

# EL ANALISIS DEL DISCURSO Y LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL: SU INFLUENCIA EN EALE

CARLOS ZENTENO

Universidad de Chile

Especialmente a partir de la segunda mitad de la década pasada, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (EALE, término acuñado por Bocaz 1977) ha experimentado una notable reorientación como consecuencia de las influencias provenientes de nuevas tendencias surgidas en el campo de la lingüística. De este modo, ya parece ser práctica común referirse a la modalidad 'funcional' o 'comunicativa' que ahora caracteriza a los diversos elementos componentes del proceso EALE: modelo descriptivo de la lengua objeto de estudio, enfoque teórico, metodología y materiales de estudio-enseñanza, entre otros.

Es el propósito del presente trabajo intentar un delineamiento general de las características y direccionalidad de dichas influencias.

Los hallazgos y planteamientos ofrecidos por la sociolingüística y por la filosofía del lenguaje, particularmente, han ejercido una influencia crucial y permitido, por tanto, el desarrollo del análisis del discurso y de la lingüística textual, estudios de fuerte base lingüística ya definitivamente reconocidos y en creciente desarrollo. Han sido, justamente, los avances allí generados los que han estimulado, desde hace ya algunos años, una reorientación en EALE hacia los aspectos netamente comunicativos del lenguaje.

Los sociolingüistas han ofrecido numerosas y valiosas descripciones de los contextos sociales en que se encuentran insertos el funcionamiento y los usos del lenguaje (o más bien, de lenguas determinadas). En tal sentido, son importantes, según lo que nos interesa, las descripciones entregadas por Labov (1964b, 1966) sobre las variaciones de carácter fonético correlacionadas con determinadas variaciones o desplazamientos a través de la estructuración social que efectúan los usuarios de una lengua, en contextos sociales específicos. De un modo similar, resultan también importantes las descripciones sobre las variaciones gramaticales y léxicas entregadas por Bernstein (1971), conjuntamente con sus planteamientos acerca de la existencia de 'códigos restringidos' y 'códigos elaborados', referidos a grupos sociales determinados. Rubin (1963) y Gumperz (1966), entre otros, han

descrito la selección sistemática, en el uso social, de los códigos lingüísticos que realizan los miembros de comunidades bilingües. Naturalmente, todos estos estudios han tenido el mérito de poner de manifiesto las dimensiones sociales inherentes al empleo del lenguaje. Fishman (1968) delinea las cuestiones teóricas para las cuales los sociolingüistas se han propuesto encontrar respuestas, marcando así el énfasis puesto en el estudio de los aspectos sociales que determinan el empleo del código lingüístico: ¿quién habla, sobre qué y con quién?, ¿cuándo, dónde y con qué propósito? Coincidiendo con Fishman, los estudios teóricos realizados por Hymes (1962, 1964, 1972, etc.), a fin de establecer una teoría comprehensiva e integrada de la descripción del lenguaje y de su uso en el contexto social —la etnografía del habla— se refieren a cuestiones similares: ¿cómo sabe (y aprende inicialmente) un miembro de una comunidad lingüística cuándo y dónde hacer uso del código lingüístico (o variedad del código) en calidad de hablante (o permanecer en silencio)? Es decir, ¿qué constituye y caracteriza la 'competencia comunicativa' del usuario de una lengua, la cual él posee y ha adquirido (conjuntamente con la 'competencia lingüística' propuesta por Chomsky, 1965) en su condición de individuo miembro de una comunidad social? No menos trascendentales para los estudios sociolingüísticos, en forma directa, e indirectamente para el desarrollo del análisis del discurso, han sido también las contribuciones del mismo Hymes, siguiendo las proposiciones hechas por Jakobson (1960), en lo que respecta a la constitución y caracterización de la noción de 'evento comunicativo' y las correlaciones existentes entre los factores componentes de dicho evento y las funciones comunicativas del lenguaje.

Las nociones de competencia comunicativa y evento comunicativo han resultado ser cruciales no sólo para el lingüista teórico, sino también para el lingüista aplicado y, por extensión, para los participantes directos en EALE. La competencia comunicativa de Hymes (1971) se contrapone a aquella de competencia lingüística propuesta por Chomsky, pues este último busca explicar cómo un individuo es capaz de construir oraciones gramaticalmente correctas, es decir, el conocimiento de 'gramaticalidad' que conforma su competencia de hablante-oyente ideal en su rol de miembro de una comunidad lingüística homogénea. Hymes, por su parte, redefine esta competencia como la habilidad del hablante para producir enunciados apropiados a los contextos sociales. Estos enunciados constituyen expresiones lingüísticas gramatical y socialmente válidas, por cuanto su uso es controlado por reglas de orden social que gobiernan la selección de los elementos del código lingüístico, con plena consideración de las interrelaciones que se originan entre los factores componentes de un evento comunicativo. Existe, entonces, una profunda interconexión entre las nociones de competencia comunicativa y evento comunicativo.

