

LA ENSEÑANZA “AUDIOVISUAL” DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

YURY ALEXANDRA SALINAS BELTRÁN

Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés

Asesor

ANCÍZAR NARVÁEZ MONTOYA

DOCTOR EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C

2015

LA ENSEÑANZA “AUDIOVISUAL” DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

YURY ALEXANDRA SALINAS BELTRÁN

Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés

TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ASESOR

ANCÍZAR NARVÁEZ MONTOYA

DOCTOR EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C

2015

DEDICATORIA

A mi fuerza espiritual, Dios, por permitirme cumplir a cabalidad con mis expectativas frente a este trabajo de grado.

A mis padres quienes fueron, son y serán los artífices de mi formación integral y a mis hermanas por su apoyo constante.

A mi esposo, por su aliento para la culminación de este trabajo.

A mi estimado asesor, el doctor Ancízar Narváez, por sus consejos y apreciaciones siempre motivantes y críticas.

A mis amigas y compañeras de maestría por su motivación y apreciaciones positivas para la culminación de nuestros estudios posgraduales y para la elaboración de esta tesis

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado de Maestría de Investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	LA ENSEÑANZA “AUDIOVISUAL” DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.
Autor(es)	Salinas Beltrán, Yury Alexandra
Director	Doctor. Narváez Montoya, Ancízar
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2015. 108 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	TELEVISIÓN; ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA; TEORÍA DE LOS CÓDIGOS; TRADICIÓN ALFABÉTICA; TRADICIÓN ORAL; CULTURA TEXTUALIZADA; CULTURA GRAMATICALIZADA

2. Descripción	
<p>Tesis de grado que se propone analizar el uso de las formas sintáctico-semánticas de la televisión para enseñar un contenido compuesto de formas sintáctico-semánticas de la lengua extranjera (inglés), teniendo como base un estudio semiótico-cultural. Se intentan explicar desde una perspectiva pedagógica de la comunicación, las posibilidades de enseñanza de una lengua extranjera, que para el caso es el inglés, a través de una técnica de la comunicación como la televisión. En este sentido, y teniendo como fundamento teórico la teoría de los códigos de Umberto Eco, se definirá la relación sintáctico-semántica de la técnica llamada televisión, las características de la lengua inglesa y se establecerán las formas de contenido de esta lengua en correlación con las formas expresivas. Finalmente, se argumentará el hecho de que el tipo de enseñanza a través de la televisión es un caso típico de educación mediatizada, es decir, en el que se utiliza la tecnología (sustancia expresiva) pero no las formas de expresión y contenido propias del medio (la mediación) para la transmisión cultural.</p>	

3. Fuentes

Las principales fuentes que se emplearon para este trabajo de investigación fueron:

- Armendáriz, A. y Ruíz Montani, C. (2005). El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información. Aprendizaje de próxima generación. Buenos Aires-Argentina. Lugar Editorial S.A.
- Barthes, Roland. (2001). Introducción al análisis estructural de los relatos. En: Análisis Estructural del Relato. Ediciones Coyoacán, S.A. México D.F.
- Eco, H. (1976). Tratado de semiótica general. Editorial Lumen. Barcelona.
- Inglés sin Barreras. (2010). El curso. Recuperado el 8 de Octubre de 2015, de <http://www.hablemosingles.com/curso-ingles/en-casa.php>.
- Jakobson, R. (1.981). Ensayos de Lingüística General. Editorial Seix Barral, S.A. Barcelona.
- Lotman, I.M. (1996) La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto. Madrid
- Lotman, I.M. (1998) La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio. Madrid.
- Van Dijk, T.A. (1978). La Ciencia del Texto. Un enfoque interdisciplinario. Ediciones Paidós. Barcelona
- Vizcaíno G. M. (2006). Televisión Educativa en Colombia: ¿nuevas perspectivas? En: Universidad y medios masivos: del estado de bienestar al mercado. Universidad Cooperativa de Colombia, Centro de Investigación. Bogotá.
- Warezlander. (s.f.). English Today. Recuperado el 8 de Octubre de 2015, de <http://warezlander.com/english-today-multimedia-course-fullset-26-dvds.html>

4. Contenidos

Este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar el uso de las formas sintáctico-semánticas de la televisión para enseñar un contenido compuesto de formas sintáctico-semánticas de la lengua extranjera: inglés. La pregunta que orienta el desarrollo del trabajo y que se intenta responder empleando los corpus “Inglés sin Barreras” e “English Today”, como medios para el análisis es: ¿cuáles son las posibilidades de enseñar una lengua extranjera a través de la televisión?

El contenido de este trabajo se desarrolla en siete capítulos. El primero de ellos muestra un recorrido investigativo de la comunicación en Colombia en relación con la educación en el sentido de ser instrumentos para la alfabetización y la capacitación de la población. De igual forma, se resaltan los aspectos positivos que estas investigaciones sobre comunicación realizan actualmente ya que se

intentan diseñar propuestas en torno al aprovechamiento de los medios en la construcción de sociedades menos mediatizadas y más alfabetizadas.

En el segundo capítulo se explica por qué el lenguaje como origen de la cultura no solo existe como estructura sino como medio para hablar de las cosas. De esta manera, se propone a través de las funciones del lenguaje planteadas por Jakobson, integrar toda la variedad de las funciones del lenguaje para entender un poco la importancia de las mismas en la transmisión de los códigos tanto el de la lengua extranjera, inglés como del televisivo.

En el tercer capítulo se especifican las categorías que Umberto Eco propone en la teoría de los códigos para formar una función semiótica: la expresión y el contenido. Una función semiótica se explica por la correspondencia entre determinada unidad semántica y determinada unidad sintáctica que se establece por convención, bien sea por el uso y la costumbre o por el seguimiento de reglas. En este sentido, esa convención que permite la correspondencia entre ambas unidades es lo que conocemos como código.

En el cuarto capítulo se intenta explicar la cultura como un hecho social, una gramática que legitima y da sentido a los procesos de codificación que se producen dentro de ella; ésta existe, se desarrolla y se transforma gracias a las interacciones entre los sujetos de una comunidad o entre las mismas comunidades.

En el quinto capítulo y teniendo en cuenta el concepto de cultura desde la oralidad y la gramática se abordan las posibilidades de enseñanza de una lengua extranjera ligadas a la historia de la enseñanza de las lenguas y a los métodos empleados que se ciñen a la tradición alfabética y a la tradición oralicónica desde la Edad Moderna hasta la actualidad.

Finalmente, en la metodología se hace hincapié que esta es una investigación de orden comunicacional porque se analizan relaciones de tipo estructural, es decir, sintáctico-semánticas. En este sentido, se emplea un método cualitativo porque se examinan dos programas de enseñanza para conocer la estructura (Inglés sin Barreras y English Today) y cuantitativo porque se tenemos en cuenta algunos aspectos de las formas expresivas, las formas de contenido y las sustancias de contenido de forma numérica con el fin de estudiar y describir la estructura.

Las conclusiones exponen el hecho de que han pretendido enseñar las lenguas extranjeras desde una cultura alfabetizada y oral al mismo tiempo, sin tener en cuenta que los objetivos de la enseñanza dependen de dos necesidades diferentes: la primera, cuando el objetivo de aprender una lengua es lingüístico (académico) y la segunda, cuando lo que se quiere aprender no es necesariamente la gramática sino un aprendizaje pragmático (social).

5. Metodología

Este proyecto de investigación pretende analizar la utilización de las formas sintáctico-semánticas de la televisión para la enseñanza de un contenido que igualmente está compuesto de formas sintáctico-semánticas que para el caso es el inglés. En otras palabras, se emplea una nomenclatura para analizar una forma de narrar que se utiliza para enseñar otra forma de narrar. Ambas formas de narración se estudian desde la teoría de los códigos, lo que nos lleva a establecer las posibilidades de la función semiótica para enseñar un código a través de otro.

El enfoque con el que se realiza esta investigación es comunicacional porque se analizan relaciones de tipo estructural, es decir, sintáctico-semánticas. En este sentido, estamos hablando de que se emplean un método cualitativo porque se examinan dos programas de enseñanza para conocer la estructura (Inglés sin Barreras y English Today) y cuantitativo porque se tenemos en cuenta algunos aspectos de las formas expresivas, las formas de contenido y las sustancias de contenido de forma numérica con el fin de estudiar y describir la estructura.

En los anexos se observarán dos tablas que denominaremos “Matriz de Análisis” y que corresponden al corpus de este trabajo de investigación: la primera “Matriz de Análisis” o matriz de casos del curso Inglés sin Barreras, y la segunda, del curso English Today. Luego. De igual forma se podrá apreciar la “Matriz General” o matriz de datos, que corresponde a la cuantificación de la matriz de análisis tanto del curso Inglés sin Barreras, como del curso English Today. La “Matriz General” está representada en cinco (5) tablas que se pueden leer de la siguiente forma: formas expresivas figurativas, formas expresivas abstractas, formas de contenido abstractas, formas de contenido figurativas y sustancias de contenido. A continuación revisaremos la descripción de resultados de ambos cursos de acuerdo con la información extraída de las tablas.

6. Conclusiones

El lenguaje televisivo se ha venido juzgando en términos periodísticos, informativos, poéticos, consumistas, entre otros, lo que ha sesgado la balanza al estudio mediático como técnica y se ha dedicado poco su estudio desde la perspectiva gramatical del medio. De igual forma, se ha pretendido enseñar las lenguas extranjeras desde una cultura alfabetizada y oral al mismo tiempo, sin tener en cuenta que los objetivos de la enseñanza dependen de dos necesidades diferentes: la primera, cuando el objetivo de aprender una lengua es lingüístico (académico) y la segunda, cuando lo que se quiere aprender no es necesariamente la gramática sino un aprendizaje pragmático (social).

¿Cómo vamos a enseñar por medios oral-icónicos narrativos una abstracción como lo es la lengua? No se puede enseñar la lengua inglesa que es a la vez abstracta y contenido trascendental a través de esta correspondencia, se enseñaría el habla (texto o discurso), que es a la vez situacional y

concreta. La dificultad radica en el hecho de que la televisión ha pretendido desde las formas figurativas enseñar contenidos de sustancias trascendentales. Entonces, si las sustancias de contenido son trascendentales y abstractas, como la gramática, también deberían serlo las formas expresivas y de contenido. En este sentido, la televisión como metalenguaje explica el lenguaje de la gramática, lo que quiere decir, que no se puede explicar la estructura del lenguaje por medios figurativos porque estos no son explicativos; lo que sí se puede hacer a través de las formas figurativas es tratar de mostrar la lengua. Así, lo único que se puede mostrar es el uso de la lengua, el habla, es decir, lo situacional concreto, lo que sería una forma de aprendizaje válida y útil; sin embargo, sería inútil para los académicos, que necesitan entender la gramática de la lengua con conceptos abstractos para producir textos abstractos. Se concluye de esta manera la insolubilidad de los cursos de inglés para enseñar la lengua a través de los recursos figurativos de la televisión debido a la falta de correspondencia entre la lengua abstracta y el texto.

