñanza de las lenguas se expresa en dos premisas: 1 No se puede enseñar lo que no se conoce. Es decir, un profesor de lengua debe primero conocer la lengua, y ese conocimiento debe ser científico, en otros términos, lingüístico. 2 Sobre todo, y como consecuencia de lo primero, que una didáctica de la lengua presupone una teoría y una metodología lingüística.

Los conocimientos lingüísticos que los lingüistas han tratado de transmitir a los enseñantes de las lenguas se refieren básicamente a premisas lingüísticas contenidas en **Curso de Lingüística General** de Ferdinand de Saussure: sobre el carácter sistemático y estructural de la lengua; sobre el método de análisis de la lengua; sobre los niveles o unidades de la lengua, entre otros.

Esas premisas, "consideradas a priori como positivas", como sostiene Sophie Moirand, partían de la identificación del objeto de la lingüística con el objeto de la enseñanza de la lengua. O por lo menos, en la visión del lingüista los conocimientos lingüísticos, las teorías, los conceptos, los métodos de análisis de la lengua, así como las investigaciones lingüísticas, son fundamentos cuyas consecuencias directas, aplicables y beneficiosas, pueden materializarse en la enseñanza de las lenguas, como en otras actividades cognoscitivas.

Pit Corder justifica positivamente la utilización de los conocimientos lingüísticos en la enseñanza de la lengua: "La lingüística proporciona un creciente cuerpo de conocimientos científicos acerca de la lengua que puede orientar la actividad del profesor".⁴

Para ese autor, la relación entre la enseñanza de las lenguas y la lingüística, materializada en la lingüística aplicada, se plantea en términos de relación entre ciencia o teoría y arte o actividad. La lingüística teórica o descriptiva es una ciencia básica; la lingüística aplicada no llega al rango de ciencia, ni siquiera aplicada: "El lingüista aplicante es un consumidor, o un usuario, no un productor de teorías".⁵

Por su parte Frédéric Francois, en su artículo "el enunciado mínimo en francés", identificaba en los años 70 la naturaleza de la relación que la enseñanza de las lenguas debe mantener con la lingüística, basándose en dos aspectos: el análisis lingüístico y la estructura de la lengua.

Ahora se admite que la pedagogía de las lenguas debe basarse en el análisis lingüístico porque la estructura lingüística condiciona el orden del aprendizaje.⁶

El análisis lingüístico permite al autor plantear más concretamente ese condicionamiento de la enseñanza por la estructura de la lengua: la identificación de unidades interdependientes, propio de la lengua debe reflejarse en el "proceso pedagógico": "la relación lingüística de dependencia de las unidades unas de otras, en el plano de las unidades significantes, la sintaxis, condiciona el proceso pedagógico".⁷

Esas unidades significantes aluden a los niveles de análisis de la lengua, que como sostiene Emile Benveniste, permiten dar cuenta de la naturaleza articulada de la lengua y del carácter discreto de sus elementos.⁸

Por ejemplo, para Frederic Francois, el enunciado corresponde a un nivel: el nivel sintáctico. Siguiendo ese criterio, el autor caracteriza el enunciado mínimo en francés, para enseguida extraer las consecuencias pedagógicas aplicables a esa lengua. En francés, los enunciados mínimos corresponden a varias estructuras: 1) nominales, 2) de verbo solo (imperativo), 3) sujeto-verbo, 4) sujeto-verbo-elemento del predicado complejo.

Las consecuencias pedagógicas de esa descripción del enunciado mínimo, se traducen en forma de recomendaciones a los profesores de lengua en la enseñanza de la gramática.

- 1) No enseñar palabras sino enunciados
- 2) No enseñar los enunciados semánticamente sino funcionalmente (formas y funciones sintácticas)
- 3) No enseñar las parte del discurso primero, pues el análisis-de las funciones es anterior a las partes del discurso.
- 4) Distinguir funciones y formas de los enunciados.⁹

En el estado actual y más generalizado de los conocimientos, el criterio del nivel lingüístico dentro de la perspectiva de la lingüística moderna concibe el sistema lingüístico estructurado en cuatro niveles: Fonología, Morfología, Sintaxis, Semántica. Algunos agregan el discurso como nivel, pero como explica Benveniste en su artículo "Los niveles del análisis lingüístico", como éste "se sale de la lengua como sistema de signos y se penetra en otro universo, el de la lengua como instrumento de comunicación, cuya expresión es el discurso".¹⁰

Antes de la división de las lenguas en niveles, los textos escolares y las gramáticas contenían una organización de la lengua bastante imprecisa, que por lo general incluía aspectos no lingüísticos. Lingüistas como André Martinet han sido determinantes en la elaboración de la teoría de los niveles de análisis, la cual se apoya a su vez en la de la doble articulación.¹¹

Los niveles de análisis de la lengua constituyen sin lugar a dudas el principio fundamental, desde el punto de vista metodológico, que la lingüística estructural ha imprimido a la enseñanza de las lenguas. La lingüística aplicada, a su vez, aplica en la actividad de la enseñanza de las lenguas esa división por niveles. De hecho, el qué y el cómo de la enseñanza de la lengua fueron reducidos en esa perspectiva a la sola razón de los niveles de la lengua y a los principios del análisis de los niveles, tales como la segmentación y la sustitución.

Pit Corder, en su **Introducción a la lingüística aplicada** destaca la importancia de la división de la lengua por niveles, pues tal organización muestra que la lengua es un sistema. Consecuentemente señala la utilización de éstos en la enseñanza y en los casos de la aplicación de la teoría lingüística, para dilucidar problemas como el estatus de una palabra desde el punto de vista fonológico, gramatical, lexical y ortográfico.

El autor analiza varias palabras a partir de los niveles fonológico, lexical, sintáctico y a partir de la ortografía, y concluye: "podemos notar una tendencia general a ir juntos la ortografía y la fonología, pero no así en el caso de la gramática y el léxico".¹²

El principio de los niveles de análisis orienta los principales programas y manuales, así como los textos de carácter teórico-metodológico en enseñanza de la lengua.

En el ámbito hispánico es significativo el hecho de que en términos de aproximadamente 30 años la perspectiva cambió radicalmente en el plan de los manuales de enseñanza de la lengua, en el plan de una lección y en el metalenguaje en general, pasando de la visión "tradicional" de los textos de lenguaje a la visión estructuralista de la enseñanza de la lengua.

Compárese, por ejemplo, el **Libro del Idioma**, de Pedro Henríquez Ureña y Narciso Binayán (1928) y **Gramática estructural en la enseñanza secundaria** (1961) de Martha Manacorda de Rosetti. El texto de Binayán y Pedro Henríquez Ureña se orienta a combinar la enseñanza de la gramática con la de las actividades comunicativas: ortografía, redacción, lectura, aunque hace énfasis en la lección de gramática, pero localiza las actividades en torno al trozo literario: "poca gramática, la estrictamente necesaria y aplicable, es nuestra preferencia".¹³

En cambio, el texto de Manacorda de Rosetti corresponde a la división de los niveles de lengua, planteándose como principios básicos de la enseñanza los de la lingüística estructural.

el estudio sistemático y sincrónico de la lengua como fundamento de la teoría gramatical; la necesidad de un mismo criterio sistematizado; el análisis del sistema desde el punto de vista de la forma.¹⁴

Emilio Alarcos Llorach sintetiza el trayecto que ha seguido la renovación de la gramática al enumerar en su artículo "De la gramática normativa a la gramática estructural" las distinciones y las similitudes básicas de la gramática tradicional y la gramática estructural:¹⁵