La competencia comunicativa puede ser interpretada como una habilidad macrolingüística, de carácter social, amplia y compleja, que permite a un miembro de una comunidad sociolingüística la elaboración de unidades de discurso (no meramente oraciones gramaticales, con lo cual manifestaría una competencia

micro-lingüística) eficientes y pertinentes a los contextos sociales y espacio-temporales, así como a los propósitos comunicativos y de interacción determinados. En resumen, la competencia comunicativa permite al usuario la elaboración de discursos apropiados y específicos a eventos comunicativos específicos.

También han resultado ser trascendentales para los estudios lingüísticos actuales, los hallazgos efectuados por los filósofos del lenguaje acerca de la naturaleza de los significados y los usos sociopragmáticos que los usuarios hacen del lenguaje. Las proposiciones entregadas por Austin (1962) y Searle (1969 y otras), conllevan méritos similares a los aportes de los sociolingüistas, en tanto han explicitado la regulación sistemática, por razones de su funcionamiento social, a que están sujetas las formas lingüísticas.

Según Austin y Searle, hablar es poner de manifiesto una forma de comportamiento social e intencional. De esta manera, el hablante concretiza en la enunciación de oraciones 'actos de habla' tales como prometer, persuadir, sugerir, informar, preguntar, etc. (conjuntamente con efectuar los actos lógicos enunciatorios fundamentales de 'referir' y 'predicar'). Sobre este punto, Searle especifica que toda comunicación lingüística involucra actos lingüísticos, de modo tal que la unidad de comunicación lingüística no está constituida por elementos lingüísticos propiamente, sino, más bien, por su producción bajo ciertas condiciones en contextos sociales específicos y con intenciones determinadas. Con anterioridad, Austin había presentado planteamientos similares al referirse al hecho de que, mediante la producción de oraciones, el hablante o escritor realiza una acción por sobre una enunciación verbal. Inicialmente, Austin había establecido una distinción entre las expresiones lingüísticas 'constativas' y 'las performativas'. Por definición, las primeras son expresiones que concretan enunciados lógicos y, por tanto, descriptivos. Las segundas son aquellas en que, por medio de la producción de una expresión lingüística, el usuario efectúa un acto de habla, según su denominación original. Esta distinción entre 'el hacer' y 'el decir' fue posteriormente replanteada por el propio Austin al considerar que 'el decir' (o 'constatar') es también una forma de 'hacer'.

'El hacer' cosas mediante 'el decir' constituye el fundamento de la teoría de los actos de habla. A este respecto, Lyons (1981) señala: "Esta es una teoría pragmática, pues es el estudio de la acción lingüística; es, además, una teoría pragmática social, por cuanto visualiza la acción vía la expresión lingüística dentro del marco de las instituciones y convenciones sociales".

En toda explicitación de la teoría de los actos de habla, aun en una breve o simple como ésta, es también fundamental referirse a la distinción entre la 'fuerza locutiva' y la 'fuerza ilocutiva' con que se reviste a cada acto de habla. Como fuerza locutiva se designa al significado proposicional o lógico que es expresado en la concretización de cada acto de habla, constituyendo así lo que Searle denomina un 'acto proposicional', consistente en los actos de referencia (el mencionar o desig-

nar una entidad dada) y de predicación (el predicar o decir algo acerca de la entidad referida).

La fuerza ilocutiva, en forma paralela, pone de manifiesto los significados pragmáticos con que se reviste a los actos proposicionales en su empleo social, convirtiéndolos así en actos ilocutivos: aseverar, advertir, ordenar, describir, amenazar, prometer, etc. Dichos actos pueden ser performativos 'explícitos' o bien, 'primarios'. El acto performativo explícito contiene una expresión, generalmente verbal, que denota el acto ilocutivo respectivo, como puede observarse en el enunciado "Prometo devolverte el dinero". El acto performativo primario no contiene necesariamente tal expresión que explique el hecho de que el acto ilocutivo debe ser entendido como, por ejemplo, una promesa, y no como una crítica o queja, como sucede en la interpretación del enunciado "Te devolveré el dinero".

Todos los antecedentes mencionados hasta este punto pueden poner desde ya de manifiesto que un gran número de las investigaciones realizadas en los diferentes quehaceres lingüísticos a que nos hemos referido, han permitido franquear en forma definitiva la barrera de la oración gramatical, la cual no sólo se había constituido durante varias décadas en el objeto de estudio científico del lingüista estructural, bloomfieldiano en particular, sino que también había sido considerada por el especialista en EALE la mayor unidad lingüística que es posible enseñar satisfactoriamente. Incapacitado de reconocer la existencia de niveles supra-oracionales de estructuración del lenguaje, el lingüista estructural bloomfieldiano asignó a la oración gramatical el valor de máxima unidad lingüística que es dable analizar. El carácter empírico-inductivo de su metodología sólo le permitía el análisis de datos lingüísticos posibles de ser verificados mediante la observación y medición precisa, para luego proceder al establecimiento de reglas generales explicativas de su funcionamiento. En tal sentido, sólo aquellas unidades formales que conforman el rango fonema-oración, ambas inclusive, parecían reunir los requerimientos metodológicos a fin de asegurar la rigurosidad científica necesaria para constituirse en objeto válido de estudio.

