



Revista de Pedagogía

ISSN: 0798-9792

revped2012@gmail.com

Universidad Central de Venezuela  
Venezuela

Blanco, Carlos Eduardo  
Sociolingüística y análisis del discurso: herramientas para la investigación en educación  
Revista de Pedagogía, vol. XXVI, núm. 76, mayo-agosto, 2005  
Universidad Central de Venezuela  
Caracas, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65913205006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# **Sociolingüística y análisis del discurso: herramientas para la investigación en educación<sup>1</sup>**

**Carlos Eduardo Blanco**

Departamento de Lengua y Comunicación, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela

## **Resumen**

A la función de investigación se le otorga cada vez más una importancia primordial dentro del campo de la educación. En las décadas más recientes los estudios lingüísticos, por medio del análisis del discurso, entre otros enfoques, han venido proporcionando herramientas que se perfilan como de gran promisoriedad por su valor potencial y utilidad para los diversos campos de la investigación social y las humanidades, incluida la educación. En el presente artículo se analizan, en variadas fuentes, algunos conceptos y desarrollos de los estudios lingüísticos contemporáneos que sustentan diversos enfoques de investigación, los cuales pueden pasar a formar parte del arsenal de opciones que estudiosos y estudiantes del hecho educativo pueden aprovechar. Tras una revisión de un conjunto resaltante de estos desarrollos fundacionales se presentan, con énfasis en el análisis del discurso escrito, algunas opciones y maneras de hacer investigación que pudieran contribuir a una mayor cantidad y variedad de la investigación que se realiza en el campo de la educación.

**Palabras clave:** análisis del discurso, investigación sociolingüística, investigación educativa, lengua y educación.

## **Sociolinguistics and discourse analysis: useful tools in educational research**

### **Abstract**

Research has been traditionally considered one of the paramount functions of educators, and the need for better and more varied educational research has been often emphasized. More recently, linguistic studies and discourse analysis have provided potentially useful concepts, categories, approaches, and tools for both social and educational research. In this paper, some relevant concepts and recent developments in the area of linguistic studies are discussed as related to its potential for educators. Such concepts and developments provide the grounding for various research genres and approaches which can be profitable for both students and researchers of education. After a review of such foundational groundings, some issues and options for potentially productive teacherconducted research are presented, with an emphasis on discourse analysis of written texts involving communication in educational settings.

**Key words:** discourse analysis, sociolinguistic research, educational research, language and education.

## **1. Introducción**

Una leyenda cuenta que por la misma época (siglo V a.C.), Hierón, tirano de Siracusa, había extremado su crueldad hasta el refinamiento de prohibir a sus súbditos el uso de la palabra. Conscientes, a causa de ello de la importancia del habla, los sicilianos (Cora, Tisias) habrían creado la retórica. Se empieza a estudiar el lenguaje no como «lengua» ( cómo se aprende una lengua extranjera ), sino como «discurso» (Ducrot y Todorov, 1997: 92).

La investigación es considerada una función primordial de los profesionales de la educación de cualquier rama, nivel o modalidad del sistema escolar, pudiendo afirmarse que es uno de los temas acerca de los cuales más se han publicado tratados y estudios, desde una amplísima variedad de perspectivas y focos de interés (Mc Millan y Schumacher, 2001; Kennedy, 1999; Gay, 1996). Adicionalmente, la relación que puedan tener los profesores con la investigación, con toda la controversia que a veces le acompaña, puede considerarse una de las aristas del tema que ha recibido mayor atención en la literatura contemporánea de la educación y áreas relacionadas, ya sea que se aborde desde sus potenciales fortalezas o de sus debilidades para la producción del conocimiento válido y confiable que se puede lograr mediante tan importante rol profesional (Sandín, 2003; Casas y Stojanovich, 1998; Segovia, 1997; Hattie y Marsch, 1996; De Venanzi, 1990; 1987), debiéndose señalar que casi siempre dicho rol se le asigna a expertos científicos o a catedráticos universitarios, dejándose por fuera a los docentes de otros niveles, como los de educación básica, media y diversificada (véase Ramírez, 1994), tendencia que no ha sido la excepción en el caso de la investigación dentro de los estudios lingüísticos en educación.

No obstante, uno de los planteamientos menos controvertibles dentro de esta temática es el que afirma que los profesionales de cualquier área, sin excluir a los de la educación, deberían dar la bienvenida y estar abiertos a opciones teóricas y metodológicas que impliquen mayor y mejor preparación profesional con el fin de que, de una manera crítica y reflexiva, se capaciten para sopesar y juzgar temas o problemas, así como para producir estudios de creciente solidez y pertinencia a los ojos, tanto de los evaluadores de la actividad profesional, como de la sociedad en general. En este sentido, familiarizarse con campos, conceptos y desarrollos como los de la sociolingüística, la competencia comunicativa, las variedades textuales, el discurso y la interacción lingüística, entre otros, así como sus posibles aplicaciones críticas en la investigación educacional, se presentan como fundamentales para el profesional de la educación, campo en el cual ya se conocen aportes dentro de la enseñanza de la lengua en ámbitos escolares (véase Díaz Blanca, 2002; Jorba y otros, 2000; Freitas, 2000; Cassany, 1999). Pero aparte de su uso como contenidos o aprendizajes para la enseñanza, son variados los problemas de la pedagogía, la didáctica y la educación que pueden investigarse mediante los distintos procedimientos de análisis del discurso, sea éste de los alumnos o de los docentes (Kaiser, 2002; Sánchez y otros, 1994).

Considerando los planteamientos anteriores, así como el hecho de que en nuestro contexto local son relativamente escasos los trabajos publicados dentro de la temática específica que aquí se aborda, en este artículo se sostiene la tesis de que los estudios lingüísticos, más específicamente aquellos ubicados dentro de una perspectiva de la lengua en uso, ofrecen posibilidades para que estudiosos y estudiantes de la educación adquieran instrumentos para ayudar a producir conocimiento confiable acerca de la realidad de la educación, en su innegable complejidad. En consecuencia, se tiene como objetivo contribuir a familiarizar al profesional de la educación con fundamentos, conceptos, relaciones, categorías y opciones de tales estudios lingüísticos en lo que atañe a la educación, además de suministrar posibles aplicaciones en este ámbito, tarea fundamental para los fines antes mencionados, a lo cual se dedican los apartes subsiguientes.

## **2. Perspectiva lingüística: lenguaje como uso y hacer**

Mucho tiempo y debates han transcurrido en la larga marcha de los estudios lingüísticos documentados, dentro de la tradición indoeuropea, desde la antigüedad del sur de Asia Central con los trabajos de Panini (siglo IV a.C.), hasta la mayoría de edad en tales estudios con las teorías de Saussure en los primeros años del siglo XX y, décadas después, las discusiones paradigmáticas que implicó la revolución chomskiana de finales de la década de los cincuenta de ese siglo. Pero, para ese entonces, no tardó mucho la respuesta de la contracorriente, a ambos lados del Atlántico Norte. En Inglaterra, los trabajos de Bronislaw Malinowski y John R. Firth, al contrario que los postulados del lingüista y matemático del MIT, consideraban que los factores extralingüísticos sí pertenecían al campo crucial de la semántica, e identificaban los rasgos relevantes en términos del contexto de situación, entramado social, roles grupales y personales, entre otros. Las teorías del contexto de situación, así como la del análisis prosódico, la cual incorporaba en la base fónica misma la dimensión sintagmática, y reconocía el carácter no estrictamente tajante, mas sí interrelacionado de los elementos durante la producción del habla, constituían el arsenal mayor. Tales elementos eran analizados en este enfoque «de arriba hacia abajo», desde las estructuras mayores hacia las sucesivamente menores, y así hasta las unidades fundamentales (Robins, 1980).

Tras el fallecimiento de Firth en 1960, dicha manera de concebir el sistema lingüístico continuó con los trabajos de su discípulo Michael Halliday (lingüística neo-firthiana o sistémica), quien acuñó sus cuatro categorías para el análisis de la lengua, a saber: unidad, estructura, clase y sistema. En la lingüística sistémica estas categorías se relacionaban entre sí y con la sustancia fónica a lo largo de tres escalas: rango, delicadeza y exponencia, mas con el tiempo, el uso algo enfático de los términos «escala» y «categoría» hizo llamar a esta corriente de los estudios gramaticales «lingüística de escala y categoría» (Robins, 1980). En su originalidad, la teoría gramatical de Halliday expresa una relación entre el lenguaje y la semiótica social, pues en sus planteamientos se concibe al lenguaje como parte de una totalidad, asumiendo que el análisis del significado puede llevarse a cabo en cualquier nivel de la descripción, debido a que las categorías «se hallan todas en interrelación y se definen entre sí» (Bolívar, 1998). No obstante, estos principios relativos a la gramática de escala y categoría tienden a privilegiar unidades de análisis tales como la cláusula y la oración, lo cual presentará problemas cuando se trate de estudiar segmentos de habla los cuales, por sus propósitos comunicativos específicos y su carácter no precisamente gramatical, no encajarán dentro de ese nivel de descripción. En consecuencia, utilizando una estrategia adaptativa y en cierta medida creando sus propias categorías, a los analistas del discurso se les ha hecho necesario ir un poco más allá y utilizar un enfoque o punto de vista más cercano al uso, es decir, más propio de la estructura superficial de los textos tal como aparecen y se procesan en la realidad.

En síntesis, la preocupación por la situación comunicativa propiamente dicha como uno de los rasgos definitorios de una lingüística postmoderna abrió caminos a una nueva metodología lingüística, a veces denominada como «Pragmática» y otras como «Análisis del Discurso». Una de las implicaciones fundamentales de esta línea de acceso al estudio de la lengua, dimensión imprescindible de la tarea de educar y aprender, es que, siendo comunicación y educación casi sinónimos, una falla en alguna de ellas se remitirá a la otra, y que, al ser la educación un proceso social en el cual se ponen en juego normas de comportamiento más generales, no siempre estrictamente gramaticales o lingüísticas, los estudios realizados exclusivamente hacia el interior de la lengua resultaban insuficientes. Es de enfatizar que, aunque los estudios que implican el tratamiento de categorías formales de la lengua, como por ejemplo el lexema, o elemento del vocabulario, constituyen trabajo válido del lingüista en la

producción de, digamos, libros para escolares, otros estudios que impliquen unidades mayores, como lo serían los comentarios (y las posibles interacciones que se realicen posteriormente) que escriba el docente en el boletín de calificaciones, bien pueden ser el objeto de estudio, ya por parte del lingüista o del educador.

