

COMPETENCIA TEXTUAL¹ Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA²

ROCÍO LINEROS QUINTERO
Universidad de Murcia

Contrariamente a lo que parece sugerir el título de esta investigación, su objetivo no es convertirse en una de las muchas aportaciones, más o menos eruditas, que relacionan la enseñanza de segundas lenguas con la capacidad de ejercer, eficazmente, un ilimitado número de estrategias y habilidades tanto psicológicas como educativas. Con sus consiguientes avances y retrocesos, el pensamiento educativo nos ha revelado que dominar el oficio de la enseñanza es también saber controlar la ciencia psicológica pero, como es bien sabido, siempre es más fácil enunciar sabios postulados que llevarlos a la práctica.

En 1910, en el editorial del primer número del *Journal of Educational Psychology*³, una de las primeras revistas especializadas en este ámbito del

¹ Es imprescindible destacar la novedad del término *Competencia Textual* que, aunque presentada por algunos estudiosos a propósito de la competencia lingüística, competencia pragmática o competencia comunicativa, no ha llegado todavía a formar parte importante de una Teoría Lingüística general y, en menor medida, de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. *Cfr.*, a modo de ejemplo, E. Ramón Trives (1979: 157-358).

² Este estudio, que viene desarrollándose desde enero de 1997 hasta diciembre de 1999, se inserta en el marco del Proyecto de Investigación Postdoctoral *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, financiado por la Fundación Cultural de la Caja de Ahorros de Madrid. Esta investigación tiene como finalidad estimular una enseñanza del español, tanto desde la práctica cotidiana de los métodos utilizados, como a partir del saber lingüístico y filológico que el maestro de español debe aportar a la enseñanza. Sirviéndonos de la perspectiva lingüístico-textual, la pretensión de este estudio es insistir en los requisitos indispensables que debe poseer el maestro de español, a saber: un entendimiento intenso de lo que supone enseñar una segunda lengua y un conocimiento profundo de la lengua que enseña.

³ Dato tomado de las reflexiones que el profesor César Coll expone en el prólogo de I. Solé 1992 y que dedica a la autora.

conocimiento, se instauraba la necesidad de concebir un nuevo profesional cuya tarea debía ser mediar entre la Ciencia de la Psicología y el Arte de la Enseñanza. A partir de este momento, la historia de la Psicología de la Educación puede interpretarse como una amalgama entre lo que es el Programa de Trabajo en la enseñanza de segundas lenguas y la realidad misma del aula.

Si bien es cierto que la específica actividad que tratamos, la enseñanza de español a extranjeros, requiere del instructor un conocimiento profundo de lo que supone enseñar una segunda lengua y apreciar la dificultad que entraña ser aprendiz extranjero, no es por ello menos cierta la obligatoriedad que el maestro de español tiene de conocer el porqué lingüístico de la lengua que usa en su interacción con otros.

Ha sido necesario llevar a cabo muchos intentos y prácticas educativas para darnos cuenta de que no nos basta con disponer de los conocimientos que nos brinda la Ciencia de la Psicología y con dominar el Arte de la Enseñanza de Segundas Lenguas para ejercer la función de maestros. Debemos saber que, para poder cumplir con eficacia nuestra actividad profesional, nos hace falta algo más: asentar sobre una base lingüístico-conceptual sólida lo que de psicólogos y educadores podamos tener.

Ciertamente, la intención más relevante de estas páginas es dar a conocer lo que, a nuestro entender, sería una perspectiva, si no nueva, si poco desarrollada, de los métodos de enseñanza de segundas lenguas. Desde esta *perspectiva comunicativo-textual* nace la visión fundamentalmente filológica y lingüística que el maestro debe aplicar a la enseñanza del español; aunando, además, y sin menospreciar la importancia que entraña, el saber pedagógico y psicológico del cual también se debe disfrutar.

Indudablemente, la riqueza que este nuevo enfoque aporta al oficio de enseñar español como lengua extranjera proviene de la consideración más general que supone enseñar una Lengua.

Dice J. Tusón⁴ que una lengua, cualquiera del millar de lenguas que se extienden por el mundo, es el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno. Más adelante asegura que las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana y nos permiten transmitir el mundo de fuera y el mundo de dentro. Por lo tanto, la Lengua es el instrumento que nos permite relacionarnos con otros, y, como ya nos apuntó Saussure en su *Curso de Lingüística General*⁵, la utilizamos como procedimiento empleado en el hablar (y hablar es mucho más que ensartar palabras, mucho más que usarlas⁶).

⁴ Cfr. J. Tusón 1989.

⁵ F. Saussure 1969.

⁶ R. Lineros Quintero (1996a: 17).

Si la lengua nos permite comunicarnos con el mundo de fuera, del mismo modo nos posibilita organizar nuestro mundo interior, nuestro pensamiento. Además, la lengua tiene una dimensión social que no podemos obviar; conocer el mundo que nos rodea nos autoriza a transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros. Finalmente, la lengua es objeto de estudio en sí misma, ella misma es la causa y sustancia de un corpus teórico que define las formas y relaciones de un código.

Como puede verse, cada una de estas definiciones está encaminada hacia una concepción fundamentalmente práctica de lo que es una lengua. La palabra clave que define esta nueva visión de la lengua es *uso*. La lengua es usada para comunicarnos, usada para relacionarnos en sociedad, usada para ordenar nuestro pensamiento y usada para su propio estudio. Así pues, la enseñanza de una lengua debe estar estrechamente vinculada al cómo de estos usos. El saber utilizar una lengua nos informa de los grados de *competencia* de quien la usa.

Hasta los años 60, la lengua había sido considerada como materia de conocimiento; aquel discente que deseaba aprenderla debía analizar y memorizar hasta la última de sus formas. Retener en la memoria la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico era aprender la estructura de una lengua, es decir, su *gramática*⁷. Pero a partir de los años 60, gracias a la aportación de filósofos como Austin, Searle y Wittgenstein⁸, aunque éste último bastante antes, se abandona la visión del aprendizaje de una lengua como la adquisición de conocimientos cognitivos de tipo gramatical y se empieza a poner énfasis en el uso de la lengua, en su funcionalidad y en lo que se consigue utilizándola. En definitiva, se entiende la lengua como una *acción o actividad* que se realiza con una *intención y propósito* concreto, con mil y una finalidades: poner gasolina, persuadir, protestar, reservar una mesa en un restaurante, rogar, etc.

Desde entonces, se ha desarrollado esta *visión funcionalista y comunicativa* de la lengua, donde aprenderla significa saber usarla, saber comunicarse en las situaciones más simples y también en las más complejas o comprometidas.

Si aprender una lengua supone saber usarla, enseñarla exige dar a conocer sus convenciones de uso, de estructura y forma; es decir, enseñar al alumno a actuar en todas las situaciones comunicativas posibles.

Con anterioridad señalamos que aprender una lengua implica adquirir cier-

⁷ Cfr. R. Lineros Quintero (1996b: 253-258).

⁸ Algunos de los estudios más sobresalientes y ejemplificadores de estas nacientes reflexiones filosóficas pueden verse en J. L. Austin, 1962 y 1970a. Con respecto al segundo de los filósofos mencionados véase J. R. Searle 1969 y 1971; L. Wittgenstein 1958 y 1961.

tos grados de competencia vinculados a la propia acción o actividad comunicativa. Por ello, los conceptos de *competencia lingüística*, *competencia pragmática* y *competencia comunicativa* son de gran importancia en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas.

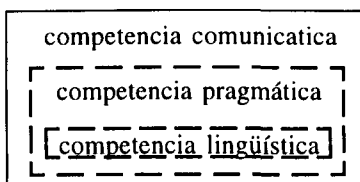
El primer concepto, *competencia lingüística*, se enmarca en el contexto de la lingüística generativo-transformacional de Noam Chomsky⁹. La *competencia* es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos. Así pues, la *competencia lingüística* engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico. Ésto es: el conjunto de la gramática de una lengua.