Una posición similar respecto al status de la oración gramatical y sus partes componentes fue mantenida desde sus inicios por el generativismo chomskiano, según veremos más adelante. Sin embargo, no se configuraba una situación tal que los lingüistas teóricos o aplicados desconocieran la existencia de algunas estructuras lingüísticas supra-oracionales de las cuales la oración gramatical fuera elemento constituyente básico. Esta apreciación era mantenida por el propio Bloomfield (1935). Lo que en efecto sucedía era la imposibilidad de descubrir la configuración formal de dicha estructura. Así, Harris (1952) recibe el reconocimiento inicial por intentar obtener, dentro del rígido marco teórico descriptivo del estructuralismo, una respuesta (formalista, por cierto) al problema. En su trabajo titulado "Análisis del Discurso", Harris aborda la tarea descriptiva de la estructuración supra-oracional de un texto. Su objetivo es proponer un método

válido para el análisis formal de la organización del habla o de la escritura, más allá de los límites de la oración gramatical. Bajo la imposición bloomfieldiana en cuanto a que el significado no debe constituirse en un elemento configurador de la descripción, Harris propone un análisis distribucional que puede ser aplicado a un texto para establecer su estructuración supra-oracional mediante la detección de unidades que, sin ser necesariamente similares en significado, sean distribucionalmente equivalentes. La no inclusión del componente semántico marcó no sólo el carácter formal del análisis, sino también sus limitaciones descriptivas.

La prominente influencia de Bloomfield en la descripción objetiva y científica del lenguaje, canalizó el quehacer general de la lingüística hasta, por lo menos, el advenimiento del modelo transformacional generativo propuesto por Chomsky (1957). Bloomfield también neutralizó, prácticamente desde un comienzo, los planteamientos que Firth (1935) había presentado. Firth, siguiendo a Malinowsky, propuso la visualización de las dimensiones sociales que deberían explicitarse en la descripción del lenguaje. Para Firth, en abierta oposición a Bloomfield, parecía esencial explicar la estructuración y funcionamiento del código lingüístico en términos de los significados sociales transmitidos por la expresión de oraciones o enunciados verbales en contextos socioculturales específicos. El lenguaje es, entonces, sólo significativo en su 'contexto de situación' y en su 'contexto de cultura', como lo expresa Malinowsky y es corroborado por Firth, constituyendo fundamentalmente una forma de comportamiento social del individuo y de regulación del comportamiento de otros individuos. Sin embargo, y pese al tremendo poder descriptivo implícito en estas proposiciones, la trascendental reorientación gestada por Chomsky a partir de 1957, con el objeto de estudiar las estructuras sintácticas, mantuvo la atención de los lingüistas predominantemente en los aspectos formales del lenguaje, en detrimento de los significados sociales.

Para Chomsky, una teoría lingüística debe explicar el conocimiento por parte del individuo de las reglas gramaticales que subyacen a la construcción de las oraciones gramaticales -la competencia lingüística del hablante oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea. Esta posición, sólida e influyente, ha sido mantenida en el contexto del quehacer transformacional-generativo. Sólo a partir de la década anterior, los modelos transformacionales-generativos se han hecho más permeables a las orientaciones sociales y pragmáticas que han caracterizado a un gran número de las descripciones del lenguaje en los últimos años. En la medida en que fueron quedando de manifiesto las inadecuaciones y limitaciones en la capacidad de los primeros modelos, y a objeto de explicar determinadas relaciones formales o semánticas, dado un número de datos oracionales, sus practicantes progresivamente introdujeron, en sus modelos descriptivos innovadores, aspectos de significados extra-oracionales, como las presuposiciones semánticas o los significados contextuales. O bien, en forma creciente, aspectos que son netamente característicos de los usos sociopragmáticos del lenguaje, como las intenciones del hablante y de su interlocutor, la información compartida, etcétera.



Al respecto, han sido importantes los trabajos propuestos inicialmente por Boyd y Thorne (1969), con el propósito de incorporar la fuerza ilocutiva o función contextual, indicada por marcadores de modalidad en la estructura profunda de la oración. También Ross (1970) argumenta a favor de la incorporación de los elementos performativos en la estructura gramatical profunda pues, incluso las oraciones declarativas, deberían ser analizadas como performativos implícitos: estructuras de superficie como "Bajaron los precios" deberían ser derivadas de estructuras profundas que contengan un verbo performativo, el cual es posteriormente elidido en su proyección hacia las realizaciones de superficie. Más tarde, en lo que es una innovación mayor, el mismo Ross (1975) propondrá un modelo explicativo unificado que contenga tanto un conjunto de reglas pragmáticas como un conjunto de reglas 'semantáticas' que puedan dar cuenta globalizada de los aspectos pragmáticos y semánticos.

Siempre dentro del contexto de la lingüística generativa, Sadock (1974) presenta una teoría transformacional generativa de los actos de habla, mediante la cual busca dar cuenta de los aspectos pragmáticos que son característicos de los usos sociales del lenguaje. Sadock argumenta que "cada lengua ofrece medios sutiles, y no tan sutiles, para la codificación, en las oraciones que el hablante emplea, de la información sobre sus propias intenciones y sus presunciones acerca del evento comunicativo".