### 3. Filosofía y lenguaje

En buena medida, los desarrollos arriba descritos tuvieron su fermentación dentro de la filosofía. Ya de antiguo, en el estudio que realizara Aristóteles (384-322 a.C) acerca de los diversos «tipos de lenguaje» (logos semantikós), el filósofo planteó que el lenguaje en cuanto contenido significativo presentaba tres determinaciones posibles, la apofántica (logos apophantikós), la pragmática (logos pragmatikós), y la poética (logos poetikós). La primera tenía que ver con la función referencial del lenguaje, lo que éste afirma o niega sobre la realidad, de forma que, por ejemplo, el discurso científico, el histórico, y el periodístico, comparten esa determinación, es decir, la pretensión de verdad referencial: la información, en cuanto a su finalidad, se corresponde esencialmente con el logos apophantikós, determinación que ha sido desde antaño preocupación de la gramática tradicional y la lingüística descriptiva. La segunda determinación, el logos pragmatikós, lo que posteriormente sería preocupación de la filosofía analítica y del lenguaje desde fines del siglo XIX y comienzos del veinte, tiene que ver con el tipo de contenido significativo del lenguaje con finalidad utilitaria o pragmática, caso en el cual las proposiciones enunciadas no pretenden decir algo acerca del mundo, sino más bien «mover a la acción». Es este el caso de, por ejemplo, el discurso publicitario, propagandístico, o de la conversación.

El tercer tipo de uso del lenguaje es aquel que no pretende afirmar o negar algo acerca del mundo, ni tampoco busca hacer algo en él, siendo éste el lenguaje poético o logos poetikós, dentro del cual se incluyen el discurso de la poesía, de la novela, entre otros, en los cuales se crea «un mundo propio» (Gaitano, 2001). Sin embargo, y no obstante el gran valor que han encerrado y encierran los planteamientos aristotélicos acerca de los tipos de lenguaje, tales «logos» no son excluyentes, pues tras la larga evolución y complejización de los géneros textuales, puede decirse que en cualquier texto pueden estar presentes en mayor o menor medida los elementos apofánticos, pragmáticos o poéticos. Por ejemplo, en el lenguaje de los científicos sociales se espera un alto grado de lenguaje apofántico y pragmático, aunque muy poco, si acaso, del poético.

Ahora bien, algunas de aquellas antiguas aproximaciones filosóficas en torno al lenguaje se habían venido integrando a los análisis acerca de la lengua en uso, por parte de algunos miembros de la moderna corriente de la filosofía analítica. Como ha señalado Serrano (1992), la publicación, a finales de la década de los sesenta del trabajo de John Searle *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* fue un acontecimiento de primera magnitud en la historia de la Lingüística, siguiendo en la línea del trabajo de John Austin, *Doing Things with Words*, publicado a comienzos de esa misma década, obra que a la vez continuaba tratamientos anteriores del concepto de acto de habla realizado por Ludwig Wittgenstein, con sus «juegos del lenguaje» y por Karl Bühler, con sus «acciones verbales», preludios de la concepción actual del lenguaje como simultáneamente «conocimiento y acción» (Fernández Pérez, 1999).

En sus trabajos de la década de los sesenta, Searle definió un «acto de habla» como un enunciado que se manifiesta como una unidad funcional de la comunicación, pudiendo llegar a tener dos tipos de significado: el «proposicional o locutivo», el cual es el significado literal básico de un enunciado transmitido por sus palabras y estructuras; y el «illocutivo», el cual es el efecto que el enunciado o texto tienen en el

receptor. Clasificó los actos de habla en cinco grupos, a saber: a) encomendativos, como en «si no paga llamaré a seguridad» (amenaza) o «mañana te llevaré al cine» (promesa); b) declarativos, como en «los declaro marido y mujer» (declaración); c) directivos, como en «síntese, por favor» (sugerencia o petición) o en «¿por qué no cierras la ventana?» (petición, mandato); d) expresivos, como en «la comida estaba riquísima» (expresión de sentimiento o actitud), y e) representativos, como «ese carro es alemán» (descripción de estados o sucesos del mundo, afirmación) (Richards, Platt y Platt, 1997). No obstante, como evidencia de que la realidad suele ser más compleja que cualquier idealización de ella, se reconocía que un enunciado representativo como «la ventana está abierta» podría significar «me estoy congelando», lo que la puede convertir en un enunciado directivo en cuanto a cerrar la ventana, de forma tal que la contextualización y la interpretación pasaban a ser factores indispensables dentro de las teorías del significado.

Mediante tales consideraciones se comenzaba a pasar de los «juegos lingüísticos» a los «actos lingüísticos» como tipos de interacción humana, haciendo énfasis en que buena parte de las interacciones entre hablantes y oyentes, con sus implicaciones en cuanto a intención y suposición, tienden a darse de manera regular y hasta ritualizada, como es el caso de, por ejemplo, la conversación, la lección, la entrevista, entre tantas otras. De esta manera, al igual que con los postulados de Austin, nos encontramos ante una posición que se opone de entrada a una teoría del significado que se reduzca a una semántica de las condiciones de verdad de los enunciados, tal como se proponía en la filosofía del neopositivismo lógico. De esta manera se sitúa al enunciado en el marco de los actos de habla, agregándose, al valor de verdad de aquéllos, la necesidad de que existan ciertas condiciones de felicidad o de éxito, constituyendo la enunciación un «acto ilocucionario», el cual consiste en lo que el hablante hace al emitir el enunciado, bajo la premisa de que, al realizar un acto lingüístico el hablante se ajusta a «un procedimiento convencional que sus interlocutores también conocen» (Serrano, 1992).

Otra arista sumamente importante de la teoría de los actos de habla en su relación con el desarrollo de los estudios lingüísticos es el reconocimiento en aquella teoría del concepto de «intención», el cual vendría en cierta medida a complementar el ya para entonces tradicional y consolidado concepto de «convención». No se debe olvidar que ni la lingüística estructural ni la gramática generativa dejaban lugar a la intencionalidad del hablante (por ejemplo, esa intención de producir determinados efectos en el oyente o receptor) a la hora de proponer una representación semántica, razón por la cual puede decirse que la competencia semántica a la que refería la gramática generativa más ortodoxa representaba apenas una parte de la competencia semántica real del hablante, puesto que omitía la referencia a las intenciones de los hablantes como un tipo de reglas que vincularan los enunciados del lenguaje con los actos de habla que realizamos mediante su uso.

Con esta integración del concepto de «intención», la reflexión filosófica acerca del lenguaje se dirigió entonces cada vez más hacia el dominio de las condiciones necesarias, así como de los límites, de la experiencia de la comunicación, de su estructura, de su orden y de su lógica. A este dominio dicha reflexión ha aplicado parte de la terminología tradicional, tal como principios, reglas, normas, condiciones, postulados, implicaciones, entre otras, haciendo así que la significación no sea ya patrimonio exclusivo de la semántica, pues una buena parte ha quedado del lado de la pragmática, o estudio del uso de la lengua en la comunicación, aporte que ha jugado el papel de poner en crisis la distinción tradicional, en gramática generativa, entre competencia y actuación, entre conocimiento y conducta (Serrano, 1992).

Fue en el contexto de los antes descritos desarrollos como, a partir del último cuarto del siglo XX, lingüistas británicos como John Sinclair y Malcolm Coulthard, manteniendo la impronta de Firth, se convierten en dos conspicuos representantes de la corriente lingüística que centra su atención en aquellas descripciones «más allá de la oración», incorporando el concepto de «interacción en situación» para, en la misma vena de Searle y Austin, dar preponderancia a lo que los hablantes hacen cuando se expresan lingüísticamente, combinación de significado con acción que privilegia el examen de ejemplos reales con todos sus rasgos contextuales, así como la función de los enunciados en una situación social determinada, de acuerdo con el lugar que ocupan en una secuencia y como contribución específica a un discurso en desarrollo (Bolívar, 1998). De estas preocupaciones no podía escapar la educación, institución de interacción social por excelencia, ello en gran medida basado en el presupuesto de que las formas lingüísticas pueden ayudar a una mejor comprensión de los variados acontecimientos sociales del aula. En estos eventos y relaciones es fundamental, por nombrar sólo un factor, el sistema de comunicación que implanta el docente.

#### **4. Lenguaje y sociedad. Cultura y educación**

Del lado del norte de América y a partir de la década de los sesenta, el «punto de vista social» acerca del lenguaje también fue introducido por estudiosos opuestos al mentalismo y el psicologismo presentes en los postulados generativistas chomskianos. William Labov y Dell Hymes se interesan por la variación lingüística y los dialectos en cuanto a clase y estatus social en las áreas urbanas de importantes ciudades de Estados Unidos. De esta manera se consolidaba la profunda división dentro de los mismos cimientos de la disciplina lingüística, cisma correspondiente a la oposición filosófica tradicional entre el idealismo y el materialismo, mentalismo contra empirismo, donde el enfoque idealista era ejemplificado por el programa generativo chomskiano y sus tratamientos relacionados, como la gramática de estructura de frases y la gramática léxico-funcional, entre otras, mientras que la posición materialista era ejemplificada por la práctica acostumbrada dentro de la fonética, la lingüística histórica, la dialectología y la sociolingüística, disciplina que solía centrarse en Estados Unidos casi exclusivamente en el estudio cuantitativo de la variación lingüística (Labov, 1987).

Con la publicación en 1964 del libro *Language in Culture and Society*, el antropólogo y lingüista Dell Hymes da su contribución a lo que denominó una ciencia lingüística a favor de «los impedidos del lenguaje», con utilidad práctica y centrada en el uso, proponiendo un nuevo programa de investigación al que denomina «etnografía de la comunicación» (Hymes, 1964). Sus postulados los reafirma más tarde al publicar:

We break irrevocably with the model that restricts the design of language to one face toward referential meaning, one toward sound, and that defines the organization of language as solely consisting of rules for linking the two (Hymes, 1976, 278).

Traducción: «Rompe tajantemente con el modelo que restringe el esquema del lenguaje a, una cara hacia el significado referencial, y otra hacia el sonido, y que define la organización del lenguaje como que únicamente consiste en reglas para combinar las dos».

Adicionalmente, propugna el principio según el cual la etnografía, y no la lingüística, la comunicación, y no el lenguaje, son los intereses que deben proporcionar el marco de referencia en el seno del cual pueda ser definido el lugar del lenguaje en relación con la cultura y la sociedad, proponiendo sustituir el concepto de «competencia lingüística» por el de «competencia comunicativa» o capacidad de dominar situaciones de habla, así como también de emplear adecuadamente subcódigos, como condición básica de la comunicación lingüística. Dicho de otra manera, se trata de no sólo aplicar correctamente las reglas gramaticales de una lengua y formar oraciones gramaticalmente correctas, sino también de «saber cuándo, dónde y a quién pueden decirse». La competencia comunicativa incluye a su vez la competencia discursiva, la cual describe la habilidad para producir discurso oral o escrito unificado que muestre coherencia y cohesión, que se ajuste a las normas de los diferentes géneros textuales de la comunicación (una carta comercial, una receta, un ensayo científico), relacionados según las normas del discurso (Richards, Platt y Platt, 1997; Serrano, 1992).