Elaborado por:	Yury Alexandra Salinas Beltrán
Revisado por:	Ancízar Narváez Montoya

Fecha de elaboración del Resumen:	27	10	2015
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	14
JUSTIFICACIÓN	17
CAPÍTULO 1: EN RETROSPECTIVA	18
1.1 Estudios sobre medios de comunicación en Colombia	18
1.2 Televisión educativa en Colombia: ¿nuevas perspectivas?	21
1.2.1 El experimento en Colombia.....	22
1.3 Modelo pedagógico de competencia televisiva	24
1.3.1 Competencia Televisiva	25
1.3.1.1 Significado del “ver televisión” en esta época.....	27
1.3.2 Sentido educativo de la televisión	28
1.3.2.1 Entorno tecno mediático y experiencia humana	29
1.3.2.2 Lenguaje televisivo y puesta en escena.....	30
1.3.2.3 Sentido del discurso televisivo.....	31
CAPÍTULO 2. COMPETENCIA COMUNICATIVA	31
2.1 Competencia lingüística.....	31
2.1.1 Competencia comunicativa.....	32
2.1.2 Análisis del relato.....	33
2.1.2.1 La estructura de los personajes: el nivel de las Acciones.	35
2.1.2.2 La Narración.....	36
2.1.2.3 El sistema del relato.....	37
2.1.3 Las funciones del lenguaje.....	39
2.1.4 Los rasgos distintivos en la fonética.....	41
2.1.4.1 Las clases de rasgos.....	42
CAPÍTULO 3. LA TEORÍA DE LOS CÓDIGOS	43
3.1 La Función Semiótica.....	43
3.1.1 El código.....	44
3.1.1.1 El sistema semántico.....	47
3.1.1.2 Las marcas semánticas y el semema.....	48
3.1.1.3 El Modelo KF.....	50
3.1.1.4 El Modelo Semántico Reformulado (MSR).....	51

	10
3.1.1.4.1 La codificación de los contextos y de las circunstancias.....	52
3.1.1.4.2 Los índices verbales y gestuales.....	52
3.1.1.5 <i>El modelo Q.</i>	54
CAPÍTULO 4. LAS CULTURAS GRAMATICALIZADAS Y TEXTUALIZADAS	55
4.1 La cultura en términos comunicativos.....	55
4.1.1 El proceso de comunicación.....	55
4.1.2 La sustancia y la forma de la cultura	57
4.1.3 La televisión inscrita en las culturas textualizadas.....	59
4.2 La semiótica de la cultura y el concepto de texto.....	62
4.2.1 La ciencia del texto.....	63
4.2.2 Pragmática: texto, actos de habla y contexto.....	65
CAPÍTULO 5. LA ENSEÑANZA	67
5.1 La tradición oral y la tradición alfabética.....	67
5.2 La historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras.....	70
5.2.1 <i>El método de enseñanza de las lenguas extranjeras.</i>	72
5.3 Un concepto de enseñanza de la lengua.....	75
5.4 Estrategias de comunicación y aprendizaje.....	77
5.4.1 Taxonomía de estrategias de aprendizaje de lenguas	78
5.4.2 Una nueva visión de la enseñanza de la lengua.....	79
5.5 La filosofía de la enseñanza.....	80
CAPÍTULO 6. LA METODOLOGÍA	83
6.1. El programa de “Inglés sin Barreras”	83
6.2 English Today.....	84
6.2.1 E-ducation.it.....	85
6.2.3 Descripción de resultados.....	86
CAPÍTULO 7. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS.....	87
7.1 Descripción de resultados: “Inglés sin Barreras”	87
7.3 Descripción de resultados: “English Today”.....	93
7.4 Análisis comparativo	100
CONCLUSIONES.....	103
LISTA DE REFERENCIAS.....	107

ANEXOS 109

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 56

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	57
Tabla 2.....	87

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Análisis “Inglés sin Barreras”

Anexo 2: Matriz de Análisis “English Today”

Anexo 3: Matriz General “Inglés sin Barreras”

Anexo 4: Matriz General “English Today”

INTRODUCCIÓN

Este trabajo propone, desde una perspectiva pedagógica de la comunicación, tratar de responder a la pregunta sobre las posibilidades de enseñanza de una lengua extranjera, que para el caso es el Inglés, a través de una técnica de la comunicación como la televisión. En este sentido, y teniendo como fundamento teórico la teoría de los códigos de Umberto Eco, se distingue una función semiótica, que no es otra cosa que la relación entre un sistema sintáctico y un sistema semántico. Ambos sistemas tienen existencia independiente el uno con respecto al otro, sin embargo, en la práctica comunicativa no pueden estar separados.

Desde la misma perspectiva, se explica que la correspondencia entre determinada unidad semántica y determinada unidad sintáctica se establece por convención, bien sea por el uso y la costumbre o por el seguimiento de reglas. En este sentido, esa convención que permite la correspondencia entre ambas unidades es lo que conocemos como código. De ahí que el primer código de comunicación en términos de uso y efectividad, sea la lengua, ya que la mayoría de conceptos relacionados con el conocimiento del mundo, los valores y las normas de convivencia, las sensibilidades, de una cultura, tienen su máxima expresión en la lengua.

De lo anterior podemos entender que el proceso de comunicación implica a su vez una relación entre expresiones y contenidos que solo pueden darse entre personas o comunidades que compartan el mismo código cultural o el mismo sistema simbólico. Son los códigos los que permiten construir el discurso; la misma cultura. De igual forma, la cultura debe entenderse como el hecho social, la gramática, aquella que legitima y da sentido a los procesos de codificación que se producen dentro de ella; ésta existe, se desarrolla y se transforma gracias a las interacciones entre los sujetos de una comunidad o entre las mismas comunidades.

Por otra parte, se realiza un abordaje del concepto de competencia lingüística y comunicativa desde la perspectiva de Chomsky y Hymes, los cuales conciben la lengua desde una dimensión social ya que una realización significativa de la experiencia individual en un contexto sociocultural, es lo que le otorga validez y la provee de sentido. Por otro lado, Barthes desde la perspectiva lingüística de la retórica, permite entender el discurso como el conjunto de reglas (gramática) que conforman el relato y que puede ser descrito en diferentes niveles (fonológico,

fonético, gramatical, contextual). Estos niveles se inscriben en tres niveles integradores de descripción y de orden superior (Nivel de las Funciones, de las Acciones y del Discurso o la Narrativa) que establecen una función semiótica (expresión – contenido) dentro del relato, porque además de que un solo código produce muchos mensajes en sucesión que son interpretados por la cultura y que se dan en varios niveles, también los diferentes contenidos de esos mensajes, relacionados entre sí, son transmitidos por el mismo significante e interpretados y clasificados por la cultura en diferentes niveles.

El lenguaje como origen de la cultura no solo existe como estructura sino como medio para hablar de las cosas. De esta manera, se propone a través de las funciones del lenguaje planteadas por Jakobson, integrar toda la variedad de las funciones del lenguaje para entender un poco la importancia de las mismas en la transmisión de los códigos tanto el de la lengua extranjera, inglés como del televisivo. Así, estas funciones se esquematizan en: referencial, emotiva, conativa, fática y poética. En este sentido, al analizar la lengua desde el punto de vista de la información que maneja, es importante tener en cuenta los rasgos lingüísticos distintivos de las palabras o unidades culturales con el fin de dar sentido al texto transmitido.

Las posibilidades de enseñanza de una lengua extranjera se encuentran ligadas a la historia de la enseñanza de las lenguas y a los métodos empleados que se ciñen a la tradición alfabética y a la tradición oral-icónica. Desde la Edad Moderna hasta la actualidad, se han empleado diferentes técnicas para aprender un código como el de la lengua inglesa. No obstante, el interés por seguir enseñando lenguas extranjeras siguiendo los preceptos de ambas culturas, la textualizada y la gramaticalizada, de manera simultánea, pueden explicar la dificultad de una aprehensión tanto de la gramática como de la oralidad.

Por tal inquietud, nos propusimos como objetivo analizar el uso de las formas sintáctico-semánticas de la televisión para enseñar un contenido compuesto de formas sintáctico-semánticas de la lengua extranjera: inglés. En tal sentido, debimos tratar de responder a estos objetivos específicos: explicar la relación sintáctico-semántica de la técnica llamada televisión, analizar las posibilidades de enseñanza de la lengua inglesa a través de un medio audiovisual como la televisión y establecer las formas de contenido de esta lengua en correlación con las formas expresivas. Finalmente, la pregunta que orientó este trabajo de investigación y que se intentó responder empleando dos corpus en formato DVD, “Inglés sin Barreras” e “English Today”, como

medios para el análisis, fue: ¿cuáles son las posibilidades de enseñar una lengua extranjera a través de un medio audiovisual como la televisión?

Es importante hacer hincapié en el hecho de que este trabajo de investigación es un estudio semiótico- informacional, en el cual no se encontrará un análisis ni conclusiones de la enseñanza de una lengua extranjera a través de la televisión en términos sociológicos y/ o pedagógicos.

JUSTIFICACIÓN

La inquietud respecto a cómo se enseña una lengua extranjera genera una revisión de la efectividad o no de los medios de comunicación actuales para el aprendizaje de la misma.

La relación entre los medios de comunicación y la educación siempre ha estado vigente en cada uno de los procesos de adquisición del conocimiento y de la información. Desde el siglo XV el sistema educativo ha representado en esta relación un rol organizativo del conocimiento, mediante el cual la distribución del mismo se ha llevado a cabo de acuerdo a los intereses propios del sector receptor.

Al respecto cabe la pregunta acerca de ¿Qué puede aprender una persona de un programa televisivo (discurso) de enseñanza de una lengua extranjera, si la persona no está inmersa en una cultura textualizada permanente o si la enseñanza se enmarca en una cultura de la gramática?

Este trabajo de investigación dará cuenta de la base teórica y metodológica de cuatro categorías en la construcción de las posibilidades de la enseñanza de una lengua extranjera a través de un medio de comunicación tan influyente como la televisión. La primera de esas categorías que entraremos a revisar es la relación sintáctico-semántica de la gramática del inglés y de la gramática de la televisión (ambas gramáticas entendidas como código); la segunda, la televisión inscrita dentro la semiótica como cultura textualizada (oral-icónica), y los procesos culturales como procesos de comunicación. La tercera, la enseñanza, por su parte, se estudiará desde la perspectiva de la transmisión de conocimiento y la interpretación que se haga del mismo, entendida como contenido. Finalmente, la lengua extranjera se intentará observar desde el plano de las culturas gramaticalizadas y textualizadas, con el fin de argumentar qué tan efectiva ~~es esa la~~ enseñanza televisiva a la hora de transmitir un código gramaticalizado.

