

# PROPUESTA DE UN PROYECTO LINGÜÍSTICO PARA EL ESTUDIO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA PROPIA

## JUSTIFICACIÓN

Los informes de procesos investigativos adelantados por instituciones privadas, por distintos organismos del estado y, en última instancia por el ICFES, validan los resultados obtenidos en este proceso de investigación y justifican el hecho de que el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, para cumplir su función de formar profesores en la docencia del ESPAÑOL COMO LENGUA PROPIA, verifique la realidad del país con el propósito de definir cuál debe de ser el PROYECTO PEDAGÓGICO que asegure un mejoramiento cualitativo y cuantitativo del saber lingüístico de los colombianos.

No de otra manera se puede entender la importancia de una institución que está llamada a ser el multiplicador científico y pedagógico del país: un ente que investigue saberes y proponga soluciones a los problemas educativos que puedan surgir en la docencia de la ciencia, el arte y la tecnología. Conforme lo propuse en la Ponencia que presenté al Seminario de Postgrado, sigo convencida de que *cada disciplina al crear su cuerpo de conocimiento va generando su propia pedagogía*.

## ESTADO DEL ARTE

La investigación científica comenzó a interesarse por los problemas del HOMBRE desde el momento en que descubrió la importancia de la mente y tuvo que enfrentar el tema de la

racionalidad humana. Para ello, siempre trató de verificar la relación que pudiera existir entre lenguaje y pensamiento, de determinar el origen de cada uno de ellos y de comprobar su presencia en el proceso de desarrollo del individuo. Es así como en la búsqueda adelantada por filósofos, biólogos, psicólogos y lingüistas se han venido aclarando estos interrogantes sin que ello signifique que el problema no amerite una mayor profundización.

Uno de los mayores avances alcanzados por filósofos y biólogos ha sido el relativo a la precisión de lo que es la mente. Contrario al pensamiento de los griegos, fue Descartes quien caracterizó la mente, no como una entidad (sustancia cuya esencia es el pensar) sino como un conjunto de procesos biológicos que se operan dentro del cerebro, cuya existencia es fácilmente verificable mediante la introspección. Partiendo de la hipótesis de que el animal es un autómeta, llegó a la conclusión de que el hombre tiene facultades únicas, una de las cuales es el lenguaje, aptitud que le permite “formar nuevas expresiones que manifiesten nuevos pensamientos y que sean apropiadas para nuevas situaciones” (*Discurso del Método*, parte V). Al respecto agrega Chomsky “el lenguaje existe para la libre expresión del pensamiento o para una respuesta apropiada a cualquier situación nueva; no está determinado por estímulos externos o estados fisiológicos” (CHOMSKY, 1968). Este aporte del racionalismo dio lugar a otros avances en lo que se refiere al campo del lenguaje.

Para Lenneberg la existencia de especializaciones morfológicas y funcionales y la especialización de la topografía cerebro - cortical son pre-requisitos indispensables para la producción y recepción del lenguaje. De otra parte, Santiago Ramón y Cajal en su estudio sobre la diversidad de tipos de neuronas encontró que el cerebro está constituido por unidades discretas y no por una red continua, y que al interior de esta diversidad existen agrupaciones de neuronas que cumplen igual función y se extienden a través de todo el espesor de la corteza; en otras palabras existe una clasificación de las neuronas de acuerdo con su función y con el alcance que logre la proyección de esta función.

En recientes investigaciones, los neurólogos han llegado a la conclusión de que el cerebro procesa el lenguaje por medio de tres

grupos de estructuras neurales que interactúan. En primer lugar un gran conjunto de estructuras presentes en ambos hemisferios registra las interacciones no lingüísticas del cuerpo con su entorno –es decir– lo que el individuo hace, percibe, piensa o siente mientras actúa. El cerebro clasifica estas representaciones no lingüísticas (de forma, color, secuencia, estado afectivo) y crea un segundo nivel de representación para el resultado de su clasificación, dando lugar así a los conceptos que permiten a cada individuo organizar los objetos, los sucesos, las relaciones.

Segundo, un grupo menor de sistemas neurales –presentes por lo general en el hemisferio izquierdo– generan o procesan formas lingüísticas (fonemas, palabras y relaciones para formar expresiones o textos) según se trate de un proceso de producción o de comprensión.

Un tercer conjunto de estructuras, localizado también en el hemisferio izquierdo, constituye un estrato de mediación entre los otros, puesto que estimula el cerebro para que, a partir de un concepto, inicie la producción de representaciones lingüísticas o al recibir formas verbales evoque los conceptos correspondientes (A. y H. DAMASIO, 1992). Esta concepción desarrolla el pensamiento de Luria, quien considera que la comunicación verbal es un proceso que va de la estructura conceptual amorfa y predicativa a la representación fónica de elementos lingüísticos ligados internamente por relaciones sintácticas y a nivel externo por relaciones semióticas (LURIA, 1980).

Para el lingüista, *el lenguaje es, en primer lugar, una aptitud específicamente humana que permite al hombre transformar sus perceptos en conceptos o crear conceptos a partir de abstracciones intelectivas e idear formas de representarlos, sean ellas *signos* o *símbolos*. Contrario a lo que usualmente se piensa, cuantas veces el hombre exterioriza su pensamiento, no busca comunicar: bien puede tratarse de una reflexión en voz alta, de un diálogo consigo mismo o de la expresión gestual de sus contenidos emocionales. Estas manifestaciones, sean verbales o no, en cuanto no suponen la presencia de un receptor que se apropie de algún mensaje, no constituyen comunicación, pues, como afirma Benveniste, “el*

lenguaje no es condición humana que suponga siempre interacción” (BENVENISTE, 1967).

En segundo lugar, en cuanto el lenguaje permite al hombre desarrollar procesos abstractivos para transformar la realidad en conceptos, que conforman el universo de significado presente en la mente humana, se constituye en medio de formación del pensamiento. Diríamos, pues, que el pensamiento es ese universo de opciones significativas que el hombre va acumulando y está siempre disponible para ser evocado, transformado y enriquecido. Como afirma Vigotskj, “lenguaje y pensamiento son dos rasgos exclusivamente humanos, genéticamente independientes, que se entrecruzan y se alejan en el decurso de la vida del individuo” (VIGOTSKJ, 1968).

Por tanto, es preciso reconocer que la facultad del lenguaje es anterior al pensamiento e indispensable para su desarrollo, pues “sin la existencia de un sistema de símbolos (no necesariamente símbolos fonéticos) que permitan hacer uso del lenguaje, no existe el pensamiento” (SCHAFF, 1975). Como aptitud que es, el lenguaje no debe ser considerado *una entidad*, se trata más bien de una capacidad que da lugar a un *proceso* intracerebral que de la abstracción pasa a la representación y de ésta a la expresión simbólica cuya función es generar la interacción social. De ahí que la LENGUA y el HABLA, como instancias de ese proceso, no puedan considerarse independientemente del LENGUAJE.

La lengua, como todos los sistemas de signos que el hombre ha creado, es un hecho de conocimiento, pero presenta la particularidad de ser adquirida cuando el individuo todavía no ha desarrollado plenamente su conciencia, de ahí que este proceso se cumpla de fuera hacia dentro y sea por ello la sociedad quien imponga a cada uno de sus miembros el sistema lingüístico que utiliza. Además de esto, la lengua cumple una doble función integradora: refleja el mapa cultural del grupo y al adquirirla el niño pasa a ser parte de una sociedad y adscrito a una cultura que es, además, “la base social transmitida del pensamiento individual creador” (SCHAFF, 1975). Todo lo anterior nos permite verificar la importancia de la lengua en el quehacer socio-cultural del hombre, puesto que admite su participación en la gestión intra e inter-cultural del grupo referida

a los diversos contextos de interacción humana. No es, por tanto, extraño que se considere el vehículo más importante del proceso de *semiosis social*, ya que tanto pensamiento como lengua y habla son productos sociales transmitidos al individuo a través de la educación.

Por cuanto el pensamiento conceptual se halla unido, sin duda alguna, al desarrollo de la producción y comprensión lingüísticas, es evidente que para mejorarlas sea necesario conocer el proceso que nos lleva de la ideación a la verbalización.

Desde la perspectiva psicolingüística, el comportamiento verbal, entendido como las actividades de producción y comprensión de enunciados en cualquier lengua, tiene su origen en el sistema cognoscitivo que recibe, procesa y construye información tanto perceptual como simbólica.

En este sentido, saber una lengua implica, además de la competencia lingüística y el conjunto de representaciones mentales ligados a ella (universo conceptual), tener control de ese conocimiento. Esto es, en primer término, lograr acceso a la información almacenada en la memoria y, luego, dirigir la atención hacia ciertas opciones de significado y de forma que constituyen datos pertinentes y apropiados, procesarlos e integrarlos en un tiempo real.

Así, mientras que la riqueza conceptual, la competencia lingüística y el conocimiento de las normas socio-pragmáticas asociadas a ella, definen las posibilidades de producción y comprensión lingüísticas de un sujeto, el control del procesamiento determina sus habilidades reales como hablante y como oyente para un dominio conceptual dado o para una situación contextual determinada. Este último factor obliga a incluir como información pertinente para el sistema, aquella que proviene del contexto situacional en el que la actividad lingüística se lleva a cabo.

En consecuencia, el comportamiento lingüístico toma informaciones tanto internas (pensamiento, competencia, conocimiento de las norma situacional y regional) como externas (referencias contextuales) para llevar a cabo el procesamiento. En este sentido, el sistema –tanto en la producción como en la comprensión– es de tipo interactivo. Esta naturaleza interactiva del sistema permite una descripción comprensiva y precisa de la actividad lingüística de los individuos (BRUNER, 1992). Es a través de ella como podemos, por

ejemplo, ampliar nuestra concepción del fenómeno de producción de enunciados, para incluir en él aspectos receptivos, y además redefinir la comprensión lingüística como un proceso que supone actividades de tipo productivo.

Si bien la producción lingüística es un proceso eminentemente activo, por cuanto su propósito es la construcción de significados a partir de la búsqueda, selección y organización de formas verbales, es preciso, para que el enunciado, así logrado, resulte adecuado a la situación comunicativa, que el sujeto reciba y procese un conjunto de informaciones que constituyen los parámetros bajo los cuales cada una de estas operaciones resulta exitosa.

De otra parte, aunque la comprensión de enunciados suele ser un proceso esencialmente receptivo de identificación e interpretación de formas lingüísticas producidas por otros, su objetivo final no se logra sin la intervención de procesos activos que permitan al oyente o al lector construir, gracias a informaciones provenientes de su universo contextual, el significado que le está siendo transmitido (HALLIDAY, 1971). Así entendidos los procesos de producción y comprensión, observamos que se implican mutuamente: no hay producción sin comprensión, ni comprensión sin producción.

