

LA COMPETENCIA DISCURSIVA: UNA NOCIÓN CLAVE PARA LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LA DIDÁCTICA DEL PLURILINGÜISMO

Itziar Idiazabal¹

Luis M. Larringan

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción

Las reflexiones que siguen tienen como finalidad poner de manifiesto la necesidad de tomar en consideración la noción de competencia discursiva en la enseñanza de las lenguas, tanto de L1 como de L2. En este sentido aspiran a abrir puertas y ventanas a las ventajas de trabajar la lengua desde una óptica discursiva. Para empezar, recordaremos un triple conjunto de factores que, en la actualidad, inciden de forma específica en la enseñanza de las lenguas:

1) Son muchos los autores –y las voces– que ponen de relieve la necesidad de partir del discurso y del sentido, la necesidad de trabajar la dimensión discursiva en toda práctica verbal. La introducción de la perspectiva discursiva puede afectar a la enseñanza de las lenguas a un triple nivel: a) a un nivel *teórico*: nos referimos al nivel de la investigación en lingüística (sobre todo en análisis del discurso y en lingüística textual) y en el tipo de gramática descriptiva a emplear en la enseñanza; b) a nivel *didáctico*: este nivel hace referencia a la didactización de las descripciones teóricas de la lengua y de los textos, y la integración / articulación de las mismas dentro de un planteamiento coherente; d) a nivel *metodológico*, en cuanto que exige una renovación y un cambio en las propuestas para la práctica en clase. Señalamos la conveniencia de afirmar y avanzar en esta perspectiva (Viala, 1999).

De hecho, se trata de pasar de una representación oracional o estrechamente textual del objeto considerado a una representación discursiva, integrando la dimensión lingüística, textual y situacional. (Roulet, 2000)

¹ Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Dpto. Filología Vasca, Apdo. Postal: 2111, E – 01006 Vitoria – Gasteiz. Tfno. 945 013000, Fax: 945 013200, fvpidgoi@vc.ehu.es, fvplarl@vc.ehu.es.

2) El segundo conjunto de factores o consideraciones se refiere a la nueva contextualización en la enseñanza de la lengua. Hablamos de una sociedad plurilingüe y pluricultural. Ahora bien, ¿qué papel desempeñan las lenguas en nuestra sociedad? ¿Qué rol atribuimos a las lenguas? Se habla de desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural. ¿Cómo debe entenderse tal competencia? En este nuevo marco, no existe un alumno “ideal”, ni siquiera un alumno “homogéneo”. El alumno ideal u homogéneo es una *rara avis*. El sujeto que el profesor encuentra es múltiple, heterogéneo (familia, medio social, etc.), preocupado por el papel que le toca representar y vivir en la sociedad. (*Conseil d’Europe*, 1996). Las lenguas son también un elemento de socialización y no sólo de escolarización. Podemos hablar de una didáctica del plurilingüismo y de sus exigencias.

3) Se admite que los procesos de adquisición y aprendizaje no se limitan al cuadro de la institución, sino que están diseminados en la variedad (multiplicidad) de actividades de la vida ordinaria. La escuela –como institución– ha dejado de ser el lugar único o específicamente señalado donde se llevan a cabo distintos aprendizajes. En efecto, los procesos de adquisición se han “localizado” demasiadas veces en el cerebro o en el espíritu individual, y se han evaluado de acuerdo a una racionalidad normativa (gramatical). Diversos autores afirman que tales procesos no están necesariamente localizados en un lugar específico, sino que están distribuidos en el contexto social. Es decir, se habla de una adquisición que se estructura en el seno de las actividades de interacción y de acuerdo a las mismas: escuela, familia, juego, etc. (Gajo *et al.*, 1996). Recordemos un principio de la lógica discursiva: todo enunciado supone un acto de enunciación, y no tiene sentido fuera de la actividad significativa del enunciador.

Un ejemplo nos permitirá comprender mejor lo que decimos. Tomemos el acto de saludar. Un acto muy simple: “¿Qué tal?”, por ejemplo. Ahora bien, es fácil observar que se puede responder de varias maneras; que son muy diversos los encadenamientos secuenciales o continuaciones a dicha pregunta, diferentes en función de la situación. En efecto, los manuales de “saber-vivir” indican que se puede responder “muy bien” aunque uno se sienta “muy mal”. Sencillamente porque la respuesta “muy mal” pondría en marcha una “secuencia diagnóstica” que obedece a una serie de reglas, como diferenciar aquello que debe quedar entre amigos, en familia, lo que se le dice al médico, al vecino, a la amiga, etc. Hay que saber qué respuesta dar en cada momento (Sacks, 1973). Así el tomar contacto con una persona no puede reducirse a una lista de

fórmulas hechas. Hay que señalar que al hecho de ponerse en relación con alguien subyace un modelo –discursivo– que integra elementos de significación que dependen del empleo.

