

La competencia discursiva en la didáctica de las lenguas y del plurilingüismo 1

*Idiazabal, Itziar - Larringan, Luis M., Universidad del País Vasco -
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU)
fypidgoi@vc.ehu.es*

Abstract

En este trabajo se aportan reflexiones y experiencias en relación con la doble exigencia que tiene planteada la enseñanza de las lenguas: por una parte la necesidad de afirmar y avanzar en la perspectiva discursiva (A. Viala, 1999) y por otra, responder a la demanda de capacitación plurilingüe que plantea una sociedad cada vez más multilingüe y multicultural.

La formación de una competencia plurilingüe y pluricultural no se construye por yuxtaposición de competencias monolingües sino por una composición compleja de una competencia comunicativa, en donde consideramos central la noción de competencia discursiva. Esta noción centrada en el sentido más que en la forma de la actividad verbal permite desarrollar instrumentos heurísticos que hacen posible la reflexión lingüística pasando las fronteras de cada lengua, lo que contribuye a integrar la enseñanza de diferentes lenguas (Avelino y Capucho, 2001).

Los ejemplos de investigaciones sobre la argumentación escrita y el debate oral que presentamos muestran la utilidad de esta noción como instrumento que permite el trabajo con varias lenguas de manera integrada y complementaria, y por tanto, como medio eficaz para la formación plurilingüe de los alumnos.

Palabras clave: competencia discursiva, plurilingüismo, argumentación, adquisición de lenguas, didáctica integrada de lenguas.

1. Introducción

Las reflexiones que siguen tienen como finalidad poner de manifiesto la necesidad de tomar en consideración la noción de competencia discursiva en la enseñanza de las lenguas, tanto de L1 como de L2. Recordaremos un triple conjunto de factores que inciden de forma específica en la enseñanza de las lenguas:

1) La necesidad de partir del discurso y del sentido y de trabajar la dimensión discursiva en toda práctica verbal implica cambios a un triple nivel: a) teóricos, en cuanto que la investigación lingüística aborda el análisis del discurso y del texto y modifica la gramática descriptiva a utilizar en la ense-

ñanza; b) a nivel didáctico, debido a necesidad de adaptar (didactizar) estas investigaciones teóricas e integrarlas en modelos coherentes, c) a nivel metodológico, exige una renovación y cambio de las prácticas de clase (Viala, 1999). "De hecho, se trata de pasar de una representación oracional o estrechamente textual del objeto considerado a una representación discursiva, integrando la dimensión lingüística, textual y situacional" (Roulet, 2000).

2) El segundo conjunto de factores o consideraciones se refiere a la nueva contextualización en la enseñanza de la lengua. Hablamos de una sociedad plurilingüe y pluricultural. El grupo de alumnos monolingües y homogéneo es una representación errónea y perniciosa para las exigencias educativas de la sociedad actual. Las lenguas son también un elemento de socialización y no sólo de escolarización.

3) Se admite que los procesos de adquisición y aprendizaje no se limitan al cuadro de la institución, sino que están diseminados en la variedad (multiplicidad) de actividades de la vida ordinaria. La escuela -como institución- ha dejado de ser el lugar único o específicamente señalado donde se llevan a cabo distintos aprendizajes. En efecto, los procesos de adquisición se han "localizado" demasiadas veces en el cerebro o en el espíritu individual, y se han evaluado de acuerdo a una racionalidad normativa (gramatical). Hoy sabemos que la adquisición se estructura en el seno de las actividades de interacción y de acuerdo a las mismas: escuela, familia, juego, etc. (Gajo et al. 1996). Recordemos un principio de la lógica discursiva: todo enunciado supone un acto de enunciación, y no tiene sentido fuera de la actividad significativa del enunciadore.

En esta ponencia presentaremos dos ejemplos de investigaciones que muestran la pertinencia de la concepción discursiva del lenguaje para la intervención en la didáctica de las lenguas y de la enseñanza bilingüe o plurilingüe. Pero antes, vamos a ofrecer unas breves consideraciones centradas en los aspectos teóricos y metodológicos. En primer lugar, trataremos de definir qué entendemos con la noción de competencia discursiva, objeto de nuestro análisis. Las siguientes consideraciones hacen referencia a las parcelas que intentamos relacionar: por una parte, el análisis de la producción de la lengua desde una perspectiva discursiva; por otra, el proceso de adquisición y dominio de una lengua, tanto L1 como L2.

2. Marco teórico y planteamiento metodológico

2.1. Hacia una definición de la noción de competencia discursiva

A partir de la distinción chomskyana entre competencia y actuación, surgen investigaciones para profundizar y definir la noción de competencia,

ampliando su alcance y criticando elementos de aquella propuesta. Así se acuña el concepto de competencia comunicativa por D. H. Hymes (1971). La noción se amplía a muchas cuestiones que Chomsky consideraba propias de la actuación, y se incluyen las habilidades para el uso como parte de la competencia.