La *competencia pragmática* sería la capacidad que el hablante tiene de usar *adecuadamente* una lengua. Conocer los procedimientos no lingüísticos tales como: las *situaciones*, los *propósitos*, las *necesidades*, las *inferencias*, las *presuposiciones*¹⁰, etc., equivaldría a saber usar la lengua en contextos comunicativos concretos y con interlocutores varios. En otras palabras, la adquisición de la *competencia pragmática* debería, en principio, indicar para todas y cada una de las oraciones bien formadas de una lengua el conjunto de contextos en los cuales sería adecuada su utilización.

Por último, el concepto de *competencia comunicativa* fue presentado por Hymes¹¹. Con dicho concepto se argumentaba la necesidad de otro tipo de conocimientos que indudablemente serían añadidos a los gramaticales y pragmáticos, es decir, poder usar el lenguaje *con propiedad*. Saber usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que ordinariamente se nos presentan y distinguir en ellas las distintas funciones posibles. De este modo, el uso del lenguaje sería una *actividad reconocida* entre los interactantes en la que la lengua desempeña un papel específico y a menudo bastante especializado como, por ejemplo, dar clase o participar en un servicio religioso.

La relación establecida entre estos tres conceptos sería la siguiente:

(1)



⁹ Cfr. N. Chomsky 1957 y 1965.

¹⁰ Para un preciso acercamiento a estos y otros procedimientos pragmáticos véase S. C. Levinson 1983.

¹¹ Algunas de sus obras más destacadas son: D. Hymes 1964, 1972 y 1974.

o también,

(2) COMP. LINGÜÍSTICA + COMP. PRAGMÁTICA = COMP. COMUNICATIVA

A grandes rasgos, la competencia lingüística se relaciona con el conocimiento del código, la competencia pragmática supondría el uso adecuado del código según las funciones del uso de la lengua; por último, la competencia comunicativa se asocia con el uso del código y sus funciones aplicados a situaciones comunicativas concretas.

Retomando nuestro tema objeto de estudio, la enseñanza del español como lengua extranjera, debemos plantearnos en qué medida estos grados de competencia influyen y determinan la didáctica de segundas lenguas, qué planteamientos educativos debe hacerse el docente si la Lengua es uso: uso comunicativo y social.

El aprendizaje de una segunda lengua debe fundamentarse en la adquisición de los diferentes usos de la lengua a estudiar. Enseñar tales funciones le supone al educador orientar su docencia, del modo más eficaz posible, en torno al ejercicio de las competencias y los objetivos fundamentales que ellas implican. Éstos son¹²:

- i) Capacitar al alumno para que adquiera los conocimientos suficientes y pueda desenvolverse en los distintos ámbitos de la cultura.
- ii) Favorecer su capacidad para ordenar la mente.
- iii) Facilitarle y ampliarle las posibilidades de comunicación y relación.
- iv) Educar al alumno para que pueda analizar el mundo en el que vive y participar en él, aumentando la propia seguridad personal.

Con estos cuatro objetivos se comienzan a perfilar los dos elementos básicos que deben guiar la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas y su posterior evolución: la *interacción* y la *intención*.

De forma simplificada¹³, entendemos por *interacción* la relación comunicativa socio-simbólica que se establece entre dos o más sujetos, llamados interactantes, y basada en la transmisión de información de un punto a otro. Por otra parte, la *intención*, igualmente considerada *experiencia comunica-*

¹² D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994: 36).

¹³ Para tener una visión conceptual amplia de los términos *interacción* e *intención*, pueden verse algunos de los muchos Diccionarios de Lingüística elaborados por los más destacados estudiosos. Entre ellos: W. Abraham 1981, J. Dubois 1979, O. Ducrot y T. Todorov 1972, Greimas y Courtès 1976, T. Lewandowski 1982, J. Marouzeau 1969, A. Martinet y otros 1969, y W. Welte 1985.

tiva, se fundamenta en la relación dialéctica establecida entre los interlocutores y centrada en la obtención de ciertas consecuencias.

Ante esto, es evidente que afirmemos la obligatoriedad de una enseñanza del español que incida más en los aspectos funcionales que en sus aspectos gramaticales, favoreciendo en el estudiante el aprendizaje de los usos plurifuncionales y contextuales de la lengua española y los procesos de organización y almacenamiento del sistema lingüístico¹⁴.

El objetivo último en el aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras es, actualmente, llegar a la práctica adecuada de la *competencia comunicativa*, insistiendo en su uso personal, autónomo y creativo. A partir de aquí, y debido a su implicación, la adquisición de la *competencia lingüística* y *competencia pragmática* resulta del conocimiento de la estructura y forma de la segunda lengua y de las posibilidades de uso y condiciones que la rigen.

Afirma el psicolingüista Cummins¹⁵ que existe una relación de interdependencia entre la competencia lingüística en dos o más lenguas. Hay una *competencia lingüística general*¹⁶, entendida como capacidad que se adquiere en la primera lengua pero que, posteriormente, puede canalizarse a través de varios idiomas. Así, cada aprendizaje lingüístico, no importa en qué lengua se realice, es una suma a la competencia lingüística general del individuo. La expresión de esta competencia en una u otra lengua es sólo una cuestión de contexto. Diríamos que, en las segundas lenguas, la capacidad de adquisición lingüística ya ha sido incorporada y, por lo tanto, la tarea de aprendizaje se reduce a las funciones de aplicación y contextualización.

Esto no quiere decir que aprender la gramática de una lengua extranjera sea algo secundario, todo lo contrario. Aprender la morfología y el léxico, la sintaxis y la semántica no sería útil si no es estudiada en contexto.

Uno de los sentidos que se le ha dado al término *Pragmática*, por otra parte muy difundido entre los estudiosos por su precisión, es ser el estudio de los aspectos del significado que no son abarcados por la semántica¹⁷. Puesto que la comunicación implica las nociones de *intención* e *interacción*, y que sólo puede decirse que han sido comunicados aquellos enunciados transmitidos a propósito, el estudio del contenido de lo que se

¹⁴ Cfr. I. Vila 1989. El autor presenta una visión sintética y clara de las diferentes teorías que analizan la adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños.

¹⁵ Cfr. J. Cummins 1979.

¹⁶ Esta competencia lingüística general de la que nos habla Cummins está basada en los conceptos competencia/actuación (*competence/performance*) presentados por Noam Chomsky dentro de su gramática generativo-transformacional. Véase concretamente: N. Chomsky 1972.

¹⁷ Para un acercamiento general a las diversas descripciones del término *Pragmática* véase S. C. Levinson (1983: 1-46).

dice debe ampliarse y aceptar el contenido comunicativo y pragmático subyacente al enunciado¹⁸.

Grice¹⁹ consideró que el proceso de comunicación se produce porque un emisor tiene el propósito o la intención de hacer que el receptor piense o haga algo. Para que este significado intencional fuera examinado específicamente, distinguió entre el *significado natural* y el *significado no natural* (significado-*nn*)²⁰. Las *inferencias*, las *presuposiciones* o las *ironías*²¹ son algunas de las convenciones y mecanismos sociales que añaden al significado natural del enunciado un significado no natural. Esto sólo puede ser entendido en el contexto comunicativo y en el grado de implicidad que el proceso de comunicación supone²². Por tanto, comprender un enunciado supone mucho más que conocer los significados de las palabras enunciadas y las relaciones gramaticales existentes entre ellas. Comprender un enunciado sería saber descodificar o calcular todo lo que podría haber querido decir el hablante del enunciado. Queda patente, pues, la necesidad de un componente pragmático en una teoría integrada de la capacidad lingüística. Requerir la presencia de la Pragmática en la clase de español como lengua extranjera parece ineludible.