Por otro lado, un hecho de suma importancia lo fue también la publicación del libro *The Social Stratification of English in New York City* (Labov, 1966), a partir del cual se impulsaron investigaciones acerca de la estructura sociolingüística de las comunidades urbanas, aportando progresos en los análisis de la variación sociolingüística, métodos de análisis cuantitativos y el acuñamiento posterior del concepto de «patrón sociolingüístico». Tales esfuerzos fundacionales condujeron a la larga a producir un cuerpo de trabajos significativo, a ambos lados del Atlántico, que fueron cruciales para el desarrollo de lo que en general pasaría a llamarse «una teoría sociolingüística», teoría que intenta adelantar planteamientos coherentes acerca de la relación entre el uso lingüístico y patrones o estructuras sociales de los más variados tipos (Romaine, 1982)<sup>2</sup>. Estos desarrollos, inicialmente casi exclusivamente referidos al idioma inglés hablado, mayormente de Norteamérica y luego de Inglaterra, sólo en años más recientes sirvieron de base a estudios con la lengua escrita, con otros idiomas, y con enfoques menos cuantitativistas.

De otra parte, y llevándose a efecto en un ambiente hasta entonces inexplorado como lo era el de las escuelas de Estados Unidos, se comenzó a realizar y a difundir el trabajo de Courtney Cazden (Cazden, 1997; 1988; 1972), el cual hizo patente el papel que podían jugar no sólo los lingüistas sino otros profesionales en el estudio de la lengua en la educación. De lado del que tal vez sea el concepto de mayor interés e importancia dentro de la educación, como lo es el del aprendizaje, se perseguía realizar microanálisis de géneros discursivos altamente valorizados por grupos culturales, así como establecer partes o segmentos de la lengua regidos por reglas, y que anteriormente no habían sido percibidos, mucho menos sistematizados. Para esa época se publicaba el trabajo clásico que recogía un año de observaciones de interacción oral entre docente y alumnos, trabajo a partir del cual se acuñó el término «lenguaje de docente» o «teacher talk», observación que más tarde dejaría establecido el hecho de que el patrón de interacción verbal del salón de clases promedio era el de «introducción-respuesta-evaluación» o I-R-E, por sus siglas en inglés. De determinar qué sucedía con la lengua oral en los salones de clase, se pasó a los libros de textos y luego a otros géneros académicos escritos tan propios de la educación (Heath, 2000)<sup>3</sup>.

## **5. Tendencias actuales: comunicación y utilitarismo**

Puede decirse que, desde la segunda mitad de la década de los setenta en adelante, ya se desarrollaba una poderosa línea de acceso al estudio de la lengua a partir de los trabajos de «disidentes» del estructuralismo y del generativismo, no pocos bajo la impronta de las ideas de Firth y Halliday. Esta orientación respecto al estudio de la lengua se remontaba al estructuralismo funcional de la Escuela Lingüística de Praga, iniciada por Wilhelm Mathesius en la década de los veinte, y continuada por lingüistas checos como Jan Firbas y Frantisek Dane en los cincuenta y los sesenta. Esta escuela tuvo como primordial contribución a los estudios lingüísticos la noción de «tema» y «rema», la cual describe el patrón en el flujo de la información de las oraciones con relación a la coherencia textual, contribución de la cual siguieron desarrollos posteriores tales como las nociones de «información vieja» o «dada», en oposición a «nueva información» o «comentario» (Butler y otros, 1999; Connor, 1994), siendo los cuestionamientos más importantes planteados por dicha corriente funcional del lenguaje los que se circunscribían, primero, a no aceptar que el estudio gramatical se limitara a las estructuras de la oración y no se extendiera al texto, que es donde se lleva a cabo la actualización y el sentido de la expresión; segundo, que no se estudiara tal sentido.

Tal como ha señalado Simone (1993) en cuanto a que «es el punto de vista el que crea el objeto», y que en lingüística es mucho menos fácil que en otros ámbitos decir cuáles son los fenómenos, no se puede dejar de recordar que las dificultades esenciales de la lingüística radican precisamente en las limitaciones de sus propias unidades de análisis, que no se prestan a la observación sino que deben ser, por así decirlo, «construidas». De forma que «salvar los fenómenos», «volver a los hechos», «hablar antes de lenguas que de teorías lingüísticas», son algunos de los imperativos que hoy suelen motivar en buena parte la indagación en lingüística, ciencia aún no perfectamente definida y tal vez débil, asumiendo la peculiar naturaleza de su objeto, mezcla única de lo formal y lo informal (Simone, 1993). De la misma manera, Fernández Pérez (1999) afirma que la noción de ciencia en Lingüística, si bien cimentada en demostraciones y en la objetividad que se atribuye al conocimiento científico, debe también particularizarse de diversas maneras, dependiendo no sólo de los datos investigados, sino del contexto histórico-social y del grado de avance que el saber lingüístico haya alcanzado: no es apropiado pretender niveles científicos ni de leyes sobre el lenguaje amoldando la pesquisa lingüística a la investigación en ciencias naturales de las que habitualmente procede el modelo a seguir (Fernández Pérez, 1999).

Al intentar aquí una recapitulación, se podría afirmar que, para los tiempos que corren, los programas de investigación lingüística adscritos al idealismo, el formalismo y el mentalismo psicologista aparecen desde hace unas décadas sumamente debilitados ante los planteamientos del punto de vista de la intención comunicacional y la semántica formal (Feldman, 1977), ello producto tal vez de la fuerza de los hechos de la historia, así como de los pocos resultados que han rendido aquellos programas desde su reirrupción más reciente, en 1957. Como una muestra de la antedicha situación, vale la pena traer aquí los señalamientos de un lingüista de la actualidad, Robert de Beaugrande (1997), quien hace pocos años denunció:

(...) the symptomatic disconnections of theory from practice in theoretical linguistics. (...) theoretical linguistics is currently in a stagnation of crisis proportions, though linguists are understandably reluctant to admit it (p. 279) (...) (the) campaign on behalf of chimerical and divisive 'deeper notions' has distracted many linguists, both theoretical and applied, away from the really urgent issues, such as the massive

communication problems in our increasingly global, multicultural, and multilingual societies (...) how far a theory is applicable to practice is a fairly good measure of how far the theory is valid. By this standard, far from being an explanation or account of language and language acquisition, Chomskian theory is a static enclosure of circular technical constructs created chiefly to subserve academic politics (p. 293).

Traducción: «(...) el sintomático divorcio entre la teoría y la práctica en la lingüística teórica (...) la lingüística teórica se halla actualmente en un estancamiento de proporciones alarmantes, si bien los lingüistas, comprensiblemente, están renuentes a admitirlo (p. 279) (...) (la) campaña a favor de divisivas y quiméricas 'nociones subyacentes' ha distraído a muchos lingüistas, tanto teóricos como aplicados, de los temas realmente urgentes, tales como los problemas de la comunicación masiva dentro de nuestras sociedades crecientemente globales, multiculturales y multilingües (...) hasta qué punto una teoría es aplicable a la práctica es una medida bastante buena de hasta qué punto tal teoría es buena. Según este criterio, lejos de ser una explicación o descripción de la lengua o de la adquisición de ésta, la teoría Chomskiana es un círculo cerrado estático, lleno de constructos técnicos circulares creados principalmente con el fin de apuntalar una política académica» (p. 293).

El conjunto de desarrollos resumidos en este aparte se ha venido decantando a lo largo de las última tres décadas en sub-disciplinas, enfoques y proyectos como los estudios del discurso y la comunicación, la pragmática lingüística, la etnografía de la comunicación, la lingüística de corpus, el análisis aplicado de variedades textuales, entre otras, la cuales en buena medida se aprovechan del vertiginoso avance de los métodos y técnicas informáticas de almacenamiento y recuperación de información, así como de programas de computación, para configurar un futuro promisorio en lo que refiere a aquellos esfuerzos que tengan a la lengua en uso dentro de la educación como su preocupación fundamental.

## **6. La investigación sociolingüística en educación hoy**

Las lenguas vivas siempre están en movimiento, cambiando, y tienden a responder a las estructuras sociales: aprender una lengua es un aspecto esencial de la socialización de los seres humanos. La sociolingüística es el estudio del lenguaje tal como es utilizado, así como de la sociedad en cuanto ente que se comunica: es el campo que estudia la relación entre el lenguaje y la sociedad; entre los usos del lenguaje y las estructuras sociales en las cuales viven y se desenvuelven los usuarios de la lengua. Con la sociolingüística estamos ante un campo de estudio que asume que la sociedad está constituida por muchos patrones y conductas relacionadas, algunas de las cuales son lingüísticas (Spolsky, 1998), de manera que el campo de la educación, con su componente de socialización y comunicación, es uno de los que presenta mayor interés para los estudios de la lengua en uso, para describir e interpretar lo que se habla o se escribe dentro de estos ámbitos.

Los sociolingüistas son profesionales con formación en lingüística o lingüística aplicada y su interés primordial se centra en preguntas de investigación tales como de qué manera se presenta el lenguaje en la realidad, cómo funciona y cuáles son sus funciones. Plantean cuestiones acerca de cómo el uso de la lengua es a veces restringido, otras facilitado por, digamos, el contexto social y retórico de la expresión (quién la dice, a quién se la dice, dónde, cuándo, con qué propósito, y así por el

estilo); por el medio por el cual se transmite el mensaje, y el contexto lingüístico (qué aparece antes y qué después de la expresión en cuestión). Normalmente se ocupan de la variación (por qué no todo el mundo habla o escribe de la misma manera), y de la relación entre la variación lingüística y el cambio lingüístico. Otros se interesan en aspectos o detalles de conversaciones o de monólogos, en cómo los hablantes se organizan para establecer turnos en el hablar, crear temas o tópicos, o estructurar subdivisiones de la expresión lingüística tales como las introducciones, las partes medias y las conclusiones. De cualquier manera, el trabajo del sociolingüista se basa en observaciones de personas que utilizan el lenguaje, y en el análisis de tales observaciones. Para ello poseen métodos para recabar sus datos de manera sistemática, sean éstos producto del habla, de la escritura, o únicamente de signos. Pueden esos datos ser el producto de una persona o de muchas, acerca de un tópico o de varios. Para asegurarse de que describen y analizan los datos de una manera exhaustiva y equilibrada, y de que los interpretan de manera concienzuda, aplican métodos analíticos, ya sean éstos procedimientos estrictamente definidos para codificar y contabilizar, listas algo laxas de cosas a tomar en cuenta, o estrategias generales para leer o para escuchar conversaciones. Los sociolingüistas, muchos de ellos investigadores interpretativos por excelencia, a lo largo de la historia han utilizado métodos de investigación ya bien cuantitativos o cualitativos, según sea el caso, aunque la mayor parte de los artículos y de los tratados teóricos y manuales publicados se hayan mantenido dentro de la vertiente cuantitativa propia de la tradición positivista. No obstante, más recientemente se han venido planteando preguntas muy distintas a las que se formulaban en el pasado, se utilizan más variados tipos de datos y, ciertamente, un incremento en la reflexión dentro de las ciencias sociales y humanas ha hecho necesario plantear y justificar lo que se hace dentro de los estudios lingüísticos de una manera más cuidadosa de lo que anteriormente era usual (Johnstone, 2000).