CAPÍTULO 1: EN RETROSPECTIVA

1.1 Estudios sobre medios de comunicación en Colombia

Valderrama (2009, pp. 264-273) en su artículo, explica que la sociedad en general en las últimas cuatro o cinco décadas ha presentado transformaciones que han ampliado las diferencias socioeconómicas y el acceso a los recursos simbólicos. Precisamente la mediatización de la sociedad ha tenido que ver con esas transformaciones. Colombia, por otro lado, también ha sido parte de la dinámica de desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación; en este sentido, el Estado ha sido determinante en la reformulación del sistema jurídico en materia de comunicaciones.

Gracias a la revalorización política de las tecnologías de la comunicación (términos empleados por el autor) en nuestro país, los medios de comunicación son hoy por hoy los actores fundamentales en la sociedad cumpliendo no solo el papel de facilitar el flujo de la información a no despreciables velocidades y con mayor capacidad de almacenamiento, sino como productores de una sociedad mediatizada, inscritas en una cultura textualizada, que busca perpetuar el subdesarrollo y la continua desigualdad entre las ciudades y las regiones de Colombia.

Valderrama plantea una etapa inicial de la investigación en comunicación en Colombia, inscrita en la llamada “comunicación para el desarrollo”. Este modelo de comunicación sirvió de apoyo de las políticas públicas para modernizar el agro colombiano a través de la alfabetización del campesinado y de las prácticas de producción, en el cual intervinieron entidades como el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), la Acción Cultural Popular (ACPO) y el Fondo de Capacitación Popular. Lo que la investigadora Elizabeth Fox, citada por el autor, y encargada de los estudios en los años setenta, notó, fue que el campo de la comunicación se conformó a partir de las políticas desarrollistas que ya venían implementándose desde la década de los sesenta y que “los modelos de comunicación eran verticales de transferencia de información”, en los que la participación de la comunidad era mínima porque eran estudios que buscaban responder a las decisiones sobre las audiencias, los tipos de contenido y el efecto que tenían los medios estudiados.

Para la década de los ochenta, se consolidan los estudios sobre los medios de comunicación en Colombia, debido a la institucionalización académica de la comunicación y de la investigación en el campo. En efecto las universidades, algunos colegios, la Asociación Colombiana de Facultades y Programa de Comunicación (Afacom) y la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs), participan en la investigación realizada por el ICA, ACCPO y el Fondo de Capacitación Popular, generando un 50% de la producción del estudio. El restante 50% se distribuye entre instituciones del Estado (ministerios, secretarías de educación, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-), organizaciones no gubernamentales y medios de comunicación privados.

Por otra parte, el autor afirma que son varios los factores que han influido en el crecimiento de la investigación sobre medios. Entre ellos están: la profesionalización del periodismo, el incremento en el conocimiento sobre los medios (políticas propagadas desde Colciencias), y evidentemente el lugar que hoy por hoy ocupan los medios de comunicación en la vida cotidiana. Aunque estos factores han sido importantes en el reconocimiento de la investigación sobre medios, lo es también la presencia histórica de cada uno de ellos en los procesos de constitución de las culturas y de construcción de país. Ejemplo de lo anterior es el papel de la radio y la prensa en la formación y consolidación de los partidos políticos y en la base del proceso de la Violencia en Colombia.

De acuerdo con Fox (1981), citada por Valderrama, al comenzar la década de los ochenta, en Colombia predominaban tres temas: el estudio de los medios masivos según su uso en programas de desarrollo, el análisis de las audiencias y la participación en programas de comunicación y el estudio de los procesos de difusión para la modernización y el desarrollo rural. No obstante, hoy se pueden encontrar una variedad de temas abordados en la investigación sobre medios de comunicación, dentro de los cuales el autor destaca tres: medios y políticas, medios y comunicación, y la historia de los medios y las industrias culturales. El primer tema, tiene importancia porque además de la tensión que origina la violencia en nuestro país, también se suman las disputas entre un proyecto democratizador (Constitución de 1.991) y las fuerzas retrógradas que apostan la Constitución de 1886 y sus políticas autoritarias y clientelares. Precisamente, es en la formación de la opinión pública, la construcción de la democracia, la responsabilidad en los

procesos electorales, el tratamiento del conflicto armado, etc., que los medios cumplen un papel importante.

En lo referente al tema sobre la relación entre medios y educación, se puede decir que históricamente los medios de comunicación, entre ellos la radio y la televisión, han sido parte fundamental de la educación de un sector de la población en Colombia, en el sentido de ser instrumentos para la alfabetización y la capacitación de adultos. De igual forma, es positivo el hecho de que los trabajos que se realizan actualmente estén encaminados a potenciar las instituciones y los procesos pedagógicos en el aula, a la alfabetización audiovisual, la educación de jóvenes y niños, y a diseñar propuestas en torno al aprovechamiento de los medios en la construcción de sociedades menos mediatizadas y más alfabetizadas.

Respecto al tema sobre la historia de los medios y las industrias culturales, Valderrama presenta una preocupación a la hora de abordar de manera sistemática la relación entre historia y medios de comunicación, porque el conocimiento que existe sobre la historia de los medios dificulta la comprensión del papel y la dimensión comunicativa de la modernidad en nuestro país. En este sentido, la historia de los medios no ha permitido entender “cómo se han ido transformando los gustos y los consumos, las prácticas comunicativas mediáticas locales como resultado de la interacción entre prácticas populares y tradicionales, y la dinámica propuesta a través de los esquemas mediáticos de la prensa, la radio y la televisión” (Valderrama, 2009, p.271). Para resumir, se puede decir que no se tiene comprensión sobre la constitución de la comunicación mediática de la modernidad en las regiones, ni cómo se ha dado el dialogo entre lo local y lo nacional.

Finalmente, en lo que respecta a la industria cultural, Valderrama explica que los procesos de globalización económica efectivamente han impactado la industria mediática en el país, pero no es posible dar cuenta mediante estudios al respecto, de cómo ello ha afectado a los pequeños periódicos y radios de provincia. La poca información que se tiene sobre el tema, es meramente especulativa y no da cuenta de las complejas dinámicas socioeconómicas de los medios de comunicación como industria. Aunque es alentador pensar que hoy en Colombia existen estudios académicos sobre los medios y sobre la comunicación y que gracias a esas investigaciones se puede hablar de manera más crítica sobre el tema, también deja mucho que pensar acerca de que las deficiencias alfabéticas en países del tercer mundo, como el nuestro, se han tratado de cubrir a

través de la radio y la televisión educativa y cultural. En otras palabras, han intentado reemplazar la alfabetización de los sujetos a través de los medios, dando cabida al continuo subdesarrollo y desigualdad en nuestro país.

1.2 Televisión educativa en Colombia: ¿nuevas perspectivas?

Si bien es cierto el uso de los medios de comunicación ha sido un aliado importante en los procesos de enseñanza y en la llamada “revolución educativa”,¹ Vizcaíno (2006, pp.175-187) explica que aunque la perspectiva de la educación cuando se usan los medios de comunicación tiene puntos a favor, la experiencia de televisión educativa que se desarrolló desde hace más de cincuenta años dejó varias lecciones por aprender. Es posible que la deficiencia alfabética en países como el nuestro se haya tratado de enmendar a través de medios de comunicación como la radio o la televisión, es decir, a través de una cultura oral-icónica.

Tres hechos dan razón de la intención de usar la televisión para la educación. El primero, la reunión del equipo de trabajo que destacó la necesidad de contar con una televisión educativa y cultural interactiva y participativa para todo el país. El segundo, los expertos en televisión y educación coinciden en la idea de que se deben transmitir programas que atraigan la atención de los niños y los maestros mediante géneros como el melodrama, el terror y el concurso. En esta misma línea, Cajiao, experto en pedagogía, sugirió que el canal debía ser un medio de expresión de los talentos y desarrollos pedagógicos que los maestros y los niños realizaban. Al respecto, la ministra expresó la importancia del canal en el sentido de que la televisión permitiera a los estudiantes entender lo que estaba pasando en el país. El tercer hecho, nace “Telesecundaria”, con el fin de educar a los bachilleres que viven en zonas apartadas empleando programas de televisión sobre matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, castellano y religión que aunque ya habían sido elaborados en México, el Ministerio de Educación en Colombia, aprobó libros propios del contexto histórico y geográfico del país y fueron pilotados por Telepacífico.

¹ La Revolución Educativa se planteó dentro del plan sectorial 2.002 -2006 y pretendía transformar el sistema educativo en magnitud y pertinencia para garantizar la competitividad del país y asegurar el mejoramiento de la calidad de vida de la población. Con este objetivo, se propuso expandir la cobertura y mejorar la calidad y aumentar la eficiencia y la productividad del sector.

A favor, el autor explica que la sociedad efectivamente tiene un vínculo estrecho con los medios de comunicación y esto provoca la producción de los actos educativos y la proyección de nuevas maneras de utilizar estos medios con el fin de superar las deficiencias anteriores. En este sentido, el hecho de pensar en la televisión educativa y cultural interactiva, implicaría los procesos formales del aula. Sin embargo, según el autor, “se requeriría construir una comprensión más integral de la interacción audiencias-televisión-educación en la que primen los sujetos- audiencias como mediadores del proceso de ver televisión o “televidencia”, contextualizados y susceptibles de transformación y articulados en una “pedagogía de la televidencia” desde, con y para las audiencias” (P.26). Lo anterior permitiría eliminar los riesgos que están presentes cuando la interacción es televisión-capitalismo.

1.2.1 El experimento en Colombia.

Colombia tiene dos historias en materia de televisión educativa: una televisión orientada a los niños, como complemento de la tarea del maestro, y otra, la televisión educativa dirigida a la población adulta, en la que se remplazaría al maestro, aulas, recursos de la educación presencial. El autor considera importante explicar que la televisión educativa y cultural está alojada en la historia de Colombia en el contexto del Estado, de sus instituciones, de los medios de comunicación, especialmente de la radio y de la televisión, al igual que dentro de la economía y de la política, es decir, en manos capitalistas, lo que explicaría el porqué de la decadencia del proyecto. Precisamente fue Colombia el experimento de los proyectos sociales de países industrializados como Estados Unidos y su política de la Alianza para el Progreso, que pretendía frenar el surgimiento de nuevas “Cubas”.

Tanto la televisión educativa enfocada en los niños como la enfocada en los adultos surgieron como propuesta interna del país y crearon su propia identidad. El autor habla de tres fases por las que atravesaron ambos programas. La primera, de construcción de identidad, en la que la TVE infantil surge con la aparición de la televisión en Colombia y sufre varias transformaciones que le permiten continuar hasta el año 2000. La intención básicamente era la capacitación de los maestros en materia de modelos pedagógicos y materiales de enseñanza a través de la TVE. En lo que respecta a la TVE para adultos, se puede decir que fueron los estudios hechos por CEPAL los que sentenciaron la urgencia de emplear la TVE para integrar a los adultos marginados a la sociedad

“alfabetizada”. En dichos estudios se evidenció la falta de participación activa y pasiva, la falta de integración efectiva, la globalidad, la radicalidad de los sectores sociales al margen de los bienes y servicios.