Estas orientaciones innovadoras tienden a incorporar, en los modelos descriptivos generativistas, aspectos que son netamente característicos de los usos sociales; por tanto, representativos de la *actuación* del hablante. Dichas orientaciones pueden ser consideradas incluso paradójales si tenemos presente que uno de los postulados teóricos y metodológicos fundamentales de la teoría chomskiana se apoya en la distinción explícita entre el sistema lingüístico y su uso real y concreto, en situaciones sociales; vale decir, en la ya clásica dicotomía propuesta por Chomsky, competencia/actuación. De cualquier manera, estas reorientaciones hacia la consideración de los usos del lenguaje han estado implícitamente reconociendo, hasta cierto punto, la existencia de unidades lingüísticas supra-oracionales. Por extensión, además, han puesto en evidencia, e incluso reforzado, la necesidad de contar con aparatos o modelos que posean la capacidad descriptiva necesaria para dar cuenta de las unidades mencionadas, como también de sus aspectos sociopragmáticos regulatorios.

Los intentos iniciales tendientes a sentar las bases para acceder al diseño de tales modelos, no son tan recientes. Crystal y Davy (1969) presentan y desarrollan la descripción formal de la noción de 'registro', no bajo la influencia estructuralista ni generativista chomskiana, sino más bien interpretando la noción social de 'contexto de situación' propuesta por Firth y Malinowsky: las relaciones existentes entre código lingüístico, la selección formal originada por el empleo de éste y la estructura situacional. Crystal y Davy advierten la existencia de 'variedades' existentes dentro de un código lingüístico, subcódigos o 'registros', como producto de

la influencia y control que ejercen los parámetros sociosituacionales—status de los participantes, tipo de canal o medio, contexto histórico-geográfico, mensaje, etc.— sobre el código.

Casi simultáneamente, y siempre dentro del contexto firthiano, Hasan (1968) emprende la investigación de la 'cohesión textual', siendo este trabajo rubricado posteriormente por Halliday y Hasan (1978), quienes estudian las conexiones formales que se originan en la organización de todas aquellas oraciones gramaticales que configuran una unidad macrooracional denominada 'texto'. Dichas conexiones interoracionales son explicitadas por parte del emisor del mensaje, mediante marcadores formales, léxicogramaticales, como expresiones referenciales endofóricas y exofóricas, elementos de sustitución, de elipsis y conectores lógicos. Según Halliday y Hasan, quienes presentan un exhaustivo inventario de los marcadores cohesivos que es posible encontrar en un mensaje presentado en el medio escrito, el texto es una unidad de lenguaje en uso, que no debe ser visualizada necesariamente como una entidad gramático-formal del mismo modo que una cláusula u oración, sino más bien como una unidad semántica, pues deriva su integridad o 'cohesión', su cualidad de poseer 'textura', del hecho de que funciona como un todo lingüístico organizado con respecto al contexto social que lo genera. La cohesión es, consecuentemente, un fenómeno semántico, en cuanto se origina a partir de las relaciones de significado que se establecen dentro del texto y que lo definen como tal.

Gracias a la influencia que ejercen los trabajos de estos autores, conjuntamente con otros notables aportes (particularmente los comprensivos modelos sistémicos propuestos por Halliday 1967, 1968), fue posible entonces avanzar en la descripción lingüística más allá de los límites de la oración a fin de acceder al 'análisis textual'. Este análisis es, grosso modo, una descripción de las características de los elementos constituyentes de una unidad macrooracional: el texto y las interconexiones formales que todos ellos establecen en la manifestación de los significados pertinentes a los contextos sociales.

Todos estos avances en el campo de la descripción lingüística no sólo son valiosos para el lingüista, sino también para los especialistas en EALE. Así lo manifiesta Bell (1981), por cuanto se cuenta ahora "con algunos principios para poder trabajar con unidades lingüísticas mayores que la oración y para demostrar al aprendiente que no es suficiente conocer oraciones aisladas pues éstas deben ser conectadas; de otra forma, no se crea un texto".

No obstante el trasfondo social subyacente a las descripciones neo-firthianas, y pese a significar el rompimiento de la 'barrera oracional', característica de las descripciones estructurales bloomfieldianas, tanto la noción de registro (qué ítemes léxicos o sintácticos son característicos de determinadas variedades de una lengua) como la noción de texto (qué mecanismos formales cohesionan distintas partes constituyentes de una unidad supraoracional) implican un análisis formalista, por cuanto se busca establecer las correlaciones existentes entre los elementos

