

UN MODELO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL

MARÍA PILAR NÚÑEZ DELGADO
Asesora de Lengua y Literatura
CEP “Campo de Gibraltar”
La Línea (Cádiz)

El objeto del presente artículo lo constituye una doble pretensión. Por una parte, la de poner de manifiesto nuestro convencimiento de que el trabajo sobre lengua oral dentro del área de Lengua Castellana y Literatura en la educación escolar contribuye de manera importante al desarrollo de la competencia discursiva global de los alumnos y alumnas y, como consecuencia, a su inserción social plena, que es el fin último de la enseñanza obligatoria.

Por otra parte, si tenemos en cuenta el hecho de que actualmente en las aulas de lengua apenas se trabaja la comunicación oral por diversos y complejos motivos, quizás la más ambiciosa de nuestras metas sea la de contribuir a llamar la atención sobre la necesidad de investigar en didáctica de la lengua oral, aportando reflexiones, materiales y experiencias a una parcela de los estudios didácticos y lingüísticos en la que hasta hace muy poco era apreciable la escasez de tales elementos en relación con otras como, por ejemplo, la lengua escrita.

El hecho de que nos centremos en las macrodestrezas orales responde asimismo a dos motivos. En primer lugar, a la constatación repetida de que tradicionalmente se considera —por supuesto, erróneamente— que ya en la Educación Primaria los alumnos y alumnas hablan bien para su edad y sus necesidades comunicativas, aunque al llegar a la Secundaria, cuando se supone que ya se ha completado esa madurez expresiva oral a base de ejercerla en contextos “naturales”, el profesorado se encuentra ante la paradoja de que ese dominio parece no existir y se comprueba (¡con asombro!) que la expresión del alumnado es pobre, rutinaria y hasta incorrecta en la mayoría de las escasas ocasiones en que se le requiere que se exprese oralmente en el aula.¹ En segundo lugar, y ante esta situación, porque nos parece ine-

(1) A este respecto afirma Lomas (1999) que si consideramos que la sintaxis es el componente central que proporciona la estructura y organización a la lengua y que ésta se ha adquirido en el modo de realización oral, habrá razón en convenir que en los inicios de su edad escolar el niño sabe hablar. Pero si tenemos en cuenta los parámetros de la comunicación, el niño empieza entonces, sobre la base de su primera competencia, un largo proceso de adquisición de nuevos sistemas —entre ellos el escrito— que están relacionados con situaciones de comunicación más formales y que requieren una mejor elaboración. El puente que hay que tender entre la situación inicial de cada niño y la situación que debe lograr al final de la educación obligatoria es el reto de la educación lingüística.

“Saber hablar es una destreza esencial en la vida de las personas y su aprendizaje exige un uso constante, dentro y fuera de las aulas. La adquisición de la competencia oral de los alumnos y de las alumnas es un proceso lento y gradual en el que no sólo intervienen el profesorado de lengua, sino también el profesorado de las diferentes áreas y materias y una serie de factores sociales (como el origen sociocultural de los hablantes y los contextos de uso lingüístico en que intervienen habitualmente) que a la postre condicionan el desigual acceso de las personas a determinados registros, sociolectos, estilos y habilidades lingüísticas”. (p. 271).

ludible poner en práctica programas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral que ofrezcan a los alumnos y alumnas la oportunidad de asumir y superar sus carencias en el dominio de la lengua.

DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

No hace falta insistir sobre la importancia cultural, social y profesional de poseer un dominio aceptable de la expresión y la comprensión orales. Valga como dato que avala esta afirmación la proliferación de cursillos y manuales dirigidos a adultos para aprender a hablar en público que, en parte, quizás se deba a que desde hace tiempo la escuela ha hecho dejación de una de sus funciones básicas y ha ido relegando, cuando no obviando por completo, este tipo de objetivos y contenidos.

Los motivos que explican esta situación son muchos. Podríamos citar, por ejemplo, factores históricos, como la pérdida (o la degeneración) de la tradición retórica para la enseñanza de la lengua, o el olvido de aportaciones como las de la Escuela Nueva o las de la Institución Libre de Enseñanza.

Tampoco hay que desdeñar el peso que ha tenido la circunstancia de que el profesorado no cuenta con formación suficiente como para moverse con seguridad en este terreno de la oralidad. Estas carencias no sólo afectan a la formación inicial excesivamente filologizada que ha recibido en lo científico, sino también al papel tradicionalmente pasivo —como meros aplicadores— de los docentes en los procesos de diseño y desarrollo del currículum, de modo que la falta de hábitos de trabajo en equipo dificulta bastante la toma de decisiones sobre la forma de trabajar la lengua oral.

Nussbaum (1994) aporta otras tres razones que contribuyen a explicar por qué no se ha trabajado el uso oral en la escuela. Menciona el prestigio de la lengua escrita, ligado a una serie de concepciones sobre el papel educativo de la escuela, más centrado en el objeto de estudio que en el individuo. Aduce también el hecho de que se suele presuponer a los alumnos una competencia oral suficiente y, para terminar, el enfoque tradicional de las relaciones entre lingüística y didáctica de la lengua, que se han centrado en la descripción de un sistema ideal y no en el uso en situaciones concretas.

El profesor Mendoza (1996) califica de *evidente* la desatención que, hasta el momento, ha padecido todo lo referente a las habilidades y saberes de la expresión/comprensión oral en L1. En su opinión, ésta obedece —y coincide con Nussbaum— a la preponderancia de lo escrito, pero también a la dificultad de sistematización de sus rasgos y aspectos más pertinentes, así como al desconocimiento, por una parte del profesorado, de la tipología de lo oral, de su caracterización y de pautas de observación, por tratarse de actos y producciones instantáneas. De ahí su afirmación de que el tratamiento didáctico de todo lo referente a lo oral supone, aún en nuestros días, un espacio de innovación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Calsamiglia (1991) sitúa otra de las causas de esta situación en el escaso valor que se le ha dado al conocimiento de la realización oral de la lengua, cuando parece innegable que para saber describir el grado de competencia oral de un hablante es necesario acceder a una serie de supuestos y categorías de cierta complejidad que permitan conocer y comprender el

uso de la lengua oral, y que para intervenir de forma eficaz en el perfeccionamiento de este uso hay que conocer la manera de abordar su análisis.²

“Los usos orales implican un conjunto de estrategias específicas que hay que aprender y que no sólo afectan a la actividad verbal sino al comportamiento psicológico, el conocimiento del mundo y la socialización, así como a otros códigos no verbales, como el gestual, y a rasgos paralingüísticos”. (p.26).

Por otra parte, tampoco los procedimientos didácticos dominantes han favorecido el estudio del uso oral. Las explicaciones del profesor, el estudio memorístico y la resolución individual de ejercicios escritos han sido las pautas más frecuentes en la enseñanza en la que, ciertamente, se ha ido caminando hacia fórmulas más participativas, pero con escaso éxito en aulas masificadas y con temarios saturados de contenidos.

El trabajo sobre usos orales quedaba relegado de este modo a breves y esporádicas actividades para rellenar huecos en la dinámica de la clase con alguna exposición oral de los alumnos o para distender un poco el ambiente cuando éste se presentaba sobrecargado de trabajo. En ningún caso estas actividades aparecían conectadas con el resto de los aspectos de la educación lingüística.

En este terreno hay que tener en cuenta como dificultad añadida al programar contenidos y actividades sobre comunicación oral lo relacionado con la evaluación.

No es desdeñable la fuerte injerencia que se produce en el uso oral de aspectos personales y afectivos, hasta el punto de que corregir errores de expresión oral se percibe de forma más personal que los correspondientes de la expresión escrita. En otras palabras, no cuesta trabajo aceptar que no se escribe bien, pero resulta molesto admitir que no se habla bien. A esto debemos sumar las dificultades que supone evaluar los avances en el dominio de la competencia lingüística en general, y de la oral en particular, dado que no se pueden esperar progresos rápidos ni directamente observables en períodos cortos de tiempo. Para terminar, mencionaremos también la dificultad de establecer criterios de evaluación y, sobre todo, instrumentos, por el propio carácter de la lengua oral —*verba volant*— que implica el uso de materiales específicos de registro que luego permitan volver sobre las intervenciones para analizarlas, evaluarlas y mejorarlas.

Todos estos factores han confluído, ante la falta de descripciones generales de la lengua oral aplicables a la enseñanza, en planteamientos didácticos intuitivos sin precisar objetivos, contenidos o criterios de evaluación, es decir, en la manifiesta escasez de propuestas teóricas sobre la lengua oral.

(2) El primer interrogante que se plantea esta autora es el de dónde situar el estudio del discurso oral dentro de las ciencias del lenguaje, pues en el desarrollo de la indagación sobre la lengua como comunicación contextualizada se ha pasado de concebir el habla como un hecho de realización individual del sistema, a concebir el discurso como realización individual pero sujeta a las condiciones usuales de interacción comunicativa propias del entorno cultural y de la situación comunicativa concreta.

Esto implica en el ámbito de la enseñanza que el entrenamiento oral, a medida que va avanzando la edad del alumno, debe ser paralelo al entrenamiento en habilidades de escritura y, sobre todo, que la funcionalidad de unas y otras ha de ir adquiriendo características propias adecuadas a la situación. Tanto la adquisición de la competencia oral como la escrita están condicionadas por prácticas culturales presentes en el medio en que la persona se desenvuelve.

No obstante, el criterio de oralidad y escritura no es útil por sí solo, ya que hay otros factores que pueden ser más relevantes en la comunicación oral, como el grado de formalidad, el grado de elaboración de la información y el grado de implicación personal.

Resulta innegable, pues, que hasta ahora, el tratamiento de la lengua oral en el aula se ha caracterizado por una cierta improvisación cuando no por un evidente olvido y que esta situación puesta de relieve por todos los autores que venimos examinando hace que no se pueda avanzar en la didáctica de la lengua oral sin plantearse previamente cuáles son los contenidos y objetivos esenciales que deben conformar un programa didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la misma.

NECESIDAD DE LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA COMUNICACIÓN ORAL

Así lo afirma también Pujol (1992) para quien esta elaboración permite extraer los elementos esenciales sobre los cuales construir la práctica educativa.

Expone, en consecuencia, que la enseñanza de la lengua oral y de sus variedades ha de incluir los siguientes aspectos indispensables: la primacía de la expresión oral favoreciendo la discusión entre los niños y el maestro; el intercambio de los elementos culturales y lingüísticos que cada niño trae consigo a la escuela; el reconocimiento del grupo, el derecho a la palabra y el derecho a ser escuchado; la valoración igualitaria de las diferentes hablas de todos los alumnos; la consideración de que el niño no es tan sólo un aprendiz, sino que también puede ser un enseñante (del maestro y de sus compañeros); la adecuación de la reflexión lingüística al desarrollo del niño; y, por último, la homogeneización de las terminologías utilizadas entre las distintas lenguas motivo del aprendizaje.

Garrán (1999) establece igualmente algunos parámetros para lograr un desarrollo eficaz de las capacidades orales por medio de la intervención en el aula, la complejidad de los cuales explica por sí misma la necesidad de emprender la tarea.

Para esta autora la Pragmática ofrece una visión general y amplia del hecho comunicativo que hace que se nos presente como el marco adecuado para abordar el tratamiento de la lengua oral. Éste ha de tener en cuenta otros matices que enumera.

- La lengua oral desde una perspectiva evolutiva. Entre los planteamientos anteriores y los actuales no ha habido un cambio radical, sino más bien cambios de puntos de vista que se inscriben en una evolución disciplinar.
- La lengua oral y la intervención docente. Sin abandonar estos aspectos normativos que los alumnos han de aprender, la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral se debe afrontar desde un enfoque comunicativo. Se observa la necesidad de una taxonomía de funciones comunicativas, sobre todo para secundaria.
- Fundamentos disciplinares. No hay ninguna disciplina que constituya un paradigma generalizador para hacer un estudio completo del lenguaje en uso. La autora se decanta por la Pragmática porque, aunque no está lo suficientemente delimitada, cuenta con razones para constituirse en el futuro en un paradigma globalizador.
- El aula, un lugar de comunicación: del formador de formadores a los docentes de educación primaria y educación secundaria. Los profesores no aplican los métodos que se les explican sino los que se les aplican, por eso es importante que la formación inicial sea metodológicamente coherente con lo que luego se pretende que el profesorado haga en las aulas de primaria y secundaria.

A hablar —concluye Garrán— no sólo se aprende hablando, sino también reflexionando y analizando las propias producciones y las ajenas tomadas como modelo.

De forma complementaria Bastons (1997) señala varios aspectos que cabe enfatizar sobre la importancia de la lengua oral y que justifican la necesidad inaplazable de su enseñanza en la escuela; el autor los llama “polivalencia de la oralidad”:

- La oralidad se relaciona con operaciones mentales básicas en la formación intelectual del adolescente y en la vida social del adulto: definir, clasificar, sintetizar, analizar.
- Importancia comunicativa a través de los verbos de lengua como *decir, exponer, pedir, preguntar, etc.*
- Como instrumento y como herramienta de expresión y de actividad laboral para convertirse en “modus vivendi”.
- Importancia social a través de las técnicas persuasivas tan manejadas en la publicidad, la vida política, etc.
- Función de la palabra oral en los mass media, sobre todo radio y televisión.
- Incidencia en la literatura (oratoria, recitación de poemas, declamación teatral).
- Relación de la oralidad con los orígenes del lenguaje.
- Pervivencia de las culturas de tradición (o transmisión oral).

Se demuestra, pues, la polivalencia semiológica de la expresión oral y su importancia lingüística, literaria, social y cultural que justifica de sobra la necesidad de su enseñanza.

Un trabajo de Amparo Tusón (1991) profundiza en este tema al analizar las marcas de oralidad presentes en la escritura dentro del ámbito académico, donde, pese a que parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo a través de la comunicación oral, la evaluación prácticamente siempre se realiza a partir de trabajos de lectura y escritura.

Así, en muchas ocasiones los errores de los textos escritos por los alumnos se pueden explicar como interferencias de las características pragmáticas y cognitivas de la oralidad, que tienen como resultado la elaboración de textos pragmáticamente inadecuados. Escriben como si hablaran: no planifican con anterioridad, no vuelven atrás para corregir y reescribir, y confían en la cooperación del profesor.³

Sin embargo, no se presta atención a que los estudiantes se den cuenta de las diferencias que existen entre hablar y escribir, y de las relaciones específicas que existen entre escritor y lector en el ámbito académico.