Tradicional

Estructural

- | | |
|---|---|
| 1. Se basa en el criterio de autoridad; decide usos legítimos e ilegítimos. | 1. Describe la estructura y el funcionamiento de los elementos que constituyen la lengua. |
|---|---|

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 2. Parte de supuestos extralingüísticos. 3. Cree que la norma general del lenguaje era la de una lengua determinada: griego o latín. 4. Incurre en fallas metodológicas al confundir categorías lógicas con gramaticales. | <ol style="list-style-type: none"> 2. Se basa en postulados lingüísticos. 3. Estudia sistemas lingüísticos en forma sincrónica pero no en base al modelo de ninguna lengua en particular. 4. Se caracteriza por la sistematización del método. Estudia la lengua como fin en sí mismo y advierte que debe analizarse desde un punto de vista lingüístico. Establece la división metodológica de los niveles lingüísticos. |
|---|--|

En resumen, las diferencias entre los dos enfoques se explican en dos actitudes: la gramática tradicional limita su dominio a casos de uso lingüístico, elevándolos a categoría de norma; la gramática estructural se interesa por el sistema lingüístico, del que trata de establecer sus reglas o leyes de funcionamiento. La primera es un estudio trascendental de la lengua; la segunda es un estudio inmanente.

Los organismos oficiales sobre la lengua en España, como la Real Academia de la Lengua y el Ministerio de Educación, han recogido y dado valor de norma a la orientación de la lingüística estructural en el uso y la enseñanza del español.

Así, a la división de la gramática -que fungía a la vez de teoría lingüística y de manual de enseñanza de la lengua- en cuatro partes: analogía, sintaxis, prosodia y ortografía, sucede la nueva división en fonética y fonología, morfología, sintaxis, semántica, adecuándose a los niveles de análisis de la lengua propuestos por la lingüística estructural.

Esa adecuación es visible en el **Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española**, de 1973.¹⁶

La adecuación oficial de la enseñanza de la lengua a las orientaciones de la lingüística materna se materializa en 1981 con la adopción de la nueva terminología gramatical para la educación básica.¹⁷ De esa forma, como en otros países europeos, España cumple (con esa adop-

ción) con los requisitos básicos de unidad y coherencia del metalenguaje gramatical. A la vez lo moderniza, abandonando en todo lo que es posible la herencia de la **conceptualización** tradicional, como aparece en el **Glosario de la terminología gramatical** de Antonio Alonso Marcos.

La orientación estructuralista se ha venido imponiendo en los autores de textos teóricos-metodológicos de enseñanza de la lengua en España, como se observa en Francisco Marcos Marín en **Lingüística y Lengua Española**, 1975.¹⁸

En América hispánica se destacan obras teórico-metodológicas sobre enseñanza de la lengua española, reveladoras de esa visión lingüística de la enseñanza de la lengua que se proyecta hasta nuestros días, aunque no con el mismo entusiasmo de los años 60.

Como Manacorda de Rosetti, otros pedagogos orientaron la enseñanza de la lengua en la escuela primaria y en la secundaria a partir de la gramática estructural.

Esa perspectiva se ha acrecentado en los últimos decenios en la formación del profesor de español. Los textos son un agregado de conceptos sobre niveles de análisis formales de la lengua. Así, por ejemplo, el texto **Lengua española para formación del profesorado**, editado en México, consiste en la reproducción de textos teóricos sobre los niveles de análisis y en algunos textos prácticos para la aplicación de esos niveles en la enseñanza de la lengua. El plan del libro reserva tres de cinco capítulos a dichos niveles: fonética y fonología, morfosintaxis, semántica.¹⁹

Igual orientación se observa el texto **Lingüística y Enseñanza de la lengua. Lingüística para maestros**, de López Morales. Este es un texto orientado básicamente hacia el desarrollo de la competencia metalingüística de los alumnos en la enseñanza de la lengua materna. Privilegia en éstos "comprender" y "producir" nociones, el desarrollo del vocabulario, no las actividades de lectura y escritura. Su orientación es contraria a la de Pedro Henríquez Ureña y Narciso Biyagán en el **Libro del Idioma**.²⁰

López Morales, acorde con la visión estructuralista divide la enseñanza en niveles: nivel fonológico, nivel morfosintáctico, nivel léxico-semántico, el discurso.

La consideración del discurso como nivel de análisis de la lengua desborda la división más aceptada, pero al mismo tiempo reduce el discurso a una unidad analizable como la fonología, el léxico, la sintaxis. En los lingüistas y en los teóricos del discurso, este concepto no se reduce a un nivel del sistema lingüístico por la razón de que desborda lo lingüístico hacia lo extra y lo translingüístico.

Pero, dentro de la estricta teoría lingüística de la lengua como sistema de signos, los textos teóricos y los textos de carácter didáctico enmarcados en la orientación de la lingüística aplicada se reconocen en esos principios lingüísticos, muy generales y en número reducido. A. Rigault enumera en el artículo "Aporte de la lingüística a la enseñanza de las lenguas", el conjunto de los principios primarios o elementales puesto por la lingüística al servicio de la enseñanza de la lengua:

1. La lengua es primero y ante todo un fenómeno oral
2. El lenguaje es un fenómeno social
3. Una lengua es un sistema de comunicación simbólica
4. Ese sistema es "esencialmente una entidad autónoma de dependencias internas, en una palabra, una estructura".
5. La lengua es un fenómeno complejo; la literatura escrita y la gramática no forman toda la lengua.

Numerosas han sido las consecuencias pedagógicas derivadas de esas y otras premisas lingüísticas, cuyo postulado fundador es la relación directa entre la disciplina lingüística y la actividad de enseñar la lengua. Así del carácter oral de la lengua se dedujo que en la escuela debía dársele prioridad a la enseñanza de lo oral: del carácter estructural de la lengua se extrajo la idea de que la enseñanza debía centrarse en permitir al alumno la "adquisición de las estructuras esenciales y del vocabulario esencial de la lengua".²¹

Esferas de acción de la lingüística aplicada y otras orientaciones

La introducción de las premisas lingüísticas en la enseñanza de las lenguas se enmarcó en un proceso crítico de la enseñanza tradicional cuyo resultado más positivo fue el haber sistematizado los criterios y los procedimientos de la transmisión y la evaluación de los conocimientos lingüísticos en la escuela. Sin embargo, el interés por conocer teóricamente la lengua dejó de lado las actividades de comunicación lingüística.

El resultado más negativo de la lingüística aplicada ha sido que las clases de lengua se redujeran a enseñanza de metalenguaje, lo cual no significó desarrollo de competencia de comunicación en los alumnos.

Ese desfase entre teoría y práctica se debió en gran medida a la confusión entre el objeto de enseñanza de lengua y el de lingüística aplicada. Las premisas lingüísticas fueron tomadas por el objeto de la clase de lengua, creándose un conflicto entre didácticos y lingüistas. Por esa razón queda intacto el problema básico: qué enseñar.

Para Pit Corder, la lingüística aplicada se relaciona con un amplio campo de acción: "toda planificación y toma de decisiones en cualquier nivel que se relacione directa o indirectamente con lo que se continúa en el aula".²²

El autor distingue tres niveles de intervención en lo que él denomina proceso Global de Enseñanza de la Lengua. Pero, solamente uno de esos niveles constituye el dominio específico de la lingüística aplicada.

El primer nivel corresponde al de la política y la planificación lingüistas. Este está compuesto por las instancias del Estado. Estas deciden si se ha de enseñar la lengua, qué lengua se ha de enseñar y a quién debe ser enseñada. Aunque son decisiones políticas, éstas se producen con la asesoría de los especialistas en lingüística, específicamente del sociolingüista. El lingüista aplicante está ausente de ese nivel.