Estas constataciones cuestionan la enseñanza actual de las lenguas y sus planteamientos, es decir, cuestionan los presupuestos que rigen o guían las concepciones de los procesos de aprendizaje y adquisición de las lenguas. Ponen de manifiesto que, junto al valor propiamente lingüístico de las secuencias, es necesario tomar en cuenta la situación discursiva de las mismas.

Los factores y las cuestiones que acabamos de señalar constituyen el horizonte de los casos que aquí vamos a presentar con vistas a una mejor caracterización de la competencia discursiva.

Pero antes de entrar en la exposición de los ejemplos, vamos a ofrecer unas breves consideraciones centradas en los aspectos teóricos y metodológicos. En primer lugar, trataremos de definir qué entendemos con la noción de competencia discursiva, objeto de nuestro análisis. Las siguientes consideraciones hacen referencia a las parcelas que intentamos relacionar: por una parte, el análisis de la producción de la lengua desde una perspectiva discursiva; por otra, el proceso de adquisición y dominio de una lengua, tanto L1 como L2.

2. Marco teórico y planteamiento metodológico

2.1. Hacia una definición de la noción de “competencia discursiva”

A partir de la distinción chomskyana (1965) entre competencia y actuación, surgen investigaciones para profundizar y definir la noción de competencia, ampliando su alcance y criticando elementos de aquella propuesta. Así se acuña el concepto de competencia comunicativa. Fue creada por D.H. Hymes (1971). La noción se amplía a muchas cuestiones que Chomsky consideraba propias de la actuación, y se incluyen las habilidades para el uso como parte de la competencia.

Aquí es donde se enmarca la noción de competencia discursiva, como subcomponente o elemento de la competencia comunicativa y como un intento de mayor concreción de la misma.

Hablar es llevar a cabo una acción lingüística, “decir” es “hacer” nos recordaba Austin. El lenguaje adquiere un valor preformativo. Pero, ¿*hacemos* siempre lo mismo

cuando hablamos? En absoluto. Las acciones verbales tendrán distintas características en función de la actividad social en la que se produzcan.

La comprensión de lo que se dice depende de la situación y del juego de lenguaje o tipo de actividad en que se ha dicho. Así,

[...] el tipo de actividad va a determinar el valor de las acciones lingüísticas. Impone restricciones formales, orienta la representación semántica y nos da la clave para identificar los actos de habla que la conforman. Ciertamente, el sentido se construye, pero se construye en el transcurso de una actividad concreta. Una “acción discursiva” no se puede analizar al margen de la actividad social en la que esta acción tiene un rol; es decir, al margen de una “regulación socialmente establecida”. (Ribas, 2002: 19)

Entendemos, pues, que toda práctica verbal se realiza necesariamente en un lugar social, una “zone de coopération dans laquelle se déroule (et à laquelle s’insère) l’activité langagière” (Bronckart *et al.*, 1985). Los lugares sociales –familia, escuela, juego, tele, tienda, etc.– preforman algunos aspectos (juegos) de la comunicación, definiendo u organizando situaciones, seleccionando los requisitos para que los sujetos hablantes sean legitimados para hablar, y circunscriben en parte los objetos de los que se puede preguntar así como ciertas maneras de hablar. El conocimiento del conjunto de este cuadro es una condición de eficacia y de pertinencia comunicacional. El dominio de los sistemas interactivos de las normas que rigen el sistema lingüístico y discursivo, supone una condición de eficiencia.

Estas observaciones y constataciones han llevado a diversos investigadores a plantear el funcionamiento discursivo de la lengua: el funcionamiento de la lengua sólo puede ser aprehendida en discursos. Así se ha introducido, junto y en analogía con la noción de competencia comunicativa, la noción de competencia discursiva. La entendemos como una capacidad de producir discursos de acuerdo a las exigencias sociales y las situaciones de comunicación. Roulet la define como “la compétence de produire et d’interpréter des discours variés” (Roulet, 2000: 7). Estamos ante conocimientos y habilidades para la comprensión y producción de distintos discursos. La competencia discursiva así entendida exige: a) conocimientos necesarios acerca de los factores situacionales que pueden rodear una producción; b) conocimientos necesarios para un discurso determinado: lingüísticos, temáticos, y textuales; c) una habilidad discursiva para iniciar y poner en práctica unos procesos lingüísticos apropiados, intuitivos y controlados, con el fin de controlar un texto / una producción y de aplicarlos a la situación (*estrategias discursivas*).

Por otra parte, definimos el discurso como la realización de actos lingüísticos llevados a cabo por los hablantes cuando participan en una acción verbal, sea ésta oral o escrita. Dichos discursos tienen lugar en contextos que son situaciones socio-culturales en las cuales se producen y se modelan aquellos.