Gabriel Núñez (1996) en su interesante artículo expone breve, pero acertadamente, las razones que justifican la necesidad de enseñar lengua oral. La primera de ellas es una razón

(3) Tusón señala las siguientes características superficiales de los escritos de los estudiantes que pueden servir de diagnóstico inicial sobre sus carencias y necesidades comunicativas:

- a. El uso de expresiones anafóricas tales como frases nominales definidas o pronombres que no tienen un referente en el texto.
- b. El uso de la segunda persona del singular con significado impersonal.
- c. Los cambios de estilo o registro, es decir, la inclusión de palabras o expresiones coloquiales que no corresponden al estilo neutro propio de la prosa explicativa.
- d. El flujo de la información con frecuencia aparece desorganizado por falta de planificación previa.
- e. La ausencia del uso o el uso erróneo de conectores y el predominio de estructuras sintácticas yuxtapuestas y coordinadas.
- f. La organización del texto en párrafos, así como el uso de títulos y subtítulos, constituye otra dificultad.
- g. Problemas en el uso de los signos de puntuación. Los estudiantes raramente usan signos distintos al punto y a la coma.
- h. Dificultades en el uso de determinados recursos típicos de la escritura como el subrayado, los tipos de letras, etc.

instrumental: los alumnos deben usar su lengua con propiedad y corrección como parte del desarrollo de la competencia comunicativa. La segunda es de tipo psicológico: el lenguaje contribuye de forma primordial al desarrollo integral de la persona por su papel en la estructuración del pensamiento y en la aprehensión de la realidad, por ser agente mediador en la comunicación y por su importancia en el proceso de aprendizaje.⁴

Por último, queremos aportar un motivo de peso: las deficiencias que presentan los usos orales de los alumnos y alumnas que cualquier docente podría enumerar más o menos en los términos que siguen.

- En el nivel fónico se observan con frecuencia deficiencias de entonación y articulación, especialmente patentes cuando se trabaja la lectura expresiva.
- En el plano léxico-semántico podríamos resaltar el abuso de clichés, muletillas y palabras comodín; la pobreza de vocabulario, etc.
- Los errores del nivel morfosintáctico son de construcción, de uso inadecuado de nexos, de concordancia, etc.
- En el nivel textual las producciones orales de los alumnos suelen presentar faltas de coherencia, cohesión y adecuación (ideas incompletas, mezcladas, sin fundamentar, etc.).
- Respecto a las actitudes generales que la interacción oral implica, se repiten las quejas sobre que los alumnos y alumnas no saben escuchar a los demás; no saben valorar críticamente las informaciones que reciben; se muestran, en general, reticentes a hablar en público, etc.
- En lo relativo a los elementos afectivos presentes en la comunicación oral, seguimos a Marta de Luca (1983) en su exposición de algunos prototipos de hablantes y oyentes que son fácilmente identificables en las aulas.

De Luca llama *hablantes verborrágicos* a aquéllos que usan rodeos y circunloquios por el gusto de escucharse; *hablantes discutidores* a los que quieren a toda costa imponer su punto de vista para lucirse y *hablantes inhibidos* a los inseguros que se adhieren a la mayoría para no tener que intervenir.

Al referirse a los oyentes cita a los *oyentes interruptores*, que no saben escuchar e interrumpen constantemente al emisor; a los *oyentes distraídos* que no escuchan y repiten cosas dichas entorpeciendo la comunicación con sus preguntas; y, por fin, a los *oyentes monologadores* que son los que desatienden al emisor para concentrarse en su pensamiento e interrumpen cuando tienen su intervención preparada.

En fin, una vez enumerados de forma general cuáles son los principales problemas a los que de han enfrentarse didactas y profesores para emprender una enseñanza de la lengua oral

(4) Para llevar a cabo este plan propone varios recursos. En primer lugar, acometer la renovación de la antigua retórica: enseñar elocuencia (expresión de ideas y sentimientos de forma viva y colorista), poética y oratoria que se ciñe a las composiciones orales. Señala a este respecto que la Retórica será útil también porque las diversas teorías modernas de la comunicación están inscritas en corrientes teóricas que fluyen desde la antigüedad y que ya los institucionalistas prestaron especial atención a la oratoria como arte del buen hablar en cuanto tiende a la conjunción de la didáctica con la literatura. En segundo lugar, leer y comentar los informes redactados por los alumnos sobre las excursiones, porque acostumbran a objetivar el pensamiento, ordenar y sistematizar ideas y recuerdos, y a crear un estilo propio. Otros recursos importantes son la radio, la dramatización y la poesía, sobre la que recomienda adecuar los textos a la psicología de los receptores y prestar especial atención a la selección de la misma, así como trabajar la lectura en voz alta de romances y lírica popular. Por último, el recurso metodológico de los talleres de lengua y literatura recreados a partir de aquéllos puestos en práctica por los grandes pedagogos (Pestalozzi, Herbart, Montessori, etc.).

sistemáticamente fundamentada e integrada con el resto de las habilidades que conforman la competencia comunicativa, y enumerados también algunos argumentos que muestran sin discusión posible la necesidad de abordar sin retrasos la tarea, nos parece importante exponer cuáles han de ser los aspectos más relevantes que hay que tener en cuenta previamente para elaborar modelos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de lo oral.

PRINCIPIOS BÁSICOS PARA UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL

El diseño de programas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura que integren de forma coherente y sistemática los objetivos y contenidos de comunicación oral debe empezar por la elaboración de una fundamentación teórica de orientación comunicativa y funcional que persiga ante todo el desarrollo de la competencia comunicativa global del alumnado y, por esta vía, su inserción total plena como ciudadanos de la nueva Europa.

Para llevar a cabo esta tarea con rigor hemos de utilizar las aportaciones de las disciplinas que más directamente tienen que ver con la Didáctica de la Lengua. En primer lugar, y por supuesto, de las ciencias del lenguaje, junto con la Pedagogía, la Psicología y la Sociología. Se trata de lograr una síntesis orgánica que ponga de manifiesto cuál es el objeto y el campo científico de la Didáctica de la Lengua en relación con otras ciencias con las que comparte intereses, pero en relación con las cuales es perfectamente autónoma por sus puntos de vista y por sus métodos.

Los puntos básicos sobre los que puede articularse este proceso son los siguientes:

- Los fines de la educación lingüística en la enseñanza obligatoria se pueden exponer con mayor o menor grado de detalle, pero, en cualquier caso, se puede formular genéricamente un objetivo: el de mejorar la competencia comunicativa del alumnado para contribuir así a su maduración cognitiva y personal, a su éxito académico y a su inserción sociocultural.

Conviene diagnosticar a este respecto cuáles son las necesidades comunicativas de los alumnos y alumnas valorando, según sus circunstancias personales, sociales, académicas, etc, lo que ya saben y lo que la sociedad demanda de ellos.

- Una parte importante de la enseñanza de la lengua ha de consistir en dar a conocer a los alumnos y alumnas las relaciones entre los códigos sociales, los tipos de discurso y las situaciones de comunicación, a fin de lograr diversificar la capacidad lingüística.

- El punto de partida de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua debe ser el conocimiento y el respeto por la variedad que el alumno aporta. No obstante, dado el papel del lenguaje en la inserción social, el objetivo de la educación lingüística en este sentido ha de ser el de tratar de mejorar y ampliar la competencia del alumnado, lo cual significa que se le ha de facilitar el acceso a variedades distintas a la coloquial, en un proceso progresivo en cuanto a grado de formalidad y de complejidad.

- Para llevar a la práctica este objetivo es preciso elegir el enfoque —o mejor, los enfoques— que más exactamente se ajustan a las finalidades que se pretenden. Se imponen los modelos comunicativos, funcionales y textuales, centrados en el uso (Etnografía de la Comunicación, Pragmática, Lingüística del Texto, etc.), que persiguen la ampliación de la competencia comunicativa global. Esta perspectiva de orientación retórica exige un estudio conjunto de la lengua y la literatura.

También la Semiótica está llamada a desempeñar un importante papel en esta consideración de la comunicación como un comportamiento global que integra multitud de factores de muy distinto tipo.

- Conviene delimitar claramente las relaciones entre las ciencias del lenguaje y la Didáctica de la Lengua en pro de una relación fructífera e inevitable que redunde en programas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura sólidos y eficaces.

- De entre los conceptos y principios de las distintas ciencias del lenguaje es necesario seleccionar aquéllos que son utilizables o aplicables para una transposición didáctica encaminada al desarrollo de la competencia discursiva oral. Las aportaciones de las ciencias de orientación pragmática y discursiva son esenciales en la didáctica de la lengua oral precisamente porque éstas se interesan por el uso.

- No obstante, el auge de estas tendencias no debe hacer descuidar las aportaciones de las descripciones inmanentes del lenguaje. Así, la adopción de un enfoque funcional no debe entenderse como una renuncia radical a contenidos tradicionales. Este tipo de respuestas reactivas puede llevar al espontaneísmo.

La gramática, la descripción del sistema de la lengua, tiene su lugar en etapas superiores, sobre todo en el segundo ciclo de la ESO. Hay que asegurarse de que las tareas que se proponen en relación con ella están al alcance de las capacidades de los alumnos y aprovecharlas siempre para mejorar el dominio, el uso. En este caso entendemos de bastante utilidad las gramáticas pedagógicas y de orientación semántica.

Cuando se trata de la lengua oral, los criterios normativos y prescriptivos que se asocian a la gramática tradicional tienen que ser revisados a la luz de las características específicas de la oralidad (sintaxis más libre, anacolutos, redundancias, etc.).

- Se ha de tomar como base para la enseñanza de la lengua desde la perspectiva de la Didáctica un modelo de descripción lingüística. El que nos ha parecido más completo para utilizarlo como base de nuestra propuesta didáctica es el de Eugenio Coseriu, si bien tomado desde una consideración flexible y ampliamente complementado con aportaciones de otras fuentes teóricas que quedan reflejadas más adelante.

- Es necesario también contar con un modelo psicolingüístico que explique cómo se producen la expresión y la comprensión oral para guiar la práctica. Siempre será un modelo complejo porque la comunicación oral integra multitud de aspectos y códigos.

- El texto se erige en la unidad de análisis y de descripción cuando se trabaja con presupuestos comunicativos, sin que esto suponga renunciar a otras unidades. La selección de textos para la enseñanza de la lengua oral debe ser variada y basarse en una tipología con posibilidades de explotación didáctica de forma que sirva para ordenar la secuencia instructiva.

- Además de estas consideraciones sobre el lenguaje como objeto de aprendizaje, es de enorme importancia el papel del mismo en la interacción didáctica, en la gestión del aula. En el caso de la lengua oral, esta importancia aumenta. El ambiente que se genere en el aula tienen una incidencia directa en la participación y en el desarrollo de lo oral, en el trabajo en grupo, etc. (M.^a P. Núñez, 2000).

El profesorado de lengua debe implicar al de otras áreas en la tarea de la educación lingüística.

- El profesorado puede obtener gran cantidad de información del habla de los alumnos y alumnas (procedencia geográfica, rasgos de personalidad, nivel socioeconómico, etc.). Esta identidad sociolingüística es fundamental en la Didáctica de la Lengua porque el lenguaje refleja maneras de pensar, sentir y compartir que están relacionadas con la proceden-

cia social. Además de conocer el repertorio verbal de los alumnos y alumnas y su entorno sociolingüístico, el profesor o profesora debe sondear las actitudes de los mismos con respecto a la diversidad lingüística.

- En la Educación Secundaria conviene considerar la labor de identificación grupal que ejerce el uso de la jerga juvenil y las posibles interferencias que se pueden producir entre los usos propuestos por la escuela y los que el adolescente valora.

- La perspectiva sociolingüística —especialmente relevante en la didáctica de la lengua oral— puede contribuir en la enseñanza a compensar diferencias de conocimiento y dominio de la lengua entre el alumnado y, por lo mismo, a facilitar el acceso al conocimiento escolar y a otros ámbitos de la cultura.

- La mejora del uso de la lengua implica el establecimiento de una norma, de un modelo, tarea muy difícil en el caso de la lengua oral.

El profesor es modelo en el aula y debe ofrecer ineludiblemente pautas normativas. Aplicar el concepto de norma a la lengua oral que por naturaleza es espontánea, flexible, cambiante, exige delimitar la noción de error y establecer pautas claras de corrección.

- Corregir errores de expresión oral no afecta sólo al conocimiento lingüístico de las personas, sino a su identidad como miembro de un grupo social determinado que puede ser muy distinto del que representa el profesor.

La corrección debe ser siempre un estímulo para mejorar la eficacia comunicativa, no una sanción.

- La reflexión sobre el lenguaje desde el punto de vista sociocultural no atañe sólo al profesorado de lengua, sino al centro entero.

- El desarrollo de la competencia discursiva es un proceso global en el que el trabajo sobre los códigos oral y escrito enriquecen y complementa la consolidación de ambos. Conviene tener muy claras las relaciones entre uno y otro y saber que su tratamiento didáctico exige estrategias diferenciadas, aunque redunden en la competencia global. La oralidad y la escritura implican esquemas mentales —formas de pensamiento— distintos como se comprueba examinando la evolución histórica de ambos o comparando culturas de pueblos con escritura con otras de pueblos ágrafos (Ong, 1996; Olson y Torrance, 1995).

- La necesidad de estudiar la lengua oral se justifica por varios motivos: porque es la que más se usa, por su valor social y personal, por la influencia negativa de los medios de comunicación de masas en los usos orales y, sobre todo, por las múltiples deficiencias que presentan en su manejo los alumnos más allá del registro coloquial en que habitualmente se mueven.

- La enseñanza de la lengua oral exige una planificación sistemática y rigurosa y, sobre todo, una premisa: dar oportunidad a los alumnos y alumnas para que hablen y se expresen, escuchen y comprendan.

- Resulta innegable la importancia del componente no verbal en las interacciones orales que también se pueden analizar y educar.

- Se ha de destacar asimismo la importancia de los medios de comunicación de masas como configuradores de usos lingüísticos y como soportes técnicos para modos de comunicación variados y con características específicas que los alumnos ha de interpretar críticamente y aprender a elaborar.

- La enseñanza de la lengua oral exige materiales específicos, abundantes, de calidad y contrastados empíricamente, así como ajustes en la distribución tradicional del tiempo y de los espacios en los centros educativos.

- Las distintos niveles de concreción curricular en los que tiene participación el profesorado son los documentos donde deben quedar plasmados los principios que se aplican a la educación lingüística, de ahí la importancia del proyecto curricular como un documento real que potencia el conocimiento y la mejora profesional a través de sucesivas revisiones y ajustes. La práctica así concebida genera teoría, la cual, a su vez, enriquece los presupuestos teóricos de partida.

- El examen de los diseños curriculares para el área de Lengua y Literatura pone de manifiesto que en esta reforma se ha optado por un enfoque funcional y comunicativo que nos parece muy acertado para el objetivo básico de desarrollar la competencia comunicativa que hemos defendido. En ellos figura un bloque específico de lengua oral, aunque sus contenidos, sobre todo en lo que se refiere a la comprensión, no están muy bien definidos y adolecen de una falta de referencias claras a las fuentes epistemológicas que los inspiran, como ocurre en el resto de los bloques.

UNA DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA: EL MODELO DE EUGENIO COSERIU

Una vez vistos de forma breve cuáles son los fines primordiales de la educación lingüística y literaria que deben perseguirse en la educación obligatoria y delimitados algunos principios que afectan especialmente a la enseñanza de la lengua oral, el siguiente paso consiste en buscar un modelo de explicación lingüística que hagan posible su puesta en práctica.