propios del código lingüístico. Así lo sienten, entre otros, Criper y Widdowson (1975) en su argumentación a favor de la necesidad de precisar la distinción texto/discurso y sus respectivos análisis. Existe, además, cierta confusión en el empleo de los términos 'texto' y 'discurso' y en la interpretación de sus respectivas nociones. Esto explicaría por qué dichos términos son a menudo usados indistintamente en la literatura especializada. Al respecto, manifiestan Criper y Widdowson: "Muchos lingüistas emplean el término discurso para denotar una secuencia de oraciones y, por consiguiente, se considera al 'análisis de discurso' como la investigación de los mecanismos formales usados en la conexión de oraciones gramaticales". Ellos nos previenen de tal interpretación del término discurso y del tipo de investigación que de ella se derivaría, por cuanto se estaría procediendo a visualizar el discurso como un producto del código lingüístico y a su respectivo análisis como una extensión del campo descriptivo de los estudios gramaticales o formales. Su proposición es, entonces, mantener el uso del término texto para referirse a la unidad formal compuesta de oraciones gramaticales. Consecuentemente, por análisis textual debería entenderse el estudio de las conexiones y relaciones originadas internamente en aquella unidad formal. Esto equivale a mantener el empleo y la interpretación de ambos términos en el sentido propuesto por Halliday. Se reserva así el término discurso para referirse (en un sentido laboviano y, por ende, sociolingüístico) a las conexiones generadas entre lo que se dice, lo que se quiere decir y lo que se hace; esto es, entre las formas lingüísticas, los significados pragmáticos y las acciones. Hemos manifestado anteriormente que la serie de conexiones y relaciones semántico-gramaticales que se originan entre las oraciones gramaticales empleadas en la elaboración del mensaje y entre distintas porciones del mensaje, permite a dichas oraciones adquirir cohesión y, por tanto, transformarse en texto. De un modo similar, las conexiones y relaciones entre los diferentes actos de habla componentes de aquel mismo mensaje originan su 'coherencia' (Widdowson 1981), configurando así un discurso apropiado y pertinente a un evento comunicativo específico. El análisis del discurso debería ser, entonces, el estudio de esta última clase de conexiones: el analista descubrirá y describirá los actos de habla presentes en el mensaje (prometer, sugerir, disculparse, informar, predecir, etc.), conjuntamente con las relaciones que entre ellos se establecen.

En este punto, resulta necesario dejar establecido que las proposiciones presentadas por Halliday y Hasan, a propósito del análisis textual, parecen insertarse más bien en el contexto general del quehacer de la 'lingüística textual', denominación con que se designa a aquella orientación a que hemos hecho referencia al comienzo de este trabajo y en la cual se han generado los modelos descriptivos teóricos presentados por lingüistas como Dressler, Petöfi, Beaugrande y van Dijk, por mencionar a algunos de sus exponentes.

De todos modos, no resulta tarea simple delimitar los campos de acción o establecer definitivamente las distinciones teóricas o metodológicas entre la lingüística textual y el análisis del discurso, pues los lingüistas que se ocupan de uno u



otro declaran describir y explicar el uso funcional-social de las unidades lingüísticas supraoracionales. Siguiendo a Edmondson (1981), parece posible, no obstante, marcar algunas distinciones entre esos quehaceres. Parece no existir necesariamente una absoluta oposición entre la lingüística textual o análisis textual y el análisis del discurso, sino más bien una diferente orientación frente al análisis de las unidades macrooracionales: por una parte, una orientación 'textual' y, por otra, una de carácter 'discursivo' o 'retórico'. La interpretación que antecede se derivaría de la apreciación de texto como la secuencia estructurada de expresiones lingüísticas que conforman un todo unitario y de discurso como un evento comunicativo-social realizado mediante el empleo de elementos lingüísticos e, incluso, paralingüísticos. Junto con dejar establecidas las diferencias existentes entre estas unidades supraoracionales, texto y discurso, y las unidades oracionales, oración gramatical y enunciado o acto de habla, Edmondson señala con claridad qué unidades han sido objeto de análisis de qué teorías lingüísticas durante las últimas décadas. Para estos propósitos, Edmondson toma la definición de discurso propuesta por Widdowson (1973) —según las proposiciones de Labov, 1972—, a saber, el 'uso de oraciones en combinación' y que contrasta con la definición presentada anteriormente por Harris (op. cit.), la de 'oraciones en combinación'. Edmondson extiende esta dicotomía en términos del parámetro 'uso' y propone una segunda distinción con referencia a un segundo parámetro, 'carácter supraoracional'. En seguida, marca estas dos distinciones en términos binarios, ( $\pm$ ) uso y supraoracional en una matriz simple que permite apreciar las diferencias existentes no sólo entre texto y discurso, sino también entre oración y acto de habla, a la vez que entre todas ellas. Dicha matriz, la cual reproduciremos más adelante con ciertas modificaciones, tiene asimismo el mérito de destacar las diferencias, en cuanto a objeto de estudio, entre los modelos descriptivos oracionales - esto es, la gramática tradicional, el estructuralismo y la gramática transformacional generativa, conjuntamente con la teoría de los actos de habla - y los modelos supraoracionales recientemente desarrollados - la lingüística textual y el análisis del discurso.

UNIDAD LINGÜÍSTICA			MODELO DESCRIPTIVO
oración	(-) supraoracional	(-) uso	gramáticas oracionales
enunciado o acto de habla	(-) supraoracional	(+) uso	teoría de actos de habla
texto	(+) supraoracional	(-) uso	lingüística textual
discurso	(+) supraoracional	(+) uso	análisis del discurso

Sandulescu (1976) visualiza la distinción texto/discurso en términos de dos diferentes orientaciones o tendencias metodológicas que canalizan las actuales investigaciones lingüísticas y que él caracteriza contrastivamente en los términos siguientes (caracterización compartida por Edmondson):

#### LINGÜÍSTICA TEXTUAL

- estudios teóricos
- estudios centrados en el diseño de un modelo
- descripción del medio escrito
- datos: 'type'
- datos representativos de la 'competencia'.