El segundo nivel es el que se relaciona con la ejecución de la política y la planificación lingüísticas decididas. Específicamente en ese nivel se decide qué enseñar; cuándo enseñar y cuánto enseñar. El cómo enseñar no corresponde a ese nivel.

Pit Corder sitúa la pertinencia de la lingüística aplicada a ese nivel, asignándole la misión de elaborar programas de materiales didácticos, como los libros de texto. Afirma el autor, refiriéndose a su obra **Introducción a la Lingüística Aplicada**.

Eso es de lo que este libro trata, ya que es en este nivel donde la contribución de la lingüística a la enseñanza de la lengua es primordialmente efectiva. La lingüística aplicada tiene que ver con la elaboración de programas y materiales que permiten llevar a cabo las intenciones de las autoridades de Educación tanto a nivel local como a nivel nacional. Programas destinados a especificar las lenguas que deben ser enseñadas a grupos de educandos más o menos específicos dentro de limitaciones de tiempo y dinero más o menos específicas. Los libros de texto y los materiales de enseñanza de todas clases son las realizaciones concretas del plan de programa de estudios.²³

El tercer nivel se ubica en las aulas, en la relación profesor-alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua. En ese nivel la intervención de la lingüística aplicada es prácticamente nula. Corder deja bajo el dominio de otras disciplinas no lingüísticas los problemas que se plantean en la clase, a excepción del aprendizaje de segundas lenguas: cómo se aprende, "los principios pedagógicos generales relacionados con la motivación, las actitudes, la inteligencia, y la personalidad".²⁴

A continuación reproducimos el cuadro en el que Pit Corder representa esos tres niveles, con sus instancias de decisión y sus funciones.

NIVEL I	Político	Gobierno	Sí, qué lengua, A quién enseñar
NIVEL II	Lingüístico, Sociolingüístico.	Lingüista Aplicante	Qué enseñar, cuándo enseñar, cuánto enseñar.
NIVEL III	Sociolingüístico Pedagógico	Profesor del área.	Cómo enseñar.

Se advierte una dificultad en la concepción de Pit Corder sobre la lingüística aplicada, al reducir su papel a un solo nivel del Proceso Global de la Enseñanza. Es un papel bien modesto, que justifica las críticas dirigidas a esas disciplinas por los maestros de lengua sobre todo, como se advierte en el ámbito de la didáctica de las lenguas en Francia.

Dentro del movimiento de constitución de la Didáctica de las Lenguas (D D L), particularmente de la Didáctica de Lenguas Extranjeras (D L E), se ha renovado la reflexión sobre los aspectos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se busca definir un objeto de estudio o un dominio de actividad autónomo de la didáctica de las lenguas, independientemente de otras disciplinas, principalmente de la lingüística.

Se ha operado en dos sentidos: por un lado se ha cuestionado la lingüística aplicada dentro de la orientación estructuralista que predominó desde los años 60; por otro lado se han planteado criterios tendientes a redefinir el estatus independiente de la didáctica de lenguas

despojando la noción de didáctica de su tradicional limitación psicopedagógica, así como elaborando el objeto de estudio y aplicación y la metodología de la nueva didáctica.

La idea de partida es que la didáctica de las lenguas debe constituir una disciplina científica aparte, autónoma, independiente de la lingüística y de otras ciencias que le son conexas en el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas. El movimiento en Francia es fuerte en ese sentido; desde hace unos años los "didácticos" de las lenguas, en especial de las lenguas extranjeras se han propuesto elevar la didáctica de las lenguas a un estatus científico. Robert Galisson, Henri Besse, Daniel Coste, Eddy Roulet, se destacan en esa dirección entre otros.

Eddy Roulet define la didáctica del francés "como el conjunto de discursos sobre la enseñanza-aprendizaje de ese complejo de saberes y de saber-hacer que es el conocimiento y el dominio del français".²⁵

Es necesario observar que la didáctica del francés trata de ocupar en el plano teórico el lugar de la lingüística aplicada. En el plano práctico esa disciplina existía de hecho en las lecciones, todavía a cargo de la retórica, sobre leer y saber escribir en francés.

Pero, esa didáctica actual busca sustituir la lingüística aplicada ahí donde ésta había hecho su dominio, como la concibe Pit Corder: en los programas, materiales y estrategias de aprendizaje. Así, Eddy Roulet refiere los objetivos de la didáctica del francés como Corder define los de la lingüística aplicada: "la didáctica del francés, apunta hacia la acción y la decisión sobre el plan de los programas, de las estrategias de enseñanza y de las técnicas de evaluación, ella demanda a esos fines investigaciones centradas sobre la descripción de las prácticas escolares, el análisis de los procesos de aprendizaje llevados a cabo por los alumnos y la experimentación de nuevas modalidades de enseñar".²⁶

Como se observa, la didáctica no sólo es práctica de enseñanza sino también descripción e investigación de todos los hechos de la enseñanza. El propósito es retomar el campo que la didáctica había dejado a la lingüística desde los años 60, cuando ésta sedujo a los enseñantes de lenguas como disciplina científica, con premisas y métodos de descripción e investigación rigurosos.

La didáctica de las lenguas parte de un concepto que, a nuestro entender, la separan de la lingüística aplicada estructuralista de los años 60, pero que al mismo tiempo la integran a la lingüística post-estructu-

ralista: el concepto de discurso, Henri Besse reivindica la especificidad de los discursos pedagógicos: "los discursos pedagógicos, sin duda porque ellos son proferidos en la clase no son idénticos a los discursos ordinarios que aseguran la apropiación de las lenguas".²⁷

Para la caracterización de esos discursos el autor tipifica los dominios implicados en la enseñanza de la lengua. Se apoya en las "circunstancias" categorizadas por la retórica clásica desde Quintiliano. Esas circunstancias son seis, planteadas en forma de preguntas: quién, qué, dónde, cómo (por cuáles medios y de qué manera), cuándo, por qué. Esas interrogantes son representadas por un exágono que constituye el campo de acción de la didáctica de las lenguas.

Esas preguntas recogen todo el campo de la enseñanza de la lengua en diversos factores concurrentes: quién es a la vez los enseñantes y los alumnos; el qué es la lengua/cultura objeto de la enseñanza; el dónde y el cuándo indican la clase misma en su doble realización espacio-temporal. El cómo (de qué manera/por cuáles medios) es tanto las técnicas recomendadas en los manuales y los métodos como las prácticas didácticas del profesor; el por qué se refiere a los objetivos explícitos o implícitos del proceso enseñanza-aprendizaje.

En particular, el autor se interesa por la didáctica de la lengua extranjera, definiendo su objeto.

Es un objeto vasto, constituido por "el conjunto de los discursos pedagógicos que pueden asumirse sobre esa enseñanza".²⁸

Esos discursos son los de las diversas ciencias. Las circunstancias definen cada una de las áreas del conocimiento que por separado intervienen en el proceso enseñanza y que son conexas a la didáctica de las lenguas: ciencias de la educación, ciencias psicológicas, ciencias del lenguaje, ciencias de la sociedad, etc.

Si cada una de esas ciencias se interesa por un aspecto particular del proceso enseñanza-aprendizaje, el objeto del discurso pedagógico es el conjunto de todos los factores en situación particular de la clase de lengua. Es decir, la especificidad de la didáctica de las lenguas reside en la situación particular del discurso pedagógico centrado en la clase.

A partir de esa situación de comunicación, situación del discurso, la didáctica inscribe en su dominio las seis circunstancias de la retórica. En ese sentido, la didáctica se define como una ciencia de acción e intervención en la enseñanza de la lengua.