2.2. El análisis de la producción verbal desde una perspectiva discursiva

Sólo recientemente se ha constituido un marco teórico para el análisis de la producción verbal desde una óptica discursiva. A ello han contribuido, la perspectiva pragmática, de modo general, y, de un modo más concreto, la lingüística textual, los trabajos de análisis del discurso y el análisis de la conversación. Gracias a estas orientaciones contamos, en la actualidad, con un rico corpus de investigaciones sobre las actividades situadas, los razonamientos prácticos, la organización de la palabra en interacción en contextos sociales cotidianos, profesionales, institucionales. Un denominador común subyace a todos estos enfoques: un punto de vista “exterior” sobre el funcionamiento del lenguaje y, desde el punto de vista metodológico, una mentalidad analítica. Esta mentalidad se caracteriza por la importancia que se atribuye a los dominios y a los datos empíricos, así como por tratar de ofrecer los modos en que se realizan y adquieren sentido los discursos y las actividades lingüísticas. En este sentido adquieren especial interés los aspectos discursivos de la actividad verbal.

2.3. La perspectiva discursiva y el proceso de adquisición y dominio de una lengua

Si bien las investigaciones sobre la competencia comunicativa son numerosas, apenas existen trabajos que aborden la adquisición desde una óptica discursiva. Por el contrario, tanto los investigadores como los agentes de la enseñanza de las lenguas reconocen la conveniencia y el beneficio de una descripción de la dimensión discursiva de las producciones verbales.

El análisis discursivo parece un modo útil de observar hasta qué punto la competencia lingüística del hablante lleva implícitos los patrones o modelos discursivos que le permiten acceder a un dominio pragmático y comunicativo tanto de L1 como L2 en lo que a una práctica verbal se refiere.

Los profesores, quienes afirman la utilidad de una didáctica de las habilidades y destrezas discursivas, carecen de descripciones y de un modelo explicativo-descriptivo del funcionamiento discursivo de la lengua. Otras razones: en algunos casos, no han

accedido a él ni durante la formación inicial ni a través de la experiencia docente posterior; esta perspectiva, igualmente, carece de tradición en la enseñanza de las lenguas; faltan materiales y sistematización... Con todo, el hecho de que el dominio de las destrezas discursivas –o textuales– constituya un objeto prioritario de los nuevos currículos ha desencadenado entre los profesores y autores de textos un interés por los fenómenos discursivos, y el deseo de trabajarlos en el mismo plano que los gramaticales o textuales.

Digamos, por último, que apenas contamos con trabajos o investigaciones que pongan en relación la dimensión discursiva y la adquisición de las lenguas, tanto L1 como L2.

3. Tres ejemplos a título de desarrollo

Estos ejemplos quieren ser jalones de nuestras hipótesis y, a la vez, también la confirmación de las mismas. En efecto, la pregunta o hipótesis de investigación introducida en cada caso o ejemplo deriva de nuestro planteamiento inicial, mientras que el análisis al que pertenece el ejemplo sirve de confirmación o corroboración de aquél. Conviene subrayar que los análisis encuentran su pertinencia en el contexto donde se han elaborado; el uso que de dichos estudios hacemos aquí es sólo parcial, en cuanto elementos que pueden arrojar luz sobre la competencia discursiva del hablante, es decir, como casos relevantes para nuestra posición.

3.1. Ejemplo 1: transfer de habilidades discursivas

Nuestra hipótesis es que la competencia discursiva no se limita a una única lengua, mejor dicho, a la práctica verbal en una lengua, sino que ciertos dominios de una lengua se transfieren a otra(s).

La hipótesis de la interdependencia entre las lenguas no es nada nuevo (Cummins, 1979). La influencia de la L1 como uno de los elementos que inciden en la competencia lingüística de una L2 es un fenómeno ampliamente estudiado desde la teoría de adquisición de segundas lenguas (Ellis, 1994). En estos trabajos se afirma que en los procesos de aprendizaje de una L2, los individuos reciben un input que relacionan con el conocimiento de la L1, lo que les permite construir su nuevo proceso de adquisición. Nace el concepto de interlengua o competencia lingüística intermedia entre L1 y L2. Los diversos fenómenos se estudian desde el análisis contrastivo, el

análisis de errores o las estrategias de comunicación y de aprendizaje. En cualquier caso, la transferencia a nivel discursivo tal como aquí planteamos está muy poco estudiada.

Así, pues, queremos averiguar si una intervención de aprendizaje en la competencia discursiva de un hablante en una lengua determinada incide en la práctica discursiva del mismo hablante cuando habla en otra. Conviene subrayar que se trata de una actividad verbal situada. No hablamos de una capacidad general, sino específica de una actividad lingüística.

Como “ejemplo” que viene a corroborar nuestra hipótesis, recordamos un trabajo de investigación (Idiazabal & Larringan, 1997) donde, justamente, se pone de manifiesto que una intervención de aprendizaje en los saber-hacer discursivos con un grupo de hablantes bilingües en vasco incidía en los saber-hacer discursivos manifestados en castellano. Estaríamos ante un caso de transferencia pero con fenómenos que corresponden al nivel discursivo.