#### ANÁLISIS DEL DISCURSO

- estudios descriptivos
- estudios centrados en el análisis de datos
- descripción del medio oral
- datos: 'token'
- datos representativos de la 'actuación'.

Naturalmente, estas distinciones no deben ser apreciadas en términos absolutos, sino relativos, en cuanto al grado de énfasis puesto en los aspectos empíricos de ambos modelos y que, según Edmondson (op. cit.), fluyen a lo largo de los siguientes parámetros: el tipo de datos lingüísticos y el *status* de los mismos datos que se consideran pertinentes para la investigación.

La dicotomía cohesión/coherencia también ayuda a delimitar los aspectos estructurales configuradores y organizativos de una unidad supraoracional y que necesariamente despiertan el interés descriptivo de la lingüística textual y/o del análisis del discurso. Según hemos explicado al referirnos a las proposiciones originales a este respecto, la cohesión textual es configurada por todos aquellos elementos gramático-semánticos que contribuyen a crear textura dentro de la unidad supraoracional y que se explica en términos de la suma total de los elementos lingüísticos que tejen la red de significados a lo largo del texto, permitiendo diferenciar a éste de una serie de oraciones gramaticales no relacionadas entre sí. La coherencia de la misma unidad supraoracional es exhibida a través de los valores socio-pragmáticos, usando el término propuesto por Widdowson (op. cit.), que concretan la estructura del discurso representativo de un evento comunicativo específico.

Edmondson (ibíd.) propone realizar la distinción cohesión/coherencia en términos de dos niveles de estructuración de un discurso, respectivamente. La cohesión es generada por la estructura temática, semántica o textual, mientras que la coherencia es originada por la estructura discursiva, interaccional o pragmática. Sin embargo, estas estructuras no deberían ser visualizadas como recíprocamente excluyentes, por cuanto una de ellas es integrante de la otra. Un discurso generalmente revela tener cohesión textual, como parte componente de su estructura discursiva global o coherencia. Esto implica que la cohesión no es una condición

suficiente ni necesaria para el logro de la coherencia del discurso, sino una manifestación de ella. En cambio, es la estructura pragmática o coherente del discurso la cual permite que un texto logre cohesión textual.

Los planteamientos que hemos intentado describir en este trabajo, y otros no incluidos, han permitido a los especialistas participantes en EALE destacar los aspectos netamente comunicativos y pragmáticos de la lengua extranjera objeto de estudio. Ello ha dado origen a la orientación socio-funcional que caracteriza el quehacer actual en dicho campo. Empero, estimamos que es esencial que estos especialistas afinen su interpretación del marco teórico a fin de acceder a la efectiva implementación de la tarea que permitirá al aprendiente, elemento final y más importante de todo el proceso, adquirir una competencia comunicativa en la lengua extranjera, una competencia de carácter socio-pragmático que lo capacite adecuadamente para acceder a la interpretación y/o producción de discursos socialmente apropiados a eventos comunicativos específicos. La era de la enseñanza y aprendizaje de oraciones gramaticalmente correctas, con el fin de lograr el desarrollo de una competencia gramatical o lingüística, considerada como sinónimo de un repertorio de habilidades comunicativas, parece haber cumplido ya su ciclo de vida natural. Sostenemos que el logro de una competencia lingüística no puede, por definición, ser garantía de la adquisición de la competencia comunicativa. De hecho, la competencia lingüística debería ser contemplada solamente como parte integrante de la competencia comunicativa.

En las décadas pasadas, se procedía a la tarea de desarrollar una competencia gramatical o lingüística en una lengua extranjera a través de un proceso que parecía delimitar y orientar con relativa precisión sus partes componentes. Las descripciones del lenguaje ofrecidas por los estructuralistas bloomfieldianos precisaban las unidades lingüísticas, y su organización interna, susceptibles de ser enseñadas a satisfacción. Por otra parte, los postulados sobre la adquisición del lenguaje ofrecidos por los conductistas entregaban el respaldo teórico necesario para proceder al establecimiento de los principios metodológicos fundamentales; entre otros, la cuidadosa gradación y dosificación cuantitativa de los elementos fonológicos, léxicos y morfo-sintácticos. El objetivo central de todo el proceso EALE, consistía, por tanto, en la perfecta familiarización por parte del aprendiente con el código lingüístico de la lengua extranjera, evitando la complejidad o interferencia que pudiera originarse de la relación de dicho código con factores extra-lingüísticos.