Dentro de los métodos cualitativos para el análisis de la realidad sociolingüística sobresalen la etnografía y el análisis del discurso. Este último, aunque puede ser considerado también un campo diferenciado de estudios lingüísticos por derecho propio, como por ejemplo en la obra de Teun van Dijk (1997; 1980) y sus seguidores, en este artículo se considera también una metodología de investigación social, aunque la frontera entre ambas visiones no quede del todo establecida, ya que el lenguaje humano es objeto e instrumento a la vez: estudiamos el lenguaje y el conocimiento por medio del conocimiento del lenguaje mismo. Vale señalar que, habida cuenta de la cercanía entre la lingüística aplicada, una rama de los estudios lingüísticos tradicionalmente relacionada con la enseñanza de idiomas (Grabe y Kaplan, 1991), por una parte, y por otra la evolución misma del concepto de investigación desde un estadio en el cual sólo importaba definir qué era ésta, hasta más recientemente cuando se ha hecho necesario incluir quién la realiza, y dónde, no es extraño que cada vez más se note cómo integrantes del sector académico de la educación se inician y se consolidan como investigadores de la sociolingüística. De esta manera es posible que un cambio de perspectivas, de preguntas de investigación y de unidades de análisis integren cada vez más a novicios y a otros no necesariamente nuevos profesionales en un campo de investigación humanística que presente la motivación por la ciencia útil y con sentido, así como unas perspectivas de desarrollo evidentes. Además, es de esperar que, como la mayor parte de las personas que se interesan por los temas sociolingüísticos y de lingüística aplicada tienen una formación dentro de las humanidades más que en las ciencias sociales más consolidadas, las perspectivas y los métodos cualitativos pasen a ocupar una posición de primera línea en la formación y desarrollo de la profesión de investigador sociolingüístico.

En lo que refiere particularmente a la investigación sociolingüística dentro de la educación, vale recordar que la Sociolingüística a lo largo de los años se ha ido relacionando con otras ramas del saber social e institucional, siempre atendiendo al desempeño lingüístico en tanto influido por factores sociales, centrándose en las condiciones inmediatas de cualquier expresión y en la manera como se interrelacionan los componentes del discurso. Más específicamente, el papel de los estudiosos de la lingüística dentro de la relación entre lengua y educación ha venido siendo representado por aquellos investigadores que tratan de establecer el «cómo» de lo que se dice o se escribe, basándose primordialmente en el contexto inmediato de la comunicación: cómo un usuario escoge utilizar el lenguaje de una manera en particular, modificando ya sea el tono, el arreglo sintáctico, con acompañamiento de lenguaje corporal, así como de apoyos o ayudas para lograr ciertos fines comunicativos, todo sobre la base de que el contexto y la intencionalidad, así como también la autorregulación automática, son los factores que dan forma a la conducta humana (Heath, 2000). La investigación sociolingüística con, por ejemplo, textos escritos, se basa en algunos principios fundamentales entre los que tenemos, primero, que la característica más importante de la adquisición de la competencia escrita es que ésta se halla sometida a un aprendizaje institucionalizado, el cual tiene lugar en centros de instrucción. Segundo, que todo el currículo educativo se basa en aprender a operar con sistemas de representación de la realidad principalmente escritos, por lo cual la escritura ha quedado instaurada como un modelo de producción y reconstrucción del conocimiento (Calsamiglia y Tusón, 2002). De esta manera, no es extraño que varias de las grandes líneas de investigación de la sociolingüística de los tiempos más recientes se originen en la educación, con uno de los conceptos clave de la escolarización, como lo es el concepto de rendimiento estudiantil en su relación con el discurso de los salones de clase.

Según Heath (2000), la gran pregunta de investigación que suelen plantearse los trabajos que se ocupan de la relación entre lengua y educación es aquella que interroga acerca de cuáles son exactamente las funciones de la lengua dentro del salón de clases, o dentro de cualquier otra situación en la cual el aprendizaje tenga lugar o se espere que lo tenga, siendo usuales aquellos microanálisis de variedades discursivas específicas altamente valoradas por estos grupos culturales, así como la documentación de casos de lenguaje en interacción, sea escrita u oral, análisis que centran su atención en aspectos del uso de la lengua, regidos por reglas, que previamente no habían sido percibidos. Son trabajos que resaltan la importancia de los componentes clave del registro, o variedad de lengua asociada con su utilización dentro de una particular relación y, más frecuentemente, bajo circunstancias en las cuales el hablante o usuario posee una identidad profesional particular con respecto a otros interlocutores, sea por ejemplo, el (la) científico, el (la) médico, el (la) docente, o el (la) abogado, entre otros. Con frecuencia centrados en el nivel micro de la interacción, dichos estudios evidencian cómo la socialización profesional, en cuanto a la manera apropiada de utilizar la lengua, ya sea de manera oral o escrita, es crucial para la identidad dentro de cualquier profesión.

Las tendencias más recientes, aquellas que se han desarrollado a partir de la década de los noventa del siglo XX, han venido siendo representadas más típicamente por estudios de trabajos en grupos pequeños de estudiantes, círculos literarios, conferencias entre compañeros, conversaciones privadas entre estudiantes, lenguaje de los libros de texto y formas de escritura que realizan los estudiantes bajo diferentes condiciones (Heath, 2000). El estudio científico del discurso, ya sea oral o escrito, como preocupación reciente comparte el interés tanto de sociolingüistas como de educadores, aunque por la formación profesional de ambos, lo más probable es que los

primeros lo conciben como un campo de estudios lingüísticos diferenciado, y los segundos como una metodología para obtener conocimiento acerca de la educación, por vía del lenguaje.

## **7. El concepto de texto**

En su acepción relativa al discurso y la comunicación, este es uno de los conceptos primordiales en la relación entre lengua y educación. Según Simone (1993), no deja de ser curioso que la Lingüística se haya percatado de la dimensión textual sólo en los últimos tiempos, ya que prácticamente a lo largo de su historia había aplicado sus métodos de análisis exclusivamente a frases, y únicamente a partir de la década de los setenta se tomó conciencia de la necesidad de integrar el estudio de las frases en el de «enunciados de nivel superior» para convertir al texto en «evidencia» para la Lingüística (Simone, 1993). Básicamente, un texto es un producto lingüístico de cualquier extensión que constituye una unidad de significado cohesionada por una serie de relaciones lexicales y gramaticales, a través de las cuales desempeña una función comunicativa, así como por la cultura en la cual se inscribe (López y Minett, 2001). Con una etimología del latín *textus*, participio de *texere*, «tejer», y por lo tanto, considerado como «tejido», en su acepción que va desde el retórico latino del siglo I, Marco Fabio Quintiliano (30-100 D.C.) hasta los tiempos actuales, tal valor semántico no ha perdido legitimidad. Como ha señalado Cardona (1991), la metáfora «textil» encuentra correspondencia en un gran número de culturas, de forma que la actividad de la palabra ha sido asimilada a la operación de tejer, por lo que se percibe la existencia de paralelismos como «el hilo del discurso», «la trama de la narración», y así por el estilo. Entonces, el producto de la actividad de la palabra es el discurso como producto total del habla, cuyas unidades se conectan y se concatenan «como los hilos en el tejido».

Condición inicialmente reservada exclusivamente al producto escrito, luego la condición de texto pasó a atribuirse a todas las unidades lingüísticas de orden superior a la frase, o conjunto de «n» frases sin extensión determinada, pero caracterizado por la función comunicativa, el tema, la cohesión y la correferencia. Así, la «función textual», en la nomenclatura sistémica de M.A.K. Halliday, es la macrofunción, o función lingüística fundamental, que permite construir textos o conformaciones lingüísticas objeto de una expectativa social, apropiados para una finalidad y a la situación a la que refieren (Cardona, 1991). Al visualizar al texto como unidad semántica, como proyección de significados de un nivel superior y como proceso sociosemiótico, la idea de texto en la teoría de Halliday (1979) consiste en una instancia de potencial llevado a la práctica, sobre el entendido de que tal concepto no implica connotaciones de tamaño, pues puede referirse a un acto o a un evento de la comunicación, a una unidad temática, un intercambio, un episodio, una narración, y así por el estilo.

Texto son los casos de interacción lingüística en los cuales las personas participan en la vida real, sin importar lo que digan o escriban, considerando un contexto «operacional» y no uno «citacional», como lo sería el de unas palabras enumeradas en un diccionario. Texto es una especie de «superoración», o unidad lingüística que es en principio mayor en tamaño que una oración aunque de la misma calidad, pero con la diferencia de que el texto es una unidad semántica, más bien la unidad básica del proceso semántico. Al mismo tiempo, el texto representa opción o escogencia puesto que es «lo que se quiere decir», en tanto seleccionado del conjunto de opciones que se podrían utilizar. El texto es interacción puesto que el intercambio de significados es un proceso interactivo, y el texto es el medio de tal intercambio. Esto es así pues para que los significados que constituyen el sistema social puedan ser intercambiados entre

los miembros de la sociedad, tales significados deben primero ser representados de forma simbólica, y la manera más natural y a la mano es el lenguaje (Halliday, 1979).

Bolívar (1998) afirma que los textos son modos de interacción social, cuya producción depende en gran parte de convenciones que rigen el intercambio social, lo que implica en buena medida que cuando usemos el lenguaje sea para producir algún efecto en el receptor. El texto obtiene su estilo particular según el marco ideológico en que se inserte y según el tipo de discurso que represente, siendo un «artefacto cultural», por lo cual podría formar parte de algún contexto de situación o de una serie de tales contextos. Cada texto artefacto (por ejemplo un editorial de periódico, una lección o una tesis de grado) es considerado un artefacto mínimo pues no puede ser subdividido en artefactos más pequeños, no obstante que cualquier parte de dichos nuevos artefactos podría considerarse texto; únicamente el editorial, la lección o la tesis completos podrían ser catalogados como textos artefactos. Es importante expresar que, dentro de esta concepción, no se obvia que el texto tiene una ubicación, un propósito, una estructura, un significado y un efecto, estando construido según ciertos patrones de actividad lingüística, por lo que constituye una unidad de significado para los usuarios, llegando a diferir los textos debido a que significan cosas diferentes. Los textos incluyen ciclos comunicativos tales como los movimientos, las triadas, o los turnos, los cuales pueden servir como categorías de análisis<sup>4</sup> para, por ejemplo, llevar a cabo descripciones de las funciones, o evaluaciones de los textos (Bolívar, 1998), siendo tales ciclos aprovechables por el educador para obtener conocimientos acerca de, por ejemplo, efectos que se producen, funciones que se cumplen o incumplen, y así por el estilo.

Los lineamientos aceptados dentro del análisis textual incluyen como componente indispensable la determinación de la «categoría intertextual» a la cual pertenece un texto; en otras palabras, es necesario reconocer el género al cual éste pertenece y, sobre todo, conocer las convenciones del género correspondiente en la lengua y la cultura de que se trate, con el fin de procesar adecuadamente el registro, el tono y el léxico que se haya utilizado (López y Minett, 2001). La clasificación más usual se basa en las situaciones comunicativas dentro de las cuales se producen los textos, lo que origina un conjunto de clasificaciones de géneros o formatos, por ejemplo, boletín meteorológico, obituario, reseña de libro, entre tantos otros. Ello se explica debido a que a lo largo del tiempo y en cada cultura en particular, las situaciones de interacción social han evolucionado de maneras particulares hasta llegar a producir formas de comunicación netamente convencionales, «formateadas» o «estilizadas», como en el caso de los ejemplos que se acaban de mencionar, de manera que los profesionales de la educación, tras determinar la categoría intertextual del texto objeto de estudio, pueden proceder a las subsiguientes categorizaciones que permitan el análisis exhaustivo de dichos textos, siendo, por ejemplo, los informativos (textos científicos, técnicos), y los expresivos (literatura), de los más comunes en el ámbito escolar.