Esta visión comprensiva de la actividad lingüística del individuo no impide, sin embargo, establecer una diferencia clara entre las operaciones cognoscitivas que intervienen individualmente en cada uno de estos procesos (SCHMIDT, 1977). Examinémoslos haciendo referencia específica a las etapas propias de cada actividad.

La mayoría de los modelos de producción del lenguaje identifican tres etapas que van de la enunciación al enunciado: 1) la etapa de intención lingüística, en la que se construye el mensaje que se desea transmitir mediante mecanismos de representación auditiva, visual o de otra naturaleza; 2) la etapa de planeación lingüística, en la que el mensaje adquiere una forma específica en el código lingüístico que el hablante va a utilizar y 3) la etapa de ejecución del enunciado, proceso de naturaleza básicamente motriz de articulación de sonidos o de realización escrita.

De igual forma es posible describir la actividad de comprensión lingüística a través de tres etapas: 1) la identificación de formas

lingüísticas que incluye operaciones perceptuales y de evocación, que permiten el reconocimiento de palabras y de frases y la comprensión de oraciones o de unidades lingüísticas mayores sean ellas el texto o el discurso; 2) la identificación de la representación conceptual subyacente y 3) la deducción de otros mensajes que, aunque no codificados literalmente, pueden inferirse a partir de lo recibido.

Esta realización de la interacción lingüística está referida a un proceso social en el cual las expresiones se eligen de acuerdo con normas sociales reconocidas por todos los miembros de una comunidad. Por tanto, el fenómeno lingüístico puede ser analizado dentro del amplio contexto del comportamiento social y no es difícil observar cómo “el intercambio lingüístico se desarrolla entre dos polos opuestos, la conversación y la ceremonia ritual” (BLECUA, 1986). Mientras en la primera los niveles de participación son libres, en la segunda la interacción de los participantes está rígidamente predeterminada y las formas lingüísticas suelen ser esquemas formalizados que recogen tradiciones socio-culturales.

En la conversación, el hablante de turno puede seleccionar al siguiente, ya sea con medios no verbales (cinesis o proxémica) o con recursos lingüísticos tales como enunciados, locuciones o elementos léxicos. En algunos casos el estilo de producción del discurso determina la selección del interlocutor o permite la auto-selección.

Esta forma contrasta con la actividad lingüística ritualizada en la que el proceso de participación y de expresión está condicionado por la “norma social” (COSERIU, 1982).

El comportamiento de cualquier grupo social se caracteriza, entre otros aspectos, por el uso de un conjunto de peculiaridades lingüísticas específicas que conforman un sistema particular de comunicación regido por una determinada conducta social. La descripción de estas peculiaridades constituye el punto de partida del análisis sociolingüístico, ya que todo acto verbal refleja la diversidad existente en cada comunidad, diversidad que puede encontrarse en distintas dimensiones: geográfica (diatopía), social (diastratía) o individual (diafasía). Esta presencia de la sociedad en la lengua es el objeto de la sociolingüística, disciplina cuya meta es

el “análisis de las perspectivas causales” (BOLAÑOS, 1982) que existen en la relación entre datos sociales y datos lingüísticos que permitan explicar por qué los cambios sociales determinan cambios lingüísticos o, como sugirió Bright “el estudio de la covariación de los aspectos de la estructura social con los aspectos de la estructura de la lengua” (BRIGHT, 1966).

En los diversos conflictos de naturaleza social, el habla actúa como mecanismo de control, como vehículo de las presiones de los distintos estratos, como medio de socialización, como factor simbólico de solidaridad y, finalmente, como medio de comunicación que recoge el repertorio cognoscitivo y los valores afectivos del grupo. No resulta, pues, extraño que “sea imposible encontrar un rasgo tan distintivo de la sociedad y un factor tan importante para su funcionamiento como la lengua” (BOLAÑOS, 1982).

Así, mientras el enfoque psicolingüístico permite acercarse al fenómeno lenguaje en tanto proceso cognoscitivo y, en cierta medida, da lugar a las teorías lingüísticas de la comunicación, entendida como “un proceso cultural de intercambio de información mediante formas simbólicas y desarrollado dentro de un marco biosocial” (DE FLEUR *et al*, 1982); el enfoque sociolingüístico pone en evidencia la realidad multidimensional de la lengua, la coexistencia de un conjunto de subsistemas lingüísticos relacionados entre sí que operan cuando las necesidades así lo requieren.

Dentro de esta línea de trabajo, se destaca el planteamiento de HYMES con sus *Etnografías de la comunicación*. En su esquema sugiere la necesidad de realizar un “estudio capaz de describir la competencia comunicativa que permite a un miembro de la comunidad saber cuándo debe hablar, cuándo debe guardar silencio, qué código debe utilizar de acuerdo con las circunstancias y con el tipo de oyente a que se dirige, etc.” (HYMES, 1967a). Para lograr esta meta, es preciso tener en cuenta conceptos como “comunidad lingüística; situación, evento y acto de habla; hablante nativo; hablante fluído; factores que intervienen en los hechos verbales; funciones y reglas de habla; tipos de eventos y actos de habla” (HYMES, 1967a).



En un estudio etnográfico del habla es preciso incluir tres tipos de elementos: 1. la unidad social de análisis conformada por el conjunto de conceptos que caracterizan la estructura social; 2. el sistema conceptual indispensable para caracterizar el habla; 3. la formulación de las reglas de habla que se cumplen en cada instancia comunicativa y que constituyen generalizaciones sobre las relaciones entre los componentes, vgr. la selección del código según el estatus de los participantes o de acuerdo con la situación comunicativa y el entorno social.

La caracterización de la *unidad social de análisis* coincide con la de *comunidad lingüística* que, según la definición de Gumperz, se aplica a todo grupo humano, pequeño o grande, monolingüe o multilingüe, que desarrolla interacciones sociales sistemáticas mediante una misma lengua común que comparten sus miembros así como las mismas reglas comunicativas, de tal manera que puedan codificar y decodificar el significado social de los enunciados; separado de grupos similares debido a que en ellos existen diferencias de significado en el uso de la lengua que los une (GUMPERZ, 1962). Como afirma Bolinger “no existen límites a las formas como los grupos humanos se unen para lograr autoidentificación, seguridad, interés, diversión, creencia, o cualquier otro propósito común; en consecuencia, el número y variedad de comunidades de habla es ilimitado” (BOLINGER, 1975).

En las caracterizaciones conceptuales del habla debe haber cambios de énfasis: primacía del habla sobre el código; de la función sobre la estructura; del contexto sobre el mensaje; de lo etnográficamente apropiado sobre lo etimológicamente arbitrario. Es decir, “considerar siempre primordiales las interrelaciones para que no se tienda a generalizar solo las particularidades sino también a particularizar las generalidades” (HYMES, 1964).

Las reglas de habla como generalizaciones sobre las relaciones entre los componentes, hacen referencia a los factores identificados en la teoría de la comunicación recogidos por Jacobson: 1. las diferentes clases de participantes en los hechos de comunicación: transmisores y receptores, locutores e interlocutores, intérpretes y portavoces; 2. los diversos canales disponibles y sus formas de operación (hablar, escribir, tocar tambor, silbar, movimientos del

cuerpo y de la cara); 3. los códigos compartidos por los participantes: lingüísticos, paralingüísticos, cinésicos, musicales, etc. 4. Las circunstancias de la comunicación: se permite, se manda, se prohíbe, se estimula; 5. las formas de los mensajes y rutinas: sonidos, expresiones, gritos, sermones, etc. 6. Tópicos y comentarios sobre lo que un mensaje pueda tratar; eventos o hechos comunicativos y sus implicaciones.

Los anteriores planteamientos de Hymes significan “un paso del saber al uso lingüístico, de lo arbitrariamente establecido a lo adecuadamente aceptado y de lo teóricamente abstraído a lo etnográficamente interpretado”.

Las interacciones verbales se realizan en TEXTOS, entendidos como procesos continuos de elección de opciones de significado que pueden ser seleccionadas por el hablante y configuradas en el sistema lógico gramatical (HALLIDAY, 1982). En el desarrollo normal del acto verbal, un texto no es una unidad que tenga límites precisos y marcados como ocurre con la oración; el intercambio de significados es un proceso continuo implícito en toda acción humana y por lo tanto, referido a un determinado contexto situacional y ubicado dentro de cierto entorno. En el sentido más general, un texto no es exclusivamente una unidad lingüística, es un proceso sociológico en el que se intercambian significados que son expresión del sistema semiótico-social, pues es mediante la creación de actos de significado como la realidad social se crea, se conserva o se transforma.

“Cada texto posee una estructura genérica y tiene cohesión interna” (HALLIDAY, 1982). La cohesión apunta a las relaciones semánticas que permiten que un determinado pasaje oral o escrito funcione como texto, por tanto no puede ser considerada como una relación referida a los límites de la oración. El texto puede ser caracterizado en función de un número limitado de categorías-referencia, sustitución, elipsis, conjunción, y formas léxicas. Cada una de estas categorías, a más de señalar distintos tipos de cohesión, está representada en el texto por marcas específicas como repetición, elisión, frecuencia de ciertas palabras y construcciones que tienen la propiedad de señalar la interpretación que debe darse a este universo de significado.

La coherencia es la relación semántica verbalmente explícita, no reducida a los límites de la oración ni expresada por formas estructurales. La forma más simple de cohesión es la referida a elementos presupuestos precedentes, sean inmediatos o mediatos, que hacen posible la comprensión de un enunciado, un párrafo o un pasaje. Este tipo de presuposición se denomina *anáfora* y puede representar oraciones, frases, elementos, etc. Pero la presuposición puede ir en dirección opuesta y referirse a un elemento posterior. En este caso hablamos de *catáfora*. Cada elemento anafórico o catafóricamente representado puede ser evidente en el texto o puede encontrarse en el contexto, en el cotexto o en el entorno situacional.

Van Dijk, al igual que Halliday, caracteriza el texto como una unidad de significado cuya coherencia (cohesión en Halliday) es a la vez *intensional* y *extensional*: hay relación entre las proposiciones que conforman el significado, así como entre los referentes. Esto quiere decir que el criterio básico de coherencia proposicional del texto es referencial porque las proposiciones que registran los hechos están relacionadas, siempre y cuando los hechos denotados por ellas también mantengan relaciones. Relaciones que pueden estar o no marcadas mediante conexiones o enlaces (Cfr. V. elipsis).

El oyente o lector establece coherencia no sólo a base de las proposiciones expresadas en el discurso sino también a partir de las que están almacenadas en su memoria, es decir, las que constituyen su *conocimiento*. De ahí que todo texto presente una estructura temática (lo que el oyente o lector conoce) y una estructura remática lo que constituye la nueva información.

