

La enseñanza de los contenidos gramaticales a partir del análisis discursivo, en un curso de introducción a la Lingüística

The teaching of grammar from discourse analysis in an introductory course in Linguistics

Esperanza Morales López

Universidad de A Coruña

e.morales.lopez@udc.es

Recibido el 15 de enero de 2014

Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resumen: Este trabajo presenta la experiencia didáctica realizada en la docencia de los contenidos gramaticales de la asignatura de Lingüística (primer curso del grado de Filología) usando como punto de partida el análisis de discursos diversos. La autora se inspira en la tradición funcionalista de Halliday quien defendía la necesidad de relacionar dialécticamente las funciones comunicativas y la diversidad de formas para expresarlas; asimismo, apela a la perspectiva de la complejidad para superar la tradición positivista de analizar el lenguaje descomponiéndolo en unidades más pequeñas; en su lugar, ofrece una visión holística, pero también transdisciplinaria, lo que implica no tener en cuenta la división entre las disciplinas que estudian el discurso (retórica, argumentación y semiótica, principalmente). Los ejemplos didácticos que ilustran la propuesta didáctica se organizan en torno a dos centros de atención: el análisis del discurso infantil y el análisis de discursos diversos que han ofrecido construcciones ideológicas antagónicas sobre la crisis económico-financiera actual.

Palabras clave: funcionalismo; complejidad; gramática comunicativa; construccionismo; enseñanza de la gramática; enseñanza de la lingüística.

Abstract: This paper explains the didactic experience in teaching the subject of grammar in an introductory linguistics course (first year of Philology) using as methodology discourse analysis. This experience is inspired by Halliday's functionalist approach, which defended the need to dialectically relate the communicative functions and the variety of structures resources to express them. Also this experience appeals to the perspective of complexity to overcome the positivist tradition of analyzing language decomposing it into smaller units; instead, it offers a holistic, but also transdisciplinary vision, which means disregarding the division between the disciplines that study discourse (linguistics, rhetoric, argumentation and semiotics, mainly). Instructional examples that illustrate the didactic proposal are organized around two centers: the analysis of child speech and analysis of various discourses that have offered conflicting ideological constructions of the current economic and financial crisis.

Key words: functionalism; complexity; communicative grammar; constructionism; teaching of grammar; teaching of linguistics.

I

ntroducción

La práctica de la docencia de la asignatura de Lingüística en los estudios de Filología y en Logopedia, así como mi experiencia como evaluadora de la asignatura de lengua española en las pruebas de acceso a la universidad en los últimos años me está permitiendo reflexionar sobre los siguientes dos aspectos relativos a la enseñanza de los contenidos gramaticales: 1) la necesidad de superar el marco formalista (estructuralista) en la enseñanza de la gramática, marco con el que aún está siendo formada buena parte del alumnado que se matricula en nuestra facultad; y 2) la integración de los contenidos lingüísticos con los de otras áreas humanísticas que estudian también la comunicación y el discurso; me refiero a la relación de la lingüística con la retórica y la teoría de la argumentación, así como con la semiótica.

Nuestro alumnado (en este trabajo me refiero al de Filología, en la Universidad de A Coruña) continúa necesitando una adecuada formación de las unidades lingüísticas en cada uno de los niveles del lenguaje (cualquiera que sea la lengua de su especialidad); al mismo tiempo, precisa una orientación mayor al contexto, no solo para profundizar mejor en la dialéctica forma y función (la orientación comunicativa, según ciertos autores; por ejemplo CASSANY et al., 1994: 84 y ss., CONSEJO DE EUROPA, 2001, entre otros), sino también por motivos profesionales. Tras el proceso de Bolonia, los grados tienen, cada vez más, una orientación generalista, con lo cual muchos de nuestros alumnos pueden no dedicarse ya en el futuro a la enseñanza de las lenguas, como era lo habitual en los antiguos licenciados de Filología.

Por este motivo, desde hace dos años, he iniciado una experiencia piloto sobre la enseñanza de los conceptos gramaticales (entendida la gramática en un sentido amplio, con lo cual incluyo fonética, fonología, morfología, sintaxis y semántica) en la asignatura de Lingüística (primer curso de grado, de seis créditos).⁴⁸ Mi objetivo es abordar la naturaleza del lenguaje a partir de lo que HALLIDAY (2002 [1970]) denomina la relación dialéctica entre forma y función. En consecuencia, la experiencia didáctica que presento consiste en partir del análisis de discursos diversos con el fin de que el alumnado reflexione, primeramente, sobre el uso de los distintos recursos y estructuras discursivas en relación con la finalidad comunicativa que persiguen sus usuarios. Con ello, creemos, estamos cumpliendo el objetivo de que la enseñanza del sistema gramatical adquiera siempre una orientación comunicativa.

⁴⁸ En la *web* de la Facultad de Filología se incluye la guía docente de esta asignatura, común a los tres grados actualmente vigentes: https://guiadocente.udc.es/guia_docent/

El segundo objetivo del análisis de las estructuras lingüísticas en contextos comunicativos es que el aprendiz de analista (en este caso nuestro alumnado) advierta que no todas son iguales de relevantes para explicar la principal finalidad de un discurso o texto; por tanto, debe aprender a jerarquizar aquellas que serán clave para interpretar la intencionalidad del autor/a. Asimismo, ha de observar que hay una gran variedad de recursos discursivos, no solo de tipo lingüístico, sino de tipo retórico-argumentativo (muchos de estos recursos, nuestro alumnado los conoce a partir de sus clases de literatura) y semiótico (en la actualidad la mayoría de los textos escritos son multimodales). Por tanto, a partir del análisis continuado del discurso nuestro alumnado pronto descubre que la división entre estas disciplinas se antoja algo arbitrario porque, a la hora de analizar discursos reales, necesita engarzar diferentes y muy variados conceptos teóricos que se adscriben a diversas disciplinas.