Sin embargo, la didáctica se presenta como una disciplina pluridisciplinaria, que desde su perspectiva y sus objetivos se enriquece con los aportes de las ciencias conexas, que desde otras perspectivas se interesan por el qué, el cómo, el por qué, el dónde, y el cuándo de la enseñanza de las lenguas.

El proyecto de la didáctica de las lenguas, en la visión de los franceses, es más ambicioso que el de la lingüística aplicada, pues ésta sólo se ocupa de tres problemas del proceso de la enseñanza de las lenguas: el qué, el cuándo, el cuánto; dejando a otras disciplinas el cómo, el dónde y el por qué, el quién, etc.

En cualquiera de las dos orientaciones más caracterizadas en enseñanza de la lengua-lingüística aplicada en la concepción de Pit Corder o didáctica de lenguas en la visión de los franceses -aparece que en la enseñanza intervienen diversos discursos pedagógicos. Sin embargo, existe la dificultad de asignar a la lingüística aplicada un papel rector de todos los discursos, pues se le identifica con la parte lingüística del proceso enseñanza-aprendizaje.

Mas el concepto de discurso permite salvar ese escollo, si se entiende por éste la actividad translingüística de comunicación de los sujetos en sociedad, dentro de la orientación propuesta por Benveniste en su artículo "Aparato formal de la enunciación".

Para ese autor, el discurso es el lugar de la semantización de la lengua en el acto de enunciación. Así se opone a la lingüística que se ocupa solamente del "empleo de las formas", postulando una lingüística del "empleo de la lengua", es decir de la enunciación y el discurso.²⁹

En esa perspectiva, la lingüística aplicada se identifica con los discursos pedagógicos relacionados con la enseñanza de la lengua, en razón de que el qué, propio de la lingüística aplicada en la concepción de Pit Corder, es lo que da identidad a la asignatura de enseñanza de la lengua, materna o extranjera. Pero las demás circunstancias forman una unidad indisoluble con ese qué.

El campo de la lingüística aplicada es todo el discurso pedagógico sobre la lengua. Distinguimos tres manifestaciones de ese discurso.

1º Discurso institucional: el conjunto del dispositivo legal, normativo o filosófico que expresa la concepción de una institución determinada (Estado, colegio, escuela, universidad, etc.) sobre la enseñanza de la lengua: leyes, resoluciones, ordenanzas, etc.

2º Discurso curricular: el conjunto de objetivos, contenidos y métodos que constituyen el currículo: programas, métodos y técnicas, recursos, actividades, competencias y habilidades de enseñantes y alumnos, etc.

3º Discurso teórico: el conjunto de teorías, doctrinas, conocimientos, que dan fundamento al discurso institucional y al discurso curricular, provenientes de las ciencias implicadas.

El discurso escolar constituye un campo de amplio espectro de acción de la lingüística aplicada.

La enseñanza de la lengua es una práctica social que participa de un proceso mayor: la adquisición de la lengua. Y el proceso se asume a su vez dentro de los objetivos y la metodología de por lo menos tres disciplinas: didáctica de las lenguas, psicología del aprendizaje y lingüística aplicada.

Cada una de esas disciplinas está enmarcada en una ciencia reconocida que le sirve de marco de referencia general: la adquisición del conocimiento y la adquisición del lenguaje son temas comunes a las ciencias de la educación, la psicología y la lingüística. Esas ciencias son distintas y a la vez afines: tienen objetos y métodos propios, pero comparten también objetos y métodos, por lo menos en alguna de sus orientaciones. El proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua es objeto común de esas ciencias.

Ahora bien, tanto por el **qué** como por el **cómo** enseñar, en ese proceso el enfoque dominante es lingüístico, como lingüística del discurso. Así, la lingüística aplicada es un "acercamiento multidisciplinario a la solución de problemas relacionados con la lengua", tal como la concibe Strevens y a partir de éste, Ana María Maqueo, cuando afirma: "es interdisciplinaria y diseña cada modelo de investigación de acuerdo con la situación particular a la que se enfrenta. Es una búsqueda de caminos que nos llevan a la solución de los problemas".³⁰

El discurso didáctico o escolar comprende el conjunto de prácticas sociales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua: teorías, metodologías, políticas, lingüísticas, técnicas y recursos didácticos, competencias, habilidades, tanto de los enseñantes como de los alumnos.

La lingüística aplicada estructuralista es muy limitada en su concepción y su acción en la enseñanza de las lenguas. Sólo una lingüística

aplicada del discurso puede obviar todos los problemas de la enseñanza de las lenguas, en la pluridisciplinalidad y la interdisciplinalidad. Esos problemas se plantean como prácticas didácticas en la clase y como principios que posibilitan o dificultan la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Ambas son materias de enseñanza y de investigación.

Hacia una translingüística

En lingüística se ha venido operando un desarrollo previsto por Emile Benveniste en 1969, tendente a superar el marco trazado por Saussure en torno a la lengua como sistema de signos. Ese cambio se cumple en dos direcciones: hacia lo intralingüístico, de la dimensión de los niveles de análisis de la lengua a la dimensión del discurso; hacia lo translingüístico, en el análisis de las obras, de los textos, en una metasemántica de la enunciación:

En conclusión, hay que rebasar la noción Saussuriana del signo como principio único, del cual dependerían a la vez la estructura y el funcionamiento de la lengua. Ese rebasamiento se hará por dos vías: en el análisis intralingüístico, a través de la apertura de una nueva dimensión de significancia, la del discurso que nosotros llamamos semántica, desde ahora distinta de aquella que está ligada al signo, y que sería semántica; en el análisis translingüístico de textos, de obras, mediante la elaboración de una metasemántica que se construirá sobre la semántica de la enunciación.³¹

Esa dimensión translingüística -hacia adentro y hacia afuera de la lengua- es visible en el tratamiento de dos aspectos básicos en la enseñanza de la lengua: la relación entre lo oral y lo escrito; la norma escolar y la norma lingüística.

Desde la perspectiva lingüística, desde Saussure se viene afirmando el valor estructural, esencial, de lo oral; el valor circunstancial, accidental de lo escrito. Cónsones con esa premisa, las consecuencias pedagógicas propuestas por los lingüistas plantean dar prioridad en la enseñanza a la lengua oral frente a la lengua escrita.

La enseñanza tradicional se centra en la enseñanza de lo escrito y la novedad en los métodos de enseñanza de las lenguas, maternas y extranjeras, fue desde los años 60 hasta nuestros días, aunque con menor énfasis en estos momentos, descuidar la producción escrita de los alumnos en beneficio de la oral.

En ese sentido se expresan los principales textos de enseñanza de las lenguas bajo la orientación del estructuralismo lingüístico. Jean

Petit, en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras llama "opción lingüística" a ese primado de lo oral sobre lo escrito.

Una de las opciones lingüísticas... de MSS es el primado otorgado al hecho oral. Al estructuralismo le cabe el mérito de haber rehabilitado la lengua oral... La lengua existió antes que la escritura.³²

La consecuencia pedagógica asumida por este autor en la didáctica de lenguas extranjeras concuerda con esos postulados:

Nosotros hemos, pues, omitido toda aparición de la grafía durante los primeros años de la enseñanza y hemos intentado mostrar sistemáticamente el aprendizaje de los hechos acentuales estrictamente orales.³³

Dentro de esa misma orientación se inscriben E. Genouvrier y J. Peytard, pero en la enseñanza de francés como lengua materna. Para estos autores, la lengua oral es "la referencia necesaria" del alumno, cualquiera que sea la importancia de la escritura.