En la segunda fase, se fortaleció la identidad de dichos programas, ya que la TVE para niños fue adoptada como un compromiso por parte del gobierno nacional; se integraron equipos de trabajo especializado, coordinados desde y por Inravisión; el acuerdo Alianza para el progreso dio sus frutos en materia de apoyo técnico y financiero; las agencias internacionales y especialmente el gobierno de los Estados Unidos asumieron el pilotaje del proyecto; se creó el Centro Multinacional de la TVE, en el que se lideraban actividades de capacitación, investigación y asesoría; los maestros de entidades oficiales y no oficiales fueron capacitados a pesar de la negación inicial y el producto visible a corto plazo se evidenció en la extensión del programa a toda primaria y programas orientados tanto a maestros como a la comunidad en general.

Por su parte, la TVE para adultos, en esta fase experimentó también indicadores de fortalecimiento. Algunos de ellos fueron: el apropiamiento del proyecto por parte de la Presidencia de la República; la intervención de profesionales en el área; la asimilación de experiencias en otros países y en el nuestro de programas enfocados en la TVE; la creación de un canal de televisión distintivo para la programación educativa y cultural (Canal 11); la concepción de una figura administrativo-financiera especial dentro de Inravisión para los asuntos financieros, del personal y las relaciones interinstitucionales. Lo anterior dejó ver resultados como: el acompañamiento de los programas de televisión educativa mediante cartillas y guías para los mediadores educativos, llamados “guías culturales”; las “guías culturales” como soporte administrativo y pedagógico; investigaciones sobre el tipo de población que participaba como beneficiaria del programa; estudios sobre las formas expresivas figurativas de la televisión (imagen, colores); cubrimiento del 80% en materia física y social.

En la cuarta fase (1981 a 1996 TVE para niños y 1985-1992 TVE para adultos), ambos programas comenzaron a mostrar fallas en factores como: el quebrantamiento de las relaciones interinstitucionales entre los ministerios de Educación y de Comunicaciones; la restricción de recursos financieros y el uso de plantas físicas por parte de la Presidencia de la República; el agotamiento del modelo pedagógico de emisor a receptor, en el que el docente era el centro de atención y no se evidenciaban alternativas en concepciones de educación y pedagogía activas; el

aislamiento de los directamente implicados en los programas, la comunidad. Lo anterior, se puede decir, es muestra de la imposición de una sociedad de la información; de la promoción de una cultura mediática que mueve la industria y el mercado del país.

La extinción de ambos programas no se hizo esperar (entre 1997 y 2000 TVE para niños y entre 1993 y 2000 TVE para adultos) presentando carencia de resultados tanto en las escuelas públicas como privadas, quiebre de las relaciones interinstitucionales y falta de voluntad política para respaldar los programas, pérdida de sentido de los programas dentro de Inravisión, falta de presupuesto para dar continuidad a los mismos y agotamiento del modelo pedagógico y educativo empleado. El análisis comunicacional que se puede hacer desde esta perspectiva tiene que ver con la ausencia de correspondencia del código entre emisor y receptor, es decir, entre televisión y educación, porque los mensajes mediáticos son recibidos por públicos con diversas competencias culturales, desde el aspecto cognitivo hasta las condiciones sociales y las capacidades de codificación.

1.3 Modelo pedagógico de competencia televisiva

Los autores Bustamante, Aranguren y Arguello (2003, pp. 25-27) a través de su investigación acerca de la televisión como objeto de indagación científica y académica, intentan hallar un punto sólido de encuentro entre la televisión y la educación. Por medio de una propuesta pedagógica, pretenden incidir en las prácticas del hacer educativo en relación con el medio televisivo.

Los investigadores encontraron que educación-comunicación se constituyen en expresiones de un saber que tiende a ser cada vez más complementario y transdisciplinar. Uno de los ejes teóricos dentro de la investigación de los autores, es la pedagogía, pensada como una pedagogía del dialogo, crítica y reconstructiva de la experiencia vital en un ámbito social y cultural, la cual se ve altamente influida por la presencia mediática de la comunicación masiva. Desde el campo televisivo, los autores afirman que la televisión es proveedora de representaciones simbólicas de amplia aceptación social y cultural en todos los niveles ciudadanos. Probablemente esa gran aceptación se de en un nivel socio-económico popular, debido a las representaciones de realidades que los usuarios observan y apropian para su propia realidad, lo que genera una conexión inmediata con el discurso televisivo.

El recorrido que plantean los autores a través de esta investigación, aborda en un primer momento: la competencia televisiva y la fundamentación teórica y conceptual que demanda dicha categoría; en un segundo momento, hace referencia a las comunidades de apropiación televisiva como instancias sociales en las que se lleva a efecto el acto de ver y leer la televisión y finalmente, en un tercer momento, se socializa la experiencia a través de eventos de difusión y discusión académica y cultural. En la misma línea, es importante decir que a estos momentos de elaboración conceptual corresponden momentos de aplicación metodológica tales como: la consolidación de un modelo de competencia televisiva a la comunidad inicial, la replicación del modelo y conformación a escala de nuevas comunidades de apropiación y la organización de mesas de trabajo, como eventos propicios para la socialización de los resultados de este estudio.

Por otra parte, esta investigación se inscribe en tres vertientes: las de la ciencia social, la educación y el análisis cultural. Es decir, los autores analizan el discurso televisivo, de acuerdo con los principios de la lingüística y la semiótica; la etnografía, como apoyo metodológico y la propuesta pedagógica se inscribe de la mirada freireana, entendida como un volver a lo esencial de la tarea educativa. En otras palabras, se trata de entender lo que somos como sujetos sociales, culturales, seres vitales ligados al saber de la televisión como institución.

Respecto a lo anterior, Bustamante et al. (2003, p.28) afirman que tener competencia televisiva es inseparable de poseer una adecuada competencia de lectura e interpretativa de cualquier texto, lenguaje o sistema de significados de lo que está hecha la cultura y por los cuales y con los cuales se articulan tanto la experiencia escolar como la experiencia cotidiana. Se trata, pues, de una construcción de sentidos, que den soporte a la práctica reflexiva y crítica al abordar los contenidos de la televisión y asumir una competencia ciudadana, que dé cuenta de la capacidad de representar, interpretar y participar de lo público, para ligar según los autores, conocimiento y experiencia social concreta.

1.3.1 Competencia Televisiva

Se ha tenido un concepto de competencia que se emplea según su campo de aplicación y que responde a los argumentos necesarios para reclamar una validez. Los autores pretenden establecer los requisitos y patrones adecuados para ver la televisión de una forma productiva, es decir, que se vea como una fuente de estímulos para el desarrollo cognitivo, emocional y la capacidad crítica de los usuarios. Por esta razón, la competencia debe ser entendida como el modo de cualificar lo que se ve y utiliza de la televisión.

La noción de competencia ha sido apropiada por varias disciplinas, dentro de estas, la lingüística chomskiana, cuyo campo de acción se amplía a la sociolingüística (Hymes), la pragmática filosófica (Habermas), la semiótica, hermenéutica y las corrientes filosóficas del lenguaje. La competencia se transforma en la medula que canaliza campos del saber articulados desde una perspectiva integradora: sociolingüística, filosofía y teorías del lenguaje, la comunicación y las ciencias sociales, entre otras.

Los autores plantean que el término competencia se entenderá inicialmente como competencia lingüística. Sin embargo, teniendo en cuentas las limitaciones de la noción de competencia dentro del dominio del lenguaje, los autores desbocarán el término en la competencia comunicativa, que amplía el significado y el uso del mismo, y lo conecta con el universo histórico y cultural. Finalmente, la competencia televisiva, analizará la cultura y designará una condición distinta de los que puede ser y representar la televisión como medio masivo de comunicación y “artefacto cultural” (como lo denomina Bustamante), con un acaecimiento determinante en la forma como las sociedades contemporáneas se conforman y orientan su vida.

Bustamante et al. (2003, p.29) aclaran que hablar de competencia televisiva puede equivaler a una simple expresión de moda, una expresión inapropiada o equívoca para muchos, o en un término que requiere crítica y aprobación sistemática de su real posibilidad explicativa y comprensiva. Para los autores el término se inscribe en la línea evolutiva en conexión con las nociones de competencia lingüística y competencia comunicativa. El concepto de competencia explica y permite la comprensión de la mayoría de los fenómenos que hacen parte del universo simbólico y cultural, cuando la conexión del lenguaje con la esfera social y cultural se hace notable.

La actuación se genera en ese saber interactuar en un contexto sociocultural determinado. Se debe entender como la capacidad de usar el lenguaje comunicativamente en el mundo social. Sin embargo, ese saber debe estar mediado por la presencia del otro y de los referentes que se involucran en el proceso de interacción que genera creatividad o productividad de sentidos en el proceso de intercambio. La televisión es precisamente ese “otro simbólico”, con presencia tecno mediática, con voz electrónica e infatigable capacidad de interpretación social. En otras palabras, la televisión es la “voz” audiovisual del ser humano.

La competencia televisiva aparece como el referente conceptual del cual el hombre toma los sistemas de significación que le permiten interactuar con el medio natural y social e incorpora este medio a su experiencia subjetiva e intersubjetiva socialmente compartida. Lo anterior hace referencia al modo de ver y usar socialmente la televisión. Es la característica de individuos y grupos en contextos sociales específicos, capaces de interactuar con este medio audiovisual para general y asumir roles, conductas y significados.

1.3.1.1 Significado del “ver televisión” en esta época

La preocupación de los autores en esta investigación, es sustentar teórica y metodológicamente el por qué emplear el término competencia en una perspectiva pedagógica. La televisión se ha convertido en una “presencia consustancial” de la vida social en el mundo contemporáneo, según autores como Pérez Tornero, Fuenzalida, Martín Barbero, entre otros. Es una presencia imperceptible en su funcionalidad. Ésta se adhiere a los diferentes espacios y ambientes en que se realiza su consumo y los usuarios no perciben los altos niveles de influencia, hasta que resultan actuando (hablando) en su contexto social, como el personaje de algún programa lo hacía.

El ser humano demanda el deseo de mantenerse enlazado a las imágenes sonoras que retumban en sus propios imaginarios. A pesar de ser imperceptible, ocupa un lugar central en la vida social y ejerce una notable influencia en la conformación de los procesos socioculturales; esto es, posee un poder singular. Para Martín Serrano, citado por los autores, la televisión cumple un papel enculturizador, lo que sucede es que esto implica a su vez, la sustitución de instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, etc., provocando una transformación de los papeles propios

de estas instituciones. Así mismo, la televisión cumple una función mítico – social, en el sentido en que provee los grandes relatos, que cohesionan la sociedad y garantizan el mantenimiento y reproducción del control social. En otras palabras, ofrece al televidente un mundo comprensible y coherente, que le brinda seguridad y confianza para aumentar sus actos y proveerlos de un valor práctico.