La noción de competencia discursiva, la entendemos como una capacidad de producir discursos de acuerdo a las exigencias sociales y las situaciones de comunicación. Roulet la define como "la competence de produire et d'interpréter des discours variés" (2000:7). La competencia discursiva así entendida exige: a) conocimientos necesarios acerca de los factores situacionales que pueden rodear una producción; b) conocimientos necesarios para un discurso determinado: lingüísticos, temáticos, y textuales; c) una habilidad discursiva para iniciar y poner en práctica unos procesos lingüísticos apropiados, intuitivos y controlados, con el fin de controlar un texto/ una producción y de aplicarlos a la situación.

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

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

Gracias a la perspectiva pragmática, en general, a la lingüística textual y al análisis del discurso y de la conversación contamos, en la actualidad, con un rico corpus de investigaciones sobre las actividades situadas, los razonamientos prácticos, la organización de la palabra en interacción en contextos sociales cotidianos, profesionales, institucionales. Un denominador común subyace a todos estos enfoques: un punto de vista "exterior" sobre el funcionamiento del lenguaje y, desde el punto de vista metodológico, una mentalidad analítica. En este sentido adquieren especial interés los aspectos discursivos de la actividad verbal.

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

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

dimensión discursiva de las producciones verbales objeto de aprendizaje.

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

En este sentido, nos parece útil analizar las conductas y las estrategias verbales que muestran los escolares ante diferentes situaciones discursivas. Estos trabajos resultan especialmente relevantes para poder contribuir al diseño de metodologías que permitan el dominio de las destrezas discursivas o textuales, objeto prioritario de los nuevos currículos

3. Dos ejemplos a título de desarrollo

Hemos extraído dos ejemplos de nuestras investigaciones relativas al análisis de diferentes comportamientos verbales de escolares bilingües en donde se puede observar la pertinencia del concepto de competencia discursiva para entender el proceso de apropiación de las lenguas.

3.1. Ejemplo 1: transfer de habilidades discursivas

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

La hipótesis de la interdependencia entre las lenguas no es nada nuevo (Cummins, 1979), sin embargo, la transferencia a nivel discursivo tal como aquí planteamos está muy poco estudiada.

Así, pues, queremos averiguar si una intervención de aprendizaje en la competencia discursiva de un hablante en una lengua determinada incide en la práctica discursiva del mismo hablante cuando habla en otra. En este ejemplo, extraído de una investigación anterior (Idiazabal y Larringan, 1997) se pone de manifiesto que una intervención de aprendizaje en los saber-hacer discursivos con un grupo de hablantes bilingües en vasco incide en los saber-hacer discursivos manifestados en castellano. Conviene subrayar que se trata de una actividad verbal situada. No hablamos de una capacidad general, sino específica de una actividad lingüística.

El experimento de aprendizaje consistió en la redacción por parte de alumnos de 12-13 años de una carta al director de un centro escolar, al que debían convencer sobre la inoportunidad de una norma. De acuerdo a la situación de enunciación, se espera una acción de base argumentativa. (Larringan, 2002) Las dimensiones discursivas identificadas como relevantes en la producción de la carta corresponden a las tres fases: introducción,

desarrollo y conclusión (Ebel y Fiala (1981).

Al decir "introducción, desarrollo y conclusión" no nos referimos sólo al aspecto organizativo, sino que nos referimos a su valor discursivo.

Participaron en el experimento 40 sujetos, distribuidos en dos grupos, uno experimental y otro de control. Se recogieron un total de 160 textos, 80 por grupo, de los que 40 son pre-textos y 40 post-textos. El grupo experimental se entrenó con una secuencia didáctica en vasco orientada a mejorar las destrezas argumentativas de las tres fases mencionadas.

Los análisis comparativos se realizaron sobre "pre-textos" y "post-textos" escritos en castellano después de la secuencia didáctica mencionada. Se intentó averiguar si una intervención didáctica en la competencia discursiva para la producción de dicha carta (argumentativa) del grupo en vasco, incide en la competencia discursiva de la competencia discursiva en castellano.

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

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

El grupo experimental obtuvo una mejora significativa respecto del grupo de control. Los resultados consolidan la hipótesis de que las habilidades discursivas (entrenadas, sometidas a aprendizaje) en una lengua son relevantes también para la práctica discursiva en otra lengua. En este sentido, el transfer puede integrarse como un componente de la competencia discursiva. Véase por ejemplo, las filas 2, 3 ó 5. Las cifras del grupo experimental, tanto en euskera (EX) como en castellano (CX), son significativamente superiores a las del grupo control en las dos lenguas, en euskera (EK) y en castellano (CK).

3.2. Ejemplo 2: La cortesía y la competencia discursiva

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

En Idiazabal y Larringan (2002a, 2002b), se estudian tres debates: uno de ellos corresponde a adultos-expertos, y su tema "La Educación sexual"; los otros dos corresponden a escolares de 11/12 años, y sus temas son "El teléfono móvil" y "El euskera". Para el análisis se adopta el punto de vista de la teoría de la cortesía (Brown & Levinson, 1987; Kerbrat-Orecchioni, 1992). De acuerdo a este planteamiento, el desacuerdo, el antagonismo de posiciones, ... -objetos propios del debate y de la argumentación oral- podría suponer una amenaza para la imagen positiva del interlocutor. El hablante, salvo casos de urgencia, opta por usar estrategias conversacionales que mitiguen el contenido proposicional del FTA (Face Threatening Act). El hablante cuenta para ello de diversas estrategias y mecanismos, entre los que, como queda dicho, incluimos el volumen de actos subsidiarios.