Sin embargo, esos autores introducen prioridades en la enseñanza de la lengua materna que no corresponden necesariamente al punto de vista lingüístico. Privilegian el punto de vista social de la comunicación y de los objetivos de la escuela en la sociedad, y a ese respecto dan más importancia a la lengua escrita que lo que la lingüística aconseja.

Para estos autores la enseñanza de la lengua materna se justifica no por la lengua oral, que los niños ya hablan antes de ir a la escuela, sino por la lengua escrita. La escuela es el momento del descubrimiento de la escritura. Con ésta comienza también la pedagogía: "la pedagogía del francés comienza cuando el niño se enfrenta a los problemas de las dos fases de la lecto-escritura".³⁴

La escritura es la primera distancia del niño respecto de su lengua. Eso caracteriza "su situación de enseñado". En esa situación, situación de comunicación escolar, para estos autores existe la consecuencia evidente de la posesión de la lengua por el gesto de la escritura:

no es en el acto de articulación oral que él (el alumno) toma posesión de su lengua, es más bien por el gesto de la escritura.³⁵

La idea que manejan estos autores es que la sociedad exige el aprendizaje de la escritura en los primeros niveles de la enseñanza y la escuela tiene que responder a esa función. En consecuencia en la escuela se "habla la escritura", se "habla a partir de un texto" y la oralidad

se reduce en la situación escolar básicamente a una oralidad que toma apoyo en lo escrito.

La posición de André Martinet, padre del funcionamiento lingüístico francés, no está alejada de ese punto de vista funcional de la comunicación social y del papel de la escuela. Como buen lingüista considera lo oral como el rasgo intrínseco esencial de la lengua. Y en consecuencia con esto observa que si algo nuevo se debe introducir en la enseñanza de la lengua materna es la entonación.³⁶

Pero, Martinet precisa que la entonación que se debe enseñar es la de lengua **leída**, no la entonación **natural** y normal de la lengua **oral**, puesto que el niño la conoce.³⁷

Martinet sostiene la tesis de que el niño que llega a la escuela "ya conoce su lengua" (lengua oral) y que lo que hay que enseñarle es la "lengua oficial", es decir la lengua escrita, formalizada en comunicaciones escritas:

En lo que se piensa cuando nos decidamos a enseñar la entonación, es la entonación de la lengua leída... la entonación natural, no hay que enseñar al niño que la conoce bien.

Agrega el autor, desmintiendo la afirmación de otros lingüistas estructuralistas, quienes sostienen que el niño escolar no ha completado la adquisición de su lengua:

El niño que llega a la escuela o, más tarde, al liceo conoce su lengua. Conoce la fonología, lo esencial de la morfología y la sintaxis.³⁸

En fin Martinet desplaza el problema lingüístico hacia el problema de la norma, haciendo de ésta el objeto de la enseñanza de la lengua: "el niño que llega a la escuela sabe su lengua, pero lo que no sabe es la lengua oficial".³⁹

Esa lengua oficial es la funcionalmente válida en la vida social, relacionada con las actividades culturales y socioprofesionales, cotidianas. Es lengua corriente, pero mayormente pertenece a la lengua escrita y se realiza en las comunicaciones escritas tales como libros, documentos, periódicos, actos oficiales y civiles.

Pensamos, como Martinet, que un problema es el carácter esencial de lo oral en la lengua, y otro, los objetivos de la enseñanza, y la función social de lo escrito. A ese respecto es pertinente tomar en cuenta tres

perspectivas en el estudio de la relación entre lo escrito y lo oral, sugeridas por Claude Hagege.⁴⁰

En primer lugar aparece la perspectiva genética. Esta trata de responder a estas preguntas: cuál fue primero, ¿la manifestación oral de la lengua o la manifestación escrita? ¿cómo se originaron ambas? Los temas de la escritura y el fonetismo lingüístico se confunden con los mitos y las creencias. En esa perspectiva genética es claro que la lengua oral prima sobre la escrita.

En segundo lugar está la perspectiva estructuralista. Surge como crítica a la perspectiva genética y se autodenomina perspectiva científica o lingüística. La inquietud de los estructuralistas es básicamente ésta: ¿cuál de lo oral o lo escrito es esencia y medio de realización del sistema lingüístico desde el punto de vista semiótico? Fue la pregunta que se hizo Saussure. En la perspectiva "esencialista" o estructuralista la escritura no existe sino como accidente extralingüístico.

Por último, existe la perspectiva funcional-comunicativa. Para los estudiosos de la relación entre lo oral y lo escrito desde ese punto de vista las interrogantes son de este orden: ¿Qué uso social tiene lo oral y lo escrito? ¿Qué función desempeña en la sociedad?

Dentro de esa perspectiva, la lengua oral es la base de la comunicación social y por tanto es más importante que la lengua escrita. Sin embargo, la lengua oral no justifica la institución escolar. La escuela tiene justificación básicamente por la necesidad del dominio de la escritura para uso en la comunicación formal y en la comunicación oficial. Por lo tanto, debe ser privilegiada en la escuela -al menos en la mayor parte del programa escolar- aunque en los primeros niveles se haga más énfasis en lo oral para el desarrollo de la expresividad y la libertad de los niños en el proceso de la comunicación.

Inseparable de la relación entre lo oral y lo escrito es la relación entre la norma lingüística y la norma escolar.

El concepto de norma, inicialmente del dominio de la gramática tradicional y de la retórica, ha sido recuperado y redefinido por la lingüística moderna desde la perspectiva de la sociolingüística. El interés de este concepto para la sociolingüística radica en que permite describir los patrones de uso de una lengua en una comunidad lingüística dada. La importancia del concepto en lingüística aplicada es capital: permite decidir qué variante sociolectal ha de construir la base de los

contenidos y de los objetivos del programa, y qué comportamiento observar respecto de las demás variantes sociolectales.

Los estudios sobre la norma han interesado a numerosos lingüistas. Todos parten de la distinción canónica de la lingüística saussuriana: lenguaje, lengua, habla. Específicamente el concepto de norma es una cuarta distinción que se sitúa entre la lengua y el habla.

La norma no la lengua ni el habla, los lingüistas que han teorizado sobre ésta consideran que la lengua es un modelo abstracto y el habla es realización individual. La norma tiende a situar la realización de la lengua como uso colectivo. En ese sentido es un concepto translingüístico a partir del cual se rebasa la estructura de la lengua, como se observa en la distinción propuesta por diferentes autores.

Hjemslev distingue tres realidades lingüísticas: la lengua, que él denomina esquema o forma pura, la norma o forma material de la lengua; el habla o conjunto de hábitos de uso. Para este autor la norma es una realización material de la lengua, pero colectiva y todavía abstracta, pero menos abstracta que la lengua. En cuanto al habla, ésta se sitúa a nivel de los usos individuales y concretos.⁴¹

G. Guillaume, por su parte, llamó a la lengua "sistema de significación de potencia", para indicar que sólo era un marco semiótico de posibilidades del sentido. Esas posibilidades se realizaban en la norma, la cual es la materialización del sistema en signos lingüísticos de uso colectivo. Esos signos encuentran su individuación y manifestación concretas en los discursos.⁴²

Un discípulo de Guillaume, R. L. Wagner, continuó esa reflexión llamando a la lengua hechos de lengua o estructura. Para ese autor, la norma es definida como hechos de uso o sociolectos. Es una dimensión social de realización de la lengua distinta de la estructura de la lengua. También es distinta de los hechos de estilo o idiolectos, los cuales son la realización individual de la lengua en sus manifestaciones.⁴³

Otro autor que se ha destacado en la teorización sobre la norma ha sido Eugenio Coseriu. Para él la lengua es sistema, con las características de abstracción reconocidas por Saussure. En un segundo nivel está la norma, que es realizaciones colectivas de las lenguas; por último él distingue el habla concreta o manifestaciones de uso de los individuos.⁴⁴

En otras perspectivas, el tema de la norma ha sido tratado en la dicotomía norma lingüística-norma escolar, como es el caso de F. Hel-

gorsky quien distingue tres tipos de normas: norma lingüística u objetiva, norma perspectiva o norma social, norma estilística.⁴⁵ Denis Francois distingue la norma lingüística o descriptiva de la norma escolar o perspectiva.