Tanto este ejemplo como los siguientes se enmarcan en un tipo concreto de actividad. El tipo de actividad –conviene recordarlo– viene a determinar el valor de las acciones lingüísticas –y discursivas–, ya que impone restricciones formales, orienta la representación semántica e identifica los actos que la conforman. En los tres ejemplos, el tipo de actividad que subyace es el de la argumentación. Por esta razón, nos parece oportuno hacer unas consideraciones o puntualizaciones sobre el tipo de actividad “argumentar”, a fin de mejor entender nuestras hipótesis, las confirmaciones y el alcance de nuestros comentarios.

Argumentar es una acción lingüística. Desde la lógica natural, la argumentación puede definirse como la puesta en texto de un micro-universo orientado al otro, como aquella acción lingüístico-discursiva que tiene como objetivo intervenir en las representaciones, puntos de vista, opiniones, actitudes y comportamientos de otros. Argumentar supone, pues, incidir en los esquemas cognitivos del otro. Grize (1981) habla de la necesidad que tiene el locutor de “esquematar su representación”, de la necesidad que el sujeto tiene de seleccionar un esquema y gestionar de forma sintáctica (a través de estrategias discursivas y mecanismos lingüísticos). He aquí su planteamiento:

–un locutor *A*, cada vez que produce un discurso, propone una esquematización a un interlocutor *B*;

- las actividades lógico-discursivas de *A* se llevan a cabo en una situación de comunicación determinada;
- a esquematización que *A* propone a *B* es función de la finalidad de *A*, pero también de las representaciones que se hace de *B* y de aquello de lo que va a hablar, es decir del tema (*T*);
- la esquematización comprende imágenes de *A*, de *B* y de *T*. Contiene asimismo las marcas de su elaboración.

Estas imágenes y estas marcas pueden rastrearse en la superficie de los textos producidos: marcas de designación, de caracterización, de enunciación que remiten a *A*, a *B*, y a *T*, marcas de progresión del razonamiento y de acto de habla... Todas estas marcas nos permiten hacer hipótesis sobre las “representaciones” que el locutor hace de sí mismo, de su interlocutor, y del tema. También de la actividad a desarrollar. En este sentido, entendemos que los aspectos observados en nuestros análisis son marcas de las representaciones que el locutor se hace a sí mismo, del interlocutor y del tema.

Retomemos el hilo, y volvamos al ejemplo.

El experimento de aprendizaje consistió en la redacción por parte de alumnos de 12-13 años de una carta al director de un centro escolar, al que debían convencer sobre la inoportunidad de una norma. De acuerdo a la situación de enunciación, se espera una acción de base argumentativa. Las dimensiones discursivas identificadas como relevantes en la producción de la carta corresponden a las tres fases: introducción, desarrollo y conclusión (Ebel & Fiala, 1981).

Al decir “introducción, desarrollo y conclusión” no nos referimos sólo al aspecto organizativo, sino que nos referimos a su valor discursivo. ¿Qué es la introducción? Estamos ante la construcción de un saber compartido, de un preestructo (nivel situacional y cultural), donde se actualiza la cuestión objeto de discusión. El desarrollo comprende los argumentos, es decir, las opiniones, los puntos de vista. La conclusión, por su parte, hay que entenderla como el final de un razonamiento. Pero no se debe confundir argumentación y razonamiento. La conclusión, desde una óptica argumentativa, es la acción o la creencia que quiero que comparta mi interlocutor. A toda argumentación subyace un acto de orden del tipo “hacer-hacer” o “hacer-creer”.

Participaron en el experimento 40 sujetos, distribuidos en dos grupos, uno experimental y otro de control. Se recogieron un total de 160 textos, 80 por grupo, de los que 40 son pre-textos y 40 post-textos. El grupo experimental recibió una secuencia

didáctica orientada a mejorar el comportamiento discursivo respecto de las tres fases mencionadas.

Los análisis comparativos se realizaron sobre “pre-textos” y “post-textos” escritos en castellano después de una secuencia didáctica en vasco, que tenía como finalidad mejorar el comportamiento discursivo respecto de las tres fases (introducción, desarrollo y conclusión). Se intentó averiguar si una intervención didáctica en la competencia discursiva para la producción de dicha carta (argumentativa) del grupo en vasco, incide en la competencia discursiva de la competencia discursiva en castellano.

| Fases | 1. saludo | 2. presen. | 3. object. | 4. argum. | 5. conclu. | 6. desped. |
|----------|-----------|------------|------------|-----------|------------|------------|
| Grupos | Pre Post | Pre Post | Pre Post | Pre Post | Pre Post | Pre Post |
| EX | 9 20 | 5 19 | 5 20 | 17 20 | 6 14 | 3 19 |
| CX | 16 20 | 4 19 | 9 16 | 15 17 | 3 15 | 13 18 |
| EK | 19 15 | 2 2 | 4 7 | 20 20 | 2 5 | 11 14 |
| CK | 18 19 | 3 1 | 2 3 | 17 17 | 6 8 | 11 16 |
| N: 80 80 | 62 74 | 14 41 | 20 46 | 69 74 | 17 42 | 38 67 |

Tabla 1. Presencia de las fases de la carta según lengua (E= euskera, C= castellano) y grupo (X= experimental, K= control) en los pre-textos (Pre) y post-textos (Post).