1.- Marco teórico

Comienzo este apartado teórico con una cita de un autor que trabaja actualmente en el tema de la multimodalidad, Gunter KRESS (2010, 105):

Las teorías lingüísticas del siglo XX enfatizaron la abstracción y la generalización: el “sistema lingüístico”, coherente, estable; la “gramática” como un sistema de reglas fijas; el “fonema” como una abstracción alejado del caos del habla. La teoría era tanto un producto como un espejo de concepciones modernas como estabilidad, integración coherencia....

En estas palabras vemos reflejada una teoría lingüística que enfatizó (y aún lo hace hoy) el análisis de la gramática en relación con el sistema descontextualizado y/o internalizado en la mente del hablante. El estudiantado, procedente de Bachillerato, sí que conoce lo que son las variedades lingüísticas, los registros, pero estas categorías las ha estudiado fuera del análisis gramatical; asimismo, este alumnado conoce los recursos retórico-argumentativos más básicos, pero su práctica procede normalmente del análisis de los textos literarios, no de los discursos contextualizados en situaciones comunicativas reales.

Ha sido una tradición lingüística, en fin, obsesionada por el estudio de la frase y por el análisis de sus jerarquías sintácticas en el estudio gramatical de la(s) lengua(s). Esta formación se observa aún hoy en los conocimientos de lengua (castellano y gallego) de los estudiantes que acceden al grado de Filología.

Con todo, en las últimas décadas, las distintas teorías de la gramática funcionalista han empezado a dar un giro muy importante en la manera de estudiar el lenguaje, lo que ha propiciado un cambio fundamental también en el estudio de la

gramática. En el caso de las investigaciones sobre el español, un ejemplo de este cambio ha sido ya la nueva gramática de la RAE (2009).⁴⁹

Desde mi punto de vista, uno de los autores de esta tradición funcionalista que mejor encarna el cambio hacia la perspectiva comunicativa en el estudio de la gramática ha sido HALLIDAY.⁵⁰ Sobre todo, me ha interesado el énfasis de este autor por abordar la naturaleza del lenguaje a partir de la relación dialéctica entre forma y función. Al respecto, destaco la siguiente cita de uno de sus artículos de los años setenta, aunque recogido en sus memorias completas (se incluye la traducción en nota):

We cannot explain language by simply listing its uses... Malinowski's ethnographic account of the functions of language, based on the distinction between 'pragmatic' and 'magic', or Bühler's well-known tripartite division into the 'representational', 'expressive' and 'conative' functions, show that it is possible to generalize; but these generalizations are directed towards sociological or psychological inquiries, and are not intended primarily to throw light on the nature of linguistic structure. At the same time, an account of linguistic structure that pays no attention to the demands that we make of language is lacking in perspicacity, since it offers no principles for explaining why the structure of language is organized one way rather than in another... It is necessary to look at both the system of language and its functions at the same time; otherwise we will lack any theoretical basis for generalizations about how language is used (HALLIDAY, 2002 [1970]: 173-4)⁵¹.

Como indica este autor, la perspectiva funcionalista, que en sí misma sería adecuada desde las perspectivas sociológica y psicológica, es insuficiente desde la dimensión lingüística porque lo interesante del estudio del lenguaje es observar la relación dialéctica entre ambas perspectivas; es decir, la relación entre la variedad de funciones y las diversas formas que una determinada función adopta en los distintos

⁴⁹ Véase al respecto nuestros propios trabajos MORALES LÓPEZ *et al.* (2012a, b).

⁵⁰ Otro autor que me parece también fundamental en esta orientación funcionalista es GIVÓN (2001), porque además introduce la perspectiva interlingüística. Sin embargo, como justificaré más adelante, estos contenidos de tipología no los veo tan necesarios para un curso de introducción a la Lingüística, sino para un curso posterior (por ejemplo, en nuestro grado de Filología se concreta en la asignatura de segundo curso "Lenguas del mundo").

⁵¹ "No podemos explicar el lenguaje simplemente haciendo un listado de sus usos... La perspectiva etnográfica de MALINOWSKI sobre las funciones del lenguaje, basada en la distinción entre 'lo pragmático' y 'lo mágico', o la bien conocida división tripartita de BÜHLER en las funciones 'representacional', 'expresiva' y 'conativa' muestran que es posible llegar a generalizaciones; pero estas generalizaciones tienen una finalidad sociológica y psicológica, y no tienen como objetivo principal arrojar luz sobre la naturaleza de la estructura lingüística. Al mismo tiempo, una perspectiva de la estructura lingüística que no preste atención a las demandas sobre la naturaleza del lenguaje le falta perspicacia, porque no ofrece principio alguno para explicar por qué la estructura del lenguaje se organiza de una manera en lugar de otra... Es necesario investigar al mismo tiempo tanto el sistema del lenguaje como sus funciones; de otra manera, no ofreceremos base teórica para establecer generalizaciones sobre cómo se usa el lenguaje".

discursos, géneros y contextos. Con ello, conseguimos, según precisa el mismo HALLIDAY, la finalidad del estudio lingüístico, que no es solamente la descripción de una lengua, sino la formulación de principios y generalizaciones sobre el estudio del lenguaje (MORALES LÓPEZ, 2014).