Resumiendo el punto de vista de estos autores podemos concluir que la coherencia del texto se construye en función del significado de las proposiciones, de la relación de éstas con sus referentes y del conocimiento que el oyente o lector tenga almacenado en su memoria.

Surge así un elemento fundamental para el desarrollo de la interacción comunicativa verbal, que ha sido analizado por la ciencia cognoscitiva: los tipos de memoria que posee el hombre y que hacen de cada individuo un ser más o menos eficiente en los

procesos de conocimiento, puesto que nadie ignora la importancia de la lengua en la función de aprender.

Todo el mundo tiene capacidad para recordar, la diferencia está en el tipo de información que se almacene en la memoria. Esto llevó a Tulving (1972) a clasificar la memoria en dos categorías: *semántica* y *episódica*. La memoria semántica almacena conceptos o principios universales y la memoria episódica recoge eventos o acontecimientos referidos a individuos, objetos, lugares, momentos. La memoria semántica corresponde a entradas de diccionario y la memoria anecdótica a los sentidos que suele dársele a la palabra dentro de determinados contextos. De ahí que los dos tipos de memoria se reflejen en dos aspectos relativos al significado de las entradas léxicas: la *intensión* y la *extensión*. La *intensión* de una palabra es aquella parte del significado que recoge los principios generales de la memoria semántica. La *extensión* de una palabra es el conjunto de todos los objetos a los cuales ella puede ser aplicada. “La percepción transforma objetos extensionales en conceptos intensionales y la lengua transforma los conceptos en palabras” (SOWA, 1982).

Esta relación entre las palabras y sus referentes conceptuales fue inferida por ARISTÓTELES en *Sobre la interpretación*, al afirmar: “la palabra hablada es huella de la experiencia en la mente; la palabra escrita es reflejo de la palabra hablada”.

Reconocida la importancia que tiene la lengua en los procesos de conocimiento como el elemento que liga el pensar y el comunicar, se hace indispensable un cambio sustantivo en la forma de presentar al estudiante procesos de análisis que garanticen su crecimiento lingüístico y desarrollen su creatividad verbal. Como hablante que conoce su lengua, no necesita memorizar reglas que ya existen en su mente, sino opciones para inferirlas mediante procesos investigativos que, una vez dotado de las herramientas indispensables, es capaz de realizar.

Además, es preciso abandonar las concepciones tradicionales desarrolladas alrededor de la *oración* y sus elementos y hacer conciencia de que todo hablante, al comunicar, es un productor de *textos* (unidades de significado) que integran información conceptual (semántica) e información socio-cultural (semiótica) y los

comunican mediante sistemas simbólicos que van desde la gestualidad hasta la abstracción del signo verbal u otros sistemas formales que se han generado a partir de él.

### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO LINGÜÍSTICO PARA EL ESTUDIO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA PROPIA

Con el ánimo de dar forma a estas ideas y aprovechar algunas experiencias realizadas en nuestra gestión docente, deseamos proponer un DISEÑO INSTRUCCIONAL que dé al proceso comunicativo la importancia que se merece como hecho real que convierte la lengua en mediatizadora entre el universo del significado y el universo del sonido, sin abstraerla, ni alejarla de su praxis, puesto que la praxis lingüística como praxis social hace que el sistema abstracto se convierta en vivencia individual y colectiva.

#### PROPÓSITO

El propósito básico de un diseño de esta índole no es, como ocurre habitualmente, planear el proceso de aprendizaje de un código verbal, por cuanto la persona a quien va dirigido ya domina completamente su lengua, tanto a nivel de conocimiento como de comportamiento; tampoco se pretende con él, desconocer los esquemas cognoscitivos existentes en la mente del hablante desde el proceso de adquisición de la lengua propia, sino mejorarlos y enriquecerlos. Se trata, pues, de un enfoque metodológico que, en el marco de la investigación-acción tiende a desarrollar en el alumno procesos investigativos que le permitan descubrir los principios que regulan tanto el conocimiento como el comportamiento verbal. En otras palabras, que sea capaz de asociar las teorías de la ciencia lingüística con las realizaciones presentes en su lengua para así hallar el nivel explicativo de los fenómenos que caracterizan el conocimiento y uso del español en las distintas situaciones de interacción verbal.

Se persiguen, entonces, metas como:

#### GENERALES

- Crear estrategias que permitan al hablante reconocer su identidad lingüística y enmarcarla dentro del ambiente semiótico-social a que pertenece. En otras palabras, adquirir conciencia de su endocultura y, dentro de ella, del papel que desempeña la lengua.
- Generar procedimientos que posibiliten al estudiante nativo la toma de conciencia de los referentes cognoscitivos, afectivos y endoculturales que distinguen su universo conceptual.
- Lograr que el hablante nativo descubra cómo se va construyendo el universo de significado y cómo se lleva a cabo el proceso de representación (sea verbal o no verbal) de las distintas estructuras conceptuales.
- Desarrollar estrategias que estimulen las aptitudes individuales para crear distintos niveles de significado (de la palabra al enunciado y al texto), de acuerdo con las diversas modalidades discursivas que emplean los usuarios de la lengua.

#### ESPECÍFICAS

- Lograr que el hablante descubra los recursos que ofrece la lengua para representar el significado dentro de parámetros de adecuación y de economía lingüística.
- Realizar procesos que le permitan hallar los principios lógicos y formales que regulan la construcción estructural del mensaje verbal.
- Desarrollar la capacidad para establecer la relación mediadora de la lengua entre su proceso de pensamiento y su intención comunicativa, dentro de un contexto situacional determinado.
- Estimular en el estudiante el logro del dominio de técnicas que le permitan auto-controlar la eficacia de su proceso comunicativo (producción y comprensión).

#### METODOLOGÍA

La aplicación de este proyecto supone una metodología que imita la actividad del investigador cuando trata de verificar cómo

se concretan los principios teóricos de la ciencia lingüística en una lengua dada. Para ello, el estudiante investigador puede realizar su indagación por cualquiera de estos dos caminos: identificar los fenómenos, caracterizarlos y tratar de hallar su explicación científica sin quedarse en la descripción o la normalización y, de igual manera, puede partir de las formalizaciones de la teoría lingüística para verificar cómo las desarrollan las diferentes lenguas y la suya en particular. Es, pues, dable una doble dirección: un proceso inductivo que vaya de los fenómenos a la teoría, superando el descriptivismo, o uno deductivo que conduzca del planteamiento teórico a la realidad lingüística del acto comunicativo.

De allí que se caracterice por ser un método de *investigación - acción* que favorezca la autogestión del alumno quien, manteniendo una relación interactiva con el grupo y con todos los elementos del entorno, tanto intra como extraescolar, pueda asumir una actitud reflexiva sobre los rasgos que caracterizan el español como un sistema *semántico-pragmático* que cumple reglas en cuanto a la construcción del significado, a su representación y a su uso, tanto en situaciones que suponen formas canónicas como en aquéllas en que es posible la expresión coloquial. Todo esto, contando con la asesoría y supervisión del maestro.

Este análisis del diseño permite visualizar la función del maestro como la de un creador de estrategias que estimulen la acción del gestor (el alumno) en el proceso investigativo. Se le ve, entonces, como aquel miembro del grupo que diseña actividades, crea espacios de trabajo, distribuye funciones, implementa procesos de indagación individual o colectiva y finalmente evalúa resultados. Se rompe así, la verticalidad que ha caracterizado la gestión del maestro en la docencia de la lengua propia dando al estudiante el espacio que le corresponde.

Por último, es necesario anotar que este proceso de investigación acerca de la solvencia comunicativa del hablante nativo (en este caso el usuario colombiano) debe insertarse en un marco socio-semiótico que relacione el estudio del español con las interacciones comunicativas que forman parte de la densa red de manifestaciones sígnicas que conforman la semiótica social del contexto cultural colombiano. No olvidemos que a medida que todo grupo humano

va construyendo su cultura, va generando la expresión semiótica que la caracteriza.

### ESTRUCTURA DEL PROYECTO

Retomando el supuesto planteado anteriormente de que la lengua cumple una función *mediadora* entre el *universo del sentido*, entendido como el conjunto de opciones de significado que se han ido construyendo al interior de una determinada sociedad y el *universo de las representaciones* visto como las diversas manifestaciones simbólicas que ella ha ido generando, resulta evidente que en todo sistema lingüístico, observado desde la perspectiva del uso en la función comunicativa, es posible abstraer, en un proceso de análisis, tres dimensiones básicas de su estructura. A este respecto me identifiqué con la propuesta de Morris (1972) para quien las relaciones que contraen los signos en cualquier sistema simbólico se pueden describir desde una concepción triádica que muestra la relación SIGNO-REFERENTE (concepto), *dimensión o estrato semántico*; SIGNO-SIGNO (representación), *dimensión o estrato sintáctico* y SIGNO-USUARIO (intérprete), *dimensión o estrato pragmático*.

El estudio del *estrato semántico* se ocupa de:

– El proceso que sigue la mente para transformar su experiencia en esquemas de imágenes y “para construir arquetipos conceptuales, esenciales para la caracterización de las estructuras lingüísticas” (LANGACKER, R., 1990).

– El universo del significado visto como un conjunto de estructuras mentales resultantes de las asociaciones conceptuales cuyas unidades, los *conceptos*, los cuales están conformados por grupos de *valencias* (atributos) que, a más de representar los rasgos distintivos que constituyen la imagen mental que evocan, determinan sus posibilidades de uso en los diferentes contextos y permiten explicar por qué ciertas representaciones lingüísticas de un concepto son posibles en determinados contextos mientras en otros no.



– Verificar la razón por la cual un signo *x*, por ejemplo, no puede ser substituído por otro, *y*, en un contexto dado, no importa que exista cierto grado de identidad entre algunas de las valencias que conforman el concepto que ambos representan.

– Comprobar el hecho de que existen conceptos universales, comunes a todas las culturas, susceptibles de ser utilizados en *n* contextos y representables a través de todas las lenguas.

Todo esto resulta explicable si recordamos que *el estrato semántico o dimensión semántica* es el resultado de las vivencias del grupo (lo experiencial, como dice Halliday), de los procesos cognoscitivos logrados a nivel individual o colectivo y de la interacción social humana que garantiza la prolongación histórica de la herencia cultural construída por la comunidad.

Los anteriores planteamientos nos obligan a reconocer que para mejorar los procesos de producción y comprensión del hablante, es preciso comenzar por enriquecer, refinar y adecuar sus esquemas perceptuales y sus arquetipos conceptuales; ello, sólo se logra con un proyecto lingüístico que propicie un análisis del *estrato semántico*, que lo lleve a verificar la relación de la lengua con el pensamiento, con la cultura, con los procesos de adquisición del conocimiento y con el comportamiento social, para que constate la importancia del significado en todas estas actividades y reconozca el papel que juega la interacción verbal en los procesos cognoscitivos y en las actividades de convivencia social.