El grupo experimental obtuvo una mejora significativa respecto del grupo de control, si bien tal mejora –por razones de diseño de la intervención– no fue espectacular. En cualquier caso, los resultados consolidan la hipótesis de que las habilidades discursivas (entrenadas, sometidas a aprendizaje) en una lengua son relevantes para la práctica discursiva en otra lengua. En este sentido, el transfer puede integrarse como un componente de la competencia discursiva. Véase por ejemplo, las filas 2, 3 ó 5. Las cifras del grupo experimental, tanto en euskera (EX) como en castellano (CX), son significativamente superiores a las del grupo control en las dos lenguas, en euskera (EK) y en castellano (CK).

3.2. Ejemplo 2: elaboración discursiva del tema

Más arriba hemos dicho que la esquematización comprende representaciones de *A*, de *B*, y de *T*. Así, pues, podemos tratar de observar las representaciones que el

locutor se hace del tema. Dicho de otra forma, podemos rastrear marcas que permitan hacer hipótesis sobre la representación que el hablante se hace del tema.

Definimos el tema como aquello de lo que se habla. El tema es un componente enunciativo: hablamos de un universo referencial, que se tematiza en unidades de contenido, cada una de las cuales hace referencia a una categoría a la que llamamos *sema*.

Sabemos que el proceso comunicativo y la naturaleza del referente inciden considerablemente en la organización de la intervención verbal y discursiva. El universo referencial de los debates, en general, lo constituye una opinión, un punto de vista, una posición de los hablantes sobre un tema. El locutor actúa sobre su interlocutor con el fin de intentar modificar las representaciones que uno le presta. Ahora bien, todo esto se hace con la ayuda de una esquematización adecuada. Las opiniones, los puntos de vista... no vienen dadas de una vez por todas, sino que se van elaborando en el transcurso del discurso, y, consecuentemente, permiten una organización y una elaboración discursivas. Son objetos dinámicos que se van construyendo en el discurso a través de actividades sociales. En el caso del debate, la gestión del tema es interactiva: se lleva a cabo entre todos.

Entendemos que esta representación y construcción de objetos requiera una competencia discursiva. Como puede verse no nos situamos en la problemática coherencia-incoherencia. No se trata de problemas de reconstitución de la referencia, ni de una situación de no inteligibilidad, sino de delimitar los modos específicos de elaboración interactiva del tema.

En Idiazabal & Larringan (2001a, 2001b) se han analizado los modos de participación y de estructuración temática sobre un corpus de tres debates: uno realizado en Radio Euskadi con participantes expertos. Tema: "Educación sexual". Este debate nos sirve de patrón. Los otros realizados en EITB (Televisión Vasca), con participantes jóvenes (14-15 años) novatos o no entrenados. Temas: "El Machismo" y "Amor y sexo". Los tres se llevaron a cabo en vasco.

En el trabajo se clasifican los movimientos (enunciados) no sólo según su forma en el enunciado, sino según su función en el intercambio. Una primera constatación: un predominio de preguntas-respuestas, de réplica y contra-réplicas, aserciones, movimientos fáticos (exclamaciones sin elemento asertivo o interrogativo... En otro

momento, estos enunciados o movimientos más preferidos por los participantes (en general), se han puesto en relación con el modo de participación o iniciativa temática. A continuación, a partir de los enunciados o los movimientos se han clasificado los modos de participación y su construcción discursiva. Se establecen las 5 modalidades siguientes: iniciación, mantenimiento sin distanciamiento, desarrollo o continuidad con diferenciación, desplazamiento, y ruptura o cambio. La unidad que se toma para el análisis es la secuencia.

He aquí una muestra de mantenimiento (el modo predominante de participación):

JF.(moderador)/ pero ¿vosotros opináis así que algunos trabajos son para los hombres ?

WW./ sí

JF./ ¿y que los domésticos son cosa de las mujeres?

YY./ sí sí

JF./ a ver dad razones

JO./ si el hombre está sin trabajo para algo están las amas de casa

VV./ pero las amas de casa

EE./ ¿y si la mujer encuentra trabajo fuera de casa?

EE./ pues una criada

WW./ para hacer el trabajo

LU./ y los hombres ¿por qué están en casa sin hacer nada?

JO./ para ir a buscar trabajo tranquilamente

MA./ y vosotros ¿qué pensáis que en la sociedad en que vivimos es fácil encontrar trabajo?

JO./ pues para seguir buscando

AL./ sí

JO./ las criadas encontrarán trabajo

LU./ y el hombre no puede trabajar en casa

JO./ no ¿para qué?

JF./ y el hombre ¿por qué debe trabajar fuera de casa por qué?