Asimismo, un hecho crucial es que, en el uso comunicativo concreto, los hablantes siempre eligen las diferentes estructuras lingüísticas de entre un conjunto de opciones posibles. Por tanto, desde la posición de este autor, una lengua ha de ser también interpretada como una red de relaciones de las cuales las estructuras gramaticales emergen “naturalmente” (HALLIDAY, 1995: xvii-xviii); es decir, quedan ligadas (y “motivadas”, en consecuencia) a las necesidades comunicativas concretas de tales hablantes. En otro artículo de sus obras completas, HALLIDAY (2002 [1977]: 50) lo especifica aún más cuando define lo que es el lenguaje:

[...] un evento sociológico, un encuentro semiótico a través del cual los significados que constituyen el sistema social se intercambian. El agente individual es, en virtud de su pertenencia al grupo, un ‘creador de significado’ [a meaner], alguien que significa [one who means]. A través de sus actos de significado, y de los de otros individuos, la realidad social es creada, mantenida en buen orden, y continuamente configurada y modificada.

Vemos así cómo HALLIDAY da un paso más, sumamente importante, hacia la consideración del estudio del lenguaje como un proceso holístico. El lenguaje es, además, un proceso socio-semiótico. El hablante (a quien considera un “creador de significado” en el seno de un grupo social) no solamente crea significado “lingüístico” (semántico), sino de tipo socio-semiótico, a través del cual se constituyen y configuran las relaciones sociales.

La forma más básica de esta construcción de la realidad social se produce, para HALLIDAY (2002 [1977]), en la conversación espontánea, en los encuentros cotidianos. Por ello mismo también, la persistencia y el cambio en el sistema social –y en la cultura en general–, quedan reflejados en los textos, al mismo tiempo que se reproducen a través de ellos mismos. Esta relación dialéctica ha supuesto también la diversificación de los discursos como expresión y creación de significados sociales nuevos en contextos particulares de situación. Nos encontramos así con la diferenciación de géneros discursivos. Por ello, en el estudio lingüístico tampoco podemos prescindir de los géneros cuando estudiamos la diferenciación de las funciones y de las formas que las vehiculan.

Mi segunda fuente teórico-metodológica en el estudio lingüístico es la perspectiva de la complejidad.

La complejidad es una enfoque científico que propone la investigación de cualquier objeto de estudio en relación con el todo, es decir, con el sistema del cual

forma parte, así como con el entorno y el contexto con el que interactúa (MORIN, 1990; CAPRA, 1996; MASSIP BONET & BASTARDAS BOADA, 2013).

Esta perspectiva intenta superar lo que MORIN (1990) denomina el paradigma de la simplicidad: la obsesión de la ciencia por llegar a determinar cada uno de los componentes de un objeto y proceder a su estudio de manera independiente. Por ejemplo, consideremos al ser humano, un ejemplo del mismo Morin; puede ser abordado desde una perspectiva biológica (un ser con características anatómicas, fisiológicas, entre otras) o bien desde una perspectiva cultural (un sujeto que habla, que tiene ideas y conciencia). Cada una de estas dimensiones ha sido objeto de una disciplina científica con el fin de llegar a determinar cada una de sus unidades más simples. Esto mismo ha sucedido con otros objetos de estudio: la materia física, el universo, etc. Y, por supuesto, con el estudio del lenguaje: es la propuesta que inauguró Saussure, que continuó más tarde Chomsky, y que necesitamos ahora superar tanto en el nivel investigador como en la didáctica del lenguaje.

Esta obsesión por las unidades más simples se desmoronó a principios del siglo XX cuando un grupo de físicos se dio cuenta de que el desorden está siempre presente en el universo; por lo tanto, el ideal de la ciencia como búsqueda de lo simple se reveló como mera entelequia. Uno de estos físicos fue Boltzman, quien demostró que eso que llamamos calor no es más que la agitación desordenada de moléculas y átomos. Cuando se calienta el agua, las moléculas empiezan a arremolinarse, algunas de ellas vuelan hacia la atmósfera y se disipan. El desorden está también presente en la vida, ligado al trabajo y a la transformación; por tanto, el desorden es tan consustancial a la naturaleza como lo es el orden. Y del desorden mismo puede surgir organización, como sucedió en el inicio del universo; la teoría del *big-bang* así lo explica.

La complejidad, prosigue MORIN, es entonces el paradigma que parte de la premisa de que para comprender lo que sucede en la vida es necesario tener en cuenta la relación entre orden, desorden y organización. Esta relación implica también que la complejidad acepta la contradicción como un hecho inherente al estudio de la vida.

Profundizando un poco más en las distintas teorías que se han propuesto desde la perspectiva de la complejidad, nos detenemos en la teoría de los sistemas, formulada por el biólogo austriaco Ludwig von Bertalanffy, a mediados del siglo XX. Para la explicación de esta especie de metateoría partimos del excelente libro del físico Fritjof CAPRA (1996), *La trama de la vida*. Según CAPRA, la clave para una teoría completa de los sistemas vivos (la perspectiva sistémica) estriba en la síntesis de las siguientes tres características: el estudio del patrón, de la estructura y del proceso vital.

El *patrón de organización* de cualquier sistema, vivo o no vivo, es la configuración de las relaciones entre sus componentes, lo que determina las características esenciales del sistema. Por ejemplo, ciertas relaciones abstractas deben estar presentes para que algo sea reconocible como una bicicleta: en este caso, las relaciones funcionales entre el

manillar, los pedales, las ruedas, etc. La *estructura* de un sistema es la corporeización (o corporeidad) física de su patrón de organización; es decir, sus componentes físicos: en el caso de la bicicleta, las diversas formas, tamaño, composición física de sus componentes según el tipo de bicicleta (de paseo, de montaña, infantil, etc.).