Para Pérez Tornero, citado por los autores, la competencia televisiva supone transformar nuestra relación con la televisión, inquietarse frente a ella, tomar una distancia mínima ante sus mensajes, interrogar su modo de hacer presencia y ofrecernos “compañía”. Se hace necesario entonces, comenzar a revisar nuestra actitud frente al medio, el tipo de saber que guía nuestro uso y apropiación del mismo, el modo en que “compartimos” los espacios cotidianos.

Desde otra postura, los autores citan a Habermas, quien afirma que estamos tan acostumbrados a la presencia de la televisión, que el contacto se torna automático y parecerá ser el único posible. Sin embargo, en ocasiones se puede filtrar alguna inquietud ante sus contenidos, lo que la haría susceptible de crítica. Por esta razón, usar la televisión de forma consciente, es el requisito para postular la existencia de una competencia televisiva, que a su vez demanda la comprensión de su lenguaje y el conocimiento de su funcionalidad mediática. El interrogante que se puede plantear aquí es, ¿no conocemos ya su funcionalidad mediática: informar, entretener, representar, entre otras?

Por otra parte, Pérez Tornero (1994), explica tres dimensiones constitutivas de la televisión como un hecho o fenómeno “multiforme, complejo y plural”. La primera dimensión hace alusión a la televisión como instrumento tecnológico, es decir, como elemento que hace posible la captación, transmisión y almacenamiento de imágenes y sonidos del mundo real. La segunda dimensión se refiere a la televisión como lenguaje, mediante el cual se integran diversos sistemas significantes (verbal, icónico, sonoro, etc..) para conformar un lenguaje sincrético. Finalmente, la tercera dimensión muestra la televisión como discurso o enunciación, que permite la producción de sentidos y significaciones con arreglo a las particularidades del medio, otorgándole la institucionalización en vida social y cultural de los usuarios.

1.3.2 Sentido educativo de la televisión

La propuesta pedagógica que plantean los autores se centra en las posibilidades de dar uso educativo a la televisión, con el fin de propiciar desarrollos diversos de la educación y de la práctica social y cultural, y de los medios de comunicación como dispositivos redimensionadores de la experiencia humana en conjunto. Éstos afirman, que la televisión es asumida como discurso institucional con un notable grado de influencia en la sociedad.

Se asume pues la educación y la televisión como dos polos en cuestión, a través de los cuales se puede inscribir una productividad de sentido, que transforme ambas partes. La educación debe ser vista como el conjunto de prácticas cotidianas de la gente, susceptibles a ser dirigidas hacia un fin determinado. En tanto, la televisión no puede asumirse como un medio para el discurso rutinario, sino como elemento de proyección en el que concurren distintos tipos de sensibilidad y representación de lo social. Es precisamente por lo anterior, que la propuesta pedagógica de los autores busca promover y animar esa coyuntura entre educación y vida cotidiana independientemente del contexto, el sujeto e interacción, con el fin de que todo aquello que la televisión represente o muestre, sea objeto de discusión y resocialización mediada por el dialogo y la problematización de los contenidos televisivos.

1.3.2.1 Entorno tecno mediático y experiencia humana

Una de las consecuencias que deriva de la tecnología de la televisión, de ese mundo cargado de sentidos y significados que cobran fuerza de esa omnisciencia que intuimos en la televisión, está en el orden pedagógico por cuanto:

Implica tanto el desarrollo de habilidades cognoscitivas y psicomotrices para interactuar con la televisión como la expansión de la mirada y la capacidad de integración racional, visual y auditiva de los fragmentos, que permitan a los sujetos una construcción de sentido cada vez más integral, inteligente y autónoma. (Orozco, 2000, p.19)

Lo anterior nos permite comprender que detrás del “orden armónico y fluido” (como lo llaman los autores) de la realidad que nos ofrece la televisión, existe una operación previa por la cual esa realidad ha sido construida a partir de las piezas y fragmentos que el medio ha seleccionado para tal efecto. En otras palabras, como los contenidos televisivos se crean a partir de realidades particulares de la sociedad, son precisamente las operaciones internas de la

producción de esos contenidos, las que controlan, afectan o inciden en las acciones de los usuarios dentro de un contexto social o cultural específico.

1.3.2.2 Lenguaje televisivo y puesta en escena

Cuando se mencionaba anteriormente que el lenguaje desde el fenómeno televisivo es sincrético, hacía referencia que reúne en un mismo acto expresivo varios sistemas de significación: lenguaje oral, escrito, audiovisual, además de otros elementos propios del medio como el sonido, el silencio, la música, etc., que le otorgan una gran capacidad de emisión y flexibilidad para hacer muy eficaces sus mensajes.

Como señalan Ong (1987), citado por Bustamante et al. (2003), la cultura humana se apropia de lo real y lo expresa en sistemas de representaciones y de comunicación, desde las tecnologías disponibles para apropiarse de esa realidad. El texto escrito y la oralidad (vigentes aún) han pasado a un segundo plano en esta época, lo cual denota cierta inquietud referente al empoderamiento de la imagen, como elemento central del lenguaje audiovisual y alta carga de “actuación” o “escenificación”, como lo señala Betettini (1975), trayendo consigo el auge generalizado de la puesta social en escena de la imagen corporeizada, del cuerpo actuado, entre otros, que contribuyen a fijar sus significados y sentidos en estereotipos.

Orozco (2001) explica que una de las trayectorias que se viene dibujando desde el campo comunicación – educación, se recoge pedagógicamente a partir de la siguiente observación:

Pero es también desde este ámbito donde adquiere sentido una alfabetización televisiva de las audiencias, que aunque hayan aprendido de manera autodidacta a “ver” televisión, y la universalidad del lenguaje visual les haya facilitado este aprendizaje mínimo, en su mayoría siguen siendo analfabetas audiovisuales en la medida en que no han desarrollado paralelamente sus capacidades expresivas con este lenguaje. (p.7)

Respecto a lo anterior, también podría decirse que el nivel educativo de una persona no influye de manera dominante en la criticidad o reflexión al ver un programa de televisión. El uso crítico y reflexivo en nuestro contexto actual, implica ligar las formas predominantes de las narrativas televisivas (noticieros, publicidad, dramatizados) con las representaciones o formas de

vida que nos ofrecen del país y las personas al saber estructurado, “limpio” y teórico (como lo mencionan los autores) que circula por la escuela.

1.3.2.3 Sentido del discurso televisivo

Bustamante et al. (2003) plantean que el impacto de fondo de la televisión proviene de lo que es capaz de generar, hacer y producir con su discurso. El discurso tiene su valor dentro de este medio, por la percepción de los receptores como una entidad con peso específico ante la que desarrollan hábitos y costumbres adecuadas y conformes, e incluso admiten ciertas normas para proceder. En otras palabras, Pérez Tornero afirma, que es a partir de este momento cuando la televisión adquiere su auténtica dimensión social. Por su parte, Martín Serrano (1988) asegura, que al colocar en circulación información en el público, ésta puede generar desequilibrio o consolidación de formas de vida de la sociedad en que participa.

Los autores (2003, p.151) explican, que la televisión opera desde una lógica, atravesada por el poder político y mercantil y que también puede verse afectada en la consolidación del poder informativo, cuando ésta no se adscribe sustancialmente estos poderes. Orozco (2001, p.9) menciona, que por lo general la televisión básicamente está aliada con el poder político establecido y no con las audiencias. Es a través de la televisión que en gran medida se transmiten discursos permanentemente y a la cual se remiten muchos de los significados y contenidos que se comparten públicamente. En este sentido, se puede decir que este concepto acerca de la función del discurso televisivo es más afín a nuestros intereses e inquietudes de investigación. Sin embargo, no ayuda a resolver nuestra inquietud debido al enfoque puramente mediático de la televisión.

CAPÍTULO 2. COMPETENCIA COMUNICATIVA

2.1 Competencia lingüística

Según Bustamante et al. (2003, p. 32), en la concepción del lenguaje, Chomsky distingue competencia de actuación, como lo señala Hymes (1996):

El mundo de la teoría está dividido en dos partes: competencia lingüística y actuación lingüística. Por competencia lingüística se entiende el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, es decir, el conocimiento comúnmente no consciente y sobre el cual no es posible dar informaciones necesarias, pero que están necesariamente implícitas en lo que el hablante – oyente (ideal) puede expresar. (p.15)

Respecto a la parte de la expresión del hablante – oyente (ideal), señalan que Chomsky planteaba que existe un sujeto que a través de su competencia lingüística se reviste de un rasgo productivo, ya que a partir de un sistema de reglas, genera y comprende una serie de oraciones o enunciados que representan la realidad dinámica y creadora del lenguaje. Sin embargo, la problemática de la noción de competencia en Chomsky, es que está más concentrada en la dimensión de actuación, es decir, en la capacidad de aplicar el conocimiento de una lengua, que en la capacidad innata universal de todo ser humano de adquirir el conocimiento de una lengua; lo anterior limitaría el término “competencia”.

2.1.1 Competencia comunicativa.

Del replanteamiento de la lingüística contemporánea, derivan los nuevos aportes y reformulaciones conceptuales sobre el lenguaje. La codificación y decodificación vista desde el punto de vista de Chomsky, nos lleva directamente al uso y la apropiación del lenguaje, lo que lo reduce a un plano individual y formal de ese uso. Aunque en el mundo social el lenguaje, (en lo referente a su uso) Chomsky lo toma de forma muy tangencial, es posible que sí se involucre en este mundo pero con menos compromiso con la dimensión del uso social y cultural. Para este autor pensar el lenguaje desde la dimensión social no es una preocupación real.

Bustamante et al. citan a Hymes, quien plantea que la competencia comunicativa impone una condición estructural y dinámica, pero también real y concreta, que asume al lenguaje en su doble naturaleza, de saber implícito en un sujeto, inmerso en un mundo histórico y que se define y constituye por el carácter social y cultural en el que se conforma la experiencia humana, y en el cual influye el lenguaje. Respecto a lo anterior, para Hymes el saber y el uso del lenguaje devienen actuación, es decir, una realización significativa de la experiencia individual en un contexto sociocultural que le otorga validez y la provee de sentido. Se trata pues de la expresión del mundo

interior del ser humano o la representación de su realidad, acudiendo a diversos medios de expresión y representación.

Bustamante et al. (2003, p.37) afirman que la competencia se ha transformado en un “saber actuar”, lo que equivale a “actuación”, cuyo universo de la significación potencia las posibilidades del ser humano. Es precisamente él quien da sentido a sus acciones y hace de éstas una contribución indirecta o directa a los medios de comunicación, para que las representen a través de la realidad imaginaria.

2.1.2 Análisis del relato.

Barthes (2001, pp.9-29) explica que el discurso es más que un conjunto de frases, éste tiene sus unidades, sus reglas, su “gramática”, y es objeto de estudio de una segunda lingüística: la Retórica, que a consecuencia de un juego histórico, pasó a ser parte del campo de la literatura. El relato es uno de los idiomas ofrecidos a la lingüística del discurso, que sin reducirse a una suma de frases, es una gran frase, un esquema de un pequeño relato. En este sentido, la lingüística permite enunciar cómo un relato no es una simple suma de proposiciones y clasificar los elementos que entran en la composición de un relato.