En las distintas reflexiones sobre la norma resalta a la vista que el concepto de norma es asimilable al de sociolecto y que por lo tanto en una sociedad existen tantas normas como sociolectos o usos caracterizados dentro del sistema de una lengua.

Esto implica que al hablar de uso de la lengua estamos refiriéndonos al uso de las normas. Por tal razón, el objeto de enseñanza en las escuelas no es la lengua como modelo abstracto; tampoco lo es el habla como hecho individual. En la escuela se enseñan normas lingüísticas.

¿Cuáles normas deben ser el objeto de la enseñanza de la lengua? La lingüística ha propiciado premisas e instrumentos de análisis que permiten determinar cuál es la norma o sociolecto predominante en una sociedad. Denis Francois parte de la distinción entre uso activo y uso pasivo de las variantes lingüísticas por parte de los hablantes de una lengua. En base a esa distinción establece tres situaciones respecto de los sociolectos lingüísticos. Los hablantes coinciden en hacer de éstos:

- 1) Un uso pasivo y un uso activo comunes
- 2) Un uso pasivo común y un uso activo no común
- 3) Un uso ni activo ni pasivo comunes.⁴⁶

En esa clasificación se observa que el primer caso, el uso pasivo y el uso activo comunes en la sociedad, de un sociolecto o de una forma o un signo lingüísticos, constituye la norma normal, la norma estándar, la norma más frecuente. Los usos 2 y 3 tienen irradiación en menor cantidad de usuarios, pues el 1 corresponde a los sociolectos reducidos a grupos socioculturales caracterizados, con barreras de comunicación intergrupales; y el uso 3 corresponde a los idiolectos o usos individuales de la lengua.

Esa distinción de Denis Francois es coincidente con los criterios de determinación de los sociolectos más comunes en una lengua, propuesta por Charles P. Hockett. Estos se diferencian por el grado de inteligibilidad entre los usuarios, y se clasifican en: sociolectos de inteligibilidad mutua, sociolectos de inteligibilidad total y sociolectos de inteligibilidad nula.⁴⁷

El sociolecto de inteligibilidad total es aquél que en la conceptualización de Denis Francois, registra un uso común entre los usuarios, tanto en forma activa como en forma pasiva.

Desde la dimensión translingüística, la lingüística aplicada permite abordar este problema, tratado tradicionalmente en forma de corrección e incorrección. Ofrece al planificador de la enseñanza de la lengua y el profesor de lengua herramientas adecuadas para que la enseñanza de una norma corresponda a la norma estándar en la sociedad. En los diferentes niveles de la lengua, pero también en los diversos tipos de comunicaciones y en el manejo de las funciones comunicativas.

Las consecuencias pedagógicas de la concepción translingüística de la lengua son múltiples. Nos permitimos enumerar algunas que guían la práctica didáctica del Centro de Investigación en Lingüística Aplicada (CILA):⁴⁸

- I. La clase de lengua debe orientarse a partir de una pedagogía situacional que implique:
 - 1º La introducción del mundo circundante en el aula.
 - 2º Mejor todavía: llevar la clase a la calle, a la vida, a la naturaleza, en la profundidad del sujeto y de la sociedad sacándola de los manuales.
- II. Enseñar/aprender la expresión oral, la lectura y la redacción del sujeto, para que se realicen en condiciones de creatividad, no de dictado o de pura imitación.
- III. Acompañar cada actividad de comunicación de un comentario o una explicación entre el profesor y el alumno para contextualizarla, motivar e implicar en su propio acto comunicativo.
- IV. Enseñar una diversidad de normas lingüísticas y propiciar que el alumno se exprese y comunique conscientemente, según la situación, usando las diferentes normas. El orden de prioridad en la enseñanza de las normas debe ser el siguiente:

Partir del sociolecto del alumno en todos los niveles, dándole la prioridad en los tres primeros cursos de la primaria. Aquí el profesor introduce ligeras interferencias. A partir del 4to. curso introducir progresivamente la norma estándar, principalmente en el léxico, hasta su adquisición plena, sin sustituir la norma del alumno.

Por último, introducir la norma oficial o norma culta, norma del Estado: norma escolar.

Estas diferentes normas deben ser conocidas y empleadas en continua tensión y evaluación crítica en los actos comunicativos.

En la enseñanza de la lengua identificamos necesidades de adquisición de los órdenes: las correspondientes a la competencia lingüística y las relacionadas con la competencia de comunicación.

La competencia lingüística del sujeto hablante en una lengua dada, en español en nuestro caso, se describe por la tendencia habitual a interiorizar y realizar la estructura en los diferentes niveles de la lengua. Por ejemplo, se dice que un niño o un adulto tiene competencia sintáctica cuando sabe identificar y realizar (de manera intuitiva) las principales estructuras oracionales del español del tipo:

_____ S - V	S = Sujeto
_____ SV CD CI - SV CI CD	V = Verbo
_____ SV CD	CD = Comp. directo
_____ SV CI	CI = Comp. ind.
_____ S V A	A = Atributo
_____ S V A G. ⁴⁹	A G = Agente

El manejo de esas estructuras significa que el sujeto domina la gramática del español, puesto que es capaz de realizarlas y reconocerlas como hechos sujetos a las reglas de relación y ordenamiento. La gramaticalidad es la conformación a esas reglas de la lengua, dentro de las apropiaciones sociolectales e idiolectales de los sujetos hablantes.

Esa gramática es indispensable para la comunicación, pero no es suficiente: aparte de esa gramática general es necesario el manejo de actos de la lengua o actos **comunicativos** que, en forma de discurso específicos son los que en la comunicación dan valor y sentido a las estructuras sintácticas y a las formas lingüísticas en todos sus niveles.

La utilización que el hablante hace de las estructuras sintácticas tiende a enmarcarse en determinados modelos discursivos, enunciativos, que incluyen tanto el mensaje y la forma de la comunicación. Las oraciones no son sólo estructuras abstractas del tipo SN SV; corresponden a estructuras, actos o funciones en situación de comunicación: el

hablante narra o describe, o enuncia, o define, o aserta, o aclara, o refuta u opone, etc..., en la interacción con el interlocutor.

El uso de esas y otras funciones discursivas constituye la competencia de comunicación lingüística de los hablantes.