Una descripción gramatical adecuada del sistema lingüístico español debe incluir no sólo las especificaciones del significado de cada palabra o término, también las referencias a informaciones de tipo pragmático. Si esto no fuera así, las descripciones léxicas serían incompletas. Pero si el léxico no está completo, tampoco lo estará la sintaxis, la semántica o la fonología; no podrían explicarse simplemente mediante definiciones del contenido independientes del contexto, más bien tendrían que referirse a conceptos pragmáticos como *pertinencia*, *implicatura* o *estructura del discurso*²³.

¹⁸ Utilizamos el término *enunciado* para denominar cualquier extensión de habla pronunciada por una persona, antes y después del cual hay un silencio por parte de esa persona. Cfr. Z. Harris (1951: 14) y J. Lyons (1977: 26).

¹⁹ H. P. Grice (1958: 39-48).

²⁰ La distinción entre *significado natural* y *significado-*nn** se ha reformado en numerosas ocasiones adoptando otros términos. Entre ellos, *significado transmitido* versus *significado literal* en J. R. Searle 1979. El término *connotación* presentado por J. S. Mill en su *System of Logic* de 1843 se acerca al concepto de *significado natural*, igualmente cercano es el término *intención* formulado por R. Carnap 1956. En contraposición a estos términos, pueden encontrarse otros como *denotación* o *extensión*, a propósito de la concepción del *significado-*nn**. Un primer acercamiento a todos estos términos puede verse en J. Acero, E. Bustos y D. Quesada 1982.

²¹ La explicación a estos términos pragmáticos relacionados directamente con la intencionalidad comunicativa pueden verse, entre otros, en O. Ducrot 1972, T. M. Simpson 1973. Destacable es el tratamiento específico que se le da a la *ironía* en G. Reyes 1990.

²² Véase P. F. Strawson (1964: 439-460). Reimpreso en J. R. Searle (1971: 23-38).

²³ Muy fructífero es el acercamiento a estos conceptos pragmáticos a través de la obra de S. C. Levinson 1983. Especialmente, los capítulos 1, 3 y 6.

Veamos algunos ejemplos:

- (3) Emisor: – ¿Nos vamos al cine?
 Receptor: – *Sí*.
- (4) E.: – Aprender español es muy fácil.
 R: – Pues *sí* que lo es.
- (5) E.: – Creo que no tienes razón...
 R.: – *Sí*.
 E.: – Por eso es mejor que hablemos...
 R.: – *Sí*.
 E.: – E intentemos solucionar el problema...
 R.: – *Sí*.

El adverbio afirmativo *sí* se emplea más comúnmente respondiendo a preguntas²⁴ del tipo señalado en (3). La aseveración muestra el acuerdo mutuo existente entre emisor y receptor. Este sería el *significado natural*, es decir, el significado intensional o connotativo del vocablo morfológico. Sin embargo, ¿sería adecuada esta descripción gramatical en los ejemplos (4) y (5)? Si observamos estos dos últimos casos desde una visión pragmática, teniendo en cuenta el contexto en el que pueden hallarse y la intencionalidad que envuelve al proceso comunicativo, veríamos cómo, aún teniendo un alto grado de competencia lingüística, el significado natural del vocablo sería insuficiente para la comprensión total de los enunciados.

La ironía que infiere la expresión *pues sí que*, transforma la respuesta aseverativa de (4) en una absoluta negación. El receptor asiente a lo que propone el emisor pero haciéndole ver lo contrario. Esa ha sido su intención: realmente aprender español no es nada fácil.

Por último, en (5) tenemos un claro ejemplo de la transcendencia que adquiere el contexto en toda actividad comunicativa. La descripción de contexto²⁵ presentada en (5) es una conversación telefónica, donde las continuas aseveraciones no son más que índices e indicaciones situacionales y de formalidad²⁶.

²⁴ Esta acepción ha sido tomada del *Diccionario de la Real Academia* en su versión de 1992, p. 1329.

²⁵ Me parece muy apropiado el término *descripción de contexto*, puesto que aún en sí mismo el concepto de *contexto*, la tipología existente al respecto y la multiplicidad de rasgos situacionales que podemos hallar en las localizaciones reales de comunicación. Véase Y. Bar-Hillel (1970: 80).

²⁶ Para una tipología exhaustiva de los rasgos situacionales véase J. Lyons (1977: 574 y ss). El autor enumera los siguientes: (i) conocimiento del papel social y de la posición del nivel social como hablante o como destinatario, (ii) conocimiento de la situación espacial y temporal, (iii) conocimiento del nivel de formalidad, (iv) conocimiento del medio y del código o estilo apropiado a un canal, (v) conocimiento del contenido adecuado y (vi) conocimiento del campo adecuado o registros de una lengua.

Los síes reiterados informan al emisor de que sus enunciados son oídos y comprendidos, que se le presta atención a lo que enuncia. Por consiguiente, las repeticiones aseverativas no indican que el receptor acepte lo que le propone el emisor. Si esta conversación se desarrollase en las *coordenadas déicticas del presente de su producción y del espacio-aquí de su productor*²⁷ las repetidas afirmaciones no se producirían, es decir, el receptor no estaría obligado a manifestar su escucha mediante aseveraciones, tan sólo lo haría con un leve gesto.

Estas y otras muchas cuestiones, indiscutiblemente concernientes a las nociones de *contexto* y *gramaticalización*, determinan el grado de competencia pragmática que debe adquirir el aprendiz de segundas lenguas en la clase de español. Si esto es así, parece bastante claro que es esencial originar una enseñanza del español desde la contextualización de sus usos, aceptando una visión lingüístico-funcional que incluya la pragmática.

Aunque someramente hayamos procedido a una discusión sobre las motivaciones que hacen necesaria la inclusión de la competencia pragmática en la enseñanza de segundas lenguas, no hay duda de que esta es la mejor ocasión para definir el papel que desempeña la pragmática dentro del conjunto de una Teoría Lingüística General, y más aún, si ésta es adaptada a la enseñanza del español.

Desde que Morris²⁸ introdujo la tricotomía sintaxis-semántica-pragmática, muchas han sido las propuestas para situar la pragmática dentro de los sistemas de signos. En el perfil general de una ciencia de los signos o semiótica, Morris distinguió tres ramas diferentes de investigación: la *sintáctica* que es el estudio de la relación formal de los signos entre sí, la *semántica*, como el estudio de las relaciones de los signos con los objetos a los que dichos signos son aplicables y la *pragmática*, el estudio de los signos en relación con los intérpretes²⁹.

También, el filósofo y lógico Carnap³⁰ adoptó la misma tricotomía pero le dio un nuevo enfoque: si en el transcurso de una investigación se hace referencia explícita al hablante, o para decirlo en términos más generales, al usuario del lenguaje, entonces la asignamos [la investigación] al campo de la Pragmática... Si hacemos abstracción del usuario del lenguaje y analizamos solamente las expresiones y sus designata, nos hallamos en el campo de la Semántica. Y finalmente, si hacemos abstracción también de los designata

²⁷ A. Vera Luján (1990: 47-72).

²⁸ Véase, entre otros, C. W. Morris 1946, 1964 y 1971.

²⁹ C. W. Morris (1938: 77-138). Reimpreso en Morris (1971: 6).

³⁰ Algunos de sus estudios más sobresalientes son: R. Carnap (1955: 89-91), 1956 y 1959.

y analizamos solamente las relaciones entre las expresiones, nos hallamos en la Sintaxis³¹.

Finalmente, destacamos la visión de Noam Chomsky, que consideró la tricotomía pragmática-semántica-sintaxis en relación con la dicotomía competencia-actuación³². Para el lingüista, las gramáticas son modelos de competencia, donde la competencia es el conocimiento de una lengua, idealizado y alejado de irregularidades, errores o variaciones. Desde esta visión, y en la medida en que la pragmática se ocupa del uso de la lengua en contexto, puede deducirse que la pragmática no forma parte de la *competencia* como lo harían la sintaxis y la semántica, por lo tanto no entraría a formar parte de la descripción gramatical sino que estaría dentro de la *actuación*.