En la actualidad, y en forma diametralmente opuesta, el proceso de adquisición de la lengua extranjera está orientado precisamente a interrelacionar el código lingüístico con aquellos factores extralingüísticos, de carácter social, a que nos hemos referido anteriormente. Esto necesariamente origina una inevitable complejidad en la conducción y delineación del proceso EALE. Estimamos que no es posible proceder a una simplificación y cuidadoso control de la tarea, como era característico dentro del marco estructuralista; se estaría de ese modo procedien-

do a una sobresimplificación de la real complejidad del fenómeno lingüístico. Lo que debe caracterizar primordialmente al proceso que busca desarrollar una competencia comunicativa es, más bien, una *especificación* de la tarea en cuestión. Con respecto a lo que acabamos de señalar, cabe recordar que durante mucho tiempo se sostuvo el principio de que la transferencia de la habilidad de producción oral al desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura de textos escritos era una estrategia natural. Tal principio era validado en términos teóricos por el valor e importancia jerárquica asignados al lenguaje oral y por la apreciación o visualización del lenguaje escrito como la representación gráfica del lenguaje oral. Esta visión y distinta asignación jerárquica han perdido vigencia. La noción de 'variedad' sociolingüística, basada en el empleo o 'uso' (utilizando el término propuesto por Widdowson, *ibíd.*) de determinadas formas lingüísticas dictado por las complejas interrelaciones que se originan entre los factores componentes de un evento comunicativo, explica las diferencias formales, i.e. léxico-gramaticales, entre el uso del lenguaje a través del medio escrito y su uso a través del medio oral. El tipo de mensaje, las relaciones sociales existentes entre el emisor y receptor, etc., tan sólo confirman tales diferenciaciones. En el contexto de los enfoques comunicativos, se tiene hoy en día una clara conciencia de la imposibilidad de realizar dicha transferencia fluidamente. Los planteamientos y hallazgos entregados por los sociolingüistas nos advierten que cada una de las variedades lingüísticas posee rasgos definidos y específicos a los contextos sociales en que se generan.

Es en este sentido, estimamos, que el proceso EALE debe ser visualizado en términos específicos y definidos. La competencia comunicativa en una lengua es una capacidad tan compleja que no es posible plantear su amplio desarrollo como objetivo central de dicho proceso. Al respecto, nuestra intuición nos dice que sólo es materialmente posible especificar *qué sector* de dicha competencia se intenta desarrollar en el aprendiente. Deseamos también expresar nuestra convicción de que es necesario tener una clara comprensión de qué debería entenderse por el logro de una competencia comunicativa en una lengua extranjera. Es ya práctica común implementar diversas fases del proceso EALE de manera tal que sean puestas al servicio del desarrollo de dicha competencia. Así, por ejemplo, se diseñan textos de estudios que buscan poner de manifiesto los aspectos comunicativos de la lengua extranjera. No obstante, no es infrecuente observar en el examen de dichos textos que, ya sea en forma directa o indirecta, se está procediendo a presentar el funcionamiento del código lingüístico 'comunicativamente'. De hecho, lo que se busca desarrollar de este modo es, en último término, una competencia lingüística. Es decir, se tiende a hacer uso de todo el aparato teórico que explica los aspectos comunicativos del lenguaje tan sólo para ilustrar con mayor nitidez el funcionamiento de las formas gramaticales u elementos del código. En nuestra opinión, ésta es una apreciación confusa del modelo teórico y un quehacer sólo parcial de todo aquello que debe ser la tarea del desarrollo de una auténtica competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Alternativamente, argumentamos que en el proceso de desarrollo de dicha competencia se deberían tener presente permanentemente las interrelaciones generadas entre los factores componentes de la noción de evento comunicativo, las que se evidencian a través de la selección de determinados ítemes del código lingüístico que configurarían no sólo un texto cohesivo determinado, sino también un discurso apropiado y coherente. Y, en lo que nosotros estimamos crucial, específico a un evento comunicativo determinado, único y original, de manera tal que no es posible siquiera imaginar su repetición o 're-creación'. El proceso EALE, debería, entonces, favorecer las condiciones para que el aprendiente se vea necesariamente involucrado en un proceso comunicativo de interacción social. Esto es, dicho aprendiente debe participar en un auténtico evento comunicativo desempeñando el rol de emisor, hablante/escritor, o de receptor, oyente/lector, justificado por razones de interacción social.

Finalmente, expresamos nuestro acuerdo con los planteamientos ofrecidos por Candlin (1977) en cuanto a que en el proceso EALE el aprendiente se vea involucrado en una verdadera tarea de exploración y descubrimiento de la operativa comunicativa. Según este autor, las técnicas de enseñanza deberían reorientarse: su direccionalidad debería ser la transferencia desde la enseñanza descriptiva del profesor a la tarea interpretativa del discurso por el estudiante, debiendo ser el objetivo final del sílabo el desarrollo de estrategias y habilidades de procesamiento de discurso. Esto es, transformar al aprendiente en un potencial analista de discurso.

La efectividad de esta tarea no podrá estar garantizada, entonces, si el aprendiente es sometido a la exposición o elaboración de discursos solamente para los efectos de internalización y empleo de los aspectos retórico-pragmáticos en términos *cuantitativos*. Esto transformaría la tarea de desarrollar la competencia comunicativa en un proceso de inventario de nociones y funciones comunicativas. Candlin ha advertido que los significados socio-pragmáticos presentes en el discurso son siempre 'negociables', de un carácter transaccional según quienes sean los participantes en una determinada situación de interacción. Esto torna el quehacer directo en la interacción profesor-texto-alumno aún más complejo; incluso mucho más, si consideramos que los encargados de la conducción del proceso EALE deben asegurar que el aprendiente desempeñe un rol realmente activo en tanto elemento participante en un evento comunicativo.