El autor señala que lingüísticamente una frase puede ser descrita a diversos niveles (fonético, fonológico, gramatical, contextual) y que estos niveles al tener sus propias unidades narrativas y sus propias correlaciones, obligan a una descripción independiente. Estas unidades al pertenecer a un cierto nivel, adquieren sentido si pueden integrarse en un nivel superior: un fonema tendría sentido si se integra en una palabra y la palabra en una frase.

Para analizar un discurso, Barthes₅ propone distinguir tres niveles de descripción: el nivel de las funciones (en el sentido de Propp y Bremond), el nivel de las acciones (desde la perspectiva que tiene del concepto Greimas cuando habla de los personajes como actantes, y el nivel de la narración (que es el nivel del “discurso” en Todorov). Estos niveles, ligados entre sí tienen sentido si son integradores según el autor: *“una función solo tiene sentido si se ubica en la acción general de un actante; y esta acción misma recibe su sentido último del hecho de que es narrada, confiada a un discurso que es su propio código”*. Se puede decir que se establece una función semiótica (expresión – contenido) dentro del relato, porque además de que un solo código produce muchos

mensajes en sucesión que son interpretados por la cultura y que se dan en varios niveles, también los diferentes contenidos de esos mensajes, relacionados entre sí, son transmitidos por el mismo significante e interpretados y clasificados por la cultura en diferentes niveles.

Según la perspectiva integradora que sugiere Barthes, las unidades narrativas o funciones de contenido (segmentos de la historia que permiten madurar los relatos a diferentes niveles) constituyen el “querer decir” y no “la forma” de un enunciado; éstas se refieren al valor connotado de una palabra o unidad lingüística, a la historia presente del término. Como los niveles de un relato permiten ubicar las funciones de contenido jerárquicamente dentro de un mismo sentido, el autor propone dos grandes clases de funciones: las distribucionales (plano sintáctico) y las integradoras (plano semántico). Las primeras enfatizan en la relación entre la unidad con su correlato y el autor reserva el nombre de *funciones* (funciones de Propp). Por ejemplo, la compra de un cuchillo tiene como correlato el momento en que se utilizará o el despertar en la mañana tiene el correlato el momento de dormir en la noche. Las segundas, de naturaleza integradora, comprenden todos los *indicios*, es decir, las características con conciernen dentro del relato a los personajes, informaciones relativas a su identidad, notaciones de “atmosferas”, etc. Los indicios permiten develar los indicios a través de las acciones de los personajes o la narración. Son unidades semánticas porque remiten a un significado.

De igual forma, Barthes establece dentro de la funciones dos subclases de unidades narrativas. Las primeras, *funciones cardinales*, que constituyen los “nudos” del relato o de un fragmento del mismo, abren, mantienen y cierran una incertidumbre del relato, generando una multiplicidad de incidentes pequeños o detalladas descripciones. La segunda, de naturaleza complementarla, *catálisis*, tiene una función parasitaria o complementaria pero en la medida en que se relaciona con un núcleo adquiere un carácter funcional en la comprensión de un relato. La catálisis es una función fática porque despierta una tensión semántica del discurso, mantiene el contacto entre el narrador y el lector; lo remite a un carácter, aun sentimiento, a una atmosfera (por ejemplo de temor), a una filosofía, en informaciones que sirven para identificar, para situar en el tiempo y en el espacio.

Por otra parte, de acuerdo con el autor, los indicios tienen significados implícitos que el lector emplea para conocer un carácter, una atmosfera. A diferencia de éstos, los informantes, generan en el relato datos significantes que sirven para autenticar la realidad del referente, operan

el discurso. Ambos, nudos y catálisis, indicios e informantes establecen una relación entre sí (función semiótica) en diferentes niveles del discurso para generar.

Barthes expone la lógica de Aristóteles, quien opone la tragedia (unidad de acción) a la historia atribuyendo lo lógico sobre lo cronológico de Propp, porque según el autor la temporalidad solo es una clase estructural del relato (del discurso), sólo existe como elemento de un sistema semiótico, mientras que la lógica, vista desde la vía esbozada por Todorov, instala el análisis a nivel de las acciones (de los personajes), tratando de establecer reglas por la que el relato combina, varía y transforma los sujetos del mismo.

Dentro del análisis del relato el autor propone relacionar lógicamente los núcleos entre sí mediante una secuencia o un grupo de pausas. La secuencia (opuesta a consecuencia) se inicia cuando uno de sus términos no tiene un complemento previo y se cierra cuando otro de sus términos no tiene consecuente. Por ejemplo, pedir un alimento o bebida, recibirlo, consumirlo y pagarlo. Explica igualmente, que existen secuencias fútiles o microsecuencias que hacen parte de la narrativa. Por ejemplo, tender la mano, apretarla, soltarla; este saludo se vuelve una simple función. Estas secuencias son también un metalenguaje interior al lector porque la lógica que estructura la secuencia produce una seducción en el lector a través de pequeños actos que generan una posible alternativa y por la tanto una libertad de sentido. Entonces, los términos de varias secuencias se imbrican unos en otros sin concluir una secuencia porque de una se esas imbricaciones puede surgir un término inicial de una nueva secuencia. El relato se estructura desde las más pequeñas funciones hasta las mayores, es una toda una red de subrogaciones. En este sentido, el relato se “sostiene” a la vez que se “prolonga”. (Barthes, 2001, p.29)

2.1.2.1 La estructura de los personajes: el nivel de las Acciones.

Aunque las funciones proporcionan la mayor parte del sistema narrativo, Barthes propone pasar a un nivel superior, en el que las funciones extraigan su sentido, y es el nivel de las Acciones. En la Poética Aristotélica el personaje es considerado como funcional a la acción; no podría haber caracteres sin relato. Sin embargo, Barthes realiza un recorrido por los diferentes postulados acerca de la definición de personaje y a partir de Propp (señala el autor), el personaje se muestra como actante, pero no es persona. Por su parte, el análisis estructural define al personaje en términos de

participante. Para Cl. Bremond, cada personaje, inclusive el secundario, es el héroe de su propia secuencia. T. Todorov, parte de que los personajes no son personas, sino que la descripción de los personajes consiste en aquello que se deja clasificar en ellos (sus predicados). Finalmente, A.J. Greimas, tendría a este respecto el análisis más acabado: los personajes son actantes, lo que son es lo que hacen y lo que hacen tiene correlato en los ejes semánticos de la sintaxis de la frase: “(sujeto, objeto, complemento de atribución, complemento circunstancial)”. Estos actantes pueden ser más de uno o pueden ser toros en otra parte del relato.

En palabras de Barthes, el sujeto trata de comunicar un deseo sobre un algo/alguien en una situación. Entonces, en todo relato los personajes se ordenan por parejas paradigmáticas: sujeto/objeto, donante/destinatario, ayudante/opositor, porque existen una gran función de intercambio. El autor explica que aunque el sujeto del relato presente sustitución o condensación, o la figura actancial absorba a varios personajes, el modelo estructural del relato precisamente vale más por todas esas transformaciones reguladas. En este sentido, finalmente explica que las categorías gramaticales no pueden definirse sino por relación con la instancia del discurso y no con la de la realidad, los personajes (unidades del nivel Accional) sólo adquieren sentido si se los integra al tercer nivel de la descripción, el nivel de la Narración.

2.1.2.2 La Narración.

Según Barthes, lo que se debe describir en un relato es el código a través del cual se otorga significado al narrador y al lector. La actancia lectora se presenta cuando el narrador deja de representar y sólo narra hechos; ahí se produce por carencia de significación un signo de lectura. Este signo de lectura es lo que se conocería como función conativa, de acuerdo con las funciones del lenguaje de Jakobson, porque hace hincapié en el destinatario.

Los signos de la narración donde la función de Jakobson sería la expresiva cuestionan por quién o qué sería el dador del relato. O es una persona psicológica, un yo exterior con un nombre y una personalidad, o es una especie de narrador de percepción limitada donde cada personaje es un emisor (esta última postulada por Sartre). Desde el punto de vista del análisis del relato, narrador y personajes son esencialmente “seres de papel”. No se puede confundir narrador con autor porque

existen muchos relatos que carecen de autor, lo que mostraría que en el fondo nunca existió es autor; es más una patente.

El autor afirma que la narración (o código del narrador) conoce dos sistemas de signos: personal (yo) y apersonal (él). *“Estos signos son el conjunto de operadores que reintegran funciones y acciones en la comunicación narrativa articulada sobre un dador y su destinatario”* (Barthes, 2001, p.25). Por ejemplo, la novela psicológica está marcada por la mezcla de un sistema personal y otro apersonal. La persona psicológica (de orden referencial) no coincide con la persona lingüística porque esta última se define por su ubicación (codificada) en el discurso.

Los elementos mencionados anteriormente (sistema de signos) hacen parte del nivel narracional, a los que la escritura es agregada, en el sentido en que su función es “exponer” el relato. Es precisamente en esta exposición, en la que las unidades de los niveles “inferiores” se integran: trasciende sus contenidos y sus formas narrativas (funciones y acciones). La importancia de este nivel radica en que la narración, no puede recibir su sentido sino cuando es interpretada por la cultura, por sistemas como el social, económico, ideológico, etc.