Es necesario, además, que descubra la presencia de la lógica en las estructuras conceptuales, para que sea capaz de distinguir la coherencia del pensamiento y comprobar cuándo un proceso discursivo refleja esta coherencia y cuándo la deforma, la contraría o definitivamente la destruye. Sólo en la medida en que una persona haya logrado hacer conciencia de la configuración lógica de sus procesos conceptuales podrá organizar su expresión verbal. El camino contrario, que es lo que hasta ahora se ha hecho en cuanto al estudio de la lengua, nunca permitirá buenos resultados puesto que primero está el pensar y luego el representar como etapas precedentes del comunicar. El inverso no existe entre los humanos.

Por tanto, siguiendo el ciclo que cumple la mente humana, el proceso de investigación-acción que desarrolle el alumno debe comenzar por la caracterización de la estructura conceptual que precede todo acto de comunicación para que así sea capaz de generar diversas configuraciones lógicas para describir una realidad, sea concreta o abstracta, para narrar un hecho, o para intercambiar ideas, dando lugar a un proceso dialógico. Esto se logra induciéndolo a crear, más que llevándolo a analizar estructuras ya conformadas por otros, y por lo tanto descontextualizadas para él o inmersas en otros contextos. La función del docente consiste, pues, en crear estrategias que estimulen este ejercicio.

Este análisis del *estrato semántico*, hace posible que el hablante diferencie dos universos de significado: el de los *conceptos* que recogen valores universales (cfr: arriba), no inscritos en ciertos contextos y, por tanto, transferibles de una a otra cultura. Se diría que son las auténticas unidades de una semántica universal (o semántica pura como la denominan algunos). Tal es el caso de las conceptualizaciones de la filosofía, de la religión, de la ciencia, del arte o de la tecnología que, siendo creación de una determinada endocultura la trascienden y, perdiendo lo individual del sentido, se transforman en configuraciones de *significado*. Con Halliday, podríamos afirmar que son ellos el resultado de lo *ideacional*. Y el de los *procesos conceptuales* construidos al interior del grupo y adquiridos por el hablante como herencia histórica o de manera experiencial, que son trasunto de creaciones socioculturales que, por estar inscritas dentro de una determinada endocultura, constituyen lo que comúnmente llamamos el *sentido* y corresponden a lo *experiencial* de cada individuo. Cabe aquí agregar que es en este nivel en el que resulta importante la presencia de la lógica natural que ubica los hechos dentro de la realidad del entorno que rodea el acto comunicativo y lo convierte en vivencia única.

Al verificar cómo se opera el paso del significado a la representación, es preciso reconocer la presencia de la *dimensión* o *estrato sintáctico* (léxico- gramatical en Halliday), conformado por una red de relaciones funcionales que evidencia la estructura sistémica de la lengua, relaciones que están presentes a nivel fonemático, morfemático y sintagmático y contribuyen a la

transformación del significado (red de relaciones conceptuales) en sentido (red de relaciones lógico-formales que representa la configuración semántica) o estructura semántico sintáctica; y de éste en mensaje (red de relaciones semántico-pragmáticas referidas a un contexto), que debe cumplir normas de uso manifiestas en reglas pragmáticas que cada individuo adquiere a medida que va dominando su lengua. No olvidemos que la lengua como hecho social, es a la vez conocimiento y comportamiento (cfr. ant.).

El análisis del *estrato o dimensión sintáctica* se ocupa de fenómenos como:

- Procedimientos de linearización que permiten al hablante convertir la configuración semántica en una estructura linear, gracias a procesos post-semánticos de selección del tema de su mensaje, determinación del sujeto del verbo y definición del foco. Si los tres tienen la misma representación usa ciertas marcas; de no, halla cómo marcar la separación de estas formas significantes.

- La estructura formal del predicador que permite diferenciar distintas clases de predicadores y unidades semánticas que los distinguen.

- Categorías formales o piezas léxicas que pueden representar los casos semánticos, por ser expresión de las unidades selectivas que los caracterizan.

- Casos en que la función de sujeto se desplaza a categorías semánticas distintas al agente del predicador. Principios que justifican este desplazamiento. Marcadores utilizados para indicarlo.

- Marcas que permiten al oyente inferir las relaciones formales entre elementos del enunciado o texto.

- Marcadores de la relación frásica al interior del texto (anaforía, cataforía, deixis, etc.).

Conformada la representación lingüística, surge el tercer estrato que, en vía de análisis, se suele identificar en un proyecto para el estudio de la lengua: la *dimensión o estrato pragmático*, trasunto de las leyes que rigen el comportamiento lingüístico como parte integrante de la conducta social del hablante o como diría Coseriu “la *norma social* que media entre el sistema y el habla” (COSERIU, 1968) y adscribe al individuo a un determinado núcleo cultural.

Al estudiar la lengua, nunca nos ha sido dable pensar que, así como se generan diversas configuraciones mentales que dan lugar a innumerables redes semánticas y existen infinidad de opciones formales para representar las que, a su turno, conforman un tejido de relaciones funcionales, también es posible distinguir una red de principios de uso que cumplen la función de dar al constructo semántico-sintáctico su significación socio-cultural.

Lo anterior nos lleva a recordar que la creatividad lingüística de un hablante es una creatividad con reglas: reglas semánticas que conducen a diversas configuraciones de significado, según la aplicación que de ellas se haga al seleccionar una de las diversas opciones que ofrecen nuestros procesos conceptuales; reglas sintácticas que dentro del criterio de recursividad permiten operaciones de elisión e inserción y de permutación o sustitución de elementos. Y, finalmente, reglas de adecuación pragmática que hacen posible la ubicación del discurso dentro de procesos de interacción verbal referidos al contexto de situación y al entorno socio-cultural en que se encuentran los interlocutores. En otras palabras reglas que convierten el saber lingüístico (competencia) en comportamiento social (competencia comunicativa).

Compete pues, al estudio del *estrato o dimensión pragmática*:

– Lograr que el hablante nativo traiga a conciencia todos los aspectos que constituyen la norma social que, por regir las interacciones de los miembros de un grupo o comunidad, cobijan también la conducta verbal de los individuos.

Verificar cómo se adecúan los usos verbales a los comportamientos sociales que cada individuo debe desarrollar.

Señalar las reglas de uso de la lengua que permiten garantizar eficiencia en la producción y comprensión de procesos discursivos.

Reconocer la lógica de la lengua que subyace a la representación semántica de los enunciados, y puede estar basada en los valores de verdad de la lógica formal (verdadero/falso) o en los de la lógica presupositiva (verdadero/falso/ni verdadero ni falso). Forma lógica que genera la diferencia entre los distintos *actos de habla* que produce el hablante de acuerdo con su intención comunicativa.

Cada uno de estos tres estratos, presente en todo acto verbal, cuenta con una estructura que tiene sus particulares características y cumple funciones específicas dentro del proceso de producción y/o comprensión lingüística. La estructura básica del *estrato semántico* es la *proposición*, “construcción amorfa y predicativa” (LURIA, 1972), conformada por el predicador (núcleo del *rema*), cuyas unidades selectivas (valencias) permiten distinguir tres tipos de verbales: de *acción*, de *acción proceso* y de *estado*, los cuales dan lugar a dos clases de proposiciones, –*fenomenológicas* o *atributivas*– según que el predicador sea verbo (como en las fenomenológicas) o no verbo (como en las atributivas).

Los anteriores rasgos del predicador definen las constelaciones de casos semánticos que pueden contraer relaciones con él (y a las formas léxicas que, de acuerdo con sus valencias, los representan). Podría decirse que alrededor de cada predicador existe una “red semántica” que encierra todas las relaciones permisibles dentro del sistema de la lengua. Esta estructura recoge además la intención del hablante y registra dimensiones espacio temporales y ambientales.

A la *dimensión* o *estrato sintáctico* corresponde una unidad estructural o estructura intermedia (CHAFFE, 1976) (tradicionalmente llamada *oración* o conjunto de *oraciones*), resultado del proceso de linearización, que da lugar a una cadena de elementos ubicados en el eje del espacio, unidos por las relaciones funcionales entre piezas léxicas, relaciones que son marcadas por medios léxicos, sintácticos o fonológicos. Finalmente, el *enunciado* –sea él palabra, expresión, texto o porción de texto– que debe registrar los valores provenientes de la relación semántico-sintáctica y los que surgen de la relación del acto comunicativo con la situación y el entorno. Como producto de la enunciación es la unidad de la *dimensión pragmática*, por cuanto al significado léxico-gramatical agrega elementos indicadores de la modalización y la contextualización, que transforman la abstracción lingüística en el uso lingüístico real. Corresponde, pues, al nivel pragmático transformar el conocimiento lingüístico en comportamiento referido a un determinado marco social.

Se ha hecho así un desdoblamiento del acto de producción verbal, que puede representarse estructuralmente con el siguiente esquema.

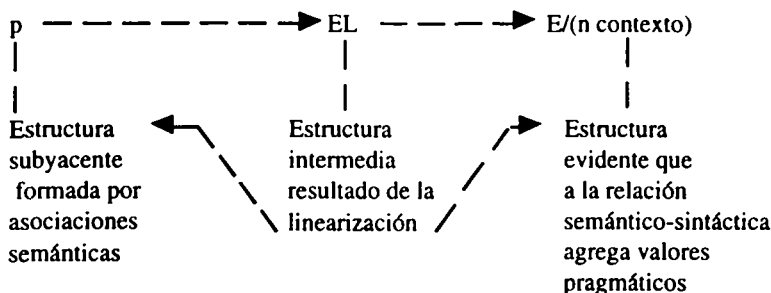


Fig. 1 Las tres estructuras discernibles en los procesos de producción y comprensión lingüística.

### DESARROLLO DEL PROYECTO

Como lo indicamos anteriormente, el proceso de investigación acción puede desarrollarse en una doble dirección (Cfr. Metodología) según los requerimientos del nivel del curso al que se aplique el diseño o del estudio de temas puntuales de la lengua en un determinado momento. En aras de que el modelo resulte bien estructurado y comprensible para el docente, se adoptará el orden canónico que generalmente sigue cualquier hablante en el *proceso de producción* de un discurso informativo en el que predominan los hechos cognoscitivos sobre los meramente afectivos, no existe un interlocutor definido (persona o grupo) ya que es más simple que el *proceso de recepción* (A. y H. DAMASIO, 1992).