A la hora de determinar cuáles son los objetivos de la enseñanza de la lengua y de la literatura son muchos los aspectos científicos (pedagógicos, psicológicos, socioculturales, etc.) que los equipos docentes han de considerar, pero hay sobre todo uno que en modo alguno pueden obviar: la fundamentación epistemológica de la competencia lingüística o comunicativa de sus alumnos y alumnas. Para ello conviene seleccionar una teoría descriptiva que sirva de punto de referencia, la cual —como señala Uruburu (1999)— no debiera ser más complicada que el objeto que pretende describir.

No es tarea fácil encontrar un modelo de descripción lingüística que se ajuste sin fisuras a la totalidad de los fines que hemos expuesto más arriba. Casi podemos afirmar de antemano que, en sentido estricto, no existe ninguno que coincida en todo con los presupuestos didácticos de partida.

Por otra parte, no es esto lo importante, e incluso sería arriesgado intentar una explotación pedagógica lineal de un modelo de descripción lingüística, ya que no es tarea ni preocupación del lingüista plantearse las posibilidades de aplicación a la enseñanza de sus teorías.

Nos parece entonces que, desde el punto de vista de la didáctica, la actitud más realista consiste en buscar un modelo bien fundamentado en lo lingüístico, con posibilidades reales de aplicación que el docente debe saber extraer y convertir en propuestas para el aula. Concretamente, en nuestra opinión, el modelo que más se ajusta a estas características y expectativas es el de Eugenio Coseriu, y esto por dos razones fundamentales.

En primer lugar, por la sensatez de su planteamiento, que nos pone ante los ojos, no sólo la lógica del mismo, sino las incoherencias del modelo de enseñanza de la lengua y la lite-

ratura que desde finales del siglo pasado hemos aceptado acríticamente y con una manifiesta ignorancia de la historia. En segundo lugar, por la novedad que supone el hecho de que un lingüista —especialmente del prestigio y el rigor de Coseriu— sea capaz de dar un paso en el camino de superar la tradicional división entre lingüistas y didactas reflexionando sobre cómo se deben enseñar la lengua y la literatura en la enseñanza media.

Además, nos parece interesante destacar que, por lo acertado de su contenido y por las fechas de su publicación (1987 y 1992), las propuestas de Coseriu han tenido una repercusión evidente y muy positiva en el diseño del marco curricular de la reforma en la que ahora estamos inmersos. Muchas de esas propuestas impregnaron por su coherencia y su lógica el diseño curricular de las áreas lingüísticas y ofrecen, de modo global, una concepción del lenguaje y de las lenguas que el profesorado puede trabajar en clase perfectamente si tiene claros unos objetivos. Por todo esto pensamos que vale la pena comentar con cierto detenimiento las ideas más importantes que se exponen en estos dos trabajos.

Cuando Coseriu en *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar* (1992) se ocupa de la naturaleza de la competencia lingüística lleva a cabo una revisión histórica de las concepciones sobre la naturaleza del saber lingüístico que se dan en la ciencia del lenguaje.

La concepción antigua, continuada por Saussure, considera que el saber hablar es una actividad inconsciente: los hablantes utilizan al hablar un mecanismo muy complejo pero no reflexionan sobre él y, por tanto, no son capaces de formular sus hechos y sus reglas. Este saber no está seguro y completo en los individuos, por lo que se trata de un saber colectivo.

Para Coseriu es ésta una concepción errónea por dos motivos; por un lado, porque los hechos no afirman que la actividad del hablar sea inconsciente y, por otro, porque una conciencia colectiva en sentido propio no existe. El saber lingüístico sí es un saber seguro, pero no puede ser suficientemente justificado y eso es, precisamente, lo que caracteriza un saber intuitivo.

La teoría de Chomsky afirma que el hablante tiene un conocimiento intuitivo de su lengua que debe ser la base de la descripción de la competencia lingüística. Para Coseriu esta consideración es cierta; sin embargo, objeta que al aplicar esta idea en la gramática generativa se confunde el saber intuitivo del hablante con el saber reflexivo del lingüista, lo cual denota, en última instancia, el desconocimiento de la verdadera naturaleza del saber lingüístico. Objeta también Coseriu en relación con la motivación del saber lingüístico, pues Chomsky y sus discípulos no están dispuestos a aceptar la creatividad simplemente como hecho, sino como una acumulación de experiencias.

D. Eugenio, basándose en Leibniz, afirma que el saber lingüístico es un saber hacer, un saber seguro pero sin justificación, o justificable únicamente de forma inmediata. Es un saber técnico, un saber acerca de cómo se hace algo.

“Preguntábamos si el saber lingüístico es una dóxa, i.e. una simple opinión, un saber inseguro, si es una téchne, i.e. un saber seguro, pero un saber que se manifiesta en el hacer mismo, o si es una ‘epistème, i.e. una ciencia, un saber reflexivo y justificado. Nuestra respuesta es: la competencia lingüística no es ni dóxa ni ‘epistème; es téchne, i.e. un saber expresivo”. (pp.236-237).

Que el saber lingüístico es un saber técnico que se manifiesta en el hacer puede demostrarse observando lo que hacen los hablantes con su lengua y, sobre todo, cómo crean cosas nuevas en ella.

Para examinar esta y otras cuestiones con ella relacionadas, el autor opta por volver a la tradición humboldtiana y situarse en la capacidad misma del hombre para la actividad creativa que es en sí el lenguaje. Su pretensión no es explicar cómo funcionan los principios innatos de los que hablaba Chomsky; a Coseriu (1992:11) le interesa una teoría de la competencia o del saber lingüístico que ve el lenguaje como producto de la cultura humana:

“Entendemos por competencia lingüística el saber que aplican los hablantes al hablar. No nos referimos al saber sobre las “cosas” de las que se habla, sino al saber relativo al hablar mismo y a su configuración”.

La teoría de la competencia lingüística será también una teoría del hablar y una teoría acerca de la configuración de la Lingüística, puesto que la estructura de la Lingüística debería corresponder a la estructura de la competencia lingüística.

El estudio de la competencia lingüística abarca cuatro aspectos básicos: qué comprende la competencia, de qué naturaleza es el saber que aplican los hablantes al hablar, cuál es el contenido de ese saber y cómo está configurado.

Examina a continuación Coseriu el concepto de competencia lingüística desde el punto de vista histórico y lleva a cabo un breve repaso que arranca en la antigüedad grecolatina y llega hasta Chomsky y Saussure, pasando por Humboldt y Gabelentz.

A partir de aquí se ocupa, en primer lugar, de la extensión de la competencia lingüística.

Tras analizar los conceptos de *langue/parole* (Saussure) y de *competencia/actuación* (Chomsky), afirma que en la Lingüística moderna el hablar no es objeto de estudio y que sólo es tomado en consideración como desviación de la lengua particular, cuando debería ser justamente al contrario: para estudiar la lengua hay que partir del hablar, porque el hablar es actividad y porque mientras la lengua se halla toda contenida en el hablar, el hablar no se halla todo contenido en la lengua.

Desde esta perspectiva, el lingüista rumano establece las siguientes tesis con respecto a la extensión de la competencia lingüística:

1. La división *langue/parole* no tiene base objetiva y no es conocida intuitivamente por los hablantes.
2. La distinción *competencia/actuación* no debe equipararse a la saussureana *langue/parole*.
3. Una teoría de la competencia lingüística que tenga una base objetiva ha de partir de dos consideraciones generales:
 - a. Que la lengua es una actividad humana universal que todos los individuos como representantes de tradiciones comunitarias del saber hablar llevan a la práctica individualmente.
 - b. Que una actividad puede ser considerada como actividad, como el saber en que se basa esa actividad y como el producto de la misma. Cruzando estas dos consideraciones se delimitan nueve formas de lengua en las que se basa la teoría general del hablar de Coseriu, la cual sostiene que es posible dar a estas formas una base objetiva y que los hablantes las conocen intuitivamente. Toda la Lingüística es una lingüística del hablar, puesto que también las lenguas particulares pueden ser consideradas como modalidades del hablar.

La exposición de esta teoría arranca del siguiente esquema de los planos y niveles del hablar y de la competencia lingüística (1992:81) que no se presenta como un modelo, sino como el resultado de un análisis teórico.

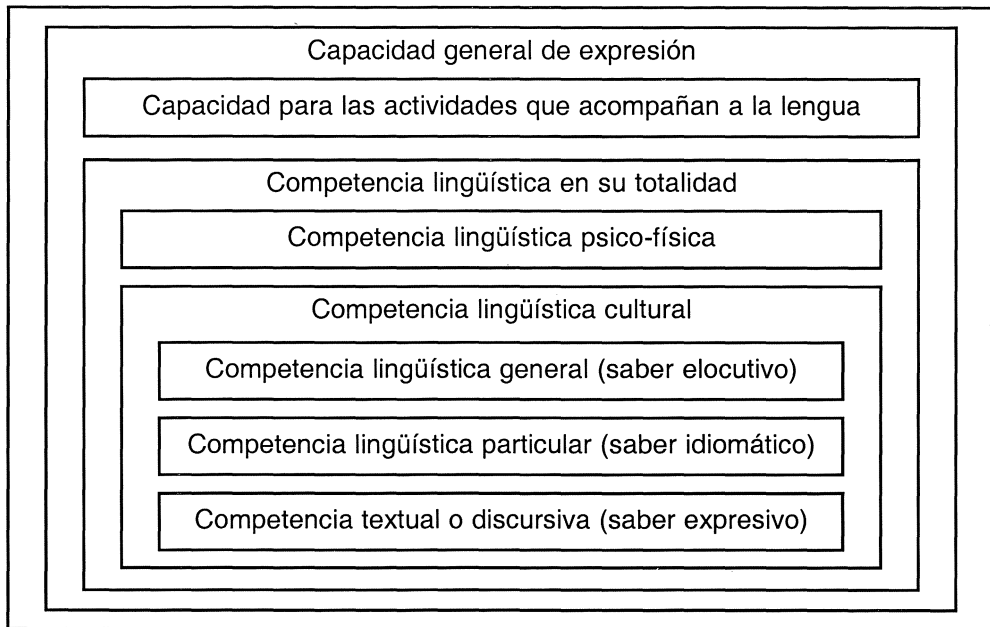


Figura 1: *Planos y niveles del hablar, según E. Coseriu*

Si nos centramos en la competencia lingüística en su totalidad, encontramos un nivel biológico que se refiere al hablar como actividad neurofisiológicamente condicionada y que no es objeto de la Lingüística.

La dimensión cultural del hablar deriva del hecho de que hablar es una actividad que crea cultura. Para Coseriu (1992:86) la forma cultural del hablar se puede caracterizar así:

“El hablar es una actividad humana universal que es realizada individualmente en situaciones determinadas por hablantes individuales como representantes de comunidades lingüísticas con tradiciones comunitarias del saber hablar”.

En este nivel cultural del hablar se distinguen tres planos: aspectos generales o universales de la actividad (hablar en general), todo hablar es hablar en una lengua determinada (lenguas concretas) y el hablar es siempre individual porque siempre lo realiza un individuo y en una situación determinada (discurso).

Además, se pueden adoptar tres puntos de vista diferentes al considerar el hablar: como actividad misma —como hablar y entender— es actividad creativa (*energeia*) que se sirve de un saber ya existente para decir algo nuevo y no una mera realización de ese saber; como el saber que subyace a la actividad, como competencia (*dinamis*), y como el producto que es creado por la actividad (*érgon*).

Por último, a los tres planos de la actividad del hablar se contraponen tres planos del saber lingüístico, de forma que todas estas correspondencias que venimos comentando se puede explicar así:

1. El **plano lingüístico universal o general** contiene todo lo que forma parte del hablar, independientemente de la lengua en que se realice. Es el saber que nos permite, por ejemplo, reconocer la lengua en que se habla, el estado de ánimo del emisor o su sexo. Para los juicios que hacen referencia a este hablar Coseriu elige como expresión técnica el término *congruente*. La autonomía de los juicios sobre la congruencia indica que hay un saber lingüístico identificable que corresponde al plano del hablar en general; éste es el *saber elocutivo*, con el que el lingüista rumano quiere retomar el concepto retórico de *elocutio* como arte general del hablar.

Así pues, el saber elocutivo se refiere a los principios generales del pensamiento en relación con el conocimiento de la realidad extralingüística que tienen su manifestación en el lenguaje, así como al fundamento del hablar que se refleja en lo que se dice y en lo que no se dice, en cómo se dice y en cómo no se dice. Es un saber valedero para todas las lenguas con el que se relacionan los juicios de *congruencia e incongruencia*.

Para Coseriu en cada acto de habla podemos diferenciar tres planos del contenido en tanto en cuanto aquél hace referencia a una realidad extralingüística (*designación*), establece esa referencia por medio de determinadas categorías de la lengua particular (*significado*) y en cada caso tiene determinada función discursiva (*sentido*). El contenido que se corresponde con el plano universal es la *designación*, que concierne al contenido de referencia, a lo extralingüístico.

El saber elocutivo se aplica a los principios generales del pensamiento y en este ámbito sus características más relevantes consisten en que nos permite aceptar algo como coherente o rechazarlo como incoherente, nos permite interpretar lo dicho, así como dar sentido a un contrasentido cuando éste es intencionado.

Pero el saber elocutivo también se refiere a nuestro conocimiento sobre las cosas. Éste impone restricciones y tiene formas diferentes de manifestarse. Así, nos permite aceptar lo dicho como congruente o rechazarlo como incongruente, hace posible que no hagamos explícito lo que se presupone y que interpretemos lo incongruente de forma congruente. Para Coseriu no es el contexto, sino el conocimiento que tenemos de las cosas, el que determina la interpretación que hacemos de un enunciado, ese conocimiento nos permite evaluar qué tiene más sentido en un contexto determinado.

Todo esto le lleva a afirmar (1992:131):

“Al delimitar la competencia lingüística general se plantea el cometido de distinguir claramente entre funciones lingüísticas generales, i.e. funciones que conciernen a la referencia a la realidad, y funciones lingüísticas particulares, i.e. funciones que conciernen a la configuración lingüística. Esto se debe a que en la interpretación de las funciones lingüísticas generales interviene también lo lingüístico particular”.

Con respecto a la delimitación de la competencia lingüística general y la particular, el trabajo que venimos reseñando sostiene que, puesto que el saber elocutivo no es propio de ninguna lengua en particular, hay que delimitarlo del saber particular por medio de un análisis lingüístico metódico, evitando así el peligro que se deriva del hecho de que, al ser la competencia lingüística general válida para todas las lenguas, también puede ser comprobada en el análisis de las lenguas particulares.⁵

(5) “Este hecho es la causa de la peligrosa ilusión de que los principios generales del pensar y el conocimiento general de las cosas se podrían determinar desde las lenguas particulares precisamente como puntos comunes de las lenguas”. (1992:134).

Sin embargo, no se trata de deducir los principios generales del pensamiento a partir de las lenguas particulares, sino más bien al contrario, de llegar a las lenguas particulares desde el hablar general, aunque sin olvidar que, tanto los principios generales del pensamiento como el conocimiento de las cosas, pueden ser anulados por las lenguas particulares.