## BIBLIOGRAFIA

- AUSTIN, JOHN. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- BELL, ROGER T. 1981. *An Introduction to Applied Linguistics: Approaches and Methods in Language Teaching*. Londres: Batsford Academic and Educational Ltd.
- BERNSTEIN, BASIL. 1971. *Class, Codes and Control*, vol. 1: *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.



- BLOOMFIELD, LEONARD. 1935. *Language*. Londres: Allen & Unwin.
- BOCAZ, AURA. 1977. "Reflexiones en torno a la Problemática y Perspectivas del Profesor de Lenguas Extranjeras". *Lenguas Modernas* 4, pp. 5-16.
- BOYD, J. y THORNE, J.P. 1969. "The Deep Grammar of Modal Verbs". *Journal of Linguistics* 5/1, pp. 57-74.
- CANDLIN, CHRISTOPHER N. 1977. "Preface". En Coulthard, M. *An Introduction to Discourse Analysis*. Londres: Longman Group Ltd., pp. IX-XV.
- CHOMSKY, NOAM. 1957. *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton.
- CHOMSKY, NOAM. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- CRIPER C. WIDDOWSON, H.G. 1975. "Sociolinguistics and Language Teaching". En Allen J.P.B. y Corder S.P.: *Papers in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. vol. 2. Londres: Oxford University Press., pp. 155-217.
- CRYSTAL, D. y DAVY D. 1969. *Investigating English Style*. Londres: Longman Group Ltd.
- EDMONDSON, WILLIS. 1981. *Spoken Discourse: A Model for Analysis*. Burnt Mill, Harlow, Essex: Logman Group Ltd.
- FIRTH, J.R. 1935. "The Technique of Semantics". En *Papers in Linguistics 1934-1951*. Londres: Oxford University Press. 1957, pp. 7-33.
- FISHMAN, J.A. (editor). 1968. *Readings in the Sociology of Language*. La Haya: Mouton.
- GUMPERZ, J.J. 1966. "The Ethnology of Linguistic Change". En Bright, W.: *Sociolinguistics*. La Haya: Mouton.
- HALLIDAY, M.A.K. 1967. "Notes on Transitivity and Theme in English", Part 2, *Journal of Linguistics* 3, pp. 37-81.
- HALLIDAY, M.A.K. 1968. "Notes on Transitivity and Theme in English", Part 3. *Journal of Linguistics* 4, pp. 179-215.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. 1978. *Cohesion in English*. Londres: Longman Group Ltd.
- HARRIS, ZELIG. 1952. "Discourse Analysis". *Language* 28, pp. 1-30.
- HASAN, RUQAIYA. 1968. "Grammatical Cohesion in Spoken and Written English", Part I. En *Papers of the Programme in Linguistics and English Teaching*, Series I, 7. Londres: Longman Group Ltd.
- HYMES, DELL. 1962. "The Ethnography of Speaking". En Gladwin, T. y Sturtevant, W.C. (eds.). *Anthropology and Human Behaviour*. Washington: Anthropological Society of Washington, pp. 13-53.
- HYMES, DELL. 1964. "Introduction: Toward Ethnographics of Communication". En Gumperz, J.J. y Hymes, D. (eds.). "The Ethnography of Communication". *American Anthropologist*, vol. 66, parte II.
- HYMES, DELL. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- HYMES, DELL. 1972. "On Communicative Competence". En Pride J.B. y Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books Ltd., pp. 269-93.
- JAKOBSON, ROMAN. 1960. "Concluding Statement: Linguistics and Poetics". En J.A. Sebeok (ed.). *Style in Language*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.

- LABOV, WILLIAM. 1964. "Phonological Correlates of Social Stratification". *American Anthropologist* 66, pp. 164-76.
- LABOV, WILLIAM. 1966. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- LABOV, WILLIAM. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- LYONS, JOHN. 1981. *Language, Meaning and Context*. Londres: Fontana Paperbacks.
- ROSS, J.R. 1970. "On Declarative Sentences". En Jacobs, R.A. y Rosenbaum, P.S. (eds.). *Reading in English Transformational Grammar*. Waltham, Massachusetts: Ginn, pp. 222-272.
- ROSS, J.R. 1975. "Where to Do Things with Words". En Ede, P. y Morgan, J.L. (eds.). *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*, Nueva York: Academic Press, pp. 233-256.
- RUBIN, JOAN. 1963. "Bilingual Usage in Paraguay". En Rubin, J. *National Bilingualism in Paraguay*. Disertación doctoral. Universidad de Yale. Capítulo 7: "Usage", pp. 200-235.
- SADOCK, JERRY M. 1974. *Toward a Linguistic Theory of Speech Acts*. Nueva York: Academic Press.
- SANDULESCU, C.G. 1976. "Theory and Practice in Analysing Discourse". En Nickel, G. (ed.). *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*, vol. 1. Stuttgart: Hochschul-Verlag, pp. 349-65.
- SEARLE, JOHN. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Londres: Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, HENRY G. 1973. *An Applied Linguistics Approach to Discourse Analysis*. Disertación doctoral. Universidad de Edimburgo.
- WIDDOWSON, HENRY G. 1981. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.