## **9. Los estudios de variedades textuales**

Se atribuye al trabajo de C.R. Miller titulado *Genre as Social Action*, publicado en el *Quarterly Journal of Speech* en 1984, el relanzamiento de un viejo interés, así como el establecimiento de una nueva línea de indagaciones dentro de los estudios lingüísticos, bautizada como «Rhetorical Genre Studies» (RGS). Los planteamientos centrales de esta posición se decantan en principios según los cuales, primero, las variedades o géneros textuales deben ser concebidas según algo más que «tipos de textos» definidos según sus regularidades intrínsecas, sino más bien como «acciones tipificadas en respuesta a contextos sociales recurrentes». Segundo, las regularidades

no deben ser ignoradas, sino más bien vistas como síntomas o evidencias de respuestas construidas socialmente ante tipos de situaciones también tipificadas, recurrentes y construidas socialmente. La reconceptualización que Miller realizaba acerca del tema intentaba recoger ideas socioculturales y sociocognitivas de Mijail Bakhtin, Clifford Geertz y Alfred Schutz, entre otros, con énfasis en sus implicaciones para la teoría y la enseñanza de la escritura. Según estas ideas, los docentes deberían tener en cuenta no sólo los textos, sino también las maneras en las cuales ellos responden al complejo contexto discursivo, ideológico, social, cultural e institucional en el cual se presentan, tratando de centrarse en «la conexión vital entre el lenguaje y la vida» (Freedman, 1999).

Berkenkotter y Huckin (1995) afirman que las variedades textuales son formas retóricas dinámicas que se desarrollan a partir de las respuestas de los actores ante situaciones de comunicación recurrentes, sirviendo tales formas para «estabilizar la experiencia» y darle coherencia y significado. Los géneros emergen a partir de un contexto socio-histórico particular y son reforzados a lo largo del tiempo al recurrir la situación, fenómeno que a la vez moldea las futuras respuestas ante situaciones similares. De forma que el concepto sociológico de recurrencia es de importancia fundamental dentro de esta perspectiva de los géneros, y ha sido enfatizado por teóricos de la sociología como Schutz, Luckmann y Miller, quienes han propuesto el constructo de «tipificación», como un proceso de «creación de significado socialmente construido» (Berkenkotter y Huckin, 1995). El término de origen francés *genre* (género), venido del latín que significaba «tipo» o «clase», había sido de antiguo moneda corriente en el campo de los estudios literarios, con sus intentos de clasificación por lo menos desde la Poética de Aristóteles, pasando luego a los más recientes campos de la lingüística del texto y el análisis del discurso, pudiendo pensarse que, fuera del ámbito literario, haya menos dificultad en la determinación y el establecimiento de categorías y estructuras genéricas con sus respectivas propiedades formales características, sus funciones sociales y su adecuación contextual. Como caso a la mano, si consideramos a la conversación como tipo de discurso o género discursivo, ella podría ser subdividida en otros géneros más específicos (intima, telefónica, debate público, entrevista) mientras que, a su vez, el servicio eclesiástico podría clasificarse más detalladamente en subgéneros como sermón, oración, himno, y así por el estilo (Wales, 1990), con lo cual pudieran lograrse análisis relativamente detallados de la lengua en uso, dentro de una diversidad de contextos.

Desde un punto de vista histórico, el concepto de variedad textual fue reasumido contemporáneamente en el campo anglosajón a mediados del siglo veinte, a partir de consideraciones respecto de la lengua oral en el norte de África por parte de un estudioso de John Firth como lo fue T.F. Mitchell. El concepto de variedad de habla es desarrollado más tarde, en la década de los setenta, por Dell Hymes, quien define a los géneros o variedades textuales como un «rasgo de orden superior de los eventos de la comunicación», aunque los géneros también puedan ocurrir dentro de tales eventos, pudiendo el mismo género mostrar variación en distintos eventos de la comunicación. Antes, Mijail Bakhtin había dado un aporte fundamental al basar su concepto de variedad textual en la expresión o utterance, unidad abstracta del habla la cual puede variar en extensión, desde un turno de hablante, pasando por un monólogo completo hasta una novela en su totalidad: dicha unidad se define por su finalización en un punto en el cual «un interlocutor podría potencialmente responder». El concepto de variedad textual más recientemente fue re-elaborado para el caso de la modalidad escrita en ámbitos académicos por autores como John Sinclair, Nikolas Coupland y Kelly Hall, entre otros, pudiéndose aceptar en general la noción de que las variedades textuales son un aspecto de la actividad social regida por normas, las cuales

manifiestan conductas lingüísticas y no lingüísticas, en distintos grados de institucionalización (McCarthy, 2001). El relativamente nuevo y especializado campo de los estudios lingüísticos y cognoscitivos conocido como el análisis de variedades textuales, a veces estudios retóricos de géneros, fundamenta en buena medida sus postulados en la preponderancia de los esquemas interpretativos socialmente adquiridos por los usuarios de la lengua, en los cuales es central la noción de contexto (véase Van Dijk, 2001), recibiendo atención por parte de lingüistas, sociolingüistas y profesores de lenguas. Tal tipo de análisis comparte de manera evidente elementos con la noción de superestructura o esquema en el sentido de Van Dijk (véase van Dijk, 1989) y se ha basado en los trabajos pioneros que introdujeron el concepto de intertextualidad, o relación que existe entre un texto y los otros textos del mismo período o del mismo autor, y donde el conjunto de todos ellos forma un macro-contexto que contribuye a orientar las posibles interpretaciones de cada uno de los textos (Cardona, 1991).

En síntesis, se puede afirmar que al estudiar en profundidad los rasgos de modalidades textuales relevantes, por ejemplo, cartas institucionales, libros de texto, minutas de consejos de docentes, entre tantas otras, el análisis de tales textos puede revelar mucho acerca de las prácticas institucionales y las ideologías de las distintas comunidades. Las implicaciones prácticas son enormes para la comprensión no sólo de la escritura, sino también de la cultura de algunas comunidades, como lo sería, por ejemplo, una de docentes de básica o de investigadores de la educación. Estudios como los antes aludidos, así como los de Hyland (2000), Skelton (1997), Thompson (1996), Paltridge (1994), Atkinson (1992), entre otros, muestran lo que puede hacerse trabajando con variedades textuales representativas de comunidades discursivas de profesionales o de aprendices, con las finalidades ya señaladas. Finalmente se debe acotar que, aunque parece evidente la preeminencia de un enfoque receptivo (de los docentes como receptores de las reflexiones y los trabajos de filósofos, lingüistas o sociólogos) en lo atinente a la educación, de lo que se trata ahora es de que los profesionales de la docencia se formen dentro de las teorías y destrezas que proveen los enfoques de la lengua en uso, con el fin de que puedan producir sus propias reflexiones y trabajos de indagación.

## **9. Indagar en los textos escritos**

La importancia de la comunicación lingüística nunca será enfatizada lo suficiente, pues el lenguaje es uno de los activos más importantes de la especie humana, el cual sirve para expresar el pensamiento, así como recibir el pensamiento de los demás. Por su parte, la escritura transforma el habla y crea posibilidades cognoscitivas muy distintas a las del habla oral: acentúa el poder humano de la abstracción y la reflexión, prioriza un estilo cognitivo en el que predomina la actividad intelectual, así que no es sorprendente que dentro de los contextos formales de la educación, de la academia y la ciencia, la escritura deba ser la modalidad de producción por excelencia, cuyo dominio es de lo más importante y necesario para sobrevivir con éxito dentro de tales contextos (Calsamiglia y Tusón, 2002).

Los géneros discursivos escritos se han ido ligando históricamente con distintas sociedades, culturas y ámbitos, así que por ejemplo, en el ámbito académico son prácticas discursivas acostumbradas el ensayo, el informe, las monografías, las tesis, entre otros. Estos géneros han venido recibiendo atención para su estudio concienzudo sólo recientemente, pues son los de tipo literario, incluidos tradicionalmente dentro de los estudios de Filología, los que por su antigüedad, valor cultural y estético, habían sido estudiados sistemáticamente desde mucho tiempo atrás. Los otros han venido

siendo centro de interés prioritario dentro de los denominados Estudios del Discurso, campo en el cual se acoge como objeto de estudio «toda clase de producciones escritas en su contexto» (Calsamiglia y Tusón, 2002). A pesar de que el texto escrito es quizá el rasgo más distintivo de la cultura occidental por lo menos desde el Renacimiento (Olson, 1977), y que el mundo de la escritura ha llegado a constituirse en espacio cultural autónomo, identificado progresivamente con la institución escolar dentro de la cual constituye parte del «capital simbólico», la investigación sociolingüística se había ocupado mucho más de la conversación común y corriente que de las formas de expresión o modalidades más formales y restringidas, lo cual trajo como consecuencia que se hubiera asociado el concepto de investigación sociolingüística con el de etnografía de la comunicación y análisis de la conversación. No obstante, siendo que la mayor parte del trabajo de los sociolingüistas ha sido con la lengua hablada, ello no significa que la escritura de las personas no pueda mostrar también cómo el mundo social y el lenguaje de tales personas juegan un papel recíproco en la constitución y el desarrollo de la comunicación y sus ámbitos más relacionados (Johnstone, 2000).

En la actualidad, el estudio de variedades de textos considerados problemáticos dentro del campo escolar, por ejemplo, la composición libre, las respuestas de los exámenes, la monografía de fin de curso, entre otros, se consolida como uno de los aspectos que gana terreno dentro de la relación entre Lingüística y Educación. Estudiar cómo las personas escriben, cómo y para qué utilizan esta capacidad, es un indicador muy importante no sólo del nivel de socialización dentro de la comunidad de que se trate, sino de la competencia sociolingüística de un individuo o de un grupo social. Dentro de la educación, una de las relaciones más intrínsecas es aquella entre palabra escrita y aprendizaje, pues una de las principales tareas y funciones de los docentes e investigadores del lenguaje es establecer lo que un aprendiz necesita dominar con el fin de comunicarse (defenderse) exitosamente en contextos sociales que incluyen el contexto académico. Las destrezas sociolingüísticas incluyen la habilidad para llevar a cabo diversos actos de habla, la sensibilidad a la variación en el registro, y el entender cómo estos aspectos de la lengua varían de acuerdo con distintos roles y ambientes sociales. Todos estos elementos de la competencia comunicativa atañen al dominio de diversas variedades de textos escritos (Ranney, 1992).