Las conclusiones más importantes sobre el hablar en general las sintetiza Coseriu así:

- Hay una competencia lingüística general que corresponde a un contenido especial, a la designación de lo extralingüístico.
- Los hablantes ven esa competencia como autónoma al emitir juicios que se refieren a la congruencia.
- Somos conscientes de esa competencia porque detectamos incongruencias.
- Esta competencia no es lo común en diferentes lenguas, al contrario, es una competencia que presuponen todas las lenguas pero que, en determinadas condiciones, puede ser anulada.
- La incongruencia puede ser anulada en las lenguas particulares y, en mayor medida, en los textos.

Sobre cuáles serían los cometidos de una lingüística del hablar en general sostiene:

“Para investigar la competencia lingüística general necesitaríamos una lingüística del hablar en general que habría que situar junto a la ya existente lingüística de las lenguas particulares y que podría servir de condición previa para la delimitación exacta de la lingüística de las lenguas particulares. Necesitaríamos una lingüística que nos diga qué principios del pensamiento son válidos para el hablar en general y en qué consiste el conocimiento de las cosas, i.e. el conocimiento de la realidad extralingüística, que es válido a su vez para todas las lenguas y todo el hablar. Necesitaríamos, en especial, una lingüística esquenológica [del griego skené, o bien skénos: ‘cosa’], es decir, una lingüística de las “cosas”, una lingüística que nos diga cuál es la aportación del conocimiento general de las cosas a cada hablar”. (p.148).

Aunque esta lingüística no existe todavía, sus planteamientos están siempre presentes de forma implícita. Necesitamos esa referencia a los contenidos lingüísticos generales cuando traducimos de unas lenguas a otras, o cuando las comparamos; asimismo, en la teoría de las categorías lingüísticas nos referimos más o menos explícitamente a los hechos de la competencia lingüística general.

Por otra parte, pese a la necesidad de una lingüística del hablar general, la distinción de los tres planos de la competencia es válida para todas las disciplinas de la ciencia del lenguaje. El plano de la competencia lingüística general es el de la definición y la teoría, el de la competencia lingüística particular es el de la descripción de la configuración material y de los contenidos y el plano individual es el del análisis e identificación de las funciones en el texto. Incluso en una disciplina como la gramática, cuyo cometido primario es la descripción de las lenguas particulares, es necesario diferenciar los tres planos de la competencia.

2. El plano lingüístico histórico o particular se justifica en virtud de que el hablar siempre se realiza según una determinada técnica histórica del hablar, es decir, sobre la base de una lengua particular que corresponde a una comunidad lingüística históricamente constituida.

De un hablar que está en consonancia con una tradición lingüística particular se dice que es *correcto*, entendida la corrección como algo independiente de la adecuación, pues un enunciado puede ser correcto aunque sea inadecuado a la situación, al objeto del discurso o a la situación.

El saber lingüístico que corresponde a este plano es el *saber idiomático*, que abarca las reglas propias de una lengua que hacen que una desviación constituya una incorrección en un idioma y no en otro. Equivale a lo que en sentido usual llamamos gramática.

El *significado* es el contenido propio de este nivel y consiste en una organización particular de la designación en una lengua dada.

Coseriu sostiene que en la descripción del saber lingüístico hay que proceder sincrónicamente, pues se trata de describir la competencia lingüística particular que los hablantes aplican como técnica en el momento al que se refiere la descripción. No obstante, hay que plantearse una pregunta previa relativa a qué forma parte de un estado de lengua.

Después de analizar varios ejemplos, el profesor Coseriu concluye que la dimensión diacrónica debe ser incluida en la competencia actual de los hablantes ya que en su competencia sincrónica existen juntos varios estados de lengua.

Las lenguas históricas no son sistemas unitarios; en ellas coinciden la homogeneidad y la variedad. La descripción de una competencia lingüística particular va buscando las homogeneidades y considera la variación como variación dentro de una lengua funcional. Pero, de hecho, la diversidad interna de una lengua y de una competencia lingüística particular no es sólo variación en la realización del mismo sistema de la lengua, sino también variedad como la que puede comprobarse entre lenguas históricas diferentes.

Para Coseriu una lengua común es un sistema de la lengua que debería ser válido para la totalidad de las relaciones lingüísticas de toda la comunidad y debería superar la diversidad regional.

Dentro de la lengua común puede formarse además una lengua común de la lengua común, o sea, una lengua estándar o *lengua ejemplar*. Se trata de una lengua normalizada *idealiter* para toda la comunidad, más uniforme que la lengua común porque se la normaliza intencionadamente.

En esta visión de conjunto de la estructuración de la lengua en la comunidad se aprecia que esta estructuración es externa porque afecta a la configuración de las relaciones entre diferentes sistemas de la lengua en una comunidad. Es la *arquitectura* de la lengua.

Con respecto a la relación entre la competencia lingüística particular y la arquitectura de la lengua, sostiene Coseriu que el hablante normal habla en primer lugar una determinada lengua funcional aunque tiene conocimientos más o menos claros de variedades diatópicas de su lengua histórica y ciertos conocimientos de otras lenguas históricas. Esto también es aplicable a las dimensiones diastrática y diafásica. Se puede admitir que todos los hablantes tienen un saber por lo menos pasivo acerca de otros niveles de la lengua diferentes del suyo propio. De la definición de estilo de la lengua se deduce que, para diferentes situaciones, todos los hablantes conocen y utilizan varios estilos.

La diversidad de la competencia lingüística particular plantea considerables problemas metodológicos en su descripción. Por ejemplo, el de cómo se puede describir el saber lingüístico real de un hablante en el plano lingüístico particular. Hay que describir sistemáticamente (gramaticalmente) los sistemas de la lengua en su estructura, hay que describir lenguas funcionales porque las estructuras o las reglas lingüísticas funcionan dentro de un sistema lingüístico homogéneo y porque sólo disponemos de métodos, más o menos rigurosos, para describir tales sistemas.

Sin embargo, Coseriu se pregunta si es suficiente la descripción de las lenguas funcionales para describir el saber lingüístico de un hablante en el plano histórico y si se da así cumplida cuenta de ese saber.

Hasta hoy no se dispone de un método para describir la variedad de la competencia idiomática de un hablante y para indicar el estatus que les corresponde a los elementos de las variedades en la competencia. Se pueden hacer propuestas, pero primero habría que saber qué es lo que un hablante medio conoce de los otros dialectos que él no habla y en qué circunstancias puede activar ese conocimiento.

3. El tercer plano de la competencia lingüística se asienta en el hecho de que la actividad cultural del hablar la realizan siempre hablantes individuales en situaciones particulares: estamos ante el **plano individual**. El saber que se aplica a cómo se habla en determinadas situaciones es el *saber expresivo*. Éste se relaciona, dentro de una lengua determinada, con el nivel textual o discursivo y consiste en saber aplicar en la comunicación factores pertinentes según la situación, los interlocutores y el tema que configuran cada acto comunicativo.

El saber expresivo se refiere a las determinaciones generales del hablar que se ven afectadas por normas de muy diversa naturaleza y con un carácter obligatorio muy variable. El hablar individual, es decir, el hablar en tanto en cuanto produce textos, siempre está determinado por cuatro factores: el hablante, el destinatario, el objeto y la situación.

Las normas que conciernen a la determinación general del hablar no suelen formularse explícitamente aunque se presuponen en sentido negativo cuando se valora el saber expresivo.

Con respecto a este saber, Coseriu se pregunta si la competencia textual es independiente de las lenguas particulares o si forma parte del saber lingüístico particular. Afirma que hay reglas y hechos que afectan a la construcción de los textos que pertenecen a la lengua particular y, por tanto, son objeto de la Lingüística del Texto de la lengua particular, a la que el lingüista rumano denomina *gramática transfrástica*. Sin embargo, otras normas para la constitución de textos no pertenecen a las lenguas particulares; la Lingüística del Texto actual distingue en este contexto entre la microestructura y la macroestructura de los textos, es decir, entre la estructura lingüística particular y la de los textos como tal. Para Coseriu la competencia que subyace al hablar, pero cuyos rasgos no pueden ser analizados en la descripción de la lengua particular, se denomina *competencia expresiva o textual*.

Los juicios relativos a este saber son los de *adecuado e inadecuado*; se trata de juicios autónomos y más complicados que los de congruencia y corrección, pues un texto puede ser congruente y correcto, pero ser totalmente inadecuado. Esto quiere decir que los juicios que se emiten en los tres planos del hablar pueden ser anulados de abajo arriba: si algo es adecuado no importa que sea incorrecto o incongruente.

Se distinguen tres tipos de adecuación. Con respecto al objeto representado, un texto es *adecuado o inadecuado*; si se toman como referencia los destinatarios, los términos son los de *apropiado e inapropiado* y si se considera la situación, se valora en términos de *oportuno o inoportuno*.

El término *sentido* es el que reserva Coseriu para el contenido propio de un texto. El sentido va más allá del significado y de la designación y se relaciona con la actitud del hablante, sus suposiciones, su intención, la expresión verbal, etc. Si se quiere entender lo dicho no se puede hacer sólo como designación con respecto a la realidad extralingüística o como significado en la lengua particular, sino que hay que captar también su sentido como texto. El sentido está presente siempre, incluso cuando pretendemos ser totalmente objetivos al referirnos a las cosas.

El examen de la competencia textual es objeto de la Lingüística del Texto que tiene parte en los tres planos de lo lingüístico:

- En el hablar en general las funciones son posibilidades del hablar que pueden o no estar realizadas en una lengua determinada. *Realizado* significa que la lengua expresa esa función por sus propios medios, y *no realizado* quiere decir que el cometido de facilitar la función se deja al contexto o al conocimiento de las cosas.
- En el plano de las lenguas particulares encontramos las funciones lingüísticas generales efectivamente realizadas en una lengua determinada y su especial configuración en esa lengua.
- En el discurso encontramos la utilización de los medios lingüísticos para la construcción del sentido.

El objeto de la Lingüística del Texto lo constituye el escalón más ampliamente determinado de las manifestaciones de lo lingüístico. El texto es algo individual y en esto se distingue la Lingüística del Texto de la Gramática o ciencia de las lenguas particulares. La gramática puede reclamar para sí una generalidad, tanto para arriba como para abajo, mientras la Lingüística del Texto sólo puede tener generalidad hacia arriba, pues sólo puede comprobar lo común a diferentes textos. La generalidad de la Lingüística del Texto concierne sólo a los puntos comunes de distintos textos.

Así pues, no sólo desde el punto de vista de la Lingüística del Texto, sino también desde la perspectiva de la fonética, la gramática y el léxico, hay que considerar los tres planos y delimitar qué funciones generales hay en el hablar como tal, cómo están configuradas y cómo se utilizan las funciones y los medios para su expresión en el discurso a fin de constituir el sentido.

Para Coseriu la afirmación de que la competencia no puede deducirse de la actuación porque ésta incluye todo tipo de desviaciones no es válida, ya que las variaciones de los ámbitos del hablar no impiden comprobar la competencia en la actuación. El saber lingüístico se manifiesta como lo que es, precisamente en el hecho de que los hablantes entienden la construcción aun sin entender los significados léxicos de las palabras. Por otra parte, aunque la delimitación de los saberes técnico y reflexivo no es fácil de establecer, para Coseriu sólo la justificación realmente inmediata forma parte del saber técnico y cualquier otra sería ya reflexiva.

A propósito de la extensión de saber técnico hay que hacer algunas reducciones. Por un lado, éste no está presente en la misma medida en todos los planos de lo lingüístico, pese a que se trata de un saber seguro. Las dimensiones del saber elocutivo son muy distintas en los hablantes concretos. La norma del saber elocutivo sólo se alcanza paulatinamente y no coincide con la competencia ya alcanzada en la lengua particular. Esto mismo es aplicable al saber expresivo, el cual se consigue poco a poco y prácticamente nunca para todos los tipos de texto. La formación en ese saber es objeto de una educación lingüística. Desde el punto de vista de la Lingüística, la afirmación de que el saber lingüístico es un saber técnico, supone afirmar que la Lingüística es un saber sobre un saber, un saber reflexivo que tiene un saber intuitivo o técnico como objeto. El cometido primero de la Lingüística consiste en formular expresamente el saber lingüístico, y el segundo, en justificarlo. La distinción entre el saber técnico de los hablantes y el saber reflexivo de los lingüistas proporciona a la Lingüística descriptiva su total legitimidad.

La naturaleza del saber lingüístico condiciona la clase de método, pero no el método mismo entendido como un complejo de procedimientos y operaciones para alcanzar un determinado objetivo, lo que condiciona al método es el objeto, y sobre él sólo sabemos que

es un saber y que el cometido del lingüista es hacer de él un saber reflexivo y justificarlo. Para poder elegir el método para ese objeto, no basta con conocer la naturaleza de ese saber, hay que conocer también su contenido, con lo que nos situamos en otro problema general de la competencia lingüística: el del contenido de la competencia lingüística.

Preguntarse sobre el contenido del saber lingüístico es preguntarse en qué consiste una lengua en realidad: en formas y contenidos, en operaciones, en un sistema o por lo menos en un conjunto de reglas.

La Lingüística antigua se ocupaba de las formas y de los contenidos y de su estructura, es decir, de si la relación entre ambos es regular o irregular: es el problema de la analogía. Los anomalistas no ignoran las analogías, pero destacan más las excepciones, fijándose sobre todo en el léxico que es donde éstas se dan más. Las regularidades se encuentran sobre todo en la gramática, de forma que la gramática se convierte en el sector de la analogía y el léxico en el de la anomalía.

Si se transfiere esta teoría de la estructura de las formas y los contenidos al contenido de la competencia lingüística y a las condiciones de su aprendizaje, hay que hacer constar que el saber lingüístico con respecto al léxico consiste en el conocimiento de determinadas formas y contenidos que hay que aprender aparte, mientras que el saber gramatical consiste en el conocimiento de modelos, de acuerdo a los cuales se aprenden formas gramaticales.

La Lingüística actual enlaza con la antigua concepción de que el saber lingüístico consiste en formas y contenidos, así como en sus estructuras, pero no va más allá. Sus concepciones dependen de en qué sector de la lengua se ubique el lingüista. Si considera la lengua particular por debajo del plano de la oración, se tiende a verla como un entramado de formas y contenidos y de sus estructuras, o sea, como un complejo de unidades dadas. Si se concentra en la oración y en la formación de frases, se tiende a ver la lengua particular como un sistema de reglas para realizar determinadas operaciones. La opción por una u otra forma de describir depende de lo que se considera fundamental como contenido de la gramática: la descripción de la oración o de unidades por debajo de ella.

Con respecto al contenido del saber lingüístico en los tres planos de lo lingüístico, sostiene Coseriu que el hablante en sus juicios no distingue entre los tres planos, pero tampoco los lingüistas, que se centran únicamente en la lengua particular.