Observaciones:

a) Estamos ante una forma lineal del tema. El tema es propuesto por el moderador. A continuación al tema inicializado o instaurado por otro, suceden una serie de réplicas a las que se les asigna una predicación suplementaria. Se incide sobre el mismo argumento o la misma orientación: a favor vs en contra. Se procede a una acumulación de argumentos, casos, ejemplos, a un ejemplo se le opone un contra-ejemplo, etc.

b) Las réplicas se ordenan sobre un tema introducido, que funciona como hipertema. Son ejemplos de esta modalidad:

- el “sí” repetido de confirmación;
- las paráfrasis de una proposición anterior;
- las proformas: *yo también, yo también estoy de acuerdo, eso mismo*;
- uso de pronombres como anafóricos; los reenvíos se hacen por anáforas pronominales;
- las estructuras sintácticas más empleadas son las coordinadas, sobre todo aditivas y adversativas;

c) La saturación o desarrollo del tema se hace por reacción, por contestación inmediata y directa. Podemos observar que los interlocutores inician sus emisiones en conexión directa con la proposición anterior. Las réplicas se mantienen en el mismo cuadro enunciativo, sin que aparezca o se inicie un despliegue propio e independiente.

d) Las intervenciones son breves, muchas de las veces no superan un enunciado, donde no se actualiza el elemento temático; carecen de preliminares, elementos introductorios, índices de recepción, locuciones ritualizadas, etc.

e) La mayoría de las veces no hay una actualización temática. El locutor tiene como referencia la pregunta del moderador o de un interlocutor; pero eso le sitúa sólo dentro de la actitud frente a la formulación y no sobre el contenido temático.

f) Una situación discursiva que se repite: la saturación del tema y el cierre se llevan a cabo por la confrontación sobre un tema que no avanza y no se analiza. Más de lo mismo.

g) Se observa un mimetismo y una dependencia formal acentuada; funcionamiento por contagio; actitud discursiva de consumo y de “parasitage”.

Es la modalidad de participación predominante, pero no la única. Conviene hacer unas puntualizaciones de interés para nosotros:

- a) Esta modalidad tiene su mayor presencia en el debate sobre “El Machismo”. Entendemos que un posicionamiento “A favor / En contra” facilita dicha modalidad.
- b) Influye mucho el contexto inmediato de la toma de palabra; entre otros elementos influyen la *forma* de la pregunta por parte del moderador (pregunta abierta *vs* cerrada), el *ámbito* de la pregunta o de la propuesta (general y extendida *vs* precisa y puntual) y el valor (ilocucionario) de la pregunta

- (informativa, explicativa, justificativa, deliberativa, argumentativa....). Las modalidades discursivas aparecen como inducidas.
- c) En el debate sobre “Amor y sexualidad” tienen una mayor presencia otras modalidades y una mayor distribución entre los participantes. En ello influye la naturaleza del referente.
 - d) En los debates con jóvenes, a partir de la primera media hora se observa una mayor participación y compromiso.
 - e) Los puntos c) y d) tienen un interés para la adquisición y la enseñanza de la lengua: ponen de manifiesto que los aprendices (jóvenes no entrenados) son capaces de construir diferentes discursos según el tipo de tarea presentado, o que, asimismo, en acciones sociales recíprocas son capaces de avanzar en la co-construcción de los discursos (Pujol, 2003).

3.3. Ejemplo 3: la cortesía y la competencia discursiva

El lenguaje es un poderoso medio de relación interpersonal. No se trata tan sólo de que el lenguaje sirva de vehículo para las propias intenciones, sino que también debe serlo de una interacción con los demás. La práctica comunicativa presenta una doble vertiente. De un lado, el principio de socialización obliga a respetar las normas sociales, socialización que también afecta al comportamiento verbal. De otro lado, dentro de una comunicación presidida por algún tipo de principio general de cooperación, el uso del lenguaje tiende a mantener el equilibrio entre diferentes posiciones sociales que se relacionan en el discurso. La cortesía es una estrategia conversacional, y, en este sentido, nos puede ayudar a delimitar más la competencia discursiva.

Partimos del principio general de que el trabajo de imagen exige, como contrapartida, una capacidad discursiva que se refleja en el uso de ciertas estrategias y mecanismos lingüísticos. Es decir, un trabajo de imagen. En situación de debate, la realización de actos subsidiarios es un aspecto de la cortesía, y también de la competencia discursiva. Dichos actos subsidiarios se contemplan desde un punto cuantitativo. Así, pues, hacemos la hipótesis de que la cantidad de lengua entra dentro de la categoría de las acciones que resultan corteses en el debate, es decir, que sirve para mitigar, reparar, evitar. Entendemos que dichas estrategias y mecanismos estratégicos (discursivos) pueden ser una expresión del reconocimiento mutuo de la estructuración de la cortesía.