Con posterioridad, muchos han sido los trabajos que se han inscrito bajo esta tricotomía. La historia nos confirma que estas investigaciones aún no han llegado a término. Aunque persisten todavía algunos estudios en los que pueden apreciarse una notable influencia de estas primeras líneas investigadoras, esta empresa definicional ha ido adoptando, de manera convincente, otros razonamientos muy alejados de aquellos inicios³³.

En una crítica a los conceptos chomskyanos de *competencia/actuación*, apunta Wunderlich³⁴ que la Pragmática no se ha de equiparar a la actuación, sino que el concepto de *competencia* tiene que ampliarse hasta el punto de contener también un componente de competencia pragmática. Esta competencia pragmática designaría la capacidad de los hablantes u oyentes para comprenderse, es decir, para articular y comprender lo articulado en situaciones comunicativas (idealmente concebidas). Por lo tanto, concebir una competencia lingüística, centrada únicamente en la elaboración de enunciaciones correctas no tendría sentido si no desarrollara la facultad de ponernos en comunicación con ayuda de estas enunciaciones. Estas teorizaciones llevaron al lingüista Wunderlich a denominar a esta competencia pragmática *competencia comunicativa*.

Después de estas consideraciones generales, Wunderlich desarrolla su hipótesis incorporando el concepto de *competencia* al de *actuación*. Conceptos que, por otra parte, eran hasta entonces claramente disociados en la gramática generativista. Por actuación entiende la actividad en la situación específica o la aplicación de la competencia; una *Teoría de la Ac-*

³¹ R. Carnap (1938: 139-214).

³² Cfr. N. Chomsky 1957 y 1965.

³³ A modo de ejemplo y sin ánimo de exhaustividad, cfr. Y. Bar-Hillel 1970, J. J. Katz 1972, R. M. Kempson 1977, J. Lyons 1977, J. N. Martin 1959, R. Montague 1970, N. V. Smith y D. Wilson 1979.

³⁴ Tomado de S. J. Schmidt 1973.

tuación tiene que elaborarse con la aplicación de una hipótesis que especifique las condiciones del uso actual del lenguaje. A la actuación pertenecen los factores individuales y psicosociales que determinan al hablante en el uso actual del lenguaje, es decir, en el uso de su competencia lingüística.

Igualmente, fue sometido a una profunda crítica el modelo generativista de competencia/actuación por W. Abraham³⁵. Éste amplió el concepto chomskyano de competencia señalando que la competencia de un hablante no sólo decide sobre la gramaticalidad, sino también sobre las normas estilísticas esperadas y, en general, sobre las formas de manifestación de la actividad verbal.

Una nueva interpretación del modelo chomskyano, que se acerca mucho al objetivo perseguido en la presente investigación, la propuso J. W. Oller³⁶ partiendo de la tricotomía sintaxis-semántica-pragmática. Oller consideró un error fundamental de los generativistas distinguir la Gramática como un estudio del lenguaje independiente de los ambientes comunicativos y del conocimiento del mundo del hablante, ya que el lenguaje está intrínsecamente estructurado para y por la comunicación.

El lingüista propuso un modelo contrario, en el cual se comprende el uso del lenguaje como un fenómeno que se realiza en tres dimensiones correlativas inseparables: en la *dimensión sintáctica*, donde se disponen elementos temporalmente; en la *dimensión semántica*, al contrastar elementos con otros del mismo tipo sintáctico y paradigmático que a continuación se seleccionan, y en la *dimensión pragmática*, donde se ponen diferentes elementos sintáctico-semánticos en relación con una información percibida extraverbalmente y con conocimientos disponibles.

Como puede verse, Oller da cierta primacía a la dimensión pragmática, ya que ésta es la que determina qué elección será hecha con cada unidad sintáctica y semántica.

Junto a estas investigaciones, otras muchas fueron las que pusieron en tela de juicio los incipientes estudios del modelo generativo-transformacional³⁷. Los aspectos más importantes que podemos destacar de los argumentos precedentes y de cuantos les acompañaron son los siguientes:

³⁵ S. Abraham 1966.

³⁶ J. W. Oller (1972: 43-55).

³⁷ *Cfr.*, a título de ejemplo, R. Campbell y R. Wales (1970: 242-260), R. J. Wales y J. C. Marschall (1966: 28-80).

- i) la elección de una Lingüística orientada a la comunicación o exclusivamente a la gramática formal.
- ii) la elección del objeto de investigación: ya sea la realidad verbal ya la comunicación idealizada o únicamente abstracciones parciales de ella.

Si después de estas consideraciones nos hemos inclinado hacia una Teoría Lingüística General caracterizada por: (i) estar orientada a la comunicación, (ii) reunir en sí misma los componentes sintáctico, semántico y pragmático, (iii) estar dirigida a la ejercitación y adquisición de la competencia comunicativa como la suma de la competencia lingüística o gramatical más la competencia pragmática o de uso, debemos centrar ahora nuestra atención en la elección del objeto de investigación.

Dado que los profesionales de la enseñanza de español como lengua extranjera nos inclinamos hacia una enseñanza básicamente comunicativa, disponiendo de métodos que favorecen en el aprendiz los usos reales de la lengua, es evidente que la elección del objeto de investigación ya está hecha. Así pues, la realidad verbal se convierte en el sustento de la propia instrucción.

No obstante, adiestrar la competencia comunicativa, manejando adecuadamente sintaxis, semántica y pragmática, no es tarea fácil. La realidad verbal debe hacerse patente y visible en el aula de español. La imposibilidad de instruir un objeto de investigación tan arbitrario y moldeable como lo es la realidad verbal exige una proyección más precisa que reúna los factores de una actividad comunicativa compleja.

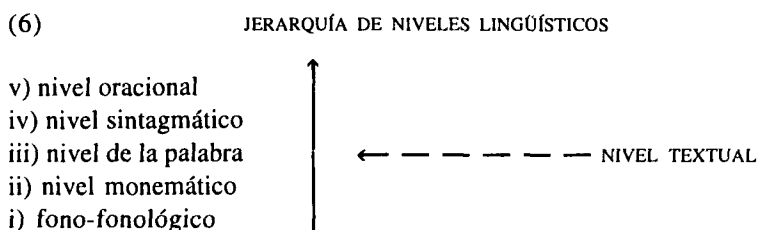
Aceptando este razonamiento, las preguntas serían las siguientes: ¿es posible argüir que exista una unidad de comunicación que contenga los factores que han de ser tomados en consideración para la explicación del funcionamiento de una lengua en su integridad?, y si existe esta unidad lingüística, ¿es posible que sea manejable como tal ente real?

Considerando que una lengua no existe jamás como fenómeno independiente del contexto psicosocial que envuelve a los usuarios, ni como fenómeno en elementos aislados (sonidos, palabras...), sino en complejos integrados que cumplen una función comunicativa y que se halla, además, al lado de otros factores en el campo de la actividad comunicativa compleja, y que ésta sólo puede ser explicada a través de una teoría integrada de sintaxis, semántica y pragmática, diremos que la unidad objeto de investigación ha de ser, de manera definitiva, el *Texto*.

La unidad denominada *Texto* es característica del nivel lingüístico correspondiente, es decir, el *Nivel Textual*, cuya formulación es consecuencia de propiedades lingüísticas específicas. Tales propiedades tienen que ver con la dimensión comunicativa de lo textual.

En este sentido, el «Texto» puede ser definido como la menor unidad dotada de autonomía comunicativa³⁸. De esta definición se deduce que lo que llamamos Texto es una unidad de carácter semántico que, junto al comunicativo, hacen del Texto su propiedad más significativa³⁹.

La individualización de un texto depende, en efecto, de su autonomía semántico-comunicativa y de su sentido preciso, distinto e independiente de otros niveles gramaticales. Esta diferente naturaleza del Texto precisa su inclusión en un lugar distinto que refleje sus peculiaridades diferenciales con respecto al resto de niveles. Esto es:



La disciplina denominada *Lingüística del Texto*, que tuvo su origen a partir de la práctica exploratoria en los trabajos de investigación franco-anglosajones⁴⁰, supuso una iniciativa inteligente, pues contribuyó de manera muy positiva a la aclaración y superación lingüística del patrón chomskyano *competencia/actuación*. La Lingüística del Texto representó la salida a una Teoría Lingüística que, cerrada sobre sí misma, provocaba ciertas insatisfacciones y algunas necesidades.