En el plano del discurso, el contenido del saber lingüístico consiste en el conocimiento de procedimientos con normas inherentes, pero mientras en el plano lingüístico general, los procedimientos estaban todavía vacíos —sólo pueden referirse a la clase de hacer lingüístico y no a unidades hechas—, los procedimientos de la formación de textos operan con signos lingüísticos particulares que ya están dados en la tradición. Las normas de la formación de textos no excluyen desviaciones porque precisamente en las desviaciones, al ser siempre desviaciones de algo, se pone de manifiesto la norma.

En el plano del texto y del discurso hay, por tanto, procedimientos con normas que les son inherentes, y también instrumentos tradicionales para realizar esos procedimientos. El mayor peso recae en estos últimos, ya que las fórmulas y las unidades lingüísticas particulares sólo son indicaciones de los procedimientos de referencia.

Cuando pasa a analizar la configuración de la competencia lingüística, empieza Coseriu hablando de las interferencias entre las tres clases de saber lingüístico. La primera impresión es que el saber lingüístico, o no está estructurado, o presenta una estructura mixta que combina regularidades y fluctuaciones.

El saber elocutivo y el expresivo están estructurados en sentido amplio en tanto en cuanto presentan una determinada forma de las relaciones internas, pero no lo están en sentido estricto, pues en ellos hay, más que reglas fijas, normas de comportamiento que pueden ser muy diferentes y heterogéneas.

La cuestión relativa a la estructuración no puede ser planteada en el saber idiomático como un todo. El saber idiomático que se manifiesta en el hablar es un saber mixto.

De esta forma la pregunta sobre la configuración de saber lingüístico puede precisarse así:

- Para la lengua histórica en conjunto se plantea la pregunta respecto a la estructura externa o arquitectura. Aquí tenemos que preguntarnos por las formas de la variedad en las distintas dimensiones de lo diafásico, lo diastrático y lo diatópico.
- Sólo para la lengua funcional homogénea se plantea la pregunta por la estructuración en sentido estricto, es decir, por las formas estables de las relaciones internas. Aquí podemos preguntar cómo está estructurada la técnica de una lengua funcional y comprobar los planos de su estructuración que Coseriu denomina *norma*, *sistema* y *tipo* de la lengua.

Coseriu llama *norma* a la técnica de la lengua como complejo de realizaciones normales; es el plano inferior de la estructuración del saber idiomático, el más próximo a las realizaciones concretas.

El plano del *sistema* es el inmediatamente superior, el del saber técnico correspondiente a una lengua funcional. El sistema, que en cuanto realizado está contenido en la norma, comprende lo que es objetivamente funcional y, desde otra perspectiva (en cuanto saber-cómo) comprende todo lo que en una lengua es realizable. El sistema no es sólo parte de la técnica, sino un plano superior de la misma; no es sólo lo realizado como norma, sino también posibilidad de realización. Así, una lengua histórica contiene, no sólo las normas realizadas de sus lenguas funcionales, sino también lo que en esas lenguas es factible pero que no se ha hecho todavía.

Sistema y *norma* son conceptos que se refieren a diversos planos de abstracción. La distinción resulta evidente allí donde el sistema permite una serie de variantes de realización claramente facultativas.

El *tipo* es el plano más alto de la técnica de la lengua; comprende las categorías de oposiciones materiales y de contenido, los tipos de funciones y procedimientos de un sistema. Se trata de los principios funcionales de una técnica de la lengua y, desde este punto de vista, de la totalidad de las relaciones funcionales entre procedimientos y funciones que aparecen en el plano del sistema.

La relación entre *norma*, *sistema* y *tipo* es compleja. La norma comprende únicamente los hechos realizados; el sistema, los realizados más los posibles y los principios del tipo de la lengua posibilitan, tanto las funciones y oposiciones ya existentes, como las posibles. En este sentido, toda lengua es una técnica abierta o dinámica porque en parte ya está realizada y en parte puede hacerlo todavía. El sistema es sistema de posibilidades con respecto a la norma, el tipo es sistema de posibilidades con respecto al sistema.

La norma puede modificarse en el proceso histórico, mientras el sistema permanece igual; el sistema puede modificarse en la historia, pero conservando en el tipo sus principios de configuración.

“Los planos de la configuración de la lengua funcional son, por consiguiente, la condición previa para que los hablantes hagan un uso creativo de su saber lingüístico y puedan, de esta manera, seguir desarrollando la lengua”. (p.305).

LAS APORTACIONES DE COSERIU A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

En el otro trabajo que mencionábamos como referencia, “Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura” (1987), hace Coseriu algunas reflexiones que relacionan su teoría del hablar —que acabamos de sintetizar— con la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la educación intermedia. Afirma que, pese a que no se puede decir que haya identidad entre el hablante y el lingüista, lo cierto es que el objeto de estudio de éste se identifica con el saber de aquél, pues la Lingüística no es más que la reflexión y el conocimiento sobre el uso.

Sentada esta premisa, aborda la tesis central de su trabajo, que no es otra que la afirmación de que hay que promover una enseñanza conjunta e integrada de la Lengua y la Literatura, superando así el modelo de enseñanza autónoma de ambas que se ha llegado a aceptar como normal y que se reduce muchas veces a enseñanza de la Gramática, en el caso de la primera, y de Historia de la Literatura, en el caso de la segunda.

Esta distinción sólo resulta aceptable en el terreno de la especialización científica, en el ámbito universitario, pero en modo alguno en la enseñanza media, concebida por Coseriu como una etapa presidida por el objetivo de preparar ciudadanos cultos y en la que, en consonancia, el lenguaje y la literatura han de ser tratados como lo que son, como una forma única de la cultura.⁶

Para el lingüista rumano no se trata de dos cosas separadas, sino de un saber lingüístico más global en el cual la literatura representa la plenitud funcional del lenguaje en tanto en cuanto es el campo potencial de las plenas virtualidades de la lengua. Considera, pues, que para situar el debate en términos más exactos éste no sólo debe referirse a los objetos de estudio —la literatura y el lenguaje—, sino también a las disciplinas que se ocupan de ellos —la ciencia literaria y la lingüística—, con lo que la propuesta de unificación se convierte de este modo en un proceso doble.

Pues bien, una vez delimitada la naturaleza de la competencia discursiva, afirma el profesor Coseriu (1987) que son los textos literarios, por encima de cualesquiera otros, los que se presentan como construcción de sentido, pues es esto precisamente lo que buscamos al interpretar una obra.

Para Coseriu (1987:25) el sentido es un nivel de contenido superior que incluye la designación y el significado, los cuales funcionan como signos sólo significantes, y esto lo lleva a afirmar que la literatura no es un uso particular o desviado —y por tanto reducido— del lenguaje; antes al contrario, representa la plena funcionalidad del mismo, la actualización de numerosas posibilidades.

“O, dicho con una fórmula más sencilla, lejos de ser el lenguaje de la literatura, y en particular el de la poesía, una desviación con respecto al lenguaje considerado objetivo, son estos tipos de lenguajes objetivos, también el empleo en la vida práctica y también el empleo en las ciencias, los que surgen mediante una drástica reducción de la plenitud funcional del lenguaje”.

(6) Esta concepción inspira casi tal cual los nuevos currícula.

Las implicaciones en el terreno de la didáctica son evidentes: la necesidad de una enseñanza conjunta de la lengua y la literatura se asienta en el hecho de que para interpretar el sentido hay que conocer previamente las posibilidades de construcción de sentido que se dan en el lenguaje.⁷

Hasta ahora no se ha hecho en ninguna lengua una casuística de las posibilidades que tiene el lenguaje de manifestar sentido en un campo determinado, y a ello dedica Coseriu el resto de su exposición. Para él los tipos básicos de relaciones de sentido son los que siguen:

1. Posibilidades dadas por la relación material y/o de contenido de un signo lingüístico con otros signos. Se contempla aquí tanto la relación con sistemas o subsistemas de signos como con signos considerados individualmente y se define el concepto de *connotación*, denominación que para Coseriu no es acertada, como el fenómeno que se produce cuando un hecho lingüístico es capaz de crear un ambiente al ser usado fuera de aquél que le corresponde.

2. Posibilidades dadas por la relación material del signo con la cosa designada. Es una posibilidad imitativa o icástica que puede o no coincidir con el significado.

3. Posibilidades dadas por la relación con la experiencia. Se centra en la actitud del hablante ante las cosas, pertenezcan éstas a la experiencia o a la cultura.

4. Posibilidades dadas por la relación con otros textos. Remiten al hecho de que conocemos los signos también por su empleo en otros textos si se encuentran en posiciones particulares dentro de ellos. Así, en una cultura dada relacionamos, reconocemos o evocamos determinados signos que aparecen en los textos importantes de la misma, y esto contribuye al sentido.

A partir de estos cuatro tipos que nos dicen cuáles son las grandes relaciones ya dadas en el lenguaje para construir sentido, hay que dar un paso más que consiste en interpretar obras literarias buscando su sentido y las señales de que el sentido captado es precisamente ese.

Advierte Coseriu que explicar el texto desde el punto de vista lingüístico no es explicarlo en su totalidad puesto que se deja fuera, por ejemplo, el sentido de las macroestructuras. Así, la lengua y la literatura no se pueden presentar por separado porque no son dos cosas distintas, sino un saber lingüístico que abarca todas las formas del mismo y no sólo la competencia idiomática.

A continuación se nos propone el marco científico-teórico que puede albergar este enfoque y que no es otro que la *Lingüística del texto* cuya caracterización se completa en las siguientes palabras:

“..., la lingüística que examina estas posibilidades del lenguaje, que pueden entonces ser realizadas concretamente en la literatura, es necesariamente complementaria de la ciencia de la literatura que considera cómo y con qué está hecha la obra de arte literaria. Y yo diría que la

(7) Luengo García y Luengo Almena (1999) aportan un matiz a esta propuesta de Coseriu y sostienen que a partir del segundo ciclo de la ESO es imprescindible que el tratamiento didáctico de la lengua y la literatura se oriente hacia una paulatina conjunción de ambas, pero no antes, pues la madurez lingüística de los alumnos no es todavía suficiente. Solamente a partir de los catorce años el alumno “podrá incorporarse al lenguaje literario, concebido como funcionalidad plena de la lengua, aunque su madurez lingüística sea aún relativa”. (p.399).

Para ambos autores, antes del segundo ciclo de la Educación Secundaria, el uso de obras y textos literarios como pretextos para adquirir conceptos y destrezas lingüísticas conlleva que aquéllos pierdan para los alumnos su valor educativo al percibirlos como libros de texto.

coincidencia de los dos puntos de vista se da en la lingüística del texto, lingüística que estudia el sentido, la estructuración del sentido, siendo tal lingüística del texto, la forma más adecuada de hermenéutica literaria, de interpretación del texto literario". (pp. 30-31).

Coseriu aporta dos razones que sustentan esta propuesta:

a. Razones de política cultural hispana. Considerar la lengua y la literatura de forma unitaria, como una sola lengua y una sola literatura, contribuye a la afirmación de lo hispánico en el mundo frente al empuje de otras lenguas y otras culturas. No hay que olvidar, sin embargo, que se trata de una unidad que no viene dada, sino que hay que construir continuamente.

b. Razones de oportunidad didáctica. Lo aprendido a través de textos motivadores y de efecto estético importante se conserva mejor en la memoria.

Por último, en las conclusiones de su trabajo Coseriu advierte que, una vez aceptada la premisa de que no es posible empíricamente enseñar todo el lenguaje ni toda la literatura, la enseñanza debe centrarse en aspectos concretos. En el caso de la lengua, la enseñanza debe estimular la reflexión lingüística, la toma de conciencia sobre las posibilidades de la lengua y la creatividad. En el caso de la literatura, no se debe perder de vista la perspectiva histórica y hay que presentarla de forma que estimule el interés de los alumnos hasta conseguir que vayan leyendo por sí mismos.

A modo de síntesis, nos parece que son tres los aspectos que se pueden destacar en relación con las posibilidades de aplicación didáctica de estos presupuestos:

a. En el terreno específico de la Lengua y la Literatura, la enseñanza integrada de ambas aparece como uno de los principios metodológicos de los currículos del área tanto para la Educación Primaria como para la ESO. Otra cosa es que los que han interpretado esta propuesta, fundamentalmente los responsables de la elaboración de materiales curriculares, hayan entendido —de forma imperdonablemente simplista y acientífica— que de lo que se trata es de unir en una misma unidad didáctica una parte de gramática y otra de historia de la literatura.

b. En el mismo ámbito cabe destacar también la propuesta de un nuevo marco científico para el estudio del lenguaje y la literatura que, además de superar la tradicional gramática oracional y el estudio casi exclusivo de la literatura desde el punto de vista cronológico, busca su adecuación didáctica. Nos referimos, claro está, a la Lingüística del Texto y a la afirmación de que el discurso debe ser la unidad de trabajo y análisis en la clase de Lengua y Literatura.

c. Por último, cabe inferir de lo dicho por Coseriu, que las posibilidades de llevar al aula estas reflexiones pasan por la tarea previa de delimitar un ámbito específico de investigación, el de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en el que el profesorado está llamado a desempeñar un papel relevante. Para ello debe aunar conocimientos de didáctica y de lingüística de modo que, partiendo de los objetivos y finalidades que se deben perseguir en la enseñanza de la lengua y la literatura, recorra el círculo que va constantemente del *qué* enseñar (el objeto) al *cómo*.

El problema más grande que se presenta a la hora de asumir estas pautas radica en que la formación de los enseñantes ha sido casi exclusivamente teórica y se ha basado en una tradición académica ligada a la teoría gramatical y al formalismo literario. Esta actitud inmanentista ha motivado que las unidades lingüísticas manejadas hayan sido fonemas, palabras

y oraciones, pero nunca textos; igualmente ha descuidado los códigos no verbales en beneficio de los verbales, la lengua oral en beneficio de la escrita y el estudio del sentido en beneficio del significado.

El nuevo marco curricular supone, además de un enorme trabajo de actualización científica y didáctica, un reto en busca de la autonomía profesional que, lamentablemente, no muchos docentes están dispuestos a asumir.

Sin embargo, hay algunas propuestas y por eso no queremos dejar de mencionar el trabajo de Álvarez y Llana (1994) quienes presentan un modelo de Proyecto Curricular cuyas fuentes teóricas se basan en la distinción de Coseriu de los tres tipos de saberes implicados en el uso de la lengua.⁸ Éstos fundamentan una clasificación de objetivos y contenidos (de congruencia, corrección y de apropiación), en la que los dos últimos se van introduciendo en la medida en que se necesitan para ampliar el dominio comunicativo de los alumnos.

“Si de lo que se trata es de que los alumnos comprendan y expresen mensajes en torno a temas generales y abstractos, ello debe traducirse en un mayor *saber elocucional*, que, necesariamente, requerirá de un lenguaje más explícito y complejo morfosintácticamente, al mismo tiempo que es imprescindible dominar elementos que permitan la comunicación en situaciones diversas y no sólo en las más coloquiales.