## **10. El concepto de comunidad discursiva**

Al igual que en otros ámbitos, dentro de la investigación sociolingüística en educación es fundamental saber a quiénes, o el lenguaje de quiénes, se está investigando. En general, podría afirmarse que una comunidad discursiva, como constructo socio-retórico, es un conjunto de usuarios quienes producen y consumen variedades específicas de discursos, definición que se asumió después de que la sociolingüística variacionista desmontó el mito implícito en la idea de una lengua monolítica, como reflejo de una comunidad también monolítica, convirtiendo en problemática la delimitación del conjunto de hablantes que utilizan una misma lengua. A partir de entonces el concepto de comunidad lingüística ha venido siendo un concepto genérico que no alude al uso de una misma lengua sino más bien a la comunidad de redes comunicativas, cualquiera que ellas sean y cualesquiera sean las variedades de lenguas utilizadas (Cardona, 1991).

Los trabajos fundacionales de las décadas de los sesenta y setenta pusieron de relieve la complejidad de esta temática e introdujeron el concepto de «comunidad de habla», el cual define al grupo de personas que conforman una comunidad, por ejemplo un poblado, una región, una nación, y que comparten como mínimo una variedad

lingüística en común, pues en comunidades bilingües y plurilingües los miembros poseen normalmente, dentro de su repertorio lingüístico, más de una variedad en común (Richards, Platt y Platt, 1997). Según Fernández Pérez (1999), la diferencia entre comunidad de habla y comunidad lingüística estriba en que una comunidad lingüística puede ser definida como una totalidad de individuos interactuando socialmente y quienes revelan una cierta identidad en los rasgos lingüísticos, mientras que una comunidad de habla se trata de un grupo el cual difiere de los demás no en el inventario de unidades lingüísticas que posee, sino en el uso que hacen de ellas.

Por otra parte, con un origen en buena medida relacionado con el pensamiento constructor social, parcialmente relativista, en las décadas más recientes el concepto de comunidad discursiva, extensión del de comunidad de habla desarrollado antes, ha formado parte de la «perspectiva social» acerca de los estudios del lenguaje (sociolingüística y etnografía de la comunicación). Dicho concepto, que alude a una forma de comunidad interpretativa, es de lo más útil y conveniente para referirnos al universo de usuarios cuya comunicación lingüística sea objeto de estudio, en este caso particular el conjunto de hablantes que remiten, reciben, procesan y utilizan los textos, por ejemplo en los ambientes escolares, docentes y alumnos. Además, la comunidad discursiva, sin ser una comunidad de habla, se caracteriza, entre otros rasgos, por tener metas comunes, poseer mecanismos de participación, realizar intercambio de información y producir tipos de textos específicos de esa comunidad (Swales, 1990).

Como es lógico esperar, el concepto de comunidad discursiva aparece íntimamente ligado en la literatura de las disciplinas lingüísticas con el de género textual en los niveles más altos de la escolarización, habida cuenta de que a lo largo de las décadas, líneas de trabajo empírico con la comunicación dentro de algunas disciplinas (por ejemplo, Medicina, Educación), evidencian que ciertas convenciones en cuanto a variedades escriturales tienden a señalar rasgos tales como normas, epistemología, ideología y ontología social de la comunidad que utiliza tales variedades. Dichos esfuerzos sugieren que la perspectiva de quienes utilizan las distintas variedades textuales es la más pertinente de estudiar: lo que distingue a una empresa humana de otra, a una ciencia de otra, es el cúmulo de variedades textuales que cada una haya hecho suya. Las convenciones en cuanto a géneros o variedades discursivas son producto de ese conjunto de usuarios que constituyen las comunidades discursivas, lo que convertiría a tales convenciones en ventanas para observar el funcionamiento de dichas comunidades; ello debido a que las variedades textuales no implican solamente un tipo particular de texto, sino también conjuntos particulares de procesos para producir, distribuir y consumir textos (Berkenkotter y Huckin, 1995).

## **11. El análisis del discurso**

Los campos y temas asociados a lo que se dice y hace mediante la función verbal viven un momento de vitalidad, dentro y fuera de las instituciones educativas. Con un origen etimológico en el latín *discurrere*, *discursus* –con el significado de «ir y venir», *discurrir*–, uno de los conceptos clave de los estudios lingüísticos actuales y sus disciplinas relacionadas es el de discurso, término con acepciones y connotaciones diferentes, inclusive dentro de los mismos estudios lingüísticos. Tradicionalmente asumido dentro de los estudios del lenguaje como el «flujo lingüístico concreto obtenido por la enunciación», en tiempos más modernos se tomó tal denominación para expresar la noción saussureana de *parole* y la de *speech* (luego texto) en la tradición británica, atribuyéndose a Selig Harris el haber acuñado la frase «discourse analysis» en un trabajo de 1952, en el cual se designaba al análisis de las

macroestructuras, o estructura subyacente de la organización de un texto (Cardona, 1991).

Richards, Platt y Platt (1997) sostienen que discurso es un término general para designar instancias de uso de la lengua, por ejemplo, de lengua producida como resultado de un acto comunicativo y que, mientras la gramática se refiere a las reglas que una lengua utiliza para formar unidades como la cláusula, el sintagma y la oración, el discurso se refiere a unidades lingüísticas más extensas, como las conversaciones o las entrevistas. Señalan que frecuentemente el estudio de habla contextualizada oral y escrita se denomina análisis del discurso, pero que algunos investigadores, sin embargo, utilizan el término análisis del discurso para referirse al estudio del discurso oral, y el de lingüística textual, para referirse al estudio del escrito. Estos puntos de vista son coincidentes, en cuanto a instancias y unidades, con los adelantados por Leech y Svartvik (1980), quienes aseveraban que los significados dentro del «discurso en interrelación» (discurso o texto) comprenden el aspecto organizacional de la comunicación, el cual tiene como principios rectores el arreglo u organización de los pensamientos, en qué orden se colocarán, y cómo se relacionarán con el fin de comunicarlos de la manera más apropiada, lo cual puede considerarse el aspecto textual o discursivo de la comunicación, debido a que tiene que ver con la producción de un texto o discurso completo, y no solamente con la manera en que se construye una oración en particular.

Un significado relacionado con los anteriores y bastante común dentro de las ciencias sociales, es aquel que atiende al discurso como compendio ideológico y lingüístico que se expresa a veces inconscientemente entre los hablantes, de tal manera que se habla de un discurso machista, racista, colonialista, belicista, excluyente, y así por el estilo, con lo cual nos encontraríamos con un concepto muy cercano al de ideología y el cual es estudiado frecuentemente por los llamados analistas críticos del discurso (véase Wodak y Meyer, 2003). Sin embargo, aunque la popularización académica del término discurso puede considerarse relativamente reciente, su origen, como casi todo en los temas de la lengua, es sumamente antiguo e indeterminado. Ya Aristóteles (384-322 a.c.) declaraba que sobre el tema de la retórica, origen del campo del discurso, se había dicho mucho ya «de antiguo» (Serrano, 1992), y según Ducrot y Todorov (1997), la primera reflexión sobre el lenguaje en la tradición occidental se documenta en el siglo V antes de nuestra era, en el reino de Sicilia, siendo un hecho que, hoy por hoy, reflexiones acerca de usos y propósitos de la expresión lingüística las realizan lingüistas, comunicólogos, políticos y humoristas, entre otros, sin que, en consecuencia, haya que excluir a los docentes o los investigadores de la educación. La importancia de la capacidad para dominar la expresión; la capacidad para dominar el fenómeno de la lengua con corrección, propiedad y adecuación social, la competencia comunicacional para seleccionar variedades lingüísticas de acuerdo con contextos situacionales distintos (o no hacerlo para crear algún efecto específico), para producir habla en función de objetivos pragmáticos específicos, era conocida de antiguo por Cicerón y Quintiliano, «sociolingüistas pioneros», quienes señalaron que no se le hablaba igual a un noble, un esclavo o un artesano, y sentaron las bases de la elocutio, o elección y disposición de las palabras en la frase, la organización en el detalle, así como las indicaciones prácticas sobre los medios para escribir bien (Ducrot y Todorov, 1997).

Contemporáneamente, uno de los desarrollos más productivos y de mayor visibilidad se ha verificado como resultado de una disciplina (así es considerada por sus propugnadores) reciente como lo es la lingüística textual o del texto, en la cual se ha generalizado un significado adicional de discurso. Con antecedentes históricos en la

gramática del texto o lingüística del texto para el análisis de la literatura, y luego basada en un grupo de constructos como: texto-mensaje (con el cual se iguala discurso y donde un texto puede ser una simple oración, una conversación o un pasaje de poesía), coherencia, cohesión lexical y superestructura o esquema, entre otros, esta rama de los estudios lingüísticos se originó fundamentalmente en los estudios de Teun van Dijk (1997; 1980), realizados en el ámbito de la literatura, habiendo desarrollado más recientemente estudios acerca de los medios de masas, libros de texto escolares, análisis de la conversación y sus aspectos cognoscitivos e ideológicos, enfatizando que las ideologías dominantes «se manifiestan a través del discurso».

La corriente interpretativa de Van Dijk y sus seguidores define el discurso como una unidad de información, un tipo de interacción verbal, pues se sabe que los textos escritos van dirigidos a un público y que hay un tipo de diálogo implícito en ellos. Dicha corriente evidencia hoy día una vitalidad apreciable a partir de una rápida evolución desde la última década del siglo XX, y bajo la denominación de «análisis crítico del discurso», de trabajos de apariencia marxista y con compromiso político, en los que se declara tener a la «emancipación» como una motivación fundamental. Esta corriente tan influyente en la actualidad aparece como una atractiva forma de comentario textual y tiene como propugnadores principales, entre otros, a Norman Fairclough y Rosa Caldas-Coulthard (Stubbs, 1997).

Finalmente, en una vena algo distinta, se tiene otro punto de vista acerca del análisis del discurso, y es el de concebirlo como metodología. Este enfoque, originado también en tradiciones de los estudios retóricos y lingüísticos, así como de la etnografía clásica, la sociología y su modelo analítico de la teoría fundamentada o grounded theory, se presenta como opción sumamente útil y de lo más promisorio para la investigación dentro de las ciencias sociales y humanas en general, y la educación en particular. Tal punto de vista es asumido por varios autores, unos pertenecientes a los estudios lingüísticos (Johnstone, 2000; Nunan, 1992), otros dentro de la teoría social (Valles, 2000; Babbie, 1998), preponderantemente dentro de los acercamientos cualitativistas que vienen ganando reconocimiento en las últimas décadas, por lo que tiene base pensar que el análisis del discurso puede ser asumido como una herramienta metodológica de lo más acorde para ser utilizada por los estudiosos de las diversas disciplinas humanísticas y, mucho más, por su inseparable relación con los estudios lingüísticos, sumamente conveniente para los profesionales de la enseñanza de lenguas y estudiosos de la comunicación humana en particular. Esta posición, si bien algo diferente de las varias planteadas más arriba en cuanto a concepción del análisis del discurso, no es del todo separable de aquéllas ya que se trata de estudiar el habla por medio del habla, el discurso por medio de categorías discursivas, tal como lo señala David Nunan (1992):

...discourse analysis and interaction analysis are methods of data collection rather than distinct research traditions in their own right (pp. 3-4).