La imposibilidad de dar soluciones satisfactorias a planteamientos que aportaban numerosos problemas a la descripción del sistema verbal exigió a los métodos lingüísticos tradicionales renovar las metodologías empleadas. Intentar modificar el deficiente modelo que la Lingüística precedente desarrollaba para desplegar nuevas disciplinas que pudieran superar los problemas que, hasta entonces, fueron considerados irresolubles, no fue, ni mucho

³⁸ A. Vera Luján (1990: 48).

³⁹ En la formulación de Teun A. Van Dijk el término *Texto* se usa para denotar la construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama *Discurso*. Cfr. T. A. Van Dijk 1977.

⁴⁰ Algunas de estas investigaciones, elaboradas por los más destacados propulsores y animadores de la Lingüística del Texto, son: J. S. Petöfi (1969: 187-230), J. S. Petöfi y H. Rieser 1973, J. S. Petöfi 1979, S. J. Schmidt 1973, S. J. Schmidt 1976, T. A. Van Dijk 1972, T. A. Van Dijk 1973, T. A. Van Dijk 1975, 1977, 1978.

menos, tarea fácil. Consecuentemente, reemplazar por completo el modelo anterior sembró el enfrentamiento no sólo de los postulados básicos de la ciencia lingüística, también la discordia entre los propios lingüistas⁴¹.

El término *pertinencia* se convirtió en el concepto que delimitaba las viejas y futuras perspectivas lingüísticas. La Lingüística tradicional consideraba *no-pertinentes* aquellos enfoques que aceptaban el estudio del lenguaje como fenómeno dependiente de la voluntad y de la acción de los locutores, también aquellos otros que apartaban del objeto de estudio el análisis descriptivo-gramatical de una lengua. Se tildaba de contaminados por sarampiones y escarlatinas epistemológicas⁴² a los lingüistas que intentaban recorrer nuevos caminos y abrir nuevas rutas.

Estos reduccionismos venían impuestos, básicamente, por la metodología empleada y por el objeto de estudio investigado. Temiendo que el concepto *Texto* introdujera, como si de un subterfugio se tratase, criterios extralingüísticos en el campo de los conocimientos asignados a la especificidad de la disciplina lingüística, prefirió, entonces, la lingüística tradicional tener como objeto de estudio un corpus lingüístico⁴³ que abarcara el conjunto de enunciados sometidos al análisis para investigar, descriptivamente, la gramática de una Lengua.

La *no-pertinencia* de aquellas otras metodologías hizo que fueran agrupadas en perspectivas adyacentes a la Filosofía del Lenguaje. Si por un lado se utilizaba la *pertinencia* como catalizador de lo que era y no era propio de la Lingüística, imponiendo esta o aquella teoría, por otro, lo interdisciplinario se coronaba como arma de defensa y ataque. En efecto, la proclamación del texto como unidad de discurso más extensa brindaba a la Lingüística Textual la oportunidad de enriquecerse con las aportaciones de otras disciplinas.

En otras palabras, como sostiene Teun A. Van Dijk, más que nunca el lingüista se halla en la encrucijada de varias disciplinas, y una restricción más o menos arbitraria en el dominio y problemas de la teoría lingüística no sería provechosa para el desarrollo de nuevas aproximaciones al estudio de la lengua natural⁴⁴.

Si se aceptó la Teoría del Texto como una nueva perspectiva lingüística fue porque el texto significa más y algo diferente a una forma o unidad exclusivamente lingüística que se ocupe de las condiciones generales, morfo-

⁴¹ Véase como ejemplo la entrevista de B. Devismes a A. Martinet (1971: 94), donde éste último ataca a Noam Chomsky tachándolo de no ser lingüista.

⁴² S. J. Schmidt (1973: 11).

⁴³ Cfr. Prólogo de E. Bañón en S. J. Schmidt (1973: 10).

⁴⁴ T. A. Van Dijk (1977: 20).

sintácticas, semánticas y pragmáticas que determinan la buena formación, interpretabilidad y adecuación, respectivamente, de cualquier lengua particular. El concepto de *texto* no puede reducirse únicamente a fenómenos lingüísticos sino que, además, puede aplicarse con éxito a otros ámbitos científicos⁴⁵. En estas conexiones transversales⁴⁶ que la Lingüística Textual se preocupa por crear con las disciplinas actuales, subyace la relación sistemática existente entre el *texto* y la *acción comunicativa*.

De esto se deduce que la Teoría Textual no debe ser concebida como una adición o incorporación a la Lingüística anterior, todo lo contrario, la Lingüística Textual nace como una tendencia interdisciplinaria, donde lo observable, el texto, ha de ser considerado como la suma de la actividad comunicativa más los factores psicosociales que la envuelven, es decir, la intención o voluntad de los locutores en sociedad⁴⁷.

Después de estas reflexiones preliminares acerca de lo que supuso el nacimiento de la Lingüística Textual, debemos centrarnos en lo que sería el *Principio teórico-textual*, es decir, el estudio de la actividad comunicativa como un complejo sistema lingüístico. De estas y otras consideraciones resultará el término *competencia textual*, concepto básico en un Modelo de Enseñanza de Segundas Lenguas.

Dentro del dominio de la Lingüística Pragmática, a la cual debemos algunos de los trabajos preliminares dedicados a la ya madura discusión generativista sobre *competencia/actuación*⁴⁸, el concepto de «actividad comunicativa» se define como la categoría fundamental de una lingüística orientada a la comunicación⁴⁹. Esta inicial consideración de la actividad comunicativa dará lugar a numerosas discusiones acerca de cuáles son los aspectos que debe valorar el lingüista en su estudio del Lenguaje y la Comunicación.

Si el individuo, en su existencia como hablante de una lengua natural, desarrolla su actividad en una sociedad comunicativa en la que imperan las re-

⁴⁵ Para tener una visión general del lugar que ocupa la Lingüística del Texto resulta necesario traer a colación las relaciones que ésta establece con otras disciplinas, como son: los estudios literarios, psicolingüísticos, sociolingüísticos, antropológicos, retóricos, sociológicos, estilísticos, jurídicos, económicos, históricos, teológicos, lógicos, matemáticos, didácticos, políticos, etc. Para un acercamiento a estas importantes relaciones *cf.* T. A. Van Dijk (1977: 44-46) y (1978: 13-30).

⁴⁶ T. A. Van Dijk (1978: 15).

⁴⁷ A este respecto, Roland Barthes señala: «en el quehacer interdisciplinario no es suficiente tomar un sujeto y citar a su abordaje dos o tres ciencias. La interdisciplinariedad consiste en crear un objeto nuevo que no pertenece a nada. El texto es, creo yo, uno de esos objetos». *Cfr.* R. Barthes (1972: 3).

⁴⁸ Algunos de estos trabajos han sido ya citados en las notas 8 y 34. Otras destacadas investigaciones son: G. Leech 1983, J. Mey 1974, B. Schlieben-Lange 1975, R. C. Stalnaker (1970: 272-289).

⁴⁹ S. Schmidt (1973: 51).

glas para la aplicación de un sistema de signos y la interacción socio-verbal, es indiscutible que, desde al menos el punto de vista teórico, la lingüística debe inclinar sus investigaciones hacia aspectos verbales, no-verbales y socio-verbales de la comunicación.

Diremos, por tanto, que la «actividad comunicativa» es una categoría con estructura bilateral constituida: (i) por los interlocutores con todas las condiciones lingüísticas y suposiciones comunicativas que los influyen y (ii) por el contenido socio-cultural de una sociedad comunicativa.