Todo ello nos conduce a tomar decisiones en torno a las unidades didácticas o temas que trabajaremos con los alumnos, de modo que éstos den cuenta de realidades generales que contribuyan a elevar su pensamiento crítico, al mismo tiempo que interpretamos que los contenidos que hemos llamado de corrección y apropiación deben estar subordinados a la finalidad de lograr un mayor nivel de congruencia, teniendo presente la interpretación que de este saber lingüísticos, explicado por Coseriu, hacemos”. (p. 84)

En cualquier caso, insistimos en que una manera de empezar a andar el camino es promover una actualización científica enfocada desde la perspectiva de las posibilidades de explotación didáctica de las ciencias del lenguaje.

MODELO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL

Nuestro modelo para el desarrollo de la competencia discursiva oral está elaborado, en efecto, tomando como base el de Coseriu que acabamos de exponer, al que hemos añadido algunas otras aportaciones procedentes de distintas ciencias del lenguaje que nos han parecido útiles desde el punto de vista de la didáctica de la lengua.

Ya hemos visto que para Coseriu, que enlaza así con la rica tradición humboldtiana, el lenguaje es fundamentalmente una actividad creativa, un producto de la cultura humana. A propósito de él se pregunta en qué consiste el saber lingüístico que permite al hombre hablar y entender. No le interesa explicar cómo funciona el cerebro y el mecanismo innato que permite la adquisición y el desarrollo del lenguaje, sino el hablar cotidiano de los hablantes.

Su propósito es elaborar una teoría de la competencia lingüística que será también una teoría del hablar y una teoría acerca de la configuración de la Lingüística, puesto que la estructura de esta ciencia debería ser la de la competencia lingüística. Ésta es para Eugenio Coseriu un saber intuitivo o técnico dependiente de la cultura en tres planos:

(8) Estos autores matizan el concepto de saber elocucional y afirman que en su opinión no se trata de un saber general que poseemos todos los hombres por el hecho de serlo, sino que el mismo tiene que ver con múltiples variables, que van desde la cultural hasta la ideológica, pues cuestiones perfectamente congruentes desde una determinada visión del mundo pueden ser absolutamente incongruentes desde otras.

—**El plano del hablar en general** (*competencia lingüística general*) se refiere a los principios generales del pensamiento y al conocimiento de la realidad extralingüística que tienen su manifestación en el lenguaje, así como al fundamento del hablar que se refleja en lo que se dice y en lo que no se dice, en cómo se dice y en cómo no se dice. Es un saber valioso para todas las lenguas, que Coseriu llama *saber elocutivo*, y que nos permite interpretar mensajes, aceptar algo como coherente o rechazarlo como incoherente, dar sentido a una incongruencia cuando es intencionada, no hacer explícito lo que se presupone, etc. Con él se relacionan los conceptos de *coherencia* e *incoherencia* que Coseriu aplica a dos ámbitos: la lógica del discurso y la construcción del mismo.

El contenido que se corresponde con este nivel es la *designación*, que concierne al contenido de referencia, a lo extralingüístico.

—**Al plano de la lengua particular** (*competencia lingüística particular*) le corresponde el *saber idiomático*. Abarca las reglas propias de una lengua concreta que hacen que una desviación constituya una incorrección en un idioma y no en otro. Equivale a lo que en sentido usual llamamos *gramática*.

Con el saber idiomático relacionamos lo *correcto* y lo *incorrecto* en los diversos planos de análisis lingüístico: fónico, léxico-semántico y morfosintáctico.

El *significado* es el contenido propio de este nivel y consiste en una organización particular de la designación en una lengua dada.

—**El plano del discurso** (*competencia textual*) se corresponde con el *saber expresivo*. Éste se relaciona, dentro de una lengua determinada, con el nivel textual o discursivo y consiste en saber aplicar en la comunicación factores pertinentes según la situación, los interlocutores y el tema que configuran cada acto comunicativo.

Los conceptos relativos a este saber son los de *adecuado* o *inadecuado*, referidos al objeto de que se habla, a la situación en la que se habla y al interlocutor con el que se habla.

El término *sentido* es el que reserva Coseriu para el contenido propio de un texto. El sentido va más allá del significado y de la designación y se relaciona con la actitud del hablante, su intención, la expresión verbal, etc. El sentido está presente siempre, incluso cuando pretendemos ser totalmente objetivos al referirnos a las cosas.

Sin embargo, en otros autores examinados algunos de estos términos no se usan con el mismo valor. Por ejemplo, Cassany, Luna y Sanz (1994), después de ocuparse de la definición del texto como unidad lingüística, hablan de las propiedades del mismo.⁹ Entre estas propiedades citan la coherencia, la presentación y la cohesión, algunos de cuyos aspectos hemos incorporado en nuestra propuesta, junto con otras aportaciones de Halliday y Hasan (1976), Mendoza (1996), Van Dijk (1989), etc.

Para los ítems correspondientes a la cooperación hemos seguido a Grice (1975) y a Sperber y Wilson (1986), mientras la cortesía se basa en la teoría de Leech (1983) y en los estudios de Haverkate (1994) sobre la cortesía verbal.

Con estos presupuestos teóricos —y algunos más que iremos viendo a continuación— hemos elaborado una relación inicial en la que se definen las distintas categorías y subcate-

(9) “Llamamos propiedades del texto a todos los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto y, por lo tanto, para poder vehicular el mensaje en un proceso de comunicación”. (p. 315).

rías que proponemos como componentes de la competencia discursiva oral. Tras esta definición, y como parte de su trasposición didáctica, aparece también el desarrollo de las mismas en forma de objetivos-criterios de evaluación.

A. La coherencia. Para Coseriu la coherencia (o incoherencia) de un texto ha de ser observada en dos ámbitos: la lógica del discurso y la construcción del mismo.

La lógica del discurso se entiende como un hablar congruente con los principios generales del pensamiento y, por tanto, común a todas las lenguas del mundo; es decir, como un saber cuyo dominio permite: a) aceptar algo como coherente, y expresarlo como tal, o rechazarlo como incoherente; b) interpretar lo dicho a la luz de la desviación voluntaria del hablante respecto a las leyes del pensar; y c) interpretar con sentido el contrasentido intencionado.

La construcción del discurso se contempla como un saber común a todas las lenguas que se basa en el saber general sobre las cosas, en virtud del cual hay formas diferentes de manifestarse. Este saber nos permite: a) aceptar o rechazar lo dicho por ser congruente o incongruente con el conocimiento general de las cosas, es decir, tal como son normalmente; b) no decir lo que, por conocimiento de las cosas, ya se sabe o se sobreentiende; y c) permite interpretar lo ostensiblemente incongruente, sobre todo en el caso de identificación de personas y cosas.

Otros autores, como Cassany, Luna y Sanz (1994), consideran la coherencia como una propiedad textual que tiene que ver con el dominio del procesamiento de la información en tanto es la que establece cuál es la información relevante que se ha de comunicar y cómo ha de hacerse.

Vemos, pues, que no hay acuerdo tampoco sobre cómo se define la coherencia textual. Puede ser entendida como red de conexiones, como entramado entre las partes del texto. También se puede considerar que la coherencia de un texto equivale a “ausencia de contradicciones”, acepción esta poco relevante si tenemos en cuenta que textos aparentemente incoherentes en un nivel superficial pueden ser textualmente coherentes en situaciones específicas. De hecho, los usuarios poseemos una *competencia textual* (Lozano, Peña-Marín y Abril, 1993) en virtud de la cual somos capaces de atribuir coherencia a un texto independientemente de su forma lingüística.¹⁰ Para Mendoza (1996), la coherencia del discurso opera entre actos de habla subyacentes y, a la vez, la presuposición confiere valor comunicativo a las referencias implícitas en los actos de habla, y contrasta ambos aspectos con lo que sería propiamente la coherencia textual apoyada en el léxico superficial. La coherencia, por lo tanto, no es un componente aislable; debiera entenderse como un efecto que se construye en el avance del discurso y que se incrementa con la progresión del contexto y del cotexto; en su construcción intervienen esencialmente la negociación, la implicatura, la cooperación... Podemos hablar entonces de diversos tipos de coherencia: coherencia lingüística (textual, gramatical, prosodia, entonación); coherencia paralingüística (tono, ritmo, empleo de reguladores, apoyos conversacionales); coherencia extralingüística (cinésica, proxémica) y coherencia temática. Cada uno de los aspectos de estos tipos de coherencia está apelando a razones distintas para comprender el valor significativo de los enunciados.

(10) Para Lozano, Peña-Marín y Abril (1993) el concepto de *competencia textual* se puede completar con el de *competencia intertextual* que hace referencia a que todo usuario al percibir un texto tiene siempre en cuenta sus experiencias anteriores con otros textos. Esta competencia permite sobre todo definir los marcos dentro de los cuales se puede observar o atribuir coherencia, más que detectar y establecer la coherencia textual.

La Lingüística del Texto alemana y holandesa sitúa la coherencia en un nivel profundo que determina la relación entre enunciados, su sucesión y realización léxica.

Van Dijk (1989) distingue dos tipos de estructuras textuales: macroestructura o contenido, y superestructura o forma. Lo que confiere a un texto su unidad de sentido es la coherencia, una propiedad semántica que tiene que cumplir cuatro reglas: repetición, que asegura que se mantengan algunos referentes básicos; progresión, que permite que se avance en el tratamiento de los temas y que se cambie de tema; no contradicción, que evita la aparición de elementos contradictorios no controlados, y de relación, que conecta el contenido del texto con un mundo real o imaginario en el que cobra sentido.

La macroestructura es, pues, la estructura abstracta subyacente (forma lógica) que constituye la estructura profunda textual. Mediante este concepto se quiere hacer frente a la idea de que la coherencia textual se determina solamente en el nivel superficial de las relaciones interfrásticas (que constituyen la microestructura). Así, la macroestructura puede ser vista como la representación semántica global que define el significado de un texto como un todo único, como el *tópico* o *tema* del discurso que contiene la información esencial de lo comunicado.

Van Dijk habla también de la coherencia pragmática, referida a la comprensión e interpretación que el receptor hace de un texto y dependiente de su competencia textual.

En relación con la coherencia, sitúan Lozano, Peña-Marín y Abril (1993) el concepto de *marco* acuñado por Bateson. El marco es el instrumento que usan los usuarios para definir la situación de comunicación, es decir, el conjunto de operaciones que caracterizan nuestro conocimiento convencional de las situaciones de comunicación.

Todo texto posee su propio marco en función del cual se le atribuirá significado y coherencia, si bien el lector en el nivel comunicativo puede cambiarlo. Topamos aquí con la figura del lector como agente activo que cubre los huecos que presenta el texto, con lo cual podría argumentarse que, en última instancia, la coherencia de un texto depende del lector. Para estos autores en realidad no ocurre así porque en la estructura misma del texto está prevista una coherencia intratextual que impide que sea el receptor el que la atribuya en su totalidad.

Esta coherencia intratextual la relacionan, a su vez, con el concepto de *isotopía* de Greimas. La isotopía se entiende como la permanencia recurrente a lo largo del discurso de un mismo haz de categorías justificativas de una organización paradigmática. Es una propiedad semántica del texto que permite destacar los planos homogéneos de significación y que se apoya sobre la reiteración en varios segmentos textuales de algunos elementos semánticos idénticos.

Un mismo texto permite varias lecturas según el contexto sociocultural y la competencia del receptor, pero tales lecturas —que establecen la coherencia— están garantizadas por las isotopías consideradas como la coherencia de un recorrido de lectura.

Desde el punto de vista didáctico, y pese a que el de coherencia no es un concepto sobre cuya definición haya unanimidad, podemos acordar con S. Gutiérrez (1997:47) que:

“Un texto es coherente cuando sus partes presentan una congruencia temática y relacional que lo configuran perceptivamente como un todo completo y cerrado”.

Así, tratando de conjugar las distintas perspectivas examinadas, obtenemos la siguiente relación de objetivos relacionados con esta categoría:

1. *Lógica del discurso*

- Construir textos congruentes que respondan a los principios lógicos del pensamiento.
- Incluir todos los datos relevantes sin exceso de detalles y sin omisiones importantes.
- Interpretar para dar sentido a datos aparentemente discordantes.
- Predecir durante la escucha posibles desenlaces.
- Detectar incongruencias en el discurso propio y en el de los demás.
- Exponer las ideas clara y comprensiblemente, de forma completa, progresiva y ordenada, con fundamento y originalidad.
- Asociar ideas, mostrando capacidad para relacionar lo nuevo con lo ya sabido.
- Establecer coordenadas espaciales y temporales en el texto.
- Usar ejemplos y datos para concretar informaciones de carácter general.
- Demostrar que se ha captado la posición del interlocutor.
- Evitar enunciados excesivamente genéricos o excesivamente anecdóticos.
- Desarrollar las ideas de forma completa y evitar las ideas inacabadas.
- Proponer enfoques, situaciones o desenlaces imaginativos y originales.

2. *Construcción del discurso*

- Evitar y detectar incongruencias en relación con el conocimiento de la realidad.
- Exponer la información con sencillez y fluidez.
- Evitar repeticiones, lo muy sabido y los detalles superfluos.
- Organizar la información con arreglo al tipo de texto (narración, descripción, exposición, argumentación...).
- Manejar las marcas formales de las distintas tipologías textuales.
- Utilizar distintos tipos de ordenación de los datos: cronológica, espacial...
- Introducir información nueva de forma ordenada, sin mezclar temas y sin perder la unidad.
- Evitar las repeticiones de ideas, salvo para insistir en lo que se considera fundamental.
- Sintetizar y reformular lo ya dicho para garantizar la comprensión.
- Interpretar con sentido contrasentidos intencionados (ironía, sarcasmo, humor...).

B. La corrección. En la teoría de Coseriu se relaciona con el saber idiomático, mientras que Cassany, Luna y Sanz la identifican con la gramática pues es la propiedad textual que regula la aplicación de las reglas de los diversos subsistemas de la lengua, así como la presentación del texto. Incluye objetivos como éstos:

3. *Corrección gramatical*

- Construir períodos complejos.
- Evitar el manejo predominante de estructuras sintácticas predecibles.
- Manejar estructuras sintácticas variadas.
- Comprender las estructuras sintácticas globales de los textos oídos o leídos.
- Reorganizar textos con estructuras sintácticas distintas a las iniciales.
- Evitar el abuso de frases nominales e impersonales.
- Unir correctamente oraciones mediante los nexos apropiados.
- Utilizar todas las categorías gramaticales.
- No dejar frases incompletas.
- Utilizar correctamente los pronombres.
- Utilizar correctamente las formas verbales.
- Evitar errores de concordancia.
- Usar estructuras subordinadas.

4. *Corrección léxico-semántica*

- Usar terminología adecuada al tema.
- Evitar repeticiones de palabras usando sinónimos.
- Manejar un léxico amplio y preciso.
- Evitar el abuso de clichés, frases hechas, vulgarismos y muletillas.

- Evitar el uso innecesario de extranjerismos.
- Evitar el vocabulario excesivamente genérico y poco preciso.
- Utilizar y demostrar que se comprende el significado metafórico.
- Deducir el significado del léxico desconocido del contexto y la situación.
- Captar significados subliminales.
- Saber usar circunloquios para evitar vacíos léxicos.