Los resultados consolidan nuestras previsiones. Observemos el siguiente cuadro:

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

Tabla 2. Longitud de las intervenciones por número de palabras en cada debate.

Desde un punto de vista cuantitativo, observamos que el debate de los adultos presenta un número claramente superior de intervenciones "largas". El 40% de las intervenciones son largas, es decir tienen más de 50

palabras; el 23,5% de las intervenciones exceden las 100 palabras. Entre los niños no hay intervenciones de este último tipo y en su mayoría son muy cortas: tienen menos de 20 palabras en el 71% en un caso (móvil) y en el 61% en el otro (euskera). Observamos, no obstante, una diferencia entre los dos debates de los niños. El debate sobre "euskera" presenta intervenciones algo más dilatadas, lo que permite ofrecer un trabajo de imagen más desarrollado. Aparecen, asimismo, más actos subsidiarios, y de una mayor diversidad. A ello contribuyen, por un lado, el entrenamiento recibido; es decir, el haber realizado debates en clase con cierta frecuencia les permite representarse mejor la situación y hacer uso de estrategias discursivas más adecuadas. Por otro lado, la naturaleza del tema contribuye también a que las opiniones se presten a generalizaciones y matizaciones y no tengan necesariamente que oponerse a los otros participantes del debate. El debate sobre el teléfono móvil, sin embargo, se realiza con niños sin entrenamiento alguno y donde los desacuerdos se resuelven con formulaciones absolutas a favor o en contra. Dicho de otro modo, en el debate sobre el euskera, se observa cierta necesidad o tendencia a la negociación lo que se convierte en un motivo racional que justifica los actos de habla suplementarios, mientras que en el debate sobre el móvil es más fuerte la necesidad de mantener la propia postura lo que se traduce en intervenciones más categóricas y menos desarrolladas.

4. Algunas conclusiones para la didáctica de las lenguas

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

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

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

d) Los análisis de los comportamientos discursivos de los jóvenes participantes del debate ponen de relieve que las estrategias y los mecanismos

de aquellos mejoran cuantitativa y cualitativamente en razón del tipo de tema o referente y de la posición que se hace adoptar. No se trata de decir enunciados originales, nuevos, sino de producir discursos que tengan una significación para el locutor y para el destinatario.

e) El principio de discursividad propone una fusión entre forma-sentido, donde no hay un uso formal independiente del sentido de la actividad verbal en la interacción, ni un sentido, independientemente de la forma que lo condiciona. Prevalece la idea de trabajar la lengua para dominar los niveles de lengua, más bien que para aplicar las reglas de la normatividad prescriptiva.

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

Referencias

- Avelino, C. y Capucho, M.F. (2001) "Grammaire: la forme? Le sens? Le cas des programmes de français dans l'enseignement au Portugal", *Études de Linguistique Appliquée* 122, 241-256.
- Billiez, J. (coord.) (1998) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM.
- Courtillon, J. (2001) "La mise en oeuvre de la "grammaire du sens" dans l'Approche Communicative. Analyse de grammaires et de manuels", *Études de Linguistique Appliquée* 122, 153-164.
- Cummins, J (1979) Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational research*, 49 (2), 222-251.
- Ebel, M. & Fiala, P. (1981) "La situation d'énonciation dans les pratiques argumentatives", *Langue Française* 50, 53-74.
- Gajo, L., Koch, P., Mondada, L. (1996) "La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition", *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 64, 1996, 61-86.
- Hymes, D. H. (1971) *On Communicative Competence*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Idiazabal, I. y Larrigan, L.M. (1997): "Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingüe basque-espagnol", *AILE* 10, 107-125.

- Idiazabal, I. y Larringan, L.M. (2002a) " Las estrategias de imagen en los adolescentes. Una insuficiencia pragmático-discursiva de adolescentes no entrenados", XX Congreso Anual de AESLA. Jaén, 18-20 de Abril, 2002.
- Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (2002b) "Face-threatening acts in children's debates. Difficulties in being polite", IX IASCL/SRCLD, Madison WI, July 16-21, 2002.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1990, 1992, 1994. Les interactions verbales (Vol. I, II, III).. Paris: Armand Colin.
- Larringan, L.M. (2002): "Debate con jóvenes: interlocución, tema y tarea", Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura. 29, 2002, p. 21-30.
- Roulet, E. 2000. La description de l'organisation du discours, Paris, Hatier.
- Viala, A. (1999) "Pour une grammaire du discours: l' "ordre oratoire" face à la Praellectio, une occasion manquée", Langue Française 121, 1999, 11-27.