Para comenzar, es preciso subrayar que no debe adelantarse el estudio de "la lengua por la lengua" como esquema formal, sino en el marco del lenguaje concebido como un proceso que genera la comunicación, situación real que integra la doble dimensión de la expresión verbal como *conocimiento* y como *comportamiento*, y permite apreciarla como un hecho que, por ser además de lingüístico, socio-cultural y por tanto semiótico, refleja todas las variables del entorno.

Una vez definida su intención comunicativa (que puede ser informar, indagar, negar, ordenar, manipular, injuriar, controvertir, etc.), teniendo en cuenta la existencia real (o supuesta) de un oyente

o lector, el hablante (o escritor) da comienzo a la construcción de la estructura conceptual –macroestructura semántica– de su discurso, conformada tanto por lo implícito como por lo explícito.

Lo anterior nos obliga a tener en cuenta un principio muy importante, conocido como economía lingüística: toda persona, en proceso de comunicación, sólo expresa lo que cree que su interlocutor debe conocer para lograr el desciframiento de la información recibida. Dicho en otras palabras, en la macroestructura semántica del texto cuentan por igual los elementos implícitos y los elementos explícitos y es por ello que al planear su configuración o su desciframiento, hablante y oyente (escritor y lector), deben ser capaces de proponer y hallar indicadores del tipo de configuración semántica que subyace al discurso sin olvidar que mientras unos aparecen en la cadena fónica o gráfica, otros reposan bien en el contexto situacional, bien en el entorno que rodea la interacción verbal o, simplemente, en el saber experiencial o cognoscitivo que comparten.

La construcción de la macroestructura semántica se inicia con la selección de opciones de significado, representadas por los haces de valencias o atributos que conforman los conceptos, y por las relaciones posibles entre ellos al integrar las estructuras conceptuales. Relaciones que de manera natural cumplen los principios de la lógica. Por tanto, para lograr que el hablante haga configuraciones semánticas coherentes, es necesario enriquecer su universo experiencial y cognoscitivo, fomentar su capacidad de construir conceptos, su habilidad para generar estructuras conceptuales y desarrollar su dominio de la lógica del discurso.

El estudio del plano semántico exige, pues, la creación de estrategias pedagógicas que enriquezcan y mejoren el universo cognoscitivo del individuo para que el proceso de pensamiento que antecede a la producción lingüística resulte adecuado en la selección de las opciones de significado, coherente en las posibilidades de configuración y rico en la creación de las estructuras que lo conforman.

Sugerimos, a continuación, algunas de las estrategias que pueden realizarse con este propósito:

– El primer tipo de estrategia debe estar dirigido a lograr que el estudiante descubra cómo se establece la asociación entre la observación de hechos o de situaciones y la configuración de una estructura conceptual que los reproduzca, y que verifique cómo es posible crear diversas configuraciones para esos mismos hechos o situaciones de acuerdo con factores individuales como la intención comunicativa, la relación que liga el observador a lo observado ya sea desde el punto de vista cultural, social y afectivo o de acuerdo con factores espaciales y de percepción: visual, auditiva, táctil u olfativa.

Un proceso de experimentación para este caso sería realizar una observación etnográfica participativa de algunas actividades intra o extraescolares y dar oportunidad a los miembros del grupo de crear sus propias configuraciones (dos por cada actividad), ya sea en forma pictórica, gráfica o verbal para ser, luego, analizadas por el grupo y verificar si ofrecen fallas en las estructuras conceptuales y, si las hay, a qué se deben. Los mismos alumnos identificarán las causas y concluirán si se trata de una observación pobre, de fallas en las relaciones lógicas, de la presencia de apreciaciones subjetivas debidas a prejuicios, u otras razones extralingüísticas.

El ejercicio se repetirá hasta lograr que todas las configuraciones presentadas por el grupo muestren objetivamente la realidad (en este caso entendemos por realidad la estructura conceptual conformada en la mente del observador como resultado de la percepción de los hechos). Estas pruebas se realizarán cuantas veces sea necesario para asegurar la correlación entre la lógica que rige los fenómenos observados y la lógica de las configuraciones creadas individualmente. Desde el punto de vista de la comprensión lingüística, que es tarea del oyente o lector, se pueden trabajar de igual manera dibujos, escenas, vivencias, relatos, lecturas, etc., pues sólo en la medida en que un individuo logre transferir lo visto, escuchado o leído a una estructura conceptual propia, aprovechando los esquemas mentales que posee, será capaz de apropiarse el mensaje y, en consecuencia, de construir nuevas configuraciones que enriquezcan su propio universo conceptual.



– Un segundo tipo de estrategia sería analizar dos o más configuraciones de una misma situación (vgr. un partido de fútbol, una representación escénica, un desastre natural) reproducida por un gráfico periodístico o una imagen de televisión, la transmisión oral de un locutor o la reseña escrita de un periodista. Se daría, entonces, oportunidad a que los mismos estudiantes elaboren la configuración que subyace a los tres procesos de comunicación, encuentren las divergencias e infieran las causas que las originan. Por ejemplo, fallas en el conocimiento del tema, punto de observación, valores subjetivos, entre otros y, a su turno, sean capaces de identificar las deficiencias de lo que ellos elaboraron y explicar el porqué de su ocurrencia. Nuevamente se aplican los principios del proceso de descubrimiento utilizado en la investigación lingüística aplicada para que sea el estudiante quien evalúe tanto los trabajos del grupo como los suyos.

– Las anteriores estrategias utilizan el procedimiento inductivo –de los hechos a la configuración semántica–. Bien podrían presentarse otras que permitieran seguir el esquema hipotético deductivo que, partiendo de la formalización teórica llegaran a los hechos. Para ello sería necesario ofrecer al estudiante-investigador un esquema de la estructura semántica subyacente de un refrán, de un relato o de un proceso dialógico para que él reproduzca el texto o lo construya de otra manera, sin que pierda el mensaje original. Es decir, haga uso de los procedimientos lingüísticos que permiten al hablante generar  $n$  textos a partir de la misma configuración.

– De igual manera sería posible presentar una configuración proposicional de la estructura semántica que subyace a varios enunciados o a varios textos para que el alumno la interprete y proceda a recrear algunas de las formas discursivas posibles, después de lo cual le sea dado cotejar las diversas interpretaciones que hizo con los enunciados o textos que dieron lugar a la estructura subyacente propuesta. Este tipo de ejercicios lo irá introduciendo en fenómenos semánticos tales como sinonimia, antonimia, homonimia, hiponimia, hiperonimia, contradicción, inclusión o separación. Todos estos fenómenos se analizarán referidos a casos específicos del español y considerados tanto a nivel léxico como frásico.

– Igualmente valiosas son las estrategias que le permitan hacer la transferencia del *mensaje*, obsérvese que no se trata de la forma lingüística sino de lo que ella expresa, –proceso informativo– a la imagen, o de la imagen a la expresión verbal, de la expresión verbal a otras manifestaciones sígnicas (gestualidad, expresión corporal, gráfico o esquema) o de ellas a la expresión verbal. En este último caso es importante hacerle notar que no existe redundancia entre distintas clases de códigos, ni es posible establecer relaciones intrasistemáticas.

Con éstas y otras estrategias que el maestro cree, se logrará que el alumno tome conciencia de que la configuración semántica del enunciado o del discurso es la base fundamental del proceso comunicativo, que es construido simultáneamente por hablante y oyente cuando, en el intercambio de información, alternan los procesos de producción y recepción. Asegurado el dominio de la técnica para construir la configuración semántica o su identificación en procesos ya elaborados, es posible pasar al estudio de problemas puntuales, bien sea desde una perspectiva que vaya de la teoría a la praxis o que, partiendo de la praxis llegue a la teoría.

Es el caso de analizar por qué se presentan fenómenos como la redundancia, la ambigüedad o la vaguedad, cuya ocurrencia se debe a fallas en la organización de la estructura semántica, ocasionadas por la *creencia* de que cada pieza léxica, sustraída del uso, tiene una y solo una interpretación, cuando, en realidad, al ser insertada en distintos contextos puede ser verbalización de diversos procesos de significado.

Basándonos en el ejemplo que propone Ruth M. Kempson (1977), relativo a la palabra *bueno/a*, observemos algunas expresiones de uso corriente en español:

- 1a. Esa atleta tiene *buenas* piernas.
- 1b. Ese individuo tuvo *buenas* razones para hacer daño.
- 1c. Pablo es *buen* estudiante.
- 1d. Esa es una *buen*a película.

llegamos a la conclusión de que en cada una de ellas hay una pieza léxica, debido a factores contextuales, lo cual no quiere decir que se trate de un fenómeno de ambigüedad, como suele catalogarse, sino de una identidad formal a la cual subyacen estructuras concep-

tuales diferentes, conformadas por haces de valencias que pueden ser total o parcialmente distintas. Basta analizar uno a uno los enunciados propuestos para constatar que, según las situaciones del entorno, son posibles diversos sentidos en cada uno de ellos.

De la misma manera es dable que, mediante estrategias de carácter deductivo, el hablante llegue a comprobar cómo dos conceptos pueden estar representados por una misma pieza léxica sin que por ello sean idénticos o puedan ser utilizados de manera análoga en diversos contextos. (Ver el esquema de FODOR en su *Semántica componencial* en el cual es posible apreciar las valencias del concepto que determinan la diferencia semántica). Tal es el caso de formas como:

*banco* = entidad financiera

*banco* = asiento

*gato* = instrumento mecánico

*gato* = felino doméstico

Profundizando más en el estudio de la palabra, resultaría útil plantear problemas que permitan al alumno deducir que ésta no es una unidad lingüística, por cuanto se trata de una construcción integrada por unidades menores, en cuyo significado participan los tres subsistemas de la lengua. Derivado de este fenómeno sería útil llevarlo a verificar que tanto la sinonimia léxica como la frásica (cfr. ant.) son hechos que se explican dentro del marco de la semántica, porque son problemas de significado, no de forma.

Otro aspecto de importancia dentro de la semántica, es diferenciar la ambigüedad de la vaguedad, pues mientras la primera obedece a diversos grados de especificación (como ocurre en los anteriores ejemplos), la segunda se debe a falta de especificación (o exceso de generalización). Es posible identificar cuatro tipos de vaguedad: 1. vaguedad *referencial*, cuando la amplitud del concepto dificulta la selección de la forma adecuada de representación en un contexto dado como ocurre con 'casa', 'vivienda' o 'residencia', que no siempre pueden alternar en expresiones como: "Proyecto de *vivienda económica*"; 2. vaguedad *interpretativa*, la que se manifiesta cuando en el interior de una expresión la pieza léxica permite varias lecturas. Vale como ejemplo el enunciado: "En este

momento se observa una situación *difícil* a nivel mundial”; 3. vaguedad por falta de *especificidad* en el lexema escogido, en casos como “Son bienvenidos todos los *vecinos* del lugar”; 4. vaguedad por la existencia de una relación disyuntiva entre las especificaciones de la pieza léxica. Por ejemplo: “El candidato debe ser *calificado* o *apto* para el puesto”.