5. *Corrección fonético-fonológica*

- Vocalizar con claridad.
- Regular la intensidad de la voz.
- Regular la velocidad de la elocución.
- Distribuir adecuadamente pausas y silencios.
- Enfatizar las palabras e ideas fundamentales por medio de la entonación.

C. La adecuación. Esta propiedad de los textos consiste, para Cassany, Luna y Sanz, en saber escoger entre todas las posibilidades que ofrece la lengua, la más apropiada a cada situación de comunicación; es la propiedad que se relaciona con el dominio de la diversidad lingüística. Coseriu la sitúa en el plano del discurso y considera también, además de la situación, el objeto del discurso y el interlocutor. Algunos de los objetivos que se relacionan con la adecuación son:

6. *Adecuación al objeto del discurso*

- Mantener el grado de profundidad y especificidad a lo largo del desarrollo del texto.
- Utilizar el registro apropiado.

7. *Adecuación a la situación*

- Adecuar el tema a la situación.
- Elegir y mantener el tratamiento personal que exige la situación.
- Seleccionar y mantener el nivel de formalidad que exige la situación.
- Adecuar el registro lingüístico a los factores anteriores.

8. *Adecuación al interlocutor*

- Adecuar el tema a la capacidad e intereses del interlocutor.
- Elegir y mantener el tratamiento personal que requiere el interlocutor.
- Seleccionar y mantener el nivel de formalidad que exige el interlocutor.
- Adecuar el registro lingüístico a los factores anteriores.

D. La cohesión. No aparece en la teoría de Coseriu, pero sí en la exposición de Cassany, Luna y Sanz que siguen a Halliday y Hassan al definirla como la propiedad que hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto.

La cohesión la constituyen los mecanismos gramaticales, léxicos y semánticos mediante los cuales se articula la información en el texto. Entre ellos podemos citar los conectores, el artículo, los pronombres, la sustitución diáfórica (anafórica y catafórica), la estructura de modo, tiempo y aspecto de los predicados, o el orden de palabras.

Para Halliday y Hasan (1976) existe cohesión cuando la interpretación de un elemento de un discurso depende de la interpretación que se dé a otro. La cohesión, por tanto, es una propiedad que tiene que ver más con la semántica y con el léxico que con la estructura del texto. Sin embargo, Baugrande y Dressler (1981) —con quienes coinciden Cassany, Luna y Sanz (1994)— relacionan la cohesión con la gramática, con la sintaxis sobre todo, pues la entienden como la forma de conectarse en una secuencia los componentes de la superficie textual.

Según Van Dijk (1989), en el plano superficial la coherencia se manifiesta a través de los mecanismos de cohesión (microestructura) que para él son de tres tipos: los que aseguran el mantenimiento de la referencia, los que permiten la progresión temática y los conectores discursivos. A través de la correcta utilización de estos mecanismos discursivos el texto adquiere su particular textura.

Insiste el lingüista holandés en poner de manifiesto las relaciones entre macro y microestructura. La primera contribuye, no sólo a la coherencia global, sino también a la coherencia local en el nivel inferior de las conexiones entre frases. Esta relación se realiza mediante unas reglas necesarias para la proyección semántica que vincula las proposiciones de las microestructuras con las de las macroestructuras.

La relación que podemos hacer de los aspectos que incluye la cohesión es bastante exhaustiva por lo que, dados nuestros fines, la hemos simplificado considerando solamente dos subcategorías de mecanismos de cohesión, algunos de cuyos objetivos son los siguientes:

9. Relaciones semánticas

- Incluir y detectar en un texto las relaciones semánticas más usuales (sinonimia, antonimia, polisemia, etc.).
- Utilizar mecanismos paralingüísticos para reforzar el significado de un texto (onomatopeyas, gestos, entonación expresiva, etc.).
- Usar correctamente procedimientos básicos de anáfora (sinónimos, pronombre, elipsis, etc.).
- Introducir en un texto elementos deícticos exofóricos y endofóricos.

10. Uso de conectores

- Marcar en un texto relaciones lógicas de distinto tipo (temporales, causales, consecutivas, etc.).
- Utilizar conectores y marcadores textuales variados y ajustados al significado que se pretende transmitir.

E. La cooperación. Grice afirma que cualquier interacción verbal está regida por el principio de *cooperación* en virtud del cual un hablante debe intentar que su participación en esa interacción sea la requerida para la finalidad o la dirección de la misma.

Desglosa este principio en cuatro máximas:

- De cantidad. La contribución debe contener la cantidad justa de información en relación con las finalidades del intercambio.
- De cualidad. La información debe ser verdadera.
- De relación. La información debe ser pertinente.
- De manera. Se debe evitar la ambigüedad y buscar la brevedad y el orden.

Sperber y Wilson (1986) resumen las máximas de Grice en un principio más general, el de *pertinencia*, que implica que el emisor en un acto de comunicación intenta siempre ser lo más pertinente posible de acuerdo con la situación, de forma que el receptor consiga interpretar lo que quiere decir con el mínimo costo posible de procesamiento.

En efecto, a Sperber y Wilson debemos la formulación de la *máxima de relevancia o pertinencia* de la que dependerían todas las demás. No se trata de un desarrollo de la máxima de relación de Grice, sino de una teoría cognitiva del proceso comunicativo, pues esta máxima pretende explicar cómo funcionan los mecanismos cognitivos de la emisión y de la interpretación de los enunciados.

Cada individuo posee un “entorno cognitivo” formado por todos aquellos hechos y suposiciones que para él son representables mentalmente y aceptables como verdaderos. De entre ellos elige algunos para procesarlos como información guiado por la *relevancia*, o propiedad que hace que una información sea digna de ser procesada. Desde esta perspectiva la eficiencia en la comunicación consiste en usar bien nuestros recursos para procesar información, de forma que consigamos la mayor contribución a las metas cognitivas con el menor coste posible.

Para Sperber y Wilson existen dos modelos de comunicación: el modelo del código y el ostensivo-inferencial, que predomina sobre el primero. Una *ostensión* es un comportamiento que pone de manifiesto la intención de comunicar alguna cosa. Una *inferencia* es un proceso cognitivo de carácter deductivo que extrae conclusiones a partir de la combinación de dos o más premisas.

Parten de que no hay correspondencia entre las representaciones semánticas abstractas de las oraciones y las interpretaciones concretas de los enunciados, y pretenden dar cuenta de los procesos y estrategias que conducen desde el significado literal hasta la interpretación pragmática. Sostienen que en los intercambios comunicativos se elige siempre el significado que se considera más pertinente, es decir, el que puede ser interpretado con un mínimo coste de procesamiento.

Toda información nueva aportada por un mensaje lingüístico puede entrar en relación con el contexto permitiendo la aparición de inferencias que dan lugar a conocimientos que no se hallaban ni en el enunciado ni el contexto: son los efectos contextuales. Son relevantes las informaciones nuevas que unidas a supuestos conocidos (contexto) generan conocimientos que no se hubieran obtenido de no mediar esta interrelación. Por el contrario, la información que no genera conocimientos nuevos (efectos contextuales) no es pertinente. Una información no es relevante o irrelevante en sí misma, sino por los efectos contextuales que produzca. O sea, la relevancia es la propiedad que hace que una información sea digna de ser procesada.

En esta teoría el contexto se define en términos psicológicos y no sociales o culturales, pues la comunicación exitosa depende de lo que cada interlocutor sabe y de lo que sabe que el otro sabe. Así pues, la pertinencia o relevancia es la máxima que guía las formulaciones de los hablantes y las interpretaciones de los oyentes.

En relación con el principio de cooperación de Grice, que Sperber y Wilson consideran insuficiente, la novedad más llamativa consiste en la reducción de las cuatro máximas de cantidad, cualidad, relación y manera a un solo principio basado en la tendencia natural de los seres humanos a maximizar el valor informativo de los estímulos que proceden del entorno.

Los objetivos que podemos establecer en esta categoría son:

11. *Pertinencia*

- Saber aportar la cantidad necesaria de información en relación con la situación comunicativa.
- Seleccionar la información pertinente y no decir cosas que no vienen al caso.
- Evaluar la comprensión del interlocutor.
- Contestar las preguntas con respuestas razonadas.
- Saber indicar que la información que se proporciona es verdadera o, al contrario, que no está contrastada.

12. Claridad

- Procurar que las intervenciones en la conversación sean claras.
- Exponer la información de forma breve y equilibrada.
- Exponer la información de forma ordenada.
- Preocuparse por ser comprendido.

F. La cortesía. Dice Graciela Reyes (1990) que si hablar es hacer, la relación entre lo que hacemos con el lenguaje y cómo lo hacemos debería ser sistemática y previsible. ¿Se cumple siempre el principio de cooperación? ¿La eficiencia comunicativa es lo habitual?

A estas preguntas pretende dar respuesta la *máxima de cortesía*, otro de los principios básicos que regulan los intercambios comunicativos. Los estudios sobre la cortesía parten de las nociones de *imagen* y *territorio*: en todas las culturas existen mecanismos para evitar el riesgo de invadir el territorio de los demás o para impedir que invadan el propio. Este principio actúa para mantener nuestra imagen y nuestro territorio y para que no invadamos el territorio de los demás ni amenacemos su imagen, lo cual quiere decir que sobre las elecciones que hacemos del repertorio de la lengua actúan restricciones sociales y culturales.

Algunos de los aspectos que se pueden estudiar en relación con la cortesía lingüística, según Calsamiglia y Tusón (1999), son éstos:

- a. Se centra en el comportamiento verbal y en la elección de determinados indicadores lingüísticos de cortesía.
- b. Se basa en el reconocimiento de que la función interpersonal del lenguaje está presente en la base del comportamiento comunicativo.
- c. Sirve para facilitar las relaciones sociales y para canalizar la agresividad.
- d. Se concibe, no como un conjunto de normas, sino como un conjunto de estrategias que determinan la elección de unas determinadas formas lingüísticas para elaborar los enunciados de los que protagonizan una interacción.
- e. Marca y refleja las relaciones existentes en la vida social en los ejes de distancia/proximidad, afecto, conocimiento mutuo, etc.
- f. Es terreno de negociación en cualquier contexto.

En sentido amplio, la cortesía afecta a todo nuestro comportamiento, desde la forma de hablar a la de vestir, pero Leech (1983) la entiende en sentido más restringido como parte de la retórica interpersonal, como un principio paralelo al de cooperación que también puede desglosarse en máximas:

- De tacto. Minimiza el costo del otro y maximiza su beneficio.
- De generosidad. Minimiza tu beneficio y maximiza tu costo.
- De aprobación. Minimiza el desprecio del otro y maximiza su elogio.
- De modestia. Minimiza tu elogio y maximiza tu propio desprecio.
- De acuerdo. Minimiza el desacuerdo y maximiza el acuerdo entre tú y los demás.
- De simpatía. Minimiza la antipatía y maximiza la simpatía entre tú y el otro.

Leech intenta con ellas solventar las limitaciones del principio de cooperación de Grice. La distancia social es un factor contextual de mucho peso en la configuración de los enunciados pues puede provocar alteraciones en la conducta comunicativa; la cortesía es un principio regulador de esta distancia para evitar problemas y para lograr los propósitos de cooperación.

Para Leech la cortesía no se limita a fórmulas de expresión, pues es una propiedad de los actos de habla que trasciende a los mensajes. Desde este punto de vista diferencia cuatro tipo de actos: competitivos, sociables, indiferentes y conflictivos.

La noción de *imagen (face)* es también importante en el estudio de la cortesía. Se debe a Brown y Levinson (1987) y se refiere al deseo de cada individuo de que sus actos no se vean impedidos por otros.

La mayor parte de los estudios dedicados al concepto de imagen se centran en las estrategias que sirven para proteger la imagen negativa del interlocutor. Los actos exhortativos son el prototipo de los actos de habla que amenazan el derecho del individuo para actuar autónomamente, o sea, la imagen negativa del oyente.

De otro lado, los actos de habla que dejan sentir sus efectos en la imagen positiva que el interlocutor tiene de sí mismo (cumplidos, felicitaciones, invitaciones) desempeñan un papel fundamental en la vida social y, sobre todo, en la comunicación de masas donde se aconseja aproximarse psicológicamente al auditorio para que adopte una actitud positiva aceptando el mensaje emitido. Estrategias lingüísticas de cortesía positiva son la repetición empática de las palabras del interlocutor, la referencia pseudoinclusiva y la referencia indirecta; estrategias metalingüísticas son el evitar temas conflictivos y sacar otros de interés personal.

Haverkate (1994) ha profundizado en el estudio de la cortesía verbal. Una locución es cortés cuando el hablante no viola los derechos u obligaciones vigentes en el momento en que la profiere; las normas de cortesía determinan el estilo de la interacción verbal pero no afectan al contenido proposicional de lo que se comunica. Es decir, expresar cortesía no es un acto autónomo, sino un acto que se efectúa como un subacto del acto de habla.

Los locutores suelen ser conscientes de su propia imagen y de la del interlocutor. Esta conciencia cobra una forma específica cada vez que se aplica una estrategia de cortesía para conseguir un determinado objeto comunicativo. Aquí el factor central es el procedimiento racional del hablante que busca, selecciona y despliega la estrategia. La racionalidad constituye la base de la cortesía en general y de la lingüística en especial.

La racionalidad inherente a la cortesía verbal se manifiesta de dos modos distintos:

- a. Por medio de la justificación del acto de habla. Son aclaraciones hechas para motivar qué es lo que induce al locutor a realizar el acto de habla. Este tipo de comportamiento racional se refleja sobre todo en los actos exhortativos.
- b. Por medio de la valoración del balance coste-beneficio. Esto significa que, dado un objetivo comunicativo determinado, el hablante escogerá la estrategia de cortesía que, con menor coste verbal, alcance ese objetivo. El grado de cortesía de un acto de habla aislado no puede medirse, sino que queda determinado por el contexto o la situación en que se efectúa. Esto quiere decir que la cortesía no es propia de determinada clase de oraciones, sino de locuciones emitidas en una situación comunicativa específica.

La adquisición de las reglas de cortesía, afirma Haverkate, se produce a una edad relativamente tardía en relación con los sistemas fonológico y sintáctico. La causa es que desde un punto de vista racional las normas de la cortesía verbal van contra la claridad y la eficacia comunicativa.

Los tipos de cortesía que establece Haverkate se basan en que el análisis de la cortesía tal y como se manifiesta en la interacción comunicativa requiere distinguir varios niveles ocupados por parejas de opuestos.

La oposición fundamental se establece entre la cortesía lingüística y la no lingüística. En ésta, la no paralingüística se verifica exclusivamente por gestos que consiguen los mismos efectos perlocutivos que los actos puramente lingüísticos. La cortesía metalingüística cumple dos finalidades: establecer o mantener un contacto social, y observar las reglas de la etiqueta conversacional. La primera se denomina “comuni3n fática”, término acuñado por Malinowski, y presenta tres variantes sociosemánticas: puede ser neutra, estar orientada hacia el hablante o bien hacia el oyente. La etiqueta conversacional se compone de normas cuya aplicaci3n tiene como fin la organizaci3n racional del intercambio lingüístico.