2.1.2.3 *El sistema del relato.*

Según Barthes (2001, p.30), la lengua y el relato se pueden definir por la relación entre la forma y el sentido, la expresión y el contenido. La primera tiene que ver con la producción de unidades y el segundo, con la integración de esas unidades en la cultura. La forma del relato se caracteriza porque en él convergen dos poderes: la distensión de los signos y la inserción en aquella de expansiones imprevisibles. La distorsión de los signos (distaxia), estudiada por Bally, es cuando los signos no están yuxtapuestos, sino alterados; o mejor aún el ejemplo que da Barthes: en el signo verbal "mantenerse firme" en la frase "ni firme siquiera se mantuvo" se opera el mencionado desarreglo; en este caso los signos se transforman en significantes separados entre sí que si no se ven en el conjunto expresivo mencionado (locución) pierden su sentido. A nivel funcional del relato se observa que: "las unidades de una secuencia, aunque forman un todo a nivel de esta secuencia misma, pueden ser separadas unas de otras por la inserción de unidades que

proviene de otras secuencias²" Bally habla de lenguas más sintéticas (alemán, distáxicas o alineales) que otras más analíticas (francés). El relato sería una lengua sintética "basada en una sintaxis de cruces y de desarrollo: cada punto del relato irradia en varias direcciones a la vez". El «suspenso» sería una forma de dispersión porque genera en el lector una lógica intelectual (amimesis) "mediante procedimientos enfáticos de retardamiento y de reactivación" cumpliendo una función fáctica (canal) y conativa (destinatario); el suspenso abre el nivel paradigmático al lector por no cerrar la secuencia; es un «thrilling» (generador de emoción, entusiasmo, expectativa); el suspenso "arriesga y glorifica" la estructura. (Barthes, 2001, p.31)

El segundo proceso importante del relato es la integración: "lo que ha sido separado a un cierto nivel (una secuencia, por ejemplo) se vuelve a unir la mayoría de las veces en un nivel superior (secuencia de un alto grado jerárquico, significado total de una dispersión de indicios, acción de una clase de personajes). Pero en el relato una integración no es tan simple como se piensa, tan ordenada o regular porque una misma unidad puede tener dos correlatos, uno en un nivel (función de una secuencia) y el otro en otro nivel (acciones). El relato es una sucesión de elementos mediatos e inmediatos (pueden ser distaxias o integraciones en ambos casos) por lo que en el relato hay una especie de «cojear estructural». (Barthes, 2001, p.32)

Barthes explica que la creatividad del relato se ubicaría entre dos códigos, el de la lingüística y el de la "translingüística": la creatividad estaría en los enunciados de detalle y la imaginación (las grandes acciones) participan de la imaginación (dominada por el código). Barthes advierte que Poe ya preveía esto; en suma, decía Poe, *“veremos que el hombre ingenioso está siempre lleno de imaginación y que el hombre verdaderamente imaginativo nunca es más que un analista...”*. En todo relato, dice Barthes, la imitación es contingente, lo sustancial sería la amimesis, el análisis, el detalle. El relato va más allá del realismo, por eso una notación realista importa en el relato no por esa información sino por el papel que jugará en la historia. La función del relato es más la de montar un espectáculo que de representar o repetir. Lo que importa es la lógica que se impone en las acciones que componen la secuencia (frase).

² Cf. Lévi Strauss (Anthropologie structurale, p.234: ed. cast., pp. 191-192) : « Desde el punto de vista diacrónico, las relaciones provenientes del mismo haz pueden aparecer separadas por largos intervalos...” A. J. Greimas ha insistido sobre el distanciamiento de las funciones (Sémantique Structurale).

2.1.3 Las funciones del lenguaje.

Jakobson (1981, p.348) plantea que el primer problema de que la poética se ocupa es: ¿Qué es lo que hace un mensaje verbal sea una obra de arte? La poética se interesa por los problemas de la estructura verbal y por tanto hace parte integrante de la lingüística porque ésta última es la ciencia global de la estructura verbal. Como muchos de los recursos que la poética estudia no se limitan al arte verbal, tampoco pertenecen únicamente a la ciencia del lenguaje, sino a la teoría general de los signos.

Jakobson explica que el interés por mantener la poética aislada de la lingüística o de etiquetar a alguien como “crítico literario” o “crítico gramático” es erróneo puesto que el enfoque histórico en poética como en lingüística se interesa no solo por los factores de cambio sino también por los factores continuos, permanentes, estáticos. Si bien es cierto que para hablante existe una unidad de lenguaje, este código global representa un sistema de subcódigos interconexos; cada lengua abarca varios sistemas concurrentes que se caracterizan por una función diferente.

Aunque para los elementos emotivos del discurso se clasifiquen como elementos no lingüísticos del mundo real para reduccionistas como, Jakobson enfatiza en la importancia de investigar el lenguaje en toda la variedad de sus funciones y las esquematiza así: el DESTINADOR manda un MENSAJE al DESTINATARIO. Para que el mensaje sea efectivo se requiere de un CONTEXTO o REFERENTE que el destinatario pueda captar, ya verbal ya susceptible de verbalización; un CODIGO común a destinador y destinatario y un CONTATO, un canal físico y una conexión psicológica entre el destinador y el destinatario, que les permita mantener una comunicación.

Si bien es cierto esta esquematización permite una diversidad de las funciones, también lo es que la estructura verbal de un mensaje depende primariamente de la función predominante. Si se presenta una ordenación hacia la función REFERENCIAL, “denotativa”, “cognoscitiva”, por ejemplo, ésta será el hilo conductor a la que se integrarán las demás funciones.

La llamada función EMOTIVA o “expresiva”, centrada en el DESTINADOR, apunta a una expresión directa de la actitud del hablante ante aquello de lo que está hablando. Ésta genera una impresión de una cierta emoción, sea aparente o verdadera. En el lenguaje, las interjecciones presentan lo puramente emotivo, es decir, aquellas impresiones súbitas, exclamativas o un sentimiento profundo, como asombro, sorpresa, dolor, molestia, amor, etc. Sirven también para

apelar al interlocutor, o como forma de saludo, despedida, conformidad, etc. Apuran hasta cierto punto todas nuestras elocuciones, a nivel fónico, gramatical y léxico.

Jakobson explica que si analizamos la lengua desde el punto de vista de la información que maneja, no se puede restringir la noción de información al aspecto cognoscitivo del lenguaje. En inglés, la diferencia entre [big] y la prolongación enfática de la vocal [bi:g] es un rasgo lingüístico convencional. Si nos fijamos en las invariantes fonémicas, la /i/ e /i:/ inglesas se presentan como simples variantes de un mismo fonema, pero si se enfatiza en las unidades emotivas, la relación entre las invariantes y las variantes se invierte: la longitud y brevedad son invariantes que vienen complementadas por fonemas variables. La función emotiva es un rasgo lingüístico porque le atribuye información al mensaje no a la transmisión del mismo. De igual forma todos los mensajes emotivos pueden ser sometidos a análisis lingüístico de acuerdo con el test que aplicó Stanislavskij.

La función CONATIVA, o la orientación hacia el DESTINATARIO, se refleja sintáctica, morfológica e incluso fonémicamente en expresiones gramaticales como el vocativo y el imperativo. Jakobson explicó que éstas se diferencian de las expresiones declarativas porque no pueden transformarse en oraciones interrogativas y tampoco puede probarse la veracidad o no de las mismas. Esta función transforma una “tercera persona” ausente o inanimada en destinatario de un mensaje conativo.

Por su parte en la función FÁTICA, o en la orientación hacia el CONTACTO, se pueden establecer mensajes que sirven para prolongar o interrumpir la comunicación; se verifica que el canal de comunicación funcione y que la atención del interlocutor se mantenga. Ésta, es la función verbal que adquieren los niños porque la usan para comunicarse inclusive antes de que puedan emitir o captar una comunicación informativa.

El metalenguaje, (establecido por la lógica moderna como un nivel del lenguaje) juega un papel importante en el lenguaje cotidiano. Cuando el destinador y/o el destinatario quieren confirmar que están usando el código, el discurso se centra en el código realizando una función METALINGÜÍSTICA, explicando el significado de determinada palabra o expresión.

Jakobson (1981, p.358) explica que la función POÉTICA o la orientación hacia el MENSAJE, es la función dominante y determinante del arte verbal pero el accesorio de las demás actividades verbales. Se debe hacer énfasis en esta función porque patentiza los signos; de ahí que no se pueda limitar al campo de la poesía. Dentro de esta función se aplica el recurso poético de la

paranomasia o el empleo de parónimas para reforzar de manera contundente la eficacia de un mensaje, p.ej. *I like Ike*.

2.1.4 Los rasgos distintivos en la fonética.

Jakobson y Halle (1.980, pp.12-17), explican que las palabras están compuestas por unidades que presentan al receptor un número determinado de rasgos distintivos. Estos rasgos son elementos constitutivos capaces de diferenciar unos morfemas de otros. Aclaran que es importante distinguir el nivel semántico, que comprende las unidades significativas simples y complejas, desde el morfema hasta el enunciado y el discurso, del nivel de los rasgos distintivos (nivel fonológico), que corresponde a las unidades simples y complejas, el cual permite diferenciar, agrupar, delimitar o poner de relieve las diferentes unidades significativas.

En el nivel de los rasgos distintivos, el oyente debe elegir entre dos cualidades polares de una misma categoría, como en el caso de las oposiciones grave/agudo, sonoro/sordo, nasalizado/no nasalizado (nasal /oral) y sostenido/normal.

Los autores hacen referencia al término oposición, de Saussure, porque las unidades funcionales o unidades de la lengua, conforman una oposición lingüística: “fonemas” para el plano fónico y “morfemas” para el plano significativo. Los morfemas son unidades que constan de una materia significativa (sonidos, grafemas) y de un significado (generalmente la información transmitida), y los fonemas solo poseen significante. Por esta razón los morfemas cumplen una función significativa, mientras que los fonemas, cumplen una función diferenciadora. Cuando el oyente recibe un mensaje en una lengua conocida, lo refiere al código del que dispone, el cual comprende todos los rasgos distintivos y las combinaciones necesarias que se necesitan para diferenciar los morfemas y las palabras enteras.

De igual forma, los autores señalan que generalmente el contexto y la situación permiten pasar por alto varios rasgos distintivos, fonemas y series de fonemas sin arriesgar la comprensión. No obstante, cuando el oyente quiere un discurso claro, el hablante traduce rápidamente el discurso elíptico en el plano semántico o fonológico a su forma explícita. De ahí la importancia que el hablante recurra al código más completo que dispone para analizar los fonemas y de los rasgos distintivos que los componen.

La fonología se entiende como el estudio de la forma en que el lenguaje utiliza la materia sonora y sus propiedades fisiológicas y físicas (fonética), seleccionando algunos de sus elementos y adaptándolos para sus diversos fines (Jakobson y Halle , 1.980, p.20). Sin embargo, los autores aclaran que es importante establecer los vínculos y las fronteras que existen entre la fonología y la fonética en el sentido de la relación que guardan los elementos fonológicos con el sonido. Según la concepción de Bloomfield, los fonemas de una lengua son rasgos sonoros que se agrupan en haces y que los hablantes producen y reconocen dentro de la corriente sonora del habla de forma mecánica. Precisamente los rasgos distintivos están presentes en las ondas sonoras y son extraídos por el hablante al hacer los movimientos que producen sonidos.

Se puede decir, que la Fonología estudia la forma de la expresión en el sentido de que se ocupa de los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su función en el sistema de la comunicación lingüística. En tanto que la Fonética, estudia la sustancia de la expresión en relación con los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción.

2.1.4.1 Las clases de rasgos.

Además de los rasgos distintivos, el hablante dispone de otros tipos de rasgos codificados que contienen información y que todo miembro de una comunidad lingüística sabe manejar según los autores. Estos son: los *rasgos configurativos*, señalan la división del enunciado en frases y palabras, indicando la jerarquía de estas unidades en el enunciado, igualmente delimitándolas o integrándolas; los *rasgos expresivos (o enfáticos)*, enfatizan en las diferentes partes del enunciado o en diferente enunciados y corresponden a las actitudes emocionales del hablante. Los *rasgos redundantes* (a los que remiten los rasgos distintivos y configurativos por su carácter semántico), ayudan a identificar un rasgo simultaneo o adyacente, ya sea distintivo o configurativo. Los rasgos redundantes tienen en común con los rasgos configurativos y expresivos el tener una denotación singular específica a diferencia de los rasgos distintivos que siempre denotarán lo mismo. Estos últimos solo constituyen el enlace entre el nivel fonológico y el nivel fonético de la lengua, además permiten clasificar el grupo de fonemas de una lengua determinada mediante propiedades que se relacionan de forma muy directa con las características articulatorias o acústicas de los sonidos en los que se materializan los fonemas.