En una máquina como la bicicleta, las partes han sido diseñadas para formar una estructura con componentes fijos. Sin embargo, en un sistema vivo, los componentes cambian continuamente porque en él hay crecimiento, desarrollo y evolución. Aquí nos encontramos con el tercer componente necesario para una completa descripción de la naturaleza de la vida: el *proceso* de evolución de un ser vivo. Estos tres criterios (patrón, estructura y proceso) son totalmente interdependientes, de tal manera que el patrón de organización solo puede ser reconocido si está corporeizado en una estructura física, siendo este al mismo tiempo un proceso continuo en los seres vivos.

El patrón de un ser vivo se considera que es *autopoietico*, es decir, el sistema se mantiene estable a pesar de que evoluciona (es un proceso) y lo hace de manera autónoma (se autoorganiza, según MATURANA & VARELA, 1999 [1990]). Al mismo tiempo, el patrón de un ser vivo es una estructura denominada *dissipativa* (un término propuesto por PRIGOGINE), lo que quiere decir que está abierto a las condiciones del ambiente y a los flujos de la materia y de la energía. Por este carácter abierto, el estado de equilibrio del sistema puede romperse en momentos cruciales; son los denominados *puntos de bifurcación*. Se trata de periodos de inestabilidad, en los que nuevas formas de desorden pueden surgir espontáneamente, siendo así la consecuencia de otras formas evolutivas distintas.

Además, en un ser vivo los procesos vitales se identifican por medio de la cognición, que es el proceso de conocer. Esta afirmación implica una idea completamente nueva sobre lo que es la mente; ya no se trata de una *cosa*, sino de un *proceso*, el proceso de conocer. En otras palabras, la actividad organizadora de los sistemas vivos, en todos los niveles de la vida, es una actividad mental. Las interacciones de un organismo vivo –planta, animal o ser humano– con su entorno son interacciones cognitivas, mentales. Así, vida y cognición quedan inseparablemente vinculadas. Este nuevo concepto de cognición es mucho más amplio que el de pensamiento; incluye percepción, emoción y acción: todo el proceso vital. El cerebro es una estructura específica a través de la cual opera este proceso. En la vida humana, la cognición incluye también el lenguaje, el pensamiento conceptual y todos los demás atributos de la consciencia humana (CAPRA, 1996: 185 y 188).

Ideas como las que propone la teoría de los sistemas nos muestra que transitamos desde la propuesta de un mundo simple explicado por medio de leyes y principios, que ha sido la posición predominante en la ciencia según el ideal racionalista y positivista (como el estructuralismo y el generativismo en Lingüística), hacia la elaboración de una nueva idea del mundo como entidad totalmente compleja

(DELGADO, 2007). Ello conduce también al cuestionamiento del objetivo mismo de las disciplinas científicas. Surge así la necesidad de *entrelazar* el enfoque de estudio de estas disciplinas en lo que se conoce, hacia la mitad del siglo veinte, como pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad (NICOLESCU, 2007). La pluridisciplinariedad consiste en el estudio del objeto de una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez. La interdisciplinariedad tiene una mirada diferente; concierne a la transferencia de métodos de una disciplina a otra. Y la transdisciplinariedad –la más interesante en mi opinión– constituye la dinámica que surge de la investigación simultánea sobre varios niveles de realidad, con una finalidad dialógica, es decir, relacionando conceptos de disciplinas distintas de manera creativa para comprender los procesos de la vida de manera cada vez más compleja (MASSIP BONET, 2013: 36).

2.- De la teoría al ámbito didáctico

Con este transfondo teórico, adopto una perspectiva *socio-cognitiva* y *discursivo-retórica* (de tipo funcionalista y constructivista)⁵² en el estudio del lenguaje (MORALES LÓPEZ, 2011 y 2013; PUJANTE & MORALES LÓPEZ, 2013), con el fin de dar cuenta de lo siguiente: a) la construcción de significado es inseparable de la selección intencionada que realiza el agente de las formas comunicativas; b) inseparable de la acción humana y del contexto en el que se insertan tales prácticas; y c) inseparable de las construcciones cognitivas de los actores sociales.

En el ámbito didáctico, supone adoptar los siguientes planteamientos: a) partir de la centralidad del discurso y la interacción comunicativa (el todo) para estudiar las partes; b) considerar el entorno real: análisis del contexto, de los objetivos comunicativos de los sujetos y/o actores sociales, y las acciones en las que se insertan los discursos; c) prescindir de la exposición de las unidades lingüísticas separadas por niveles lingüísticos; y d) saltarse los límites entre disciplinas, tales como la retórica, argumentación y semiótica.

2.1.- Descripción de la propuesta didáctica

En este marco, planteo la enseñanza del curso de Lingüística (en los temas dedicados a la descripción del sistema) a partir del análisis del discurso, en torno a dos centros de interés:

⁵² Por constructivismo, me refiero a la posición epistemológica que acepta la existencia de la realidad, aunque mediatizada por nuestra subjetividad (social e individual) y corporeidad. Más detalles en MORALES LÓPEZ (2013) y PUJANTE & MORALES LÓPEZ (2013).

1. *Análisis del discurso infantil* sobre los ejemplos que proporciona un corpus como el del grupo de investigación *koiné*, basado en el desarrollo evolutivo del lenguaje infantil (FERNÁNDEZ PÉREZ, 2011).