Para la corroboración de esta previsión, vamos a recordar, como ejemplo-muestra, una investigación que responde, aunque parcialmente, a este planteamiento. Nos referimos al estudio expuesto en Idiazabal & Larringan (2003) e Idiazabal & Larringan (2002b). En dicho trabajo, se estudian tres debates: uno de ellos corresponde a adultos-expertos, y su tema “La Educación sexual”; los otros dos corresponden a jóvenes, y sus temas son “El teléfono móvil” y “El euskera”. Para el análisis se adopta el punto de vista de la teoría de la cortesía (Brown & Levinson, 1987; Kerbrat-Orecchioni, 1990-1994). De acuerdo a este planteamiento, el desacuerdo, el antagonismo de posiciones... –objetos propios del debate– podría suponer una amenaza para la imagen positiva del interlocutor: rechazar un punto de vista es rechazar, por metonimia, a aquel que defiende dicha posición. El hablante, salvo casos de urgencia, opta por usar estrategias conversacionales que mitiguen el contenido proposicional del FTA (*Face Threatening Act*) que traducimos, siguiendo a Garcés, como “Actos Contra Imagen”. El hablante cuenta para ello de diversas estrategias y mecanismos, entre los que, como queda dicho, incluimos el volumen de actos subsidiarios.

Los resultados y los datos empíricos consolidan nuestras previsiones. Observemos el siguiente cuadro:

| | Interv. de <20 palabras | | Interv. de 20-50 palabras | | Interv. de 50-100 palabras | | Interv. de >100 palabras | | Total Intervenc. | Total palabras |
|--------------|-------------------------|------|---------------------------|------|----------------------------|------|--------------------------|------|------------------|----------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | N |
| “móvil” | 175 | 71,1 | 69 | 27,9 | 3 | 1,2 | 0 | - | 247 | 3627 |
| “euskera” | 59 | 61,5 | 36 | 37,5 | 1 | 1 | 0 | - | 96 | 2020 |
| “educ. sex.” | 29 | 44 | 12 | 17,7 | 11 | 16,2 | 16 | 23,5 | 68 | 7439 |

Tabla 2. Longitud de las intervenciones por número de palabras, exceptuadas las intervenciones del moderador.

Desde un punto de vista cuantitativo, observamos que el debate de los adultos presenta un número claramente superior de intervenciones “largas”. El 40% de las intervenciones son largas, es decir tienen más de 50 palabras; el 23,5% de las intervenciones exceden las 100 palabras. Entre los niños no hay intervenciones de este último tipo y en su mayoría son muy cortas: tienen menos de 20 palabras en el 71% en un caso (móvil) y en el 61% en el otro (euskera). Observamos, no obstante, una

diferencia entre los dos debates de los niños. El debate sobre “euskera” presenta intervenciones algo más dilatadas, lo que permite ofrecer un trabajo de imagen más desarrollado. Aparecen, asimismo, más actos subsidiarios, y de una mayor diversidad. A ello contribuyen, por un lado, el entrenamiento recibido; es decir, el haber realizado debates en clase con cierta frecuencia les permite representarse mejor la situación y hacer uso de estrategias discursivas más adecuadas. Por otro lado, la naturaleza del tema contribuye también a que las opiniones se presten a generalizaciones y matizaciones y no tengan necesariamente que oponerse a los otros participantes del debate. El debate sobre el teléfono móvil, sin embargo, se realiza con niños sin entrenamiento alguno y donde los desacuerdos se resuelven con formulaciones absolutas a favor o en contra. Dicho de otro modo, en el debate sobre el euskera, se observa cierta necesidad o tendencia a la negociación lo que se convierte en un motivo racional que justifica los actos de habla suplementarios, mientras que en el debate sobre el móvil es más fuerte la necesidad de mantener la propia postura.

4. Algunas conclusiones y repercusiones para la didáctica de las lenguas

a. La competencia discursiva puede constituir una noción que permita trabajar la adquisición y aprendizaje de las lenguas, pues permite explicar la manera en que los hablantes de una lengua –nativos o no-nativos– deben entender y manejar el lenguaje en contextos situados y para acciones lingüísticas concretas y sociales.

b. Los resultados obtenidos en prueba de transfer permiten concluir que el aprendizaje discursivo –obtenido a través de una secuencia didáctica– se ha mantenido. Por tanto, puede considerarse un componente de la competencia discursiva.

c. Las categorías discursivas elegidas en los distintos ejemplos proporcionan información relevante sobre el nivel de competencia discursiva y sobre el dominio de una práctica verbal. En los resultados se observa un menor dominio de los mecanismos discursivos en los hablantes jóvenes no entrenados.

d. Los análisis de los comportamientos discursivos de los jóvenes participantes del debate ponen de relieve que las estrategias y los mecanismos de aquellos mejoran cuantitativa y cualitativamente en razón del tipo de tema o referente (“Amor y sexo”), o en la medida e que avanza la discusión. Esto nos permite –permite a la didáctica de la lengua– esclarecer una palabra mágica: “motivación”. Hablar, tomar la palabra, pero

¿para qué? A veces se habla de motivar con independencia de lo que uno va a decir. O de que uno puede decir. Se tiene la impresión de que “lo que se va a decir” es otra cosa, y que el problema es saber “cómo motivar”, en sí y como tal. No se trata de decir enunciados originales, nuevos, sino de producir discursos que tengan una significación para el locutor y para el destinatario.