Procedimientos análogos pueden plantearse para llevar al estudiante a establecer la relación entre el sentido del enunciado y el de las formas que lo integran, con el fin de que llegue a verificar que la información dada en el enunciado no es el resultado de la suma de los significados de sus constituyentes, por cuanto son las relaciones que se establecen desde la configuración semántica y no las piezas léxicas, las que dan lugar a la significación de las expresiones. De ahí que las mismas palabras puedan originar enunciados distintos, como ocurre en los siguientes casos:

- 1a. Exactamente, esa es la dirección que mencionan en la carta.
- 1b. Esa es exactamente la dirección que mencionan en la carta.
- 1c. El autor de esa novela es Carlos Fuentes.
- 1d. Carlos Fuentes es el autor de esa novela.
- 1e. Pedro conoció a Julio hace unos días.
- 1f. Julio conoció a Pedro hace unos días.

Al igual que con las palabras, sería muy oportuno que el profesor propusiera casos de ambigüedad frásica, para que el alumno, mediante un proceso inferencial, semejante al que emplea el lingüista, descubriera qué origina el fenómeno y hallara la respuesta en la configuración semántica de expresiones, enunciados o textos. Los siguientes ejemplos son expresión de este caso:

- 1g. La casa de Mirtha está cerca del colegio.
- 1h. El retrato del abuelo reposaba sobre la mesa.
- 1i. Yo leí esa información en el libro del profesor.
- 1j. Se desconoce la biografía de Shakespeare.

Una vez estudiados todos los fenómenos mencionados (y otros que plantee el profesor) en lo que al plano semántico se refiere, es posible llegar al análisis del enunciado o texto, como unidad léxico-gramatical que presenta una estructura formal que le sirve de soporte. Se trata de que el estudiante infiera los procesos que

permiten dar forma a las estructuras conceptuales que hemos venido analizando.

El paso de lo semántico a lo estructural se opera por tres procedimientos, a los que Chafe llama “procesos post-semánticos”, que permiten al hablante definir cuál va a ser la distribución de la información en el interior del enunciado: 1. la definición del *tema*, 2. la selección del *sujeto* y 3. la determinación del *foco*. Para ello, el hablante establece dos tipos de información: ‘vieja información’, que es el saber experiencial o cognoscitivo que comparten hablante y oyente (lo implícito) y ‘nueva información’ que representa lo que el hablante quiere dar a conocer a su oyente (lo explícito).

En “la comunicación lingüística el hablante trata de traer a la conciencia del oyente ciertas unidades comunicativas ausentes en el momento de la comunicación” (CONTRERAS, H., 1983) y agregar otras que las complementen. Para ello, selecciona medios que le permitan indicar cómo ha distribuido los dos niveles de información. La *vieja información* es por antonomasia el tema del enunciado y se marca generalmente con el orden (ocupa la primera posición dentro del enunciado) o se omite cuando está en la memoria del oyente. La *nueva información* es el rema, indicado mediante recursos fonológicos (entonación, tono o intensidad) o sintácticos (orden, concordancia) que definen su posición en el enunciado.

Algunos ejemplos en los cuales se destaca la nueva información sirven para ilustrar el proceso de jerarquización establecido por el hablante.

1a. La manzana ESTÁ MADURA.

1b. La manzana MADURA.

1c. Qué MADURA.

En estos tres casos, el tema ocupa la posición inicial del enunciado (aunque sea parte de lo implícito), mientras el rema, que contiene el predicador, va hacia la posición final.

De igual manera cuando el rema es información conocida por el oyente, se hace una marcación con el orden y se destaca el tema que es la nueva información, como ocurre en estas expresiones:

1d. Llegaron LAS LLUVIAS.

1e. Comenzaron LOS CARNAVALES.

1f. Terminó LA CLASE.

1g. Se salvaron LOS ALPINISTAS.

Es fenómeno común en todas las lenguas que entre la constelación de casos que un verbal puede aceptar de acuerdo con sus rasgos, el *agente* sea el sujeto del verbo, pero hay oportunidades en que se selecciona otro de los casos semánticos que lo acompañan para hacer la función del sujeto. Marcas morfológicas expresan la relación. Veamos algunos ejemplos.

1h. Ese *cazador* hirió al cervatillo con su rifle (agente-sujeto).

1i. El *cervatillo* fue herido por el cazador (objeto paciente-sujeto).

1j. ¡Este *rifle* hirió al cervatillo! (Instrumento-sujeto).

1i. El *viento* abrió la puerta (instrumento-sujeto).

1j. La *puerta* se abrió con el viento (objeto paciente sujeto).

1k. La *puerta* se abrió a causa del viento (objeto-paciente sujeto).

1l. Esa *puerta* fue abierta por el viento (objeto-paciente sujeto).

El foco representa el elemento del enunciado sobre el cual recae la mayor fuerza ilocucionaria y con él se busca solicitar la participación del oyente en la interacción lingüística (no olvidemos que el lenguaje es una actividad humana). Todo cambio en la asignación del foco refleja una intención comunicativa. Casos de desplazamiento focal aparecen en los siguientes enunciados.

1k. No tengo dinero HOY. Tú lo sabes bien.

1l. No TENGO dinero hoy. Tú sabes...!

1m. YO no tengo dinero hoy. Lo sabes bien.

En enunciados como estos se observa cómo, mediante el desplazamiento focal, el hablante responde a diferentes situaciones comunicativas planteadas por el oyente. Estas matizaciones de la lengua permiten identificar distintos valores pragmáticos en el proceso de comunicación.

Para llevar al alumno a descubrir la existencia de estos u otros fenómenos o a verificar la forma como se representan, son aconsejables estrategias como las que se sugieren a continuación:

– Proponer algunos textos para que verifiquen en qué punto está el foco de la información y con qué medios lo ha marcado el hablante (autor). Observar si en algunos casos no se logra definirlo.

– Verificar cómo cambia el sentido de cualquier enunciado de acuerdo con la distribución de la vieja y nueva información y la marca focal.

– Guiar a los alumnos para que encuentren situaciones en las cuales se den distintas formas de focalización en un enunciado, según el sentido que se quiera expresar.

Presentar guías que lleven a los alumnos a realizar pequeños procesos investigativos que les permitan diferenciar la distribución de la información en procesos comunicativos, dentro de distintos tipos de comunidades de habla (urbanas, rurales, jóvenes, adultas, cultas o incultas).

Concluída la linearización, en la cual se establece tanto la distribución de la información como las relaciones funcionales entre los elementos que integran el texto, es preciso analizar los procesos de modalización y contextualización que transforman la estructura léxico-gramatical de toda unidad comunicativa en *enunciado real*, unidad pragmática en la que aparece el significado transformado en sentido, limitado por una relación espacio-temporal, y ubicado en una situación dada y en un entorno específico.

La modalización abarca tres instancias: el nombre, el predicador y el conjunto total del enunciado. Este proceso puede estar expresado por medios morfológicos o por recursos léxico-gramaticales. Por ejemplo, la modalización del nombre, se logra mediante las marcas morfológicas o las formas léxicas del artículo; la modalización del predicador, con indicadores morfológicos y expresiones léxico-gramaticales y la modalización del enunciado, con marcas de orden, con recursos léxico-gramaticales y con la modulación.

El estudio de la unidad pragmática permite recorrer dos caminos: del enunciado, como resultado de la producción, al entorno, que encierra el conjunto de reglas pragmáticas que reflejan el comportamiento social (procedimiento inductivo) o de la norma establecida por el grupo social al enunciado (procedimiento deductivo).

A continuación daremos algunos ejemplos de los procedimientos de modalización del predicador (verbo o no verbo), mediante los cuales se asignan valores aspectuales (espacio dentro de un

decurso) y valores temporales entendidos como la ubicación en un momento de la enunciación (hecho que no guarda ninguna relación con el tiempo cronológico). El análisis de los fenómenos gramaticales de *aspecto y tiempo* en español es un proceso muy complejo, porque nuestra lengua, que es muy rica en matices de significado, cuenta, por tanto, con un sistema que presenta múltiples opciones expresivas que, en muchas oportunidades, el hablante nativo mismo, no alcanza a percibir. Comencemos por la modalización expresada por medios morfológicos y para ello observemos algunos casos:

1a. ¿Qué horas tenemos?

- A. - Son las dos.
- B. - Alrededor de las dos.
- C. - Van a ser las dos.
- D. - Van siendo las dos.
- E. - Ya casi son las dos.

1b. ¿Qué vas a hacer?

- A. - Iba hasta la biblioteca.
- B. - Voy hasta la biblioteca.
- C. - Iré hasta la biblioteca.
- D. - Quizás vaya hasta la biblioteca.
- E. - Voy a ir hasta la biblioteca.

Estos procesos dialógicos nos ponen de presente algunas de las opciones que ofrece la lengua a la creatividad del hablante quien, en sus procesos de selección, demuestra su solvencia lingüística en el manejo de la relación *témporo-aspectual*, tanto en el proceso de producción como en el de percepción.

Si observamos los dos grupos de enunciados encontraremos dos valores temporales (momento actual y momento posterior), en el primer grupo expresado por distintos tipos de PRESENTE, y en el segundo con formas que proyectan el hecho hacia el FUTURO, no importa el tiempo gramatical de que se valga el hablante. Paralelamente hay en ellos diferentes valores aspectuales que pueden ir de lo IMPERFECTIVO a lo PERFECTIVO.



La modalización témporo-aspectual del verbo español se realiza por medios morfo-fonémicos que son parte del componente morfológico de la lengua, por cuanto ambos encuentran su expresión en los morfemas, que son marcas de rexión en la estructura formal. Y por medios léxico-gramaticales (tales como los verbos modales), que permiten asignar diversos sentidos a cada enunciado.

Existe otro medio de modalizar el predicador, el MODO, que coloca el enunciado en el amplio espectro que va de la *realidad* a la *virtualidad* y hace de él una unidad comunicativa que se ubica en lo real, en lo posible o definitivamente en lo imaginario. Al igual que los anteriores se expresa por medios morfológicos.

Se observa así la gran importancia que tiene el estudio de la morfofonología del español, puesto que nuestra lengua se caracteriza por una gran versatilidad de formas que enriquecen y adaptan su uso a distintos procesos comunicativos. Es, pues, indispensable que, con la asesoría del maestro, el estudiante descubra el significado de la morfofonología de la lengua y aprenda a manejar lo que hasta ahora le ha sido dado como canon de reglas que no comprende, no recuerda ni aplica.