La diversidad de interacciones transcritas entre grupos diversos de niños y una persona adulta nos han servido, principalmente, para la explicación y el análisis de las distintas estructuras fonético-fonológicas (véase al respecto el ejemplo 1, procedente de FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2009: 200 y 204): sonidos, fonemas, procesos de co-articulación, simplificación silábica, conocimiento y familiaridad con el AFI, diferencia entre el AFI y la escritura, etc. (conceptos incluidos en el tema 4 de la asignatura de Lingüística).

(1)

Grabación: VIT2_8

Participantes: ANP (niña), PIL (adulta)

Edad: ANP, 3 años y 2 meses

*PIL: sí # hay que echar la carta al buzón .

*PIL: sí # pero qué le pides en la carta ?

*ANP: <un> [/] algo violento.

*PIL: algo violento !

*PIL: y a qué te refieres con eso ?

*ANP: / pa matá a los móstuos ↓/

%par : pa = para \$PHO ; matá=matar \$PI IO; móstuos=monstruos \$PHO ;

*PIL: pa matar a los monstruos ?

*PIL: pero qué monstruos ?

*PIL: dónde hay monstruos ?

*ANP: a los malos .

*PIL: dónde hay monstruos malos ?

*ANP: en la casa <de> [/] de xxx .

*PIL: sí ?

*ANP: sí .

*PIL: y son muy malos ?

*ANP: sí .

*PIL: y te comen ?

Asimismo, para cumplir el objetivo programático de relacionar siempre el uso de la diversidad de formas con sus funciones, proponemos también al alumno realizar el análisis de los diversos errores de desarrollo que muestran los niños, en relación con las diferentes etapas del desarrollo del lenguaje (balbuceo, etapa de la palabra única, desarrollo fonético, etc.), así como con las funciones del lenguaje infantil del mismo HALLIDAY (1982); aspectos estos últimos incluidos en el tema 3 de la guía docente.

Al reflexionar sobre la diferencia entre errores del desarrollo y problemas relativos a patologías del lenguaje hacemos también una breve referencia al tema del cerebro y las afasias⁵³.

⁵³ Igualmente, se puede optar por añadir el análisis de interacciones con pacientes con patologías.

2. *Análisis de discursos diversos sobre el tema de la crisis*, porque en ellos se describe una situación de conflicto ideológico y de posiciones antagónicas, lo que ha propiciado una gran creatividad discursiva⁵⁴.

Asimismo el análisis de los discursos relativos a esta temática nos ha permitido reflexionar sobre las principales diferencias entre la disciplina lingüística y otras como la semiótica, retórica y argumentación; a la vez que introducir ciertas nociones de filosofía del lenguaje (concretamente, las nociones de verdad, sentido y referencia) y de ciencia cognitiva (en particular, la noción de marco cognitivo, de LAKOFF (2007). Igualmente, aportar ciertas nociones sobre las características generales de la comunicación humana, gestual y vocal (las lenguas de signos y las orales, y sus diferencias respecto a la comunicación animal), y breves nociones de quinésica. Todo ello incluido en los temas 1 y 2 del programa.

El análisis de los discursos seleccionados sobre la crisis me ha permitido mostrar al alumnado dos construcciones diferentes de la crisis. Por un lado, la proporcionada por el *status quo* con el uso de la estrategia de *naturalización* (es decir, transformando lo abstracto en sentido común, en un hecho cotidiano), continuamente reiterada por los políticos del Partido Popular.

Un ejemplo evidente de esta estrategia es el uso de la metáfora “un país, una familia”; a partir de la cual se enmarcan y pueden comprenderse expresiones y comentarios de muchos miembros del gobierno actual, y del Partido Popular en general: “hemos vivido por encima de nuestras posibilidades”. Como ejemplo de esta metáfora, analizamos con el alumnado el siguiente fragmento de un mitin de Mariano Rajoy:

(2) Nadie puede vivir eternamente a préstamo, porque aumentan los intereses que tenemos que pagar... Se ha gastado más de lo que teníamos... Vamos a tener que gastar solo en intereses de deuda pública 9.000 millones de euros más que este año, cantidad que no se puede mantener de por vida... Esto no es economía, es puro sentido común... Hemos gastado más de lo que teníamos, no se han hecho las reformas que la economía española necesitaba...

Lo que estamos haciendo es lo que hay que hacer porque en estos momentos no podemos hacer otra cosa que sea ir ajustando los gastos a los ingresos (Mitin en Orense, 22-9-2012, <http://www.eldiario.es/economia>).

Este ejemplo, permite en clase definir y analizar la noción de metáfora como una construcción ideológica que, como indican LAKOFF & JOHNSON (1980), activa un determinado marco cognitivo de organización (y también de sesgo) del mundo. Asimismo, este ejemplo nos muestra que este político utiliza otras estructuras

⁵⁴ Otros ejemplos de conflicto pueden consultarse en MORALES LÓPEZ, PREGO VÁZQUEZ & DOMÍNGUEZ SECO (2006) y MORALES LÓPEZ (2010).

lingüísticas que contribuyen a su finalidad persuasiva: “nadie puede...” (el pronombre indefinido), “se ha gastado...” (la estructura pasiva), “vamos a tener que...” (la deixis personal y la perífrasis modal deóntica), “es lo que hay que hacer” (la perífrasis modal deóntica), etc.; con ellas, Rajoy persuade a su electorado (el género discursivo es un mitin) de que no hubo más remedio que hacer recortes. Pero lo significativo, desde la perspectiva discursiva, es que el uso de la metáfora y las estructuras sintácticas marcadas (que van de lo más general a lo particular, del uso del pronombre indefinido y la estructura pasiva a lo concreto con la utilización del pronombre personal de primera persona) son a su vez argumentaciones basadas en ejemplos de la vida cotidiana (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1989 y PUJANTE, 2003) para justificar recortes tan grandes a la ciudadanía; recortes que además se presentan como medidas políticas ineludibles a través del uso de la modalidad deóntica.