Traducción: «...el análisis del discurso y el análisis de interacciones son métodos de recolección de datos en vez de tradiciones diferenciadas de investigación por derecho propio».

Este mismo autor distingue entre el análisis del discurso, el análisis de la conversación y el análisis de interacciones. Afirma que el primero es, en cuanto al método de generación de los datos, naturalista, aunque los datos también puedan ser inventados o elicitados. En cuanto a la modalidad de producción, ella puede ser escrita u oral; respecto al tipo de análisis, dice que es mediante categorías, y en cuanto al carácter de tales unidades, plantea que son «estrictamente lingüísticas» (Nunan, 1992: 161). Por su parte, Barbara Johnstone (2000), al definir al análisis del discurso como el análisis sistemático y cuidadoso de textos escritos, o de registros de la expresión oral, o de lenguaje de señas, lo precisa de la siguiente manera:

...discourse analysis, unlike phonology or sociolinguistics, is not really a subdiscipline, but rather a methodology: it is an approach to data collection and data analysis that can be used to answer many kinds of questions, including those asked by sociolinguists (p. 103).

Traducción: «... el análisis del discurso, a diferencia de la fonología o la sociolingüística, no es realmente una sub-disciplina, sino más bien una metodología: es una manera de abordar la recolección y análisis de los datos que puede ser utilizada para responder muchos tipos de preguntas, incluyendo aquellas que se plantean los sociolingüistas».

En cuanto al análisis del discurso utilizando textos escritos, se le ubica dentro de los denominados «enfoques analíticos», dentro de los cuales se incluyen propósitos como los de averiguar de qué manera o con qué frecuencia algún fenómeno, por ejemplo, detalles acerca de la estructura interna de los textos, ocurren. Enfatiza que el discurso, en su sentido de expresión lingüística contextualizada, es restringido por el mundo, por la lengua misma, por los destinatarios y las audiencias, por previos discursos, por el medio de producción y recepción, así como por los propósitos de la personas. Es de señalar que, con la posible excepción de los ejercicios de explicación de texto propios del análisis literario, los estudiosos del discurso simplemente no escogen algunos textos y los analizan, sino que antes por el contrario se centran en preguntas de investigación previamente determinadas, como por ejemplo de qué manera el propósito de la comunicación y el discurso (dimensiones retóricas) están interrelacionados, y así por el estilo (Johnstone, 2000).

Por otra parte, en un compendio de métodos y técnicas de investigación en la tradición sociológica, Miguel Valles (2000) incluye el análisis del discurso dentro de las técnicas cualitativas de investigación social, inscritas dentro de los enfoques semiótico-estructurales de análisis de textos y discursos. A esta tradición, con raíces interdisciplinarias complejas, la considera en buena parte producto de un replanteamiento de la noción de estructura a partir de los postulados de Lévi-Strauss en la década de los sesenta del siglo XX, planteamientos en los que se concibe a la realidad social como construida en gran medida por el lenguaje, con lo cual se introducía una suerte de «giro lingüístico» en la teoría social, teniendo como términos clave «estructuralismo» y «semiótica». Valles ubica al análisis del discurso como una de las grandes clases, tipos o estilos de análisis cualitativo, incluido dentro del análisis estructural que aborda estructuras de interacción, así como lógico-cognitivas. Lo coloca junto con la teoría fundamentada, perteneciente al análisis interpretacional descriptivo-

interpretativo constructor de teoría, propio del interaccionismo simbólico y la etnometodología<sup>5</sup>.

Ubicándonos en un plano más concreto, y al considerar la posibilidad de abordar el análisis del discurso como opción metodológica que se acerque a la evidencia lingüística presente en los textos analizados como totalidad, el trabajo con discurso escrito que examine, por ejemplo, tópicos, estructuras internas, o funciones, puede ser un buen comienzo para quienes tengan interés en aspectos de la relación entre lengua y educación. En este respecto vale la pena considerar lineamientos los cuales, para el caso de análisis de textos escritos, incluyen procedimientos como, por ejemplo, fijar el objetivo del análisis, elegir una clase de texto o tipo de discurso, escoger una muestra o corpus, segmentar el texto en unidades del discurso, y escoger la unidad más adecuada para los propósitos del análisis, entre otros<sup>6</sup>, lo cual puede ser el comienzo de un trabajo sostenido en este campo por parte de profesionales de la educación.

## **12. En conclusión**

Los esfuerzos dirigidos al estudio de fenómenos lingüísticos dentro del aula de clase, o relacionados con ella, pueden ayudar a esclarecer cuestiones educacionales muy importantes. Aunque los trabajos de corte sociolingüístico más clásicos han abordado típicamente preguntas en cuanto a lenguaje oral en un nivel macro, más recientemente se ha reconocido la validez y pertinencia de esfuerzos en niveles micro, con textos escritos, pudiéndose citar, para el contexto venezolano los de Molero y Cabeza (2004), Kaiser (2002), Freitas (2000). Dentro del campo de la educación, los estudios que tengan como base la lengua en uso, utilizando categorías precisas del análisis del discurso con variedades textuales propias de este contexto, bien podrían representar una superación de los más tradicionales trabajos documentales, del análisis estructural o comentario textual. Sobre el entendido de que los conceptos y temas más generales de los estudios lingüísticos pueden ser comprendidos por los legos, entonces es de esperar que estudiosos y estudiantes de la educación, con algo de lecturas y asesoría, puedan llegar a realizar indagaciones con la lengua en uso, las cuales se materialicen como una opción de mayor variedad, cantidad y calidad de investigaciones producidas dentro del ámbito de la educación.

## **Agradecimientos**

A un conjunto de expertos revisores anónimos (árbitros) quienes con sus comentarios, críticas y sugerencias, hicieron posible el mejoramiento del manuscrito.

## **Notas**

<sup>1</sup> Emparentado en cierta medida con el modelo de organon que se remonta al Cratilo de Platón y reabordado en la década de los 30 del siglo XX por el filósofo y psicólogo alemán Karl Buhler, el término «herramienta» se propone en el sentido de un instrumento, desde la teoría y la metodología, para abordar problemas y temas, con el fin de llevar a cabo procedimientos indagativos con aplicación al ámbito de la educación.

<sup>2</sup> El interés por la relación entre Lingüística y Sociología se remonta por lo menos a Doroszewski, a comienzo de la década de los treinta, con sus estudio acerca de Durkheim. La primera documentación del vocablo Sociolingüística (en analogía por Etnolingüística) se atribuye a H.C. Currie en un artículo del Southern Speech Journal de 1952 (Cardona, 1991). Posteriormente, no siempre desde dentro de la Lingüística, sociólogos y críticos literarios han producido trabajos clásicos relacionados con la

enseñanza, como los de Basil Bernstein y Michel Foucault (véase Bernstein, 1990; Foucault, 1980). Más recientemente, el uso del término Sociolingüística, asociado a lo largo de su historia casi indisolublemente con el de Etnografía de la Comunicación, ha venido siendo ampliado en su alcance, desde sus inicios cuando refería a trabajos con un nivel «macro» debido a los estudios fundacionales que utilizaban muestras del habla de grandes ciudades y regiones geográficas de Estados Unidos de Norteamérica, estudios con una inclinación hacia la variación regional, la clase y el estatus social y que habían conducido a la producción de atlas dialectológicos, con métodos de campo, entre los años 1931 y 1933, teniendo como campos precursores la dialectología, la lingüística descriptiva estructural americana y la lingüística histórica comparativa (Johnstone, 2000; Bentivoglio y Sedano, 1993). Pero como puede notarse en los planteamientos de Spolsky (1998), desde los últimos años de los noventa dicho término se utiliza en contextos más «micro», tal vez producto de la extensiva utilización de ambientes de aula de clase a partir de la década de los setenta para trabajos de corte etnográfico en educación, pasando entonces muchas veces a ser una especie de término paraguas para aquellos estudios que se ocupan de la lengua en uso, teniendo, por ejemplo, al análisis del discurso como una de sus técnicas principales. En cuanto a tal término paraguas para los estudios de la lengua en uso, así como para enseñanza y aprendizaje de lenguas y otras áreas más o menos afines, otros autores han preferido asumir la denominación de Lingüística Aplicada (Kramsch, 2000). Vale agregar que en Europa suele utilizarse el término Pragmática para lo que en Norteamérica se llama Sociolingüística, de manera que una síntesis unitaria o una precisión no parecen cercanas todavía. Para introducirse en estos temas recomendamos a Álvarez y otros (1992), Calsamiglia y Tusón (2002), Escandell (2002), Fernández Pérez (1999), Renkema (1999).

<sup>3</sup> En sus inicios empresa preponderantemente del campo anglosajón, los estudios de la lengua en uso en educación parecen seguir el mismo patrón de desarrollo de los estudios sociolingüísticos en general, pasando desde un comienzo con casi exclusivo tratamiento de instancias de la lengua oral, hasta una progresiva incorporación de trabajos con la lengua escrita, modalidad en la cual es notable actualmente el interés por el análisis del lenguaje de las ciencias y las disciplinas (véase Hyland, 2000; Candlin y Hyland, 1999; Cassany, 1999; 1995). También es de señalar el desarrollo de estudios acerca del contenido de libros de texto escolares (discurso como ideología), de los cuales para el caso venezolano pueden mencionarse los de Ramírez (2003; 2002).

<sup>4</sup> El movimiento o movida es una unidad del discurso, íntimamente ligada al concepto de «acto de habla» en la comunicación oral, unidad perteneciente al modelo de análisis del discurso desarrollado por John Sinclair, Malcolm Coulthard y sus seguidores en la Universidad de Birmingham, Gran Bretaña, en la década de los setenta y que se basa en trabajos de A. Bellack y otros en la década de los sesenta, acerca de la lengua del salón de clases. Un movimiento es la menor unidad significativa por medio de la cual se desarrolla un discurso; es mayor que un acto, aunque menor que un intercambio. Es particularmente prominente en los intercambios entre docentes y alumnos, siendo típicos aquellos que dan inicio o solicitan algo, por parte del docente, y que son respondientes, por parte del discente. Otros movimientos tienden a suministrar un andamiaje para los tópicos, o centrar la atención en ciertos puntos, o indicar la reacción del docente (Wales, 1990). Según Richards y otros (1997), el movimiento puede ser menor a un enunciado, y equivalente a un acto de habla. Por ejemplo, el enunciado de un profesor: «Muy bien, Claudia, y ¿puedes darme otro ejemplo?», constaría de dos movimientos:

–Muy bien, Claudia, que proporciona la reacción del profesor ante una respuesta correcta del estudiante.

–¿Puedes darme otro ejemplo?, que intenta obtener otra respuesta del estudiante.