Este último aspecto, la existencia de elementos socio-verbales integrados en la actividad comunicativa, fue presentado a mediados del presente siglo por L. Wittgenstein⁵⁰. Aunque el filósofo austriaco utilizó otra terminología, quizás más adecuada, para dar a entender la primacía que obtiene la sociedad como sistema de comunicación complejo, su excelente teorización le coloca en un lugar privilegiado dentro de aquellos pragmalingüistas que intentan aunar, tanto de forma teórica como práctica, los conceptos de *competencia* y *actuación*.

Según Wittgenstein, el lenguaje ha de ser considerado como una forma social de vida que, necesariamente, contiene constituyentes verbales y no-verbales interpretados mutuamente. El hablar se efectúa, según el autor, en juegos verbales, es decir, en actividades con las que el conjunto de la lengua está estrechamente unida. La relación entre los factores verbales y no-verbales de forma adecuada garantiza la propia importancia socio-verbal de los actos comunicativos.

Clarificando estas consideraciones y las que a lo largo de estas páginas hemos intentado mostrar, optamos por el término *universo de discurso*⁵¹ para designar lo que constituye la actividad comunicativa. El *universo de discurso* se organiza a partir de la interdependencia existente entre lo que denominamos las dimensiones referenciales⁵². Éstas son: la dimensión intra-referencial y la dimensión supra-referencial.

Entendemos por *dimensión intra-referencial* la extensión donde tiene lu-

⁵⁰ Cfr. L. Wittgenstein 1958, 1961, 1968 y 1969.

⁵¹ Cfr. J. Lyons 1977.

⁵² No aludimos aquí al término *referencia* en un sentido filosófico-semántico estricto, es decir, como la correspondencia entre palabras y conjunto de objetos; más bien, lo consideramos en el marco de las actividades comunicativas. Por «referencia» se debe entender la relación existente entre partes de actos comunicativos realizados por los hablantes y los elementos extraverbales de la situación comunicativa junto con su consecuente interpretación personal y específica por parte de los oyentes. Dicho de otro modo, la «referencia» significa la información a los interlocutores, hablantes y oyentes, de los constituyentes verbales de la comunicación que se refieren a los constituyentes no-verbales y socio-verbales de la actividad comunicativa. Cfr. I. Bellert 1969.

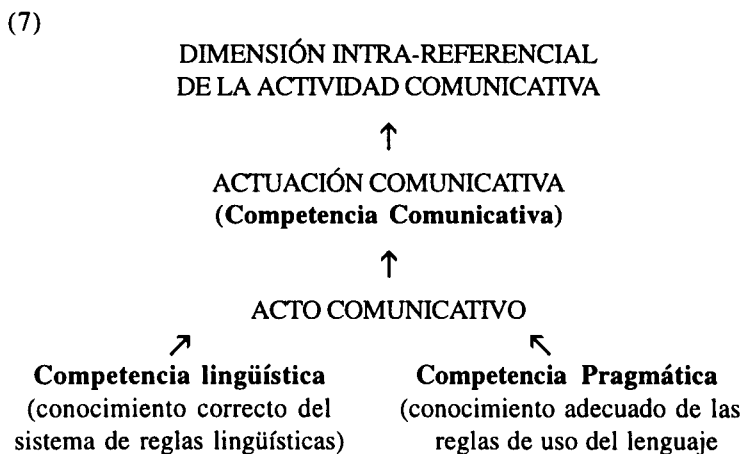
gar la práctica de los constituyentes verbales y no-verbales, mientras que en la *dimensión supra-referencial* tienen cabida los constituyentes socio-verbales.

De modo definitorio, sostenemos que la actividad comunicativa es una actuación socio-verbal compleja constituida:

- (i) por los conocimientos verbales que el sujeto hablante tiene acerca del sistema de reglas lingüísticas que le permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos (competencia lingüística en la terminología chomskyana) y
- (ii) por la capacidad de los individuos para articular y comprender lo articulado en situaciones comunicativas idealmente concebidas (competencia pragmática en el sentido pragmalingüístico, es decir, actuación para el modelo generativo-transformacional).

Incluidas en la dimensión intra-referencial, la competencia lingüística y la competencia pragmática se conciben como las capacidades que tiene el individuo para desarrollar el uso de su lengua y la intención y propósito que le mueven en su actividad comunicativa con otros. Si este uso, propósito e intención se realiza adecuadamente, esto es, es percibido, interpretado y procesado por el individuo oyente de modo correcto, diremos que la actividad comunicativa ha llegado a feliz término y que la competencia comunicativa del hablante ha sido la apropiada, es decir, ha sido capaz de usar apropiadamente la lengua y sus funciones en una situación contextual determinada.

Esquemáticamente, las relaciones establecidas entre las diversas competencias en el seno de la dimensión intra-referencial serían como sigue:



Sin embargo, gracias a las exhaustivas, y no menos atrayentes, aportaciones pragmalingüísticas a la discusión sobre el binomio chomskyano *competencia/actuación*⁵³, hemos podido comprobar cómo la actividad es algo más que la simple conjunción de competencias en una dimensión intra-referencial. El individuo se halla inmerso en la sociedad, por tanto, su actuación comunicativa es reconocida como forma de comunicación social⁵⁴, es decir, como un acto dependiente del contenido socio-cultural que lo envuelve.

Más allá de los límites verbales y de las relaciones referenciales que establece el hablante con el oyente, se encuentra la interacción social. Considerada superior a todas las formas explicativas de la comunicación verbal, la interacción social ha llegado a ser el problema fundamental de una Lingüística Textual que intenta relacionar entre sí la comunicación verbal y la comunicación social.

Reconocer que el texto es la menor unidad dotada de autonomía comunicativa plantea a la Lingüística Textual serios problemas en el intento de bosquejo de un *Principio Teórico-textual* adecuado. Definir el texto por medios exclusivamente lingüísticos hace pensar en una Teoría Textual poco clarificante y clarificadora.

Con relativa prontitud, seguramente advertidos por los errores e incapacidades descriptivas de las lingüísticas precedentes, la Lingüística Textual consideró una nueva versión del concepto *texto*. La defensa de los iniciadores de la Lingüística Textual acerca de la Textualidad del lenguaje fue el punto de partida en la renovación de la perspectiva investigadora⁵⁵.

La *textualidad* es definida como una estructura bilateral que puede considerarse tanto desde el punto de vista de los aspectos del lenguaje como desde el punto de vista social. El texto es el signo primario del lenguaje, consecuentemente, cuando de alguna manera se establece una comunicación se realiza con carácter de texto. Dicho en otras palabras, la *textualidad* es el modo de manifestación universal y social que se usa en todas las lenguas para la realización de la comunicación verbal. Por otro lado, y respecto a la comunicación social, la textualidad es la expresión del comportamiento social a través de las lenguas.

Si la textualidad se presenta como una función social, el texto es la forma de manifestación y realización concreta de la estructura textual. Los tex-

⁵³ Véanse las referencias bibliográficas ya mencionadas de Austin, Searle, Levinson, y Wittgenstein, entre otros.

⁵⁴ S. J. Schmidt (1973: 54).

⁵⁵ Autores como Petöfi, Kieser, Rieser, Van Dijk o Schmidt dieron, gracias a sus investigaciones, un nuevo rumbo en la Lingüística Textual. Véanse las referencias bibliográficas en la nota 41.

tos son textos-en-función, es decir, se encuentran siempre en la textualidad. Por tanto, el texto no puede ser descrito únicamente por criterios lingüísticos, ha de ser definido por criterios socio-comunicativos ya que el término texto no denomina exclusivamente un objeto verbal sino una función comunicativa cuya existencia sólo puede justificarse por la textualidad, es decir, por las relaciones sociales de interacción⁵⁶.