Vemos, pues, cómo el análisis de las formas sintácticas pueden relacionarse con otros recursos retórico-argumentativos con el fin de desvelar cuál es la finalidad comunicativa de un determinado actor social, en contextos particulares de uso del lenguaje. Constituye, así, un ejemplo de visión holística e interdisciplinaria en la enseñanza de los contenidos gramaticales.

Por otro lado, la crisis como espacio de conflicto de diferentes actores sociales nos ha proporcionado también ejemplos de contra-argumentaciones (sobre todo de tipo expresivo o elocutivo, muy creativos) por parte de colectivos sociales, críticos al Gobierno actual: 15M, Plataforma Afectados Hipoteca, Partido X, grupos ecologistas, etc. El análisis de estos discursos muestra que asistimos a la creación de nuevos discursos a partir del uso de recursos retórico-discursivos muy variados: léxicos, metafóricos, sintácticos, etc. (más información en PUJANTE & MORALES LÓPEZ, 2013 y MONTESANO MONTESSORI, 2014). Veamos al respecto los ejemplos 3-7, aunque por razones de espacio solamente apuntaré sus características más generales:

(3) Vídeo PAH (<http://www.elperiodico.cat/ca/noticias/societat/pah-defensa-ocupacio-pisos-buits-banca-video-2498450>).

Desde el punto de vista lingüístico, este ejemplo resulta adecuado para trabajar todo lo relacionado con la prosodia y los recursos supra-segmentales. En este vídeo, una voz en *off* explica el tema de la burbuja inmobiliaria de manera muy crítica e irónica sobre las soluciones aportadas por los últimos gobiernos. Esta voz va representando diferentes personajes a través de cambios prosódicos según adopte el rol de uno u otro personaje.

(4) A Pegada Ecolóxica
(https://www.udc.es/export/sites/udc/_galeria_down/sociedade/medio_ambiente/pegada_ecoloxica/expoPegadaEcoloxica.pdf).

Incluye una exposición didáctica, elaborada por la Oficina de Medio Ambiente de la Universidad de A Coruña, con distintos paneles sobre las causas y los efectos del cambio climático, tanto a nivel mundial, como regional (Galicia) y local (la universidad). Por su carácter didáctico, utiliza recursos retóricos, argumentativos y semióticos muy variados (por tanto, un ejemplo de texto multimodal) con el fin de hacer entender al alumnado este problema tan crucial; asimismo, en la parte final, se proponen medidas para reducir la huella ecológica de cada individuo. En esta parte final, es relevante el uso marcado de ciertas estructuras sintácticas (infinitivos, deixis de primera persona del plural, etc.), a través de las cuales no se quiere transmitir una idea de obligatoriedad, sino de opciones diversas que apelan a la conciencia individual.

(5) Eslóganes del 15M. De entre los múltiples que se crearon (véase su estudio en PUJANTE & MORALES, 2013; y MONTESSANO MONTESSORI & MORALES LÓPEZ, 2014) selecciono para este trabajo los dos siguientes. Proporcionan un ejemplo para trabajar el análisis conjunto de recursos lingüísticos, retóricos y semióticos:



El eslogan de la izquierda muestra de nuevo otra metáfora (discursiva y visual) en donde se identifica la actuación de los poderes políticos que nos han gobernado (PSOE y PP) con las fuerzas del mal de la película, *Star Wars*. En el de la derecha, se produce una antítesis entre los lexema *faltar* y *sobrar*, con el fin de resaltar el tema de la corrupción de la clase política. Asimismo, este eslogan construye la antítesis del *topoi* (o lugar común) usado frecuentemente en la vida cotidiana: lo normal es que a la gente le falte dinero, no le sobre, como aquí se indica.

(6) Fragmento de la comparecencia de Rajoy en el Parlamento sobre el “caso Bárcenas” (descargado de *El País* el 1-8-2013):

Yo no puedo decirles otra cosa sino que son falsas sus acusaciones, son falsas sus medias verdades y son falsas las interpretaciones de la media docena de verdades que emplea como cobertura de sus falsedades.

El juez determinará lo que proceda sobre cada una de las insinuaciones; pero ya les adelanto yo que en el Partido Popular, ni se ha llevado una doble contabilidad, ni se oculta ningún delito.

¿Se han pagado sueldos? Sí. ¿Se han pagado remuneraciones complementarias por razón del cargo? Sí. ¿Se han pagado anticipos o suplidos a justificar por gastos inherentes al desempeño del cargo? También, como en todas partes. Es de justicia. Se ha pagado por un trabajo, se ha pagado en blanco y se ha incluido el pago en la contabilidad. [...]

Por lo que a mí respecta, yo les aseguro que siempre he declarado todos mis ingresos. Mis declaraciones de renta y de patrimonio de los últimos diez años están a la vista de todo el mundo, Señorías, y me parece que tienen bastante más valor que un renglón escrito al vuelo en un papel arrugado. [...]

No han faltado quienes, individualmente o en grupo, han resuelto aprovechar la situación en su beneficio particular. Me refiero, entre otros, a los que aplauden y jalean las marrullerías de papeles y fotocopias [...].

Si en el ejemplo 5 predominaban los recursos retóricos y semióticos, en el ejemplo 6 vuelven nuevamente a ser significativos los recursos de tipo sintáctico: en concreto, el uso de la deixis de primera persona singular cuando Rajoy se refiere a su situación personal, frente a las estructuras pasivas cuando alude a lo realizado por el partido. Asimismo, es relevante la repetición de la estructura de foco (en forma de pregunta y respuesta): “¿Se han pagado? Sí...”.