Van Dijk distingue en la comunicación dos propiedades: una abierta a la gramática de la oración; otra a la semántica y a la pragmática:

El estudio de las emisiones verbales como actos de habla es la tarea de la disciplina llamada "la pragmática". La pragmática tiene que estar íntimamente relacionada con la gramática porque las dos disciplinas especifican propiedades gobernadas por reglas de oraciones y textos (emitidos). Mientras la sintaxis organiza la forma y la semántica el significado y la referencia de esas oraciones y textos, la pragmática analiza su función (o fuerza) elocutiva como actos de habla.⁵⁰

Las preguntas que orientan el uso y enseñanza de la lengua desde el punto de vista de la gramática de las funciones discursivas son dos tipos: 1 cuál situación de comunicación convoca a tal enunciado. 2 a cuáles modelos lingüísticos corresponden dichos enunciados en función de la situación de comunicación. Se formula esta última interrogante de la manera más concreta: "cuáles entonaciones típicas, formas sintácticas, entradas léxicas y contenidos proposicionales debería tener una oración o secuencia de oraciones para situarse como posible afirmación, petición, mandato, advertencia o acusación".⁵¹

Existen funciones discursivas que exigen esquemas lógicos más rígidos que otras: la narración y la descripción son funciones que se apoyan en relaciones discursivas en tanto elementales, como son la sucesión, la analogía y la nominalización. La enumeración recurre a la adición y a la distribución. Sin embargo, por simples que sean esas operaciones, muchos estudiantes universitarios no las realizan ni las identifican. Puse a un grupo de estudiantes a narrar una experiencia personal en forma de evocación, con el mandato expreso de que usaran el imperfecto. Sólo 2 ó 3 de 15 pudieron construir una narración coherente, empleando una estructura dominada por el imperfecto.

En algunos casos, las secuencias narrativas son bien logradas, pero existen problemas de sintaxis que hacen incomprensible el texto. Es decir, se maneja bien la estructura de la función narrativa, pero no se maneja la gramática de la lengua. A veces esos problemas son de razonamiento, es decir, de argumentación.

Las dificultades en la enumeración se presentan sobre todo cuando es necesario redactar series enumerativas amplias, relacionadas con las distintas partes de un todo: la cadena constituida por los enlaces **en primer lugar, por último, además, también**, no crea sistema en los textos de los estudiantes. La adición es a menudo confundida con la sucesión temporal, es decir con la estructura narrativa, con el empleo de **luego, después**, en función de conectivos de la adición.

Sin embargo, la enumeración que más dificultades crea en los alumnos es la que responde a un esquema distribucional, a partir de los conectivos **por un lado, por otro lado, por una parte, por otra parte**. Es frecuente que la enumeración se inicie con el conectivo "por un lado", y que no aparezca el otro término del esquema "por otro lado". También se da el caso inverso: a mitad del texto se dice "por otro lado", cuando en ningún momento aparece el conectivo "por un lado".

En la descripción, particularmente en la descripción espacial, la cual exige esquemas distribucionales bien contruidos para que el objeto descrito pueda ser situado en un espacio, los casos de incoherencia, discontinuidad y hasta de desviación semántica son tan graves que a veces se llega al contrasentido, a lo ilógico. Recojo un ejemplo de mi libro **La cultura de la lengua**: "El crimen, que fue realizado en la casa No. 14 de la calle Marlins tenía un color amarillo y está enfrente de Tele-Antillas".

Enunciados como ése abundan en los ejercicios de descripción espacial, como en éste que describe el edificio García de la Concha del Intec. Un estudiante ubicó el edificio en estos términos: "La ubicación del edificio se encuentra encima de una loma". Otro estudiante describió así: "La altura del edificio está compuesta de tres plantas". En estos dos casos existe un desplazamiento de la categoría de lo descrito: se describe lo abstracto, "la ubicación, la altura", en lugar de lo concreto, el edificio.

En ese tipo de descripción la mayor dificultad se observa a nivel del esquema general de la composición, que permita distribuir los diferentes contenidos. No se tiene el sentido de las partes, del orden en que deben colocarse estas partes para que la comunicación tenga claridad, valor informativo y poder de persuasión.

Eso sucede por lo regular porque el sujeto hablante pierde de vista dos elementos indispensables para el funcionamiento de su comunicación: el contexto comunicativo, cuyo eje descansa en la relación entre

el locutor y el interlocutor, y la relación cognoscitiva que el discurso establece con lo real. Es necesario suponer que en el interlocutor desconoce la información transmitida y que en comunicación lo real se reduce a las partes que yo percibo y al ordenamiento de esas partes en mi discurso.

Así, si se quiere que X persona reconozca y puede llegar al edificio García de la Concha, es necesario antes de describir el edificio, situarlo en relación con las referencias espaciales que el interlocutor conoce, para que pueda llegar al lugar, y una vez en el lugar, dirigirse hacia la parte específica del edificio.

Entre las funciones comunicativas, la aserción constituye el modelo de nuestras operaciones lógico-sintácticas. Esta es, además, la función que mayor incidencia tiene en la definición de la personalidad del sujeto hablante, y la que mayor uso tiene en nuestros actos de habla: vivimos construyendo verdades, afirmándolas o negándolas (pues las verdades son nuestras ideas sobre lo real) y tratando de convencer a los demás sobre la validez de nuestros juicios. Por eso, en gramática, la oración se define fundamentalmente por el predicado, que no es sino la forma del acto de predicación, del juicio, la estructura superficial de la estructura profunda, para decirlo con la terminología de Chomsky.

Observamos en la clase de lengua y a nivel general y a nivel general de los sujetos dominicanos, las mayores dificultades en el uso consciente de la aserción. No se sirven de modelos formales y estrategias argumentativas para la comunicación de una idea, para su desarrollo con miras a influir en el interlocutor.

En ese tipo de comunicación la dificultad comienza en la falta de hábitos y de entrenamiento en la investigación y preparación de los temas que se van a desarrollar. En las escuelas, y en la sociedad, la repetición y la improvisación sustituyen el ejercicio de la investigación y la meditación, a partir de actos discursivos.

Desde que se excluyeron de las escuelas dominicanas la clase de composición y los ejercicios de lectura razonada, es muy difícil encontrar un estudiante con posibilidad de articular y desarrollar una idea, un pensamiento. Pensar en algo se dificulta y argumentar mucho más. Se desconocen los recursos de la argumentación.

las ideas no se ilustran con ejemplos: el sistema de ejemplificación y de demostración con hechos, con experiencias, que tanto emplean las

ciencias, no constituyen hábitos comunicativos en los estudiantes. O los ejemplos no sirven a las ideas, o el sistema de ejemplificación se confunde con la mera narración o la enumeración de hechos, sin estrategias en torno a la idea afirmada.

En la estrategia argumentativa, el escollo más importante lo ofrece el recurso de la justificación, acto de razonamiento, de pura especulación y abstracción, sin apoyo de la experiencia. Ante una afirmación, ese **porque** que inicia el acto de razonar, explicar, establecer fundamentos lógicos, relaciones de causalidad, no recibe un uso adecuado.

En general, los esquemas formales del razonamiento se convierten en un caos. Los usos de los conectivos lógicos no se justifican, o no son necesarios, o no introducen la afirmación justificativa, o carecen de coherencia y entran en contradicción.

La adquisición de las estructuras discursivas por el sujeto hablante se haya accidentado por factores extralingüísticos: ausencia de una continuidad de hábitos, traumas en la adquisición, etc. ausencia de política lingüística. Lejos de ser naturales, esos factores son culturales y sociales. De ahí la necesidad de una política de desarrollo tanto de la gramática de la lengua como de la comunicación.

Para esto habría que superar los obstáculos cognoscitivos provenientes a la vez de la enseñanza tradicional y de la enseñanza estructuralista. Las estructuras comunicativas no han sido del dominio de la lingüística aplicada bajo la orientación de la lingüística estructural. El estudio y el manejo de éstas en la enseñanza se han ido introduciendo lentamente entre lingüistas y pedagogos, pero no existe aún comprensión plena de que es en este terreno en donde se juega el futuro de la lengua y la cultura de la sociedad.

Dentro de esa perspectiva se sitúa nuestra teorización y nuestra práctica actuales en lingüística aplicada.