Otros argumentos los expone U. Oomen en su Teoría del Sistema de los Textos⁵⁷. Tras diversas consideraciones, el autor deduce los postulados siguientes: (i) sin función comunicativa no se infiere ningún texto y (ii) la función comunicativa correspondiente dirige el transcurso específico del proceso de texto. Finalmente, y a raíz de estos postulados, Oomen define el concepto de texto: un «Texto» es cada elemento verbal de un acto comunicativo enunciado en una actividad comunicativa y que cumple una función socio-comunicativa perceptible.

De estas definiciones sobre la categoría *texto* y la función *textualidad* se deduce que el tema de investigación de una Lingüística Textual consiste en desarrollar una *Teoría explícita de la actividad comunicativa* como comunicación verbal y comunicación social. El objeto de investigación de una Teoría del Texto sería examinar más de cerca con qué medios y según qué reglas se producen y se reciben socio-comunicativamente Textos-en-función.

Es evidente que, dentro de esta Teoría Lingüístico-Textual, la dimensión intra-referencial de la actividad comunicativa, con sus consecuentes actos comunicativo-verbales, es una dimensión de investigación parcial, teóricamente aislable en las competencias lingüística, pragmática y comunicativa.

Si la Lingüística Textual quiere desarrollarse como una Teoría del Texto, tiene que analizar el Lenguaje en el contexto socio-comunicativo y el Lenguaje en el Texto. Por tanto, hablar de una Competencia Textual que aúne la dimensión intra-referencial y supra-referencial no parece, en modo alguno, exagerado.

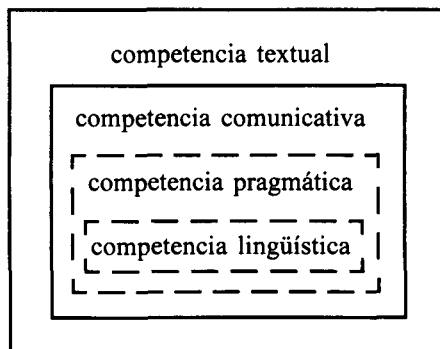
La *Competencia Textual* sería la capacidad que el individuo, hablante y oyente, tiene para producir e interpretar complejos integrados y plurales que cumplen una función comunicativa y que, al mismo tiempo, implican un acto social, entendido como forma de manifestación y organización del lenguaje-en-función, es decir, de la textualidad en el seno del universo de discurso.

El lugar que ocuparía la competencia textual con respecto al resto de competencias sería el siguiente:

⁵⁶ Cfr. E. Lang (1969: 1-35).

⁵⁷ Véase U. Oomen (1971: 211-222).

(8)



o también,

(9)

COMPETENCIA TEXTUAL = COMPETENCIA COMUNICATIVA → R⁵⁸ (COMPETENCIA LINGÜÍSTICA + COMPETENCIA PRAGMÁTICA) + COMUNICACIÓN SOCIAL

Para terminar con esta descripción acerca de la actividad comunicativa y su desarrollo teórico en la Lingüística Textual, esbozamos el siguiente esquema:

⁵⁸ —> R significa: considérese la relación entre los elementos del paréntesis.

(10)



Según este modelo de competencias, consideramos que la adquisición de la competencia textual debe ser, por su valor fundamental, el objetivo primordial en la enseñanza de segundas lenguas. Su aprendizaje conlleva la ejercitación feliz de la interacción socio-verbal en una sociedad comunicativa.

Como realización de la actividad comunicativa global, la competencia textual implica la enseñanza de los actos comunicativo y social, ejecutados por los interlocutores en una situación compleja. El aprendizaje de estos actos supone la utilización correcta de los constituyentes verbales y adecuada de los constituyentes no-verbales como integrantes del acto comunicativo y la aplicación eficaz de los constituyentes socio-verbales propios del acto social.

La ejercitación de los constituyentes verbales implica el conocimiento gramatical de la segunda lengua. Aprender este conocimiento supone adquirir la competencia lingüística en la lengua extranjera.

Aprender los constituyentes no-verbales de la segunda lengua a estudiar significa conocer tanto las reglas para el éxito del acto de comunicación como la adecuación de la intención comunicativa a lo expresado por el enunciado y el conocimiento de los efectos que tales enunciados producen en el interlocutor. Aplicar adecuadamente las reglas e intención comunicativa capacita al aprendiz en su competencia pragmática.

Adquirir la competencia lingüística y la competencia pragmática es, en consecuencia, obtener la competencia comunicativa necesaria para realizar eficazmente actuaciones comunicativas completas.

Finalmente, enseñar los constituyentes socio-verbales supone capacitar al discente para la interacción social, es decir, para que adquiera los conocimientos suficientes y pueda desenvolverse eficazmente en la cultura y sociedad que envuelve a la segunda lengua. Este aprendizaje implica saber aplicar las competencias lingüística, pragmática y comunicativa en sociedad, de acuerdo con el contexto socio-cultural que caracteriza a cada actividad comunicativa compleja. Poder manejar tales competencias capacita al aprendiz en su competencia textual, es decir, en la textualidad, en la utilización del lenguaje-en-función.

A nuestro juicio, este modelo de competencias supone una aportación innovadora a la enseñanza de español como lengua extranjera. Aportación que puede resumirse en la necesidad de incorporar conocimientos lingüístico-textuales a los métodos de enseñanza de segundas lenguas.

No obstante, puede pensarse que utilizar un texto para enseñar español no es nada innovador, muchos educadores se sirven ya de ellos. Sin embargo, el sentido que, a lo largo de estas páginas, hemos querido darle al texto difiere mucho del que actualmente impera en las aulas de español.

Un texto no es un escrito, más o menos real, del que hay que aprender su vocabulario, su sintaxis o su estructura mediante la aplicación de numerosas tareas y ejercicios, bien orales bien escritos. Un texto es el escrito de literatura que leen nuestros extranjeros, las redacciones que escriben, los diálogos y conversaciones que entre ellos existen, las noticias que ven, escuchan o leen, la publicidad que les persuade y, también son textos, las expresiones: *Que si quieres arroz, Catalina* o *¡Fuera!*, y los comunicados: *No hay entradas para la función de hoy* o *Prohibida la venta de alcohol a menores de 16*.

Quede aquí este primer acercamiento al modelo de competencias para insistir en la formación, por parte del profesor de español, de una Lingüística Textual sólida. Mucho nos queda aún por investigar y reflexionar hasta desarrollar un Programa de Trabajo explícito que, basado en la Teoría Textual y adecuado a la enseñanza de español como lengua extranjera, sirva de principio a este arte de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, S., 1966, *A theory of structural semantics*, París, La Haya.
- ABRAHAM, W., 1981, *Diccionario de terminología lingüística*, Madrid, Gredos.
- ACERO, J., E. BUSTOS y D. QUESADA, 1982, *Introducción a la filosofía del lenguaje*, Madrid, Cátedra.
- AUSTIN, J. L., 1962, *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press. Trad. esp., 1982, *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- , 1970, *Philosophical Papers*, Oxford University Press. Trad. esp., 1975, *Ensayos filosóficos*, Revista de Occidente, Madrid.
- BAR-HILLEL, Y., 1970, *Aspects of Language*, Amsterdam, North-Holland.
- BARTHES, R., 1972, «Jeunes chercheurs», *Communications*, 19, Paris, Sevil, pp. 1-42.
- BELLERT, I., 1969, «Arguments and predicates in the logico-semantic structure of utterances». En F. Kiefer, *Studies in syntax and semantics*, Dordrecht, Reidel, pp. 128-151.
- CAMPBELL, R., y R. WALES, 1970, «The study of language acquisition. En J. LYONS, *New horizons in linguistics*, Harmondsworth, pp. 242-260.
- CARNAP, R., 1938, «Foundations of logic and mathematics». En O. Neurath, R. Carnap y C. W. Morris (comp.). *International Encyclopedia of Unified Science*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 77-138. Reimpreso en Morris, 1971, p. 6.
- , 1955, «On some concepts of pragmatics», *Philosophical Studies*, 6, pp. 85-123.
- , 1956, *Meaning and necessity*, Chicago, University of Chicago Press.
- , 1959, *Introduction to Semantics*, Cambridge, Harvard University Press.
- CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ, 1994, *Enseñar lengua*, Barcelona, GRAÓ
- CUMMINS, J., 1979, «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children», *Review of Educational Research*, pp. 103-128.