<sup>5</sup> El denominado paradigma interaccionista, de tanta raigambre en la sociología contemporánea, es un enfoque acerca de la comprensión de la vida social el cual concentra su interés en la manera como las personas interactúan entre sí en la búsqueda de significados: por ejemplo, en qué sucede cuando dos personas conversan y tratan de alcanzar algún acuerdo, y así por el estilo (Babbie, 1998). La Teoría Fundamentada es aquella que intenta dar su contribución con basamento en datos recolectados en ambientes de la vida real y los cuales reflejan lo que ha ocurrido de manera natural a lo largo del tiempo. Tal recolección de datos suele implicar observaciones etnográficas en más de una unidad de investigación, usualmente con estudios de casos (estudios multi-casos y multi-sitios) (Gay, 1996). El Interaccionismo Simbólico, originado en el primer cuarto del siglo XX en la Universidad de Chicago, como corriente de investigación sociológica se enmarca dentro del denominado «Construccionismo Social», cercano al instrumentalismo filosófico de John Dewey, teniendo como fundador a George Herbert Mead. En esta corriente, centrada en el estudio de la «intersubjetividad», no se presta mucha atención a las grandes estructuras o instituciones sociales, sino más bien al comportamiento del individuo en sociedad. Seguidores de Mead fueron Charles Cooley, Herbert Blumer y Erving Goffman. Este último, autor contemporáneo de lo más influyente, aportó su «análisis dramaturgico» (todos somos actores en escena), el cual influyó de manera especial en la Etnometodología. Por ésta se entiende a la escuela sociológica constructivista social norteamericana del siglo XX iniciada por Alfred Schutz. La metodología de Schutz fue desarrollada a partir de la «intuición fenomenológica» en el sentido de Edmund Husserl, la que intentó aplicar a la investigación social, apareciendo los primeros frutos de este aporte en los años sesenta y setenta con los trabajos de Peter Berger, Thomas Luckmann y Harold Garfinkel, acuñador final del término etnometodología: descripción de cómo las personas se relacionan entre sí en diferentes situaciones sociales, cómo se adaptan al entorno y cómo influyen sobre él, enfoque que ha tenido aplicaciones importantes en el análisis del discurso (Arroyo, 1997).

<sup>6</sup> Intentos de operacionalización de estos lineamientos pueden verse en Blanco (2005); Wodak y Meyer (2003); Bolívar (1995).

## Referencias

1. Álvarez, A.; Paola Bentivoglio; Enrique Obediente; Mercedes Sedano y M<sup>a</sup> Josefina Tejera (1992). El idioma español de la Venezuela actual. Caracas. Cuadernos Lagoven.
2. Arroyo, M. (1997). Diccionario de escuelas de pensamiento o ismos. Madrid: Alderabán.
3. Atkinson, D. (1992). The evolution of medical research writing from 1735 to 1985: The case of the Edinburgh Medical Journal. *Applied Linguistics*, 13, 4, 337-374.
4. Babbie, E. (1998). *The Practice of Social Research* (Eight Edition). Westford, MA. Wadsworth Publishing Company.
5. Bentivoglio, P. y Mercedes Sedano (1993). Investigación sociolingüística: sus métodos aplicados a una experiencia venezolana. *Boletín de Lingüística*, 8, 3-35
6. Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Vol. IV Class, codes and control. London, GB. Routledge.
7. Berkenkotter, C. y T. Huckin (1995). *Genre knowledge in interdisciplinary communication. Language, cognition and power*. Hillsdale, NY. Lawrence Earlbaum.

8. Blanco, C.E. (2005). Análisis del Discurso e Investigación Educativa: Dos casos de resúmenes de conferencias venezolanas: 1990-2002. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. En prensa.
9. Bolívar, A. (1995). Una Metodología para el Análisis Interaccional del Texto Escrito. *Boletín de Lingüística*, 9, 1-18.
10. Bolívar, A. (1998). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
11. Butler, C., Ricardo Mairal; Javier Martín Arista, y Francisco J. Ruiz de Mendoza (comps.) (1999). *Nuevas Perspectivas en Gramática Funcional*. Barcelona. Ariel.
12. Calsamiglia, H. y A. Tusón (2002). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
13. Candlin, C.N. and Ken Hyland (Eds.) (1999). *Writing: texts, processes and practices*. London: Longman.
14. Cardona, G. (1991). *Diccionario de Lingüística*. 1ª edición española. Barcelona: Ariel.
15. Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
16. Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
17. Casas, M. y L. Stojanovich (1998). ¿Investigador y/o Docente? Informe de Investigaciones Educativas, 12, 1-2, 47-82.
18. Cazden, C. (1997). El discurso del aula. En: Wittrock, M. (comp.) *La Investigación de la Enseñanza*. (volumen III). 3 tomos. Primera reimpresión. Barcelona: Paidós.
19. Cazden, C. (1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
20. Cazden, C. (1972). *Child language and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
21. Connor, U. (1994). Text Analysis. *TESOL Quarterly*, 28, 4, 682-684.
22. De Beaugrande, R. (1997). Theory and practice in applied linguistics: disconnection, conflict, or dialectic? *Applied Linguistics*, 18, 3, 279-313.
23. De Venanzi, F. (1990; 1987). Investigación y docencia en las universidades. En: Di Prisco, C.A. y Erika Wagner (1990). (comps.) *Investigación y docencia en las universidades (15-19)*. Caracas: Fondo Editorial Acta Científica de Venezuela.
24. Díaz Blanca, L. (2002). La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas. *Revista de Pedagogía*, 23, 67, 319-332.
25. Ducrot, O. y T. Todorov (1997). *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. 19ª edición en español. México, D.F.: Siglo XXI.

26. Escandell, M.V. (2002). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.
27. Feldman, C. F. (1977). Two functions of language. *Harvard Educational Review*, 47, 3, 282-293.
28. Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la Lingüística*. Barcelona: Ariel.
29. Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
30. Freedman, A. (1999). Beyond the Text: Towards Understanding the Teaching and Learning of Genres. *TESOL Quarterly*, 33, 4, 764-767.
31. Freitas, F. (2000). Textos expositivos escritos por escolares venezolanos: aplicación de un modelo de evaluación funcional. *Opción*, 16, 32, 76-95.
32. Gaitano, N.G. (2001). *Comunicación e Información. Clarificaciones conceptuales*. En Galdón, G. (Coord.) *Introducción a la Comunicación y a la Información*. Barcelona, España: Ariel.
33. Gay, L.R. (1996). *Educational Research (Fifth Edition)*. Upper Saddle River, N.J. Merrill Prentice Hall.
34. Grabe, W. and R.B. Kaplan (1991) (Eds.). *An Introduction to Applied Linguistics*. New York: Addison-Wesley.
35. Halliday, M.A.K. (1979). *Language as social semiotic*. London: UK. Arnold.
36. Hattie, J. and H.W. Marsch (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 4, 507-542.
37. Heath, S.B. (2000). Linguistics in the Study of Language in Education. *Harvard Educational Review*, 70, 1, 49-59.
38. Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses*. Singapore. Longman-Pearson.
39. Hymes, D. (1976). On Communicative Competence. En: J.B. Pride and Janet Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Aylesbury, GB. Penguin Books.
40. Hymes, D. (1964). *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper and Row.
41. Johnstone, B. (2000). *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.
42. Jorba, J.; Isabel Gómez y Àngels Prat (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis.
43. Kaiser, D. (2002). La presencia del autor en los textos académicos. Un estudio contrastivo de trabajos de estudiantes universitarios de Venezuela y Alemania. *Boletín de Lingüística*, 17, 53-68.

44. Kennedy, M.M. (1999). A test of some common contentions about educational research. *America Educational Research Journal*, 36, 3, 511-541.
45. Kramsch, C. (2000). Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal*, 84, 3, 311-326.
46. Labov, W. (1987). Some Observations On the Foundations of Linguistics. Documento en Línea. <http://www.ling.upenn.edu/wlabov/papers/foundations.html>. Consultado el 15/12/2002.
47. Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
48. Leech, G. and J. Svartvik (1980). *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
49. López, J.G. y J. Minett (2001). *Manual de traducción*. Segunda reimpresión. Barcelona: Ariel.
50. Mc Carthy (2001). *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge, G.B. Cambridge University Press.
51. Mc Millan, J.H. and S. Schumacher (2001). *Research in Education*. 5th Edition. New York: Addison Wesley-Longman.
52. Molero, L. y Julián Cabeza (2004). Secuencias y organización discursiva en textos del sistema educativo venezolano. *Boletín de Lingüística*, 21, 1, 27-47.
53. Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
54. Olson, D.R. (1977). From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review*, 47, 3, 257-281.
55. Paltridge, B. (1994). Genre analysis and the identification of textual boundaries. *Applied Linguistics*, 15,3, 288-299.
56. Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24, 70, 273-292.
57. Ramírez, T. (2002). Una aproximación al estudio del nacionalismo en los textos escolares venezolanos. *Revista de Pedagogía*, 23, 66, 41-71.
58. Ramírez, T. (1994). El rol docente-investigador y la docencia como profesión en Venezuela. *Reverso*, 1,1, 43-48.
59. Ranney, S. (1992). Learning A New Script: An Exploration of Sociolinguistic Competence. *Applied Linguistics*, 13, 1, 25-50.
60. Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios del discurso*. Primera edición en español. Barcelona: Gedisa.

61. Richards, J.C, J. Platt y H. Platt (1997). Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas Primera edición en español, Barcelona: Ariel.
62. Robins, R.H. (1980). General Linguistics: An Introductory Survey. London: GB. Longman.
63. Romaine, S. ( 1982). Sociolinguistic Variation in Speech Communities. London: UK. Arnold.
64. Sánchez, E., Javier Rosales, Isabel Casado y Pilar Conde (1994). El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 67 y 68, 51-74.
65. Sandín, M.P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Madrid: Mc Graw Hill.
66. Segovia, J. (1997). Investigación educativa y formación del profesorado. Madrid: Escuela Española.
67. Serrano, S. (1992). La Lingüística. Su historia y desarrollo. Barcelona: Montesinos.
68. Simone, R. (1993). Fundamentos de Lingüística. Primera edición española. Barcelona: Ariel.
69. Skelton, J. (1997). The representation of truth in academic medical writing. *Applied Linguistics*, 18, 2, 121-140.
70. Spolsky, B. (1998). Sociolinguistics. Oxford, G.B. Oxford University Press.
71. Stubbs, M. (1997). Whorf's children: critical comments on critical discourse analysis. En Ann Ryan and Allison Wray (Eds.), *Evolving models of language*. Clevedon. Multilingual Matters.
72. Swales, J. (1990). Genre Analysis. New York. Cambridge University Press.
73. Thompson, G. (1996). Voices in the text: discourse perspectives on language reports. *Applied Linguistics*, 17, 4, 501-530.
74. Valles, M.S. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Segunda reimpresión. Madrid: Síntesis.
75. Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED*, 1,1, 69-81.
76. Van Dijk, T. (1997). Estructuras y funciones del discurso. 11ª edición en español. México, D.F.: Siglo XXI.
77. Van Dijk, T. (1989). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.
78. Van Dijk, T. (1980). Texto y contexto. Madrid: Cátedra.
79. Wales, K. (1990). A Dictionary of Stylistics. New York: Longman.

80. Wodak, R. y Michael Meyer (2003). Métodos de Análisis Crítico del Discurso. Primera edición en Español, Barcelona: Gedisa.