En el micronivel del acto de habla la cortesía se manifiesta a trav3s de una amplia variedad de categorías lingüísticas (pronombres de tratamiento, imperfecto o condicional de cortesía, realizaci3n indirecta del acto de habla...). En el macronivel la cortesía queda determinada por factores de coherencia y relevancia interaccional.

Brown y Levinson (1987) plantean tres tipos de estrategias de cortesía: *positiva*, *negativa* y *encubierta*. Cada una de ellas cristaliza en formas concretas en cada grupo cultural y constituyen una parte importante de la competencia comunicativa.

Objetivos relacionados con la cortesía son:

13. Cortesía

- Conocer y utilizar las nociones sociales de cortesía y las fórmulas verbales que las expresan.
- Saber recibir informaci3n de otras personas e interpretarla.
- Mostrar interés por los temas.
- Evitar la inhibici3n.
- Evitar prevalecer sobre los dem3s.
- Saber mostrar acuerdo o desacuerdo de forma correcta.
- Saber usar los t3picos de generosidad, modestia, simpatía y tacto propios de las convenciones sociales.
- Cuidar la postura corporal.
- Acompañan la expresi3n oral con gestos adecuados, sincr3nicos, mesurados.
- Mostrar al hablar una actitud relajada y de interés al mismo tiempo.
- Mirar al interlocutor o al auditorio.

G. Las actitudes. Las **actitudes** —positivas, negativas o indiferentes— est3n en estrecha relaci3n con la motivaci3n y ésta, a su vez, con el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que nos haya parecido importante incluir en nuestro modelo algunos ítems relacionados con ellas.

Juzgamos necesario observar las actitudes del alumnado ante los contenidos de tipo conceptual y procedimental del área porque en ellas est3 la clave del interés que el alumno pueda tener por el desarrollo de su competencia comunicativa. Hay más garantías de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz si observamos que su aplicaci3n va acompañada de una participaci3n activa por parte del alumnado y si logra despertar la preocupaci3n por avanzar en el dominio de habilidades básicas que desarrollen la autonomía para organizar y controlar el propio proceso de aprendizaje.

Habr3 que valorar como algo muy positivo el hecho de que el alumno muestre interés por mejorar su forma de expresarse, por conseguir que los dem3s lo comprendan sin dificultad, por conocer recursos que le permitan mejorar sus relaciones con los otros, tanto en los aspectos cognitivos como en los afectivos.

Así pues, algunos de los objetivos que se pueden proponer en relaci3n con las actitudes son los que siguen:

- Valorar el lenguaje como instrumento de socialización.
- Mostrar seguridad en las propias posibilidades.
- Interesarse por desarrollar las propias capacidades comunicativas.
- Asumir responsablemente el propio papel en distintas situaciones comunicativas.
- Opinar con respeto.
- Escuchar con respeto y sin interrumpir.
- Esforzarse por comprender a los demás.
- Valorar la importancia de contrastar las ideas con los demás.
- Usar planteamientos democráticos.
- Detectar la carga ideológica del lenguaje.
- Mostrar interés por corregir errores y mejorar las capacidades comunicativas.
- Valorar la importancia social y personal de hablar con propiedad y corrección.
- Colaborar con los compañeros en el desarrollo de tareas y en otros ámbitos de la vida académica.
- Aceptar críticas y correcciones.
- Mostrar interés por desarrollar la autonomía en la búsqueda de procedimientos para resolver problemas, planificar tareas, realizar investigaciones, etc.

Una vez terminada esta fase de elaboración, en un segundo momento, hemos realizado sobre esta lista de objetivos-criterios de evaluación, una labor de sistematización, de eliminación de aspectos que se repiten (como consecuencia de haber combinado distintas fuentes teóricas) y de ordenación.

El tercer paso ha consistido en plasmar el modelo en una hoja de observación de la competencia discursiva que sea de manejo fácil por parte del profesorado. La hoja está pensada para ser usada con una escala de observación de la que, a modo de ejemplo, incluimos los ítems correspondientes a la coherencia en el supuesto de que fuese a ser aplicada en un aula de la Educación Secundaria Obligatoria.

COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL						
Categorías	Subcategorías	1	2	3	4	5
I. COHERENCIA	1. Coherencia referida a la lógica del discurso					
	2. Coherencia referida a la construcción del discurso					
II. CORRECCIÓN	3. Corrección morfosintáctica					
	4. Corrección léxico-semántica					
	5. Corrección fonético-fonológica					
III. ADECUACIÓN	6. Adecuación al objeto del discurso					
	7. Adecuación a la situación del discurso					
	8. Adecuación del discurso al interlocutor					
IV. COHESIÓN	9. Cohesión discursiva en las relaciones semánticas					
	10. Cohesión a través del uso de conectores					
V. COOPERACIÓN	11. Pertinencia en función de la cooperación					
	12. Claridad en función de la cooperación					
VI. CORTESÍA	13. Cortesía					
VII. ACTITUD	14. Actitud ante los contenidos de tipo conceptual					
	15. Actitud ante los contenidos de tipo procedimental					
	16. Actitud ante los saberes del lenguaje					

Nota para la interpretación numérica de los grados: 5 = Muy buena; 4 = Buena; 3 = Aceptable; 2 = Mala; 1 = Muy mala

Figura 2: Ejemplo de escala de observación de la coherencia discursiva

A. COHERENCIA

1. LÓGICA DEL DISCURSO

5. El alumno construye discursos congruentes que responden a los principios lógicos del pensamiento; es capaz de interpretar para dar sentido a datos aparentemente discordantes y predice durante la escucha posibles desenlaces. Selecciona la información relevante y la expone con fundamento y originalidad; asocia ideas; usa ejemplos y datos para concretar informaciones de carácter general; establece coordenadas espaciales y temporales en su discurso; y propone enfoques, situaciones o desenlaces imaginativos y originales.

4. El alumno construye discursos congruentes que responden a los principios lógicos del pensamiento; es capaz de interpretar para dar sentido a datos aparentemente discordantes y predice durante la escucha posibles desenlaces. Selecciona la información relevante y la expone con fundamento, originalidad y actitud crítica; asocia las ideas más importantes y usa algunos ejemplos y datos para concretar informaciones de carácter general.

3. El alumno construye discursos congruentes que responden a los principios lógicos del pensamiento; es capaz de interpretar para dar sentido a datos aparentemente discordantes y predice durante la escucha posibles desenlaces. Selecciona la información relevante, aunque no la fundamenta; apenas hace asociaciones de ideas ni usa ejemplos para concretar informaciones de carácter general.

2. El alumno construye discursos congruentes que responden a los principios lógicos del pensamiento; tiene dificultades a la hora de dar sentido a datos aparentemente discordantes y no es capaz de predecir durante la escucha posibles desenlaces; apenas distingue la información relevante de la accesoría, no hace asociaciones de ideas y no usa ejemplos para concretar informaciones de carácter general.

1. El alumno construye discursos en los que se observan incongruencias que violan los principios lógicos del pensamiento; no es capaz de dar sentido a datos aparentemente discordantes y no predice durante la escucha posibles desenlaces; no sabe distinguir la información relevante de la secundaria.

2. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO

5. El alumno demuestra poseer el conocimiento implícito de la realidad que todo hablante tiene; organiza la información con arreglo al tipo de texto (narración, descripción, exposición, argumentación...); evita mencionar lo que se supone ya sabido; introduce información nueva de forma ordenada, sin mezclar temas y sin perder la unidad, al tiempo que sintetiza lo ya dicho para garantizar la comprensión.

4. El alumno demuestra poseer el conocimiento implícito de la realidad que todo hablante tiene; organiza la información con arreglo al tipo de texto (narración, descripción, exposición, argumentación...); introduce información nueva con cierto orden, aunque no realiza síntesis para garantizar la comprensión.

3. El alumno demuestra poseer el conocimiento implícito de la realidad que todo hablante tiene; organiza, a grandes rasgos, la información con arreglo al tipo de texto (narración, descripción, exposición, argumentación...); pero no es capaz de insertar la información nueva de forma ordenada ni se ocupa de garantizar la comprensión.

2. El alumno demuestra poseer el conocimiento implícito de la realidad que todo hablante tiene; no tiene en cuenta el tipo de texto (narración, descripción, exposición, argumentación...) para organizar la información ni es capaz de insertar la información nueva relacionándola con lo anterior.

1. El alumno comete errores que evidencian cierto desconocimiento de la realidad usual; no sabe organizar la información con arreglo al tipo de texto (narración, descripción, exposición, argumentación...) y no es capaz de insertar la información nueva de forma ordenada, ni de preocuparse por la comprensión del interlocutor.

Figura 3: *Ejemplo de escala de observación de la coherencia discursiva*

CONCLUSIONES

Hemos intentado en este trabajo, con una perspectiva integradora, holística y sumativa, situarnos en el campo científico de la Didáctica de la Lengua y, si compartimos la afirmación de Bronckart y Schneuwly (1996) de que la Didáctica es una respuesta a la insatisfacción ante el estado de cosas, creemos que lo hemos conseguido porque precisamente la lengua oral es una de las parcelas de los estudios lingüísticos y didácticos a la que menos atención se le ha prestado hasta hace bien poco.

Nuestro propósito ha sido el de esbozar un proceso de transposición didáctica, es decir, partir de unas bases teóricas (epistemológicas, psicológicas, pedagógicas y socioculturales) hasta llegar a proponer algunas posibilidades de utilización en las aulas de varias aportaciones de estas ciencias válidas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en general, y de la oral en particular, estructuradas en un programa.

El modelo didáctico resultante, el que exponemos aquí y que ha servido de eje para la construcción de ese programa, es un modelo complejo porque la comunicación oral integra multitud de aspectos y códigos, tal y como queda de manifiesto en la hoja para la observación de la competencia discursiva oral que hemos elaborado. Por otra parte, pensamos que puede ser usado también, con los convenientes ajustes y modificaciones, como pauta para la observación de las capacidades escritas y de las no verbales.

Por supuesto, es también discutible y muy mejorable, pero nuestra intención ha sido ante todo dar un primer paso en esta tarea de elaborar modelos para la enseñanza y llevarlos a la práctica de modo experimental¹¹ para contribuir a la investigación didáctica en un campo hasta ahora desatendido.

El cambio por el que abogamos con esta experiencia ha de servir para promover investigaciones y mejoras por esta vía para completar de este modo la concepción global de una didáctica del área ecléctica, flexible y coherente. Esto supone una enorme ampliación de miras, tanto hacia el pasado —a través de la recuperación de los aspectos válidos del modelo retórico de enseñanza de la Lengua y la Literatura—, como hacia el presente más inmediato, mediante la incorporación de las aportaciones de las nuevas ciencias del lenguaje y de todas aquéllas que tienen algo que decir en el ámbito científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. El marco legal vigente basado en la LOGSE ofrece la posibilidad de hacer real esta línea de actuación en un doble sentido: utilizando las aulas como espacios de investigación experimental y, al mismo tiempo, poniendo en práctica los programas que surjan como resultado de las investigaciones didácticas.

El reto que queda pendiente para didactas y profesorado es precisamente éste: el de diseñar y experimentar programas didácticos para el desarrollo de la competencia discursiva de los alumnos y alumnas que integren todas las capacidades (comprensivas y expresivas, orales y escritas, verbales y no verbales) implicadas en el complejo proceso de la comunicación humana.

(11) Vid. NÚÑEZ, M.^a P. (2000): "Enseñanza de la lengua oral: una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación Secundaria Obligatoria", tesis doctoral inédita.

REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, A. - LLANEZA, R. (1994): "El lenguaje a través del currículum: el diseño de temas interdisciplinarios", en LOMAS, C. (ed.): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón, CEP-Trea.
- BASTONS, C. (1997): "La oralidad: aspectos teóricos y prácticos", en CANTERO, F.J. et alii (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL-Universidad de Barcelona.
- BRONCKART, J.P. - SCHNEWLY, B. (1996): "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible", en *Textos* n19, pp.61-78.
- BROWN, P. - LEVINSON, S. (1987): *Politeness. Some universals of language usage*. Cambridge, U.P.
- CALSAMIGLIA, H. (1991): "El estudio del discurso oral", en *Signos* n12, pp.41-48.
- CALSAMIGLIA, H. - TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- CASSANY, D. - LUNA, M. - SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- COSERIU, E. (1987): "Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y Literatura", en VV.AA.: *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Madrid, M.E.C. y
- COSERIU, E. (1992): *Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid, Gredos.
- DIJK, T. van (1989): *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- GARRÁN, M1 L. (1999): "Desarrollo de la lengua oral en la escuela: una visión pragmática", en *Lenguaje y Textos* n1 13, pp.107-120.
- GRICE, P. (1975): "Lógica y conversación", en VALDÉS, L. (ed.) (1995): *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid, Tecnos-Universidad de Murcia.
- GUTIÉRREZ, S. (1997): "Nuevos caminos en la lingüística. (Aspectos de la competencia comunicativa)", en SERRANO, J. - MARTÍNEZ, J.E. (coords.): *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona, Oikos-tau.
- HALLIDAY, M.A. - HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*. Londres, Longman.
- HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid, Gredos.
- LEECH, G. (1983): *Principles of pragmatics*. Londres, Longman.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. (2 vols.). Barcelona, Paidós.
- LOZANO, J. - PEÑA-MARÍN, C. - ABRIL, G. (1993): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid, Cátedra.
- LUCA, M.O.P. de (1983): *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires, Kapelusz.
- LUENGO GARCÍA, J. - LUENGO ALMENA, J.L. (1999): "Acerca del estudio conjunto de la lengua y la literatura en primaria y secundaria", en ROMERO, A. et alii (eds.): *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- MENDOZA, A. (1996): "La coherencia conversacional: aspecto clave en la didáctica de la expresión oral", en *Lenguaje y Textos*, n1 9, pp.163-183.
- NÚÑEZ, G. (1996): "Tradición silente y comunicación oral en la Educación Secundaria", en *Lenguaje y Textos* n1 9, pp.83-92.
- NÚÑEZ, M0 P. (2000): "Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica", en *Lenguaje y Textos* n1 16, pp. 155-172.
- NUSSBAUM, L. (1994): "Tradición e innovación en la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras", en *Textos* n11, pp. 85-93.
- OLSON, D. - TORRANCE, N. (comps.) (1995): *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa.
- ONG, W. (1996): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- PUJOL, M. (1992): "Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral", en *Comunicación, Lenguaje y Educación* n1 16, pp.119-126.
- REYES, G. (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona, Montesinos.
- SPERBER, D. - WILSON, D. (1986): *La relevancia. Comunicación y cognición*. Madrid, Visor.
- TUSÓN, A. (1991): "Las marcas de oralidad en la escritura", en *Signos* n° 3, pp.14-19.
- URUBURU, A. (1999): "Registros, usos dialectales y enseñanza de la lengua", en *Textos* n° 22, pp.23-33.