- CHOMSKY, N., 1957, *Syntactic Structures*, Mouton, La Haya. Trad. esp., 1974, *Las estructuras sintácticas*, México, Siglo XXI.
- , 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., MIT Press. Trad. esp., 1971, *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.
- , 1972, *Studies on Semantics in Generative Grammar*, Mouton, La Haya. Trad. esp.
- , 1974, *Semántica y sintaxis de la lingüística transformatoria*, Madrid, Alianza.
- DEVISMES, B., 1971, *La Teoría*, Barcelona, Anagrama.
- DUBOIS, J., 1979, *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Alianza.
- DUCROT, O. y T. TODOROV, 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, París, Sevil.
- DUCROT, O., 1972, *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*, París, Hermann.
- GREIMAS y COURTÈS, 1976, *Semiótica (Diccionario razonado de la teoría del lenguaje)*, Madrid, Gredos.
- GRICE, H. P., 1958, «Meaning», *Philosophical Review*, 67. Reimpreso en P. F. Strawson (comp.). 1971, *Philosophical Logic*, Oxford, Oxford University Press, pp. 39-48.
- HARRIS, Z., 1951, *Methods in Structural Linguistics*, Chicago, University of Chicago Press.
- HYMES, D., 1964, *Language in Culture and Society*, New York, Harper & Row.
- , 1972, *Models of the interaction of language and social life*. En GUMPERZ & HYMES.
- , 1974, *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- KATZ, J. J., 1972, *Semantic Theory*, New York, Harper & Row.
- KEMPSON, R. M., 1977, *Semantic Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LANG, E., 1969, «On the role of semantics in a grammar», *ASG*, 4, pp. 1-35.
- LEECH, G., 1983, *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman.
- LEVINSON, S. C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press, Trad. esp., 1989, *Pagmática*, Barcelona, Teide.
- LEWANDOWSKI, T., 1982, *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Cátedra.
- LINEROS QUINTERO, R., 1996, «El aprendizaje de la Gramática en la clase de Español como L2: las destrezas lingüísticas», *Metodología y didáctica del Español como lengua extranjera*, Sevilla, Asociación Universitaria AUL2, pp. 253-258.
- , 1996, *La ciencia del texto publicitario: una caracterización teórico-práctica de los aspectos pragmático-lingüísticos del discurso publicitario (Publicidad informativa-Publicidad persuasiva)*, Murcia, Universidad de Murcia (Tesis Doctoral).
- LYONS, J., 1977, *Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. esp., 1980, *Semántica*, Barcelona, Teide.
- MAROUZEAU, J., 1969, *Lexique de la terminologie linguistique*, París, Librairie orientaliste Paul Geuthner.
- MARTIN, J. N., 1959, *Toward a Systematic Pragmatics*, Amsterdam, North Holland.
- MARTINET, A. y OTROS, 1969, *La lingüística. Guía alfabética*, Barcelona, Anagrama.
- MEY, J., 1974, *Pragmalinguistics. Theory and practice*, La Haya, Mouton.
- MILL, J. S., 1843, *System of Logic*, Longman, London.
- MONTAGUE, R., 1970, *Formal Philosophy: Selected Papers*, New Haven, Yale University Press. Trad. esp., 1977, *Ensayos de filosofía formal*, Madrid, Alianza.

- MORRIS, C. W., 1946, *Signs. Language and behavior*, Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall.
- , 1964, *Signification and significance*, Cambridge, Mass. MIT Press.
- , 1971, *Writings on the General Theory of Signs*, Mouton, La Haya.
- , 1971b (comp.), *International Encyclopedia of Unified Science*, Chicago, University of Chicago Press.
- OLLER, J. W., 1972, «On the relation between syntax, semantics and pragmatics», *Linguistics*, 83, mayo, pp. 43-55.
- OOMEN, U., 1971, «New models and methods in text analysis», *Monograph series on language and linguistics*, 24, pp. 211-222.
- PETÖFI, J. S. y H. RIESER, (eds.), 1973, *Studies in Text Grammars*, Dordrecht, Reidel.
- PETÖFI, J. S., 1969, «On the structural analysis and typology of poetic imagen». En F. KIEFER (ed.). *Studies in syntax and semantics*, Dordrecht, pp. 187-230.
- PETÖFI, J. S., (comp.), 1979, *Text versus Sentence*, Hamburgo, Buske.
- RAMÓN TRIVES, E., 1979, *Aspectos de semántica lingüístico-textual*, Madrid, Istmo.
- REYES, G., 1990, *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos.
- SAUSSURE, F., 1969, *Cours de linguistique générale*, París, Payot. Trad. esp., 1987, *Curso de Lingüística general*, Madrid, Alianza.
- SCHLIEBEN-LANGE, B., 1975, *Linguistische Pragmatik*, Stuttgart. Trad. esp., 1987, *La Pragmática Lingüística*, Madrid, Gredos.
- SCHMIDT, S. J., 1973, *Texttheorie*, Munich, Fink. Trad. esp., 1977, *Teoría del texto*, Madrid, Cátedra.
- , (comp.), 1976, *Pragmatics*, Munich, Fink.
- SEARLE, J. R., (comp.), 1971, *Philosophy of Language*, Oxford, Oxford University Press.
- , 1969, *Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. esp., 1980, *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- , 1979, *Expression and meaning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SIMPSON, T. M., 1973, *Semántica filosófica: problemas y discusiones*, México, Siglo XXI.
- SMITH, N. V. y D. WILSON, 1979, *Modern Linguistics: the results of Chomsky's Revolution*, Harmondsworth, Penguin. Trad. esp., 1983, *La lingüística moderna. Los resultados de la revolución de Chomsky*, Barcelona, Anagrama.
- SOLÉ, I., 1992, *Estrategias de lectura*, Barcelona, GRAÓ/MIE.
- STALNAKER, R. C., 1970, «Pragmatics», *Synthese*, 22, 1/2, pp. 272-289.
- STRAWSON, P. F., 1964, «Intention and convention in speech acts», *Philosophical review*, 73. Reimpreso en SEARLE, J. R. (comp.). 1971, *Philosophy of Language*, Oxford, Oxford University Press, pp. 439-460.
- TUSÓN, J., 1989, *El lujo del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- VAN DIJK, T. A., 1972, *Some aspects of Text Grammars*, La Haya, Mouton.
- , 1973, «Text Grammar and Text Logic». En J. H. Petöfi y H. Rieser (eds.). *Studies in Text Grammars*, Dordrecht, Reidel, pp. 12-38.
- , 1975, (ed.), *Pragmatics of language and Literature*, Amsterdam, North Holland.
- , 1977, *Text and context*, Londres, Longman. Trad. esp., 1980, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.

- , 1978, *Tekstwetenschap*, Het Spectrum. Trad. esp., 1983, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- VERA LUJÁN, A., 1990, «Para una caracterización tipológica de los Textos Constitucionales (a propósito de los textos constitucionales iberoamericanos)», *Estudios de Lingüística*, Alicante, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, 6, pp. 47-72.
- VILA, I., 1989, *Adquisición y desarrollo del lenguaje*, Barcelona, GRAÓ.
- WALES, R. J. y J. C. MARSCHALL, 1966, «The organization of linguistics performance». En J. Lyons y R. J. Wales (eds.). *Psycholinguistics papers*, Edimburgo, pp. 28-80.
- WELTE, W., 1985, *Lingüística moderna. Terminología y bibliografía*, Madrid, Gredos.
- WITTGENSTEIN, L., 1968, *Los cuadernos azul y marrón*, Madrid, Tecnos, 1989.
- , 1958, *Philosophical investigations*, Oxford, Basil Blackwell.
- , 1961, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- , 1969, *Sobre la certeza*, Barcelona, Gedisa, 1988.