(7) Discursos de la Red Ciudadana. Partido X: <http://partidox.org/>

Finalmente, la página *web* este nuevo partido, con un estilo discursivo directo, muy crítico con el poder establecido y también desenfadado, nos ha proporcionado numerosos ejemplos para cubrir buena parte de los recursos gramaticales incluidos en el programa de la asignatura, así como de los principales recursos discursivos (sobre todo relativos a la cohesión y coherencia discursiva) y retórico-argumentativos más frecuentes (metáforas, metonimias, repeticiones, anáforas, etc., todos ellos conocidos ya por el alumnado, aunque hemos tenido que recordar sus definiciones).

Este recorrido de los ejemplos relativos al tema de la crisis nos muestra además que se trata de textos insertos en un contexto y en un tiempo socio-político muy concreto, por lo cual tienen también el peligro de perder actualidad muy rápidamente. Ello implica que necesitarán ser reemplazados por otros nuevos en los cursos siguientes⁵⁵, si lo que pretendemos es mantener tanto el interés del alumnado por el análisis de situaciones comunicativas reales como despertar su conciencia crítica sobre los acontecimientos políticos y sociales de cada momento⁵⁶.

2.2.- Evaluación de las competencias del alumnado

Casi hacia el final de este trabajo, abordo el tema de la evaluación de lo aprendido en la propuesta didáctica expuesta. Entre las competencias de la materia que nos parecen más importantes, se incluye tanto la de adquirir conocimientos sobre el lenguaje y las lenguas, como saber analizar la estructura de las lenguas en sus diferentes niveles y en sus dimensiones cognitiva, social y psicológica. Por tanto, creemos que la propuesta didáctica introducida, basada en la orientación al análisis del discurso, permite la integración de estas dos competencias (respectivamente, “saber” y “hacer saber”).

En consecuencia, para la evaluación conjunta de estas dos competencias he partido del análisis cualitativo de la respuesta del alumnado (tanto en la clase magistral, como en los grupos medianos y pequeños, y luego en las actividades evaluables, realizadas en casa) a la siguiente cuestión:

Pregunta evaluable:

¿Qué recursos semióticos, lingüísticos y/o retóricos son relevantes para el propósito comunicativo del hablante (o actor social) en el siguiente texto (o discurso, interacción)?

Recuerda que seguir los siguientes pasos: a) indicar cada uno de los recursos, b) explicar cómo se han formado, e c) interpretar el significado en relación con el propósito o intención comunicativa, el género discursivo y su contexto.

⁵⁵ Igualmente, se pueden equilibrar los ejemplos en relación con las lenguas que están estudiando; así se puede introducir algún texto de actualidad en inglés o en alguna otra lengua románica.

⁵⁶ Como se puede observar en el programa de la asignatura, hay otros temas que tienen que explicarse, aunque no los incluyo en los objetivos de este trabajo: la descripción de otros conceptos de semántica (aunque algunos de ellos se han tenido que anticipar en la explicación de los ejemplos discursivos analizados), pragmática, sociolingüística, diversidad lingüística (familias lingüísticas) y aplicaciones de la disciplina. Como hemos ya anticipado, no desarrollamos en este curso el tema de los universales del lenguaje porque consideramos más adecuado para una asignatura de cursos posteriores, cuando ya el alumno dispone de un bagaje mayor de conocimientos lingüísticos.

En el caso de la adquisición del lenguaje infantil, recordamos que el objetivo es evaluar la capacidad del alumno/a para describir el nivel gramatical del niño y relacionarlo con su etapa de desarrollo, así como con las funciones comunicativas.

Esta evaluación cualitativa permite también la valoración de otras competencias de la asignatura: la capacidad para la selección de información (por ejemplo, la interrelación con los conceptos procedentes de las lecturas obligatorias), la exposición adecuada de los contenidos, la capacidad argumentativa para justificar sus hipótesis de manera oral (en los grupos de trabajo de clase), y la corrección de estilo y ortográfica en las actividades evaluables escritas (tanto en gallego como en español, según haya sido la elección del alumnado), como las principales.

Finalmente, resta por evaluar las ventajas de esta propuesta didáctica respecto al modelo clásico de explicación de los contenidos lingüísticos por niveles diferenciados. De manera intuitiva, observo que el alumnado acepta con mayor grado la orientación hacia el análisis de textos comunicativos actuales; igualmente, me he sorprendido lo agradable que le resulta el análisis del discurso infantil. Sin embargo, aún no puedo ofrecer una respuesta objetiva a la cuestión de si con esta nueva propuesta contribuimos a resolver uno de los problemas más graves que también arrastramos en el primer año de la universidad, el del fracaso escolar (un buen número del alumnado tiene que repetir la asignatura). Quizás para ello, tengamos que aceptar también que sea necesaria la implicación de todo el profesorado que imparte docencia en el primer curso del grado.

3.- Reflexiones finales y conclusiones

Hemos comenzado este artículo planteándonos si estaba agotada la perspectiva formal en la enseñanza de la gramática. La propuesta didáctica que he expuesto en estas páginas ha pretendido ofrecer una respuesta afirmativa, no solo desde el punto teórico, sino desde la práctica diaria de la enseñanza del lenguaje.

Nuestro alumnado necesita conocimientos gramaticales (y lingüísticos), pero no en abstracto ni separando los distintos niveles del lenguaje. Tampoco separando el conocimiento lingüístico de la semiótica, la retórica y la argumentación (algunos de cuyos conocimientos ha aprendido, y aún lo está haciendo, en las clases de literatura).