Conclusión

El maestro de lengua ha aceptado a regañadientes las premisas lingüísticas en la enseñanza de la lengua. La gramática tradicional se había hecho "natural" entre pedagogos. Esas premisas siempre le parecieron sospechosas por "extrañas" y "difíciles". Sobre todo, cuando éstas pretenden constituirse en el **qué** y el **cómo** de la enseñanza.

Por otra parte, nunca ha sido del agrado del maestro de lenguas ese papel rebajado que le reservó el lingüista: ser un simple usuario de teorías ideadas por "científicos" ajenos al quehacer didáctico.

En los últimos años el conflicto entre lingüistas y pedagogos se ha matizado. El desnivel parece reducirse. El desarrollo de la lingüística, en particular en la vertiente de la "lingüística del habla" relegada por Saussure en su **Curso de Lingüística General**, ha dado cabida a la función comunicativa de la lengua, y por vía de consecuencia a categorías lógico-semánticas denunciadas por la lingüística estructural. En el plano de la teoría lingüística el más importante cambio en ese sentido ha sido el retorno propuesto por Noam Chomsky hacia la lingüística cartesiana y la gramática de Port Royal.⁵²

Hoy es aún difícil evaluar todo lo que la lingüística social y la sociolingüística deben a autores como Lavov y Bernstein, la psicolingüística a autores como Luria, Piaget y Chomsky, el discurso a autores como Austin, Halliday y Benveniste, o la teoría de la comunicación a autores como Jakobson.

Sólo importa destacar que desde Saussure hasta la fecha se asiste a un desarrollo de la lingüística, como lo muestra Eugenio Coseriu, con el advenimiento de diversas perspectivas de enfoque de la lengua: lingüística "tradicional", lingüística funcional, lingüística estructural, gramática generativa y transformacional, lingüística del texto, sociolingüística, psicolingüística, pragmática, análisis del discurso, etc.

Todos esos modelos de estudio de la lengua tienden, según Coseriu, a aprehenderla en tres escalas: a) universal: estudio del lenguaje como entendimiento humano; b) histórica: estudio de las lenguas como sistemas; c) circunstanciales: estudio del habla, del discurso, del texto, etc.⁵³

Colocamos el campo de estudio de la lingüística aplicada tanto en la escala b como en la c. La enseñanza de las lenguas no es un área al margen de esos desarrollo de la lingüística. La lingüística aplicada no puede dejar de ser lingüística, pero tampoco didáctica y discurso escolar. Por eso, no ha de detenerse en el estructuralismo y en la visión de Pit Corder. Pero tampoco el especialista en enseñanza de la lengua puede ser un simple "didáctico". Esa disciplina ha ampliado su campo a partir de la perspectiva del discurso. Pero bajo la condición de que sirva de punto de convergencia e investigación de las múltiples disciplinas que

inciden con plenos derechos en el proceso general de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

LITERATURA CITADA

1. Christian Puren. *Enseignement Scolaire des langues vivantes en France au XIX^e siècle ou naissance d'une didactique*, Langue Française N 82, p. 8 mai Paris, 1989.
2. S. Pit Corder. **Introducción a la lingüística aplicada**. Traducción Carlisle González. Mimeo. p. 7.
3. Sophie Moirand. **Une histoire de discours...** p. 8. Hachette, Paris, 1988.
4. S. Pit Corder. *op. cit.*, p. 6.
5. *Ibid.*, p. 7.
6. Jeanne Martinet. **De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua**. p. 46. Gredos, Madrid, 1975.
7. *Ibid.*
8. Emile Benveniste. **Problemas de linguistique Generale**. T. I. p. 119. Gallimard, Paris, 1966.
9. Jeanne Martinet. *op. cit.*, p. 53-60.
10. Emile Benveniste. *op. cit.*, p. 130.
11. Andre Martinet. **Eléments de linguistique générale**. Armand Colin. Paris, 1976.
12. S. Pit Corder. *op. cit.*, p. 36.
13. Pedro Henríquez Ureña, Narciso Binayán. **El libro del Idioma**. P. VIII. E. D. Kapelusz. Buenos Aires, 1928.
14. Mabel Manacorda de Rosetti. **La gramática estructural en la escuela secundaria**. P. 11. Buenos Aires, 1964.
15. Emilio Alarcos Llorach. **Gramática estructural**. p. 11. Gredos, Madrid, 1984.
16. Real Academia de la Lengua: **Esbozo de una Nueva Gramática de la lengua española**. p. 5. Espasa-Calpe, S. A. Madrid, 1973.
17. Ministerio de Educación y Ciencia: **Terminología Gramatical**. Madrid, 1971.
18. Francisco Marcos Marín. **Lingüística y lengua española**. E.D. Cincel, S. A. Madrid, 1975.
19. Ana I. Iranzo. **Lengua española para la formación del profesorado**. Ed. Playor, Madrid, 1967.
20. Humberto López Morales. **Enseñanza de la lengua materna**. Editorial Playor, Madrid, 1984.
21. A. Rigault. *L'apport de la linguistique a l'enseignement des langues. Etudes de linguistique appliquée*. p. nouvelle 10 Avril-Juin 1973.

22. S. Pit Corder, *op. cit.*, p. 9.
23. **Ibid.**, p. 10.
24. **Ibid.**, p. 11.
25. Eddy Roulet. *Des didactiques du français a la didactique des langues. Langue Française*. N 82. 4 mai, 1989.
26. **Ibid.**, p. 5.
27. **Ibid.**, p. 32.
28. **Ibid.**, p. 34.
29. Emile Benveniste. **Problemes de linguistique générale**. T. 11, p. 79. Gallimard, Paris 1974.
30. Ana María Maqueo. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español**. p. 36. Editorial Limusa, S. A. México, 1984.
31. Emile Benveniste. **Problèmes de linguistique générale**. T. II, p. 66. Gallimard, Paris, 1974.
32. Jean Petit. **De l'enseignement des langues secondes a l'apprentissage des langues maternelles**, p. 107. Ed. Champion, Paris, 1985.
33. **Ibid.**, p. 113.
34. E. Genouvier-J. Peytard. **Linguistique et enseignement du français**. p. 10. Larousse, Paris, 1970.
35. **Ibid.**, p. 10.
36. Jeanne Martinet. **De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua**. p. 36. Gredos, Madrid, 1975.
37. **Ibid.**, p. 63.
38. **Ibid.**, p. 64.
39. **Ibid.**, p. 65.
40. Claude Hagege: **L'homme de paroles**. Fayard, París, 1985.
41. *La Norme, concept sociolinguistique*. **Le français Moderne**, p. 250e Année N. 1 Janvier 1982.
42. **Ibid.**, p. 3.
43. **Ibid.**, p. 3.
44. **Ibid.**, p. 3.
45. **Ibid.**, p. 1.
46. Denise Francois: *La noción de norma en lingüística. Actitud descriptiva. Actividades descriptivas*. Jean Martinet: **De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua**. p. 159. Gredos, Madrid, 1975.
47. Charles F. Hackett. **Curso de lingüística moderna**. p. 319. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires, 1973:
48. Centro de Investigación en Lingüística Aplicada. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.

49. María Luz Gutiérrez. **Estructuras Sintácticas del español actual**, p. 62. Sociedad General Española de Librería, S. A. Madrid, 1978.
50. T. Van Dijk. **Estructuras y funciones del discurso**. p. 58. Siglo XXI, México, 1983.
51. T. Van Dijk. **Ibid.**, p. 62.
52. Noam Chomsky. **Lingüística cartesiana**. Gredos, Madrid, 1972.
53. Eugenio Coseriu: **El hombre y su lenguaje**. Gredos, Madrid, 1975.