Toda estrategia que se planea para estudiar la producción y recepción del enunciado y el texto debe conducir al análisis de problemas específicos de la lengua en su relación semiótica con la situación y con el contexto, por cuanto es en este plano donde aparecen rasgos que, sin alejarla de los principios universales del lenguaje, la distinguen por su carácter idiosincrático. Y es, precisamente, en esta etapa cuando deben aplicarse los procesos de descubrimiento que caracterizan la investigación-acción para que sea el alumno quien logre llegar al nivel explicativo. Aquí caben multitud de preguntas que esperan una respuesta a través de procesos de investigación aplicada. Planteamos sólo algunos ejemplos:

1. ¿Qué otros modalizadores del verbo tiene el español?
2. ¿Cómo se descubren los valores aspectuales en un texto?
3. ¿Qué matices de significado presenta el tiempo gramatical?
4. ¿Cuáles son y cómo se identifican los marcadores de tiempo gramatical?

5. ¿Qué otros medios tiene la lengua para marcar los valores de tiempo y aspecto?
6. ¿Qué elementos cumplen la función de modalizar el enunciado?
7. ¿Cómo se logra la cohesión interna (coherencia) del texto?
8. ¿En qué consisten los fenómenos de anaforía y cataforía?
9. ¿Qué función cumplen los deícticos?
10. ¿Cómo cuenta la relación témporo-espacial en el desarrollo coherente del texto?

Con relación al proceso de contextualización, hemos dicho que la lengua es medio de expresión de valores semiótico-sociales, por tanto es preciso verificar cómo se establece la relación entre los procesos comunicativos y sus respectivos contextos. En otros términos, cómo pasa la lengua de ser un saber lingüístico a un hacer semiótico.

Se llega así a la *dimensión pragmática*, que debe dar cuenta de los principios universales que “regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas y su interpretación por parte de sus destinatarios” (ESCANDELL, V., 1993) y de los usos particulares posibles que los distintos grupos sociales hacen del lenguaje, bien sea mediante formas verbales o no verbales.

Partiendo del hecho de que en la situación comunicativa intervienen elementos materiales como son *emisor*, *enunciado*, *destinatario* y *entorno* –cada uno de ellos definido por la función real que cumple en el proceso de interacción verbal–, y componentes relacionales tales como la información pragmática, la intención comunicativa o la distancia social, entre otros (ESCANDELL VIDAL, M.V., *op. cit.*, 1993), comprendemos por qué los valores objetivos del conocimiento verbal se transforman en creaciones subjetivas del comportamiento social.

Es por esto por lo que cuando hablamos de un *emisor* nos alejamos de la abstracción lingüística de hablante que abarca por igual al sujeto activo o pasivo frente a la lengua, para referirnos a un ente concreto que, haciendo uso de la palabra, transmite un mensaje. También el término *destinatario* aporta otras connotacio-

nes distintas al simple proceso de decodificación que se atribuye al receptor, por cuanto se trata de aquel que ha sido elegido por el emisor, a quien va dirigido el mensaje y participa activamente en su construcción. Incluso el escritor que no tiene físicamente presentes sus receptores, refigura una imagen ideal de quienes habrán de ser sus destinatarios.

Enlace importante de los anteriores elementos materiales de la comunicación es el *enunciado*, término específicamente creado para representar el producto de la enunciación o mensaje construido en un código lingüístico, cuyos límites están determinados por la dinámica del discurso que va asignando alternativamente los roles de emisor y destinatario a quienes participan en el hecho comunicativo. Como comportamiento lingüístico concreto no puede identificársele con las unidades abstractas de la lengua. El cuarto elemento que configura el acto comunicativo concreto, es el *entorno* (llamado también *situación*) por cuanto hace referencia al aquí y al ahora de la interacción verbal. Es el soporte físico, el marco de la enunciación que recoge las coordenadas de espacio y tiempo y es el único factor externo objetivable, porque los otros corresponden a conceptualizaciones del mundo hechas por los hablantes y determinadas por factores socio-culturales.

La relación entre estos elementos puede ser esquematizada así:

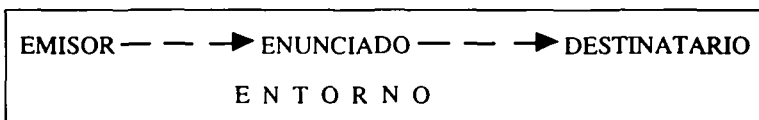


Fig. 2 Componentes concretos de la situación comunicativa, de acuerdo con la teoría de la comunicación.

Los componentes relacionales (cfr. arriba), como afirma Victoria Escandell, son tanto o más importantes que los anteriores elementos materiales, pues son ellos los que establecen la relación, la limitan y generan principios reguladores del comportamiento verbal, principios que se transforman en leyes empíricas que los sujetos cumplen en sus interacciones, asegurando así el funcionamiento del proceso comunicativo.

El primer elemento es la *información pragmática* conformada, inicialmente, por el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones, sentimientos o pasiones presentes en todo individuo en cualquier momento de la verbalización. En cuanto sujetos, *emisor* y *destinatario*, poseen anteriores experiencias relativas al mundo, a quienes los rodean y al medio circundante. Además de esta información, cuentan con la realidad objetiva interiorizada y con todo el universo mental que han construido en su proceso de desarrollo.

Según propuesta de van Dijk, la información pragmática cuenta con tres subcomponentes:

– *Información general* que abarca el conocimiento del mundo y de los rasgos naturales y culturales que lo caracterizan (lo experiencial y lo cognoscitivo de Halliday).

– *Información situacional* hace referencia al conocimiento derivado de la percepción de una determinada situación existente en el momento de la interacción verbal.

– *Información contextual* abarca toda la información derivada de los discursos existentes sobre tópicos o materiales correlativos, es decir, todo el conocimiento de hechos asociables a la situación.

En resumen, la información pragmática, con todo y ser eminentemente subjetiva, comprende amplias zonas que los interlocutores comparten (de manera explícita o implícita) y son suficientes para asegurar la inteligibilidad, tales como los conocimientos científicos que conforman el saber de las mayorías, la visión del mundo o las estereotipias que impone la pertenencia a determinada cultura. La existencia de estas zonas permite al interlocutor identificar la nueva información (que quizás no domina) y tratar de situarla en un determinado campo del saber.

La *intención* es la relación entre el emisor y su información pragmática y el destinatario y el entorno. Se manifiesta más bien como una acción que busca cambiar el punto de vista del destinatario. Si recordamos que el lenguaje es una actividad, comprenderemos por qué el *enunciado* refleja una actitud ante el entorno que busca siempre suscitar una acción del interlocutor. Cuando quiera que se escucha un enunciado o texto siempre tratamos de hallar la actitud

que se esconde en su interior y sólo cuando la hayamos descubierto, podremos afirmar que lo hemos comprendido.

El tercer componente relacionante es la *distancia social*, resultante del hecho de pertenecer a una determinada sociedad en la cual cada uno de los grupos o miembros desarrollan determinados roles. De ahí que el emisor siempre construya la información a la medida de su destinatario, porque el grado, el nivel y el alcance de la relación social determinan la forma del enunciado. Por ello, es preciso insistir en que el emisor siempre planea su producción lingüística de acuerdo con la distancia social que lo separa del destinatario.

Las anteriores condiciones imponen que el estudio del estrato o dimensión pragmática tenga como objetivo asegurar el dominio del uso de la lengua, visto como el conocimiento de la relación que el acto comunicativo supone entre *emisor, destinatario y entorno*, puesto que ella condiciona lo que Grice llama el PRINCIPIO COOPERATIVO, a partir del cual es posible aislar ciertas máximas que los participantes en una conversación suelen obedecer. Tales máximas son:

- Cantidad: consiste en procurar solamente la información requerida por el interlocutor.
- Cualidad: el emisor debe producir información veraz y evidenciable.
- Relación: toda información debe ser relevante.
- Modo: la producción verbal debe cumplir condiciones de brevedad, orden, claridad y concisión. Es decir, evitar la vaguedad y la imprecisión.

Para lograr este propósito, el maestro debe proponer procesos de trabajo que permitan a los alumnos comprender la lógica de la conversación y las máximas propuestas por Grice, así como analizar la teoría de los *Actos de habla* expuesta por Searle. Estos dos autores son clásicos indispensables para iniciar el estudio del uso de la lengua. Asimismo debe planear y desarrollar estrategias de aplicación en procesos de producción y de recepción de actos de habla.

Para mejorar este aspecto que, debido a la actitud ortodoxa del maestro, ha sido el más ignorado de la lengua, deben desarrollar-

se simultáneamente procesos de producción y comprensión, porque aquí cuenta por igual lo que se dice y lo que se interpreta, ya que como lo afirma Leech (1983) en su primer postulado, la *representación semántica* de un enunciado (producida por el emisor) es distinta a la *interpretación pragmática* (asignada por el destinatario), porque no podemos olvidar que la primera lleva consigo las presuposiciones e implicaciones (en Grice “implicaturas”) de quien la genera y en la segunda sólo existe lo implícito que ambos comparten y lo explícito que rodea al destinatario, pues, conforme lo afirma Eco (1978) “la competencia del destinatario no coincide con la competencia del emisor”. En este campo caben multitud de ejercicios que vayan desarrollando en los jóvenes habilidades para lograr la comprensión e interpretación de distintos tipos de discursos (sean orales o escritos).

De gran utilidad son los ejercicios tendientes a diferenciar las formas canónicas establecidas por los distintos grupos sociales para determinadas interacciones verbales (en los negocios, en la academia, en la ciencia, en el arte, en la tecnología o en la etiqueta social en general), de las posibles en las conversaciones cotidianas, formas coloquiales o expresiones afectivas.

Es también importante guiar al alumno para que vaya descubriendo los principios de la hermenéutica, a fin de que logre establecer la diferencia entre textos objetivos y textos subjetivos, textos que desarrollan hechos reales y los que hacen referencia a hechos virtuales o imaginarios, porque es innegable que, debido a la poca atención que el sistema educativo ha prestado al proceso de percepción y comprensión del discurso, la mayoría de los estudiantes son incapaces de apropiarse el mensaje de un texto. No resulta extraño este hecho, pues como el mismo Chomsky lo afirma, el proceso de percepción lingüística es más complejo y arduo por cuanto exige absolutamente todo el potencial cognoscitivo y evocativo del oyente.

A continuación presentamos algunas estrategias que pueden ser utilizadas por el maestro para lograr que el alumno identifique las diferentes intenciones que puede tener un determinado acto de habla según la situación y la presuposición del emisor.

1a. Hace calor en julio. (Puede ser la descripción de una determinada época del año).

1b. Hace calor en julio. (Produce esta expresión al encontrarse en un recinto cerrado y pide aireación).

1c. Hace calor en julio. (Cuando se dirige a alguien que anuncia su visita a la ciudad donde el emisor vive, con el fin de que venga adecuadamente preparado para la época).