e. Ya nadie se extrañará de que, en un programa pedagógico “con base” lingüística, aparezcan ejercicios que manifiestan un “saber-vivir”, o donde se haga referencia a las reglas de cortesía. El principio de discursividad introduce más sentido en la práctica de la lengua. Propone una fusión entre forma-sentido, donde no hay un uso formal independiente del sentido de la actividad verbal en la interacción, ni un sentido, independientemente de la forma que lo condiciona. Lo importante no son las palabras en sí, las reglas morfosintácticas en sí y fuera de la enunciación, sino los usos que las comunidades hacen de las palabras, de las reglas morfosintácticas para ordenar, persuadir, seducir, etc. Prevalece la idea de trabajar la lengua para dominar los niveles de lengua, más bien que para aplicar las reglas de la normatividad prescriptiva.

f. La competencia discursiva en la vida real puede diferenciarse bastante del tipo de actividad supuestamente discursiva que se aplica en el aula. Fuera del aula, lo importante suele ser el mensaje (el sentido). Mientras que el contexto escolar de la enseñanza exige más bien la corrección formal del enunciado. Consideramos que el alumno se motiva mejor si la metodología se centra en el significado que en la forma, en la construcción del sentido que en la forma. De esa forma, no se categoriza al hablante como alumno sino que lo sitúa en otro marco, como un actor social que se sitúa en otros contextos.

g. El desarrollo de una competencia discursiva, tanto en lengua materna como extranjera, descansa sobre la adquisición y la aplicación de *instrumentos heurísticos* que hacen posible la reflexión sobre las estructuras lingüísticas, y discursivas (cualquiera que sea la dimensión), pasando las fronteras de cada lengua tomada aisladamente. Sólo un trabajo de conjunto que integre todas las lenguas en aprendizaje puede contribuir de un modo eficaz al desarrollo de la competencia discursiva de los alumnos. (Avelino & Capucho, 2001: 251-252).

Referencias bibliográficas

- Avelino, C. & M.F. Capucho (2001). "Grammaire: la forme? Le sens? Le cas des programmes de français dans l'enseignement au Portugal". *Études de Linguistique Appliquée* 122, 241-56.
- Bronckart, J.P. *et al.* (1985). *Le fonctionnement des discours*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Brown, P. & S. Levinson (1987). *Politeness. Some universals of language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. (1ª ed 1965)
- Conseil de l'Europe (1996). *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen commun de référence*. Strasbourg.
- Cummins, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research* 49(2), 222-51.
- Ebel, M. & P. Fiala (1981). "La situation d'énonciation dans les pratiques argumentatives". *Langue Française* 50, 53-74.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Gajo, L., P. Koch & L. Mondada (1995): "Variété des activités narratives dans des contextes scolaires et extra-scolaires". *Langage et Société* 72, 27-50.
- Gajo, L., P. Koch & L. Mondada (1996). "La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition". *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 64, 61-86.
- Grize, J.B. (1981). "Discours et connaissances". *Communication & Cognition* 14(4), 343-57.
- Hymes, D.H. (1971). *On communicative competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Idiazabal, I. & L.M. Larringan (1997). "Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol". *AILE* 10, 107-25.
- Idiazabal, I. & L.M. Larringan (2001a). "Berbaldiaren ildotiko euskalduntzea". *Helduen Euskalduntzearen II. Eta II. Jardunaldiak*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea. Habe, 41-64.
- Idiazabal, I. & L.M. Larringan (2001b). "Estructura dialogal y organización temática en el debate de adolescentes". Comunicación presentada en las III Jornadas internacionales sobre la Adquisición de las Lengua del Estado, Málaga, 2001.
- Idiazabal, I. & L.M. Larringan (2002). "Face-threatening acts in children's debates. Difficulties in being polite". *IX IASCL/SRCLD*. Madison WI, July 16-21, 2002.
- Idiazabal, I. & L.M. Larringan (2003). "Las estrategias de imagen en los adolescentes. Una insuficiencia pragmático-discursiva de adolescentes no entrenados". En G. Luque, A. Bueno & G. Tejada (eds.), *Las lenguas en un mundo global. Languages in a global world. Actas del XX Congreso anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*. Jaén: AESLA & Universidad de Jaén, 37-43.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990-1994). *Les interactions verbales*, tomos I, II y III. París: Armand Colin.
- Pujol, M. (2003). "La construcción del discurso en hablantes no nativos de español". En G. Luque, A. Bueno & G. Tejada (eds.), *Las lenguas en un mundo global*.

Languages in a global world. Actas del XX Congreso anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada. Jaén: AESLA & Universidad de Jaén, 202-12.

Ribas, M. (2002). "Explicar y argumentar". *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 29, 11-20.

Roulet, E. (2000). *La description de l'organisation du discours.* Paris: Hatier.

Sacks, H. (1973). "Tout le monde doit mentir". *Communications* 20, 183-203.

Viala, A. (1999). "Pour une grammaire du discours: l'«ordre oratoire» face à la *Praelectio*, une occasion manquée". *Langue Française* 121, 11-27.