En nuestra opinión, este alumnado requiere sobre todo una visión holística del lenguaje (en consonancia así con la perspectiva de la complejidad) con el fin de conseguir los siguientes objetivos: a) integrar el conocimiento gramatical en el análisis de los discursos reales, para aprender a analizar discursos que le permitan desarrollar la conciencia crítica y darse cuenta personalmente de la importancia del lenguaje y el plurilingüismo en las sociedades modernas; b) desarrollar su capacidad para crear discursos tanto con cohesión y coherencia como con potencialidad para la persuasión con fines democráticos y para la creación de consensos; y c) conocer la potencialidad de las elecciones semióticas, lingüísticas y retórico-argumentativas para la construcción de significados, por parte de actores sociales diversos, en los distintos contextos socio-culturales e ideológicos de su vida diaria.

4.- Referencias bibliográficas

- Capra, F. *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. *Enseñar lengua*, Barcelona, Graò, 1994.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes/MECyD/Anaya, 2002.
- Delgado Díaz, C. J. *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*, La Habana, Publicaciones Acuario, 2007.
- Fernández López, I. *¿Cómo hablan los niños? El desarrollo del componente fonológico en el lenguaje infantil*, Madrid, Arco/Libros, 2008.
- Fernández Pérez, M. (Coord.). *Lingüística del corpus y adquisición de la lengua*, Madrid, Arco/Libros, 2011.
- Givón, T. *Syntax*, 2 vols, Ámsterdam, John Benjamins, 2001.
- Halliday, Michael A. K. *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona, Editorial Médica y Técnica, 1982.
- Halliday, Michael A. K. *An introduction to functional grammar*, Londres, Arnold, 1995.
- Halliday, Michael A. K. "Language structure and language function", en M. A. K. Halliday (ed. by J. J. Webster), *On Grammar*, Londres, Continuum, 2002 [1970], págs. 173-195.
- Halliday, Michael A. K. "Text as semantic choice in social contexts", en M. A. K. Halliday, (ed. by J. J. Webster), *Linguistic studies of text and discourse*, Londres, Continuum, 2002 [1977], págs. 23-87.
- Kress, G. *Multimodality*, Londres, Routledge, 2010.
- Lakoff, G. *No pienses en un elefante: Lenguaje y debate político*, Madrid, Editorial Complutense, 2007.
- Lakoff, G.; Johnson, M. *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 2001 [1980].
- Massip Bonet, À. "Language as a complex adaptative system: Towards an integrative linguistics", en À. Massip Bonet & A. Bastardas Boada (Eds.), *Complexity perspectives on language, communication and society*, Berlin & Heidelberg, Springer-Verlag, 2013, págs. 35-60.
- Massip Bonet, À.; Bastardas Boada, A. (Eds.) *Complexity perspectives on language, communication and society*, Berlin & Heidelberg, Springer-Verlag, 2013.
- Maturana, H.; Varela, F. *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*, Barcelona, Debate, 1990.
- Montesano Montessori, N.; Morales López, E. "The study of innovative discourses of change. Reinventing democracy in Spain: the case of 15M", *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines (CADAAD)*, 2014. Publicación electrónica <http://www.cadaad.net/journal>.
- Morales López, E. *Comunicación desde la empresa y desde la política*, A Coruña: Universidade, 2010. Publicación electrónica <http://hdl.handle.net/2183/7370>.

Morales López, E. “Hacia dónde va el análisis del discurso”, *Tonos Digital*, 21, 2011. Publicación electrónica <http://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-21-discurso.htm>.

Morales López, E. “Anàlisi del discurs i complexitat”, *Llengua, societat i comunicació*, 11, 2013, 55-61. Publicación electrónica <http://revistes.ub.edu/index.php/LSC>.

Morales López, E. “Funciones comunicativas”, entrada en el *Diccionario de Lingüística en Línea*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2014. Publicación electrónica www.ub.edu/diccionarilinguistica.

Morales López, E.; Prego Vázquez, G.; Domínguez Seco, L. *El conflicto en las empresas desde el Análisis del Discurso*, A Coruña, Universidad de A Coruña, 2006.

Morales López, E.; Reigosa Varela, C.; Bobillo García, N. “Word Order and Informative Functions (Topic and Focus) in Spanish Signed Language Utterances”, *Journal of Pragmatics*, 44, 2012a, págs. 474-489. Publicación electrónica <http://hdl.handle.net/2183/9052> [versión ampliada].

Morales López, E.; Reigosa Varela, C.; Bobillo García, N. “El orden de los constituyentes en los enunciados declarativos de la lengua de signos española (LSE). Una perspectiva funcionalista”, *Anuari de Filologia*, 2, 2012b, págs. 77-121. Publicación electrónica <http://revistes.ub.edu/index.php/AFEL/issue/current>.

Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1990.

Nicolescu, B. “La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo”, 2007. Publicación electrónica <http://nicol.club.fr/ciret> [marzo 2010].

Perelman, Ch.; Olbrechts-Tyteca, L. *Tratado de la argumentación: La Nueva Retórica*, Madrid, Gredos, 1989 [1958].

Pujante, D. *Manual de Retórica*, Madrid, Castalia, 2003.

Pujante, D.; Morales López, E. “Discurso (discurso político), constructivismo y retórica: los eslóganes del 15-M”, *Language, Discourse, & Society* 2/2, 2013, 32-59. Publicación electrónica <http://www.language-and-society.org/journal/issues.html>.

Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española*, 2 vols., Madrid, Asociación de Academias de la Lengua Española / Espasa Libros, 2009.