Observamos que la proposición (por tanto el significado) y el enunciado son idénticos pero el *sentido* cambia de acuerdo con la situación y el entorno del acto comunicativo. De ahí las tres posibles interpretaciones que el destinatario pueda dar al enunciado.

Caso análogo ocurre con los siguientes enunciados:

1d. Todos los representantes estuvieron presentes en la sesión de la Cámara.

1e. Muchos representantes estuvieron presentes en la sesión de la Cámara.

1f. Algunos representantes estuvieron en la sesión de la Cámara.

1g. No todos los representantes estuvieron en la sesión de la Cámara.

En estos enunciados la proposición es la misma y por tanto todos tienen el mismo significado, no así el sentido que, por estar referido a una situación concreta y enmarcado por un entorno específico, es diferente. Es aquí donde operan los modalizadores que transforman la abstracción semántico-gramatical en acto comunicativo real, expresión de una semiótica social.

De igual manera, es posible proponer enunciados para que sea el estudiante quien determine qué clase de actos de habla son, en qué situación se usan y con qué propósito.

Sean los siguientes ejemplos:

1d. Te necesito esta tarde.

1e. Aléjate de esa persona.

1f. Esta tarde tenemos una cita.

1g. De regreso, tan pronto...

En este modelo pedagógico dirigido al estudio del español como lengua propia, hemos llevado a cabo un proceso de desdoblamiento que ha permitido percibir separadamente los estratos que configuran la estructura interna del proceso de comunicación

lingüística. Se trata de un procedimiento de carácter metodológico que de ninguna manera corresponde a la realidad, puesto que todo hablante nativo asume simultáneamente todos los elementos del sistema. Es, pues, necesario abandonar la concepción del esquema vertical y dar paso a un esquema horizontal que integra lo semántico, lo sintáctico y lo pragmático, y lo ubica, como un haz de simultaneidades, en un marco semiótico que recoge la información del contexto social y registra las particularidades del ambiente, en el cual se lleva a cabo la interacción verbal.

El siguiente esquema que hemos concebido para formalizarlo, presenta un diseño que va de lo real y concreto (lo pragmático), a lo subyacente específico (lo semántico-sintáctico) y a lo subyacente genérico (lo semiótico). Por esto, en la superficie está lo evidente: la comunicación verbal como una actividad compartida por el emisor y el destinatario. El emisor, después de definir su intención, lleva a cabo la codificación que supone dos etapas, la planeación y la ejecución; y el destinatario, en su proceso de decodificación, desarrolla tres momentos que son la identificación, la interpretación y la implicación. Una vez captado el mensaje, se inicia el proceso de retro-alimentación indispensable para que la interacción comunicativa tenga éxito.

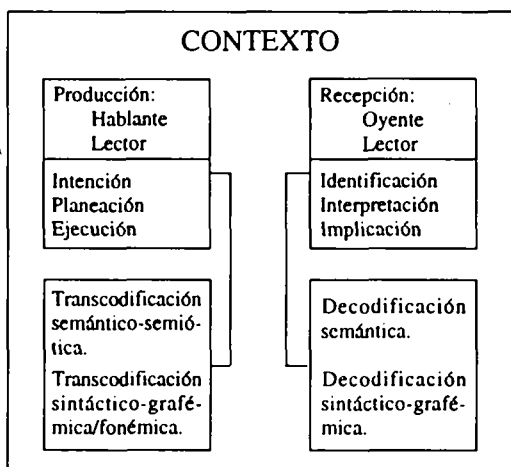


Figura 3. Procesos de producción y de recepción.



## BIBLIOGRAFÍA

Ofrecemos, a continuación, una bibliografía comentada que, unida a la que el maestro conoce, servirá de ayuda en el proceso de desarrollo del Proyecto lingüístico que acabamos de proponer.

1. HALLIDAY, M. A. K., *La naturaleza sociosemántica del discurso*, en *El lenguaje como semiótica social*, Londres, Edward Arnold, 1982, págs. 169-198.

En este ensayo, Halliday esboza su modelo de análisis del sistema lingüístico a partir de la unidad básica que, para él, es el *texto*. Según su punto de vista, la producción lingüística se inicia con un proceso de selección de opciones de significado que en cada lengua constituyen redes simultáneas que se proyectan en su realización léxico-gramatical, la cual, a su vez, es reflejada por su manifestación fónica.

Esto nos permite deducir que el sistema lingüístico, que está inscrito en una estructura superior 'semiótica' que es expresión de la semiosis social, consta de tres estratos (toma este término para significar la analogía de la superposición de los elementos lingüísticos con las capas geológicas y subrayar el hecho de que la lengua es un proceso de simultaneidades y no de sucesividades): semántico, léxico-gramatical y fonológico. De ahí que su análisis parta del texto como una unidad semántica.

2. —, *op. cit.*, *El lenguaje como semiótica social*, págs 143-166.

Este segundo ensayo que aparece como el capítulo VI de la obra antes citada expone uno de los supuestos más importantes de la teoría de Halliday, la definición del lenguaje como "una semiótica social" que da lugar a una teoría 'sociosemiótica' acerca de esta actividad típicamente humana, que puede ser estudiada desde una doble perspectiva: como *conocimiento* y como *comportamiento*. Como conocimiento porque es un saber logrado gracias a la aptitud típicamente humana de crear, mediante la abstracción, un universo conceptual, y como comportamiento, porque hace relación a la actividad psicosocial que todo individuo puede desarrollar en las distintas situaciones que se le presenten como miembro de un contexto socio-cultural. Según Halliday, el lenguaje es el medio

fundamental para que todo individuo logre la dimensión de *hombre social*.

3. HALLIDAY, M. A. K. & HASSAN, R., *Cohesion in English*, London, Longman Group Limited, 1984.

En su introducción define dos conceptos muy importantes: texto y textura. Analiza la *cohesión* y sostiene que si bien es originariamente un hecho semántico es preciso estudiarla en el interior del discurso para ver las relaciones cohesión-discurso y cohesión-contexto lingüístico.

Este texto es sumamente importante para comprender cómo se genera la estructura del texto, cómo se logra y cómo se marca su cohesión interna. Estudia los fenómenos de anaforía y cataforía y los medios con que cuentan las lenguas para indicarlos.

4. SCHAFF, A., *Lenguaje y realidad*, en *Lenguaje y conocimiento*, México, Grijalbo, 1975, págs. 209-243.

El punto de vista de Schaff acerca del lenguaje se sintetiza en los siguientes términos:

el lenguaje influye sobre la forma de nuestra percepción del mundo y crea, en este sentido, la imagen del mundo. Puesto que hemos comprendido que el lenguaje [...] es un producto social que se halla genética y funcionalmente relacionado con la praxis social de los hombres, comprendemos que la imagen del mundo que nos proporciona o nos impone una lengua dada no es arbitraria y no puede modificarse a voluntad [pues] ésta es una creación de la experiencia filogenética de la humanidad que se transmite a través de la educación siempre lingüísticamente condicionada, de sujeto a sujeto [...].

Y concluye, “el hombre siempre piensa en alguna lengua y, en este sentido, su pensamiento siempre es hablado y su *lengua* siempre es una *construcción simbólica significativa*: lenguaje que al mismo tiempo es pensamiento”.

Con estas anotaciones subraya el hecho de que el hombre es naturalmente apto para el lenguaje y que gracias a él puede crear representaciones simbólicas (lenguas) para exteriorizar su pensamiento.

5. CHAFE, W., *Significado y estructura de la lengua*, Barcelona, Ed. Planeta, 1982, caps. 7 y 8.

En estos dos capítulos, Chafe asume que la configuración semántica es la estructura subyacente del discurso y, con base en la lógica de predicados, explica sus características. Muestra cómo la proposición, originalmente amorfa, es transformada por el hablante, gracias al proceso de linearización, en una cadena de signos de expresión fónica. Por tanto, son los rasgos de la estructura conceptual los que determinan la selección de las formas que han de representar los conceptos concatenados.

Este proceso pone de manifiesto que la lengua ejerce una función mediatizadora entre el universo del significado y el universo del sonido y es el significado el que regula la expresión verbal.

6. ESCANDELL VIDAL, M. VICTORIA, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ed. Anthropos, 1993.

Introducción: los tres apartados y el acápite 2. Esta parte de la obra busca situar al lector en el campo de la Pragmática y darle a conocer los conceptos básicos y la terminología aplicable de esta rama del análisis lingüístico. Complementa la teoría con ejemplos del uso de la lengua determinados por el contexto. Completa su obra un estudio sobre el desarrollo histórico de la pragmática.

7. KEMPSON, RUTH M., *Semantic theory*, London, Cambridge University Press, 1989, caps. IV, V, VII.

Estos capítulos del libro de la profesora Kempson resultan muy útiles para el estudio de la relación concepto-significado, el significado de las palabras y su relación con el significado de los enunciados. Además ofrece explicaciones claras sobre problemas puntuales como presuposición, ambigüedad, vaguedad, tres hechos semánticos que son mirados como fenómenos léxicos.

Todos estos conceptos aparecen ilustrados con ejemplos tomados del uso cotidiano de las lenguas.

8. LEECH, GEOFFREY N., *Principles of Pragmatics*, London, Longman, 1982, cap. 2.

En este capítulo propone un conjunto de postulados que explican fenómenos puntuales de las lenguas en lo que respecta a las relaciones y diferencias entre *semántica* y *pragmática*, por cuanto la representación semántica (o forma lógica) está regida por reglas, mientras la interpretación pragmática está regulada por principios.

En su desarrollo muestra cómo las reglas semánticas son convencionales, en la medida en que se ajustan a la integración lógica del significado y los principios de la pragmática son motivados “en términos del propósito de la comunicación” que van dirigidos al sentido que se da al enunciado en una determinada situación.

Con ejemplos como la explicación de la oración pasiva o el uso de formas aspectuales o temporales del verbo pone de manifiesto la diferencia entre estas dos dimensiones del discurso.

9. CONTRERAS, HELES, *El orden de las palabras*, México, Siglo XXI Editores, 1982.

Toda la obra es un estudio muy serio sobre la forma como el español utiliza el orden de las palabras y la entonación para marcar diversas intenciones comunicativas. Es así como ofrece en sus primeros capítulos las variables distribucionales relativas a tema y rema (vieja y nueva información), a factores que determinan cambios en el orden canónico del enunciado y a propósitos comunicativos que obligan a expresar lo implícito o a elidir lo explícito.

También dedica una buena parte al estudio de la focalización de la información en el enunciado, haciendo énfasis en los distintos patrones de entonación que ofrece el español para la expresión de diversos sentidos de una misma configuración semántica.

LUCÍA TOBÓN DE CASTRO

Universidad Pedagógica Nacional,  
Santafé de Bogotá.