CAPÍTULO 3. LA TEORÍA DE LOS CÓDIGOS

3.1 La Función Semiótica.

Eco (1981, p.83) explica que puede denominarse CODIGO a la asociación de los elementos de un sistema transmisor (expresión) con los elementos de un sistema transmitido (contenido). Esa función semiótica (correlación entre expresión y contenido) convierte a ambos sistemas en fónicos porque son capaces de desempeñar una función lingüística no solamente entre ambos sino con otros elementos de otros sistemas. Según el autor, el signo está constituido por uno o más elementos de un plano de la expresión en correlación con uno o más elementos de un plano del contenido. Saussure, por su parte, diría que un signo es la correspondencia entre un significante y un significado. Desde otra perspectiva, Hjelmslev (1943), citado por Eco, manifiesta que no existen signos, sino funciones semióticas que posibilitan la significación y por tanto el acto de comunicar algo.

El autor propone distinguir entre código y sistema de código. Los s-códigos son sistemas o estructuras que pueden subsistir sin ningún inconveniente y de forma independiente del propósito significativo o comunicativo que los asocie entre sí. Los s-códigos son el sintáctico, el semántico y el pragmático. Por otro lado, el código, es la regla que asocia los elementos de los s-códigos a los elementos otro o más s-códigos. En otras palabras, un sistema de código sintáctico se podría entender como una serie de señales reguladas por leyes que se combinan internamente llamadas sistema sintáctico. Este sistema estudia la relación existente entre los distintos símbolos y signos del lenguaje. Por otra parte, el sistema semántico, que está regulado por una serie de contenidos de una comunicación, es el orden y acomodo de cada elemento. Precisamente el significado es el contenido de una función semiótica y se define como una unidad semántica colocada en un espacio puntual dentro de un sistema semántico concreto. Gracias a los signos, códigos, reglas y la estructura de la comunicación, el destinatario puede llegar a sacar una conclusión o una interpretación del mensaje que adquirió.

Eco manifiesta que usualmente un solo significante transmite contenidos diferentes y relacionados o no entre sí, y que por tanto, lo que se llama “mensaje o función semiótica” es la

mayoría de veces un texto cuyo contenido es un discurso a varios niveles, tal como lo explica Barthes (ver apartado 2.1.2).

3.1.1 El código.

La interpretación de todas las opciones semánticas ofrecidas por el mensaje compete a la teoría de los códigos y los sentidos. Mientras que el conjunto de las presuposiciones dadas a entender por el mensaje y el conjunto de las presuposiciones que da a entender la relación interactiva entre emisor y destinatario competen tanto a la teoría de los códigos como a la de la producción de signos. (Eco, 1981, p.85)

En la teoría de los códigos expuesta por Umberto Eco (1.981, p.86), se plantean las funciones semióticas y por sus posibles combinaciones. El autor propone dos categorías para formar una función semiótica: la expresión y el contenido. A su vez, estos elementos forman signos a través de los códigos. Entonces, el signo se entiende como el lugar de encuentro entre los elementos de ambos planos (expresión y contenido) asociados entre sí por un código. Una función semiótica significa posibilidad de significar y comunicar. Entonces, la semántica intensional da posibilidades de significar y comunicar algo a lo que no corresponde un determinado estado real de hechos.

Según Eco, un código (que puede ser una palabra escrita o hablada) asocia los elementos de un sistema transmisor con los elementos de un sistema transmitido. En este sentido puede decirse que existe una relación semiótica. De igual forma, explica que lo que constituye una connotación en cuanto tal es el hecho de que ésta se establece parasitariamente a partir de un código precedente y de que no puede transmitirse antes de que se haya denotado el contenido primario. Sin embargo, puede haber un contenido primario que se transmita sin pretender un conocimiento previo. En este caso solo sería un código de tipo denotativo.

“Un solo código puede producir muchos mensajes en sucesión; diferentes contenidos relacionados entre sí pueden ser transmitidos por el mismo significante según el código usado; por lo tanto mensaje es un texto cuyo contenido es un discurso a varios niveles” (Eco, 1976, pp. 97-98). Es así, que un texto existe gracias a la coexistencia de varios códigos o subcódigos. Por ejemplo, la lengua inglesa es un código y para su enseñanza convergen subcódigos como la gramática, la fonética y la fonología.

Para Eco, una expresión transmite un contenido cultural. En este sentido, lo que compete a las formas expresivas de la televisión como lo son la imagen y el sonido desde el plano figurativo y abstracto respectivamente transmitirían los contenidos semántico- sintáctico del código inglés desde las formas figurativas y abstractas del contenido y su sustancia. Según el autor, los códigos por el hecho de estar aceptados por una sociedad, constituyen un mundo cultural que no es ni actual ni posible: su existencia es de orden cultural y constituye el modo como piensa y habla una sociedad y, mientras habla, determina el sentido de sus pensamientos a través de otros pensamientos y éstos a través de otras palabras. Como pensando y hablando es como una sociedad se desarrolla, se expande o entra en crisis, hasta cuando se enfrenta con mundos “imposibles”, una teoría de los códigos se preocupa bastante por la naturaleza “cultural” de dichos mundos y se pregunta cómo hacer para “tocar” los contenidos. Entonces, si lo real se sitúa en los mundos posibles, lo virtual lo hará en los mundos imposibles, la técnica, la televisión, porque ésta modifica las estructuras económicas, policías, tecnológicas, etc., de las sociedades modernas.

De acuerdo con Eco, el uso impropio del código y el descubrimiento de una contradicción interna del código hacen que éste exista. Por ejemplo, “si hoy llueven naranjas, entonces los delfines son mamíferos”. El código permite comprender una proposición que comúnmente es falsa y comprender que es culturalmente hablando falsa. Precisamente la semántica intensional revestida de una teoría estructural del contenido a diferencia de la extensional permite explicar el efecto de las proposiciones (cómica, aterradora, falsa). La semántica intensional explica la importancia semiótica de una proposición, es decir, comprender por qué y cómo es relevante semióticamente.

La sustancia del contenido puede definirse como una compilación de unidades culturales porque éstas son cuando al hablante se le ha descrito algo de un modo de la cultura en la que vive a través de dibujos, palabras u otros medios sin haber tenido experiencia nunca del referente real. El significado de un término (y, por lo tanto, el objeto que el término “denota”) es una UNIDAD CULTURAL. La unidad cultural es algo que la cultura ha definido como unidad distinta de otras y, por lo tanto, puede ser una persona, una localidad geográfica, un sentimiento, una esperanza, una idea, una alucinación (Schneider, 1968, p. 2). Por otro lado, las formas del contenido pueden ser entidades abstractas (no perceptibles por los sentidos). Ejemplo de lo anterior pueden ser las instrucciones sobre determinados contenidos para el caso de la enseñanza de una lengua y los argumentos explicativos.

Según el autor, una unidad semántica puede definirse como unidad “intercultural” que no varía a través de la reemplazo de los significados que la transmiten. Ejemplo “perro” es una unidad intercultural que se mantiene constante a pesar de que se exprese en términos como “dog”, “chien”, etc. No obstante existen unidades culturales que varían de “linde” según la cultura que las organice. Igualmente en algunas culturas un campo semántico aparece analizado con mayor matización que en otras, ejemplo “state of the art”, puede significar algo diferente para cada cultura.

Peirce citado por Eco, llamaría los INTERPRETANTES a esa cadena de significantes que explican los significados de significantes precedentes. Todos esos mensajes que se requerirían de signos (lingüísticos y no lingüísticos) para explicar las unidades culturales transmitidas por las expresiones precedentes. Para Eco los interpretantes son todos los posibles juicios semióticos que un código permite formular sobre una unidad semántica determinada, e incluso los juicios factuales³. En este sentido, se pueden vislumbrar los códigos existentes en la lengua y las presuntas cualidades naturales de los objetos en las formas de contenido a través de las formas de contenido tanto del plano abstracto como figurativo.

La SEMIOSIS ILIMITADA ~~que~~ explicada por Eco desde Peirce, es un signo o significante que determina su interpretante y que a la vez se convierte en signo generando una cadena ilimitada de expresiones o signos. Lo que el signo representa es su objeto, lo que transmite es su significado y la idea a que da origen es su interpretante, es decir, el código. Para Eco un signo no genera otros signos sino que existe un campo semántico como estructura que conecta los signos entre sí. Según Eco esa continua circularidad es la condición normal para la significación y es lo que permite el uso comunicativo de los signos para referirse a cosas.

Las unidades culturales o sustancias del contenido, son abstracciones metodológicas pero son abstracciones materializadas por el hecho de que la cultura continuamente traduce unos signos en otros, unas definiciones en otras, palabras en iconos, iconos en signos ostensivos, signos ostensivos en nuevas definiciones, funciones proposicionales en enunciados ejemplificativos y así sucesivamente; nos propone una cadena ininterrumpida de unidades culturales que componen otras

³ Eco explica que los juicios son analíticos o sintéticos con referencia a los códigos existentes y no a las presuntas cualidades naturales de los objetos. Un juicio analítico es un juicio semiótico, en el sentido de que constituye el enunciado de las in-tensiones que un código atribuye a una unidad cultural.

unidades culturales; componen códigos. Entonces, las unidades culturales existen porque las formas y los contenidos se correlacionan dando sustancia a una cultura.

3.1.1.1 El sistema semántico.

De acuerdo con Eco (1.981, pp.121-122), las unidades culturales son sustancias del contenido, son entidades semánticas. Ej. “Baum”, “Holz” o “Tree”, “Log”. El esquema en el que se van constituyendo estas palabras representa la forma del contenido. La semántica estructural ha sido la que se ha propuesto por primera vez la ambiciosa tarea de elaborar un sistema de la forma del contenido. Esta forma de contenido es un universo en que la cultura distingue SUBTEMAS, CAMPOS Y EJES. Para el caso de la lengua inglesa como código, constituiría lo abstracto (argumentativo, instructivo, explicativo) y lo figurativo (narrativa). Se puede decir que la forma de contenido provoca una serie de asociaciones a partir de la combinación de diferentes morfemas con el lexema como radical.⁴

La hipótesis de Sapir-Whorf mencionada por Eco, plantea que además del repertorio léxico, la propia estructura semántica de una lengua determina la visión del mundo propia de una civilización determinada. En una cultura determinada coexisten campos semánticos organizados a niveles diferentes de matización analítica por lo que se puede hablar de un sistema de contenido y por ende un código lingüístico mucho más articulado y reconoce por lo tanto varios objetos específicos dotados cada uno de propiedades y funciones particulares. Ejemplo de lo anterior es diferencia entre una persona inculta y un zoólogo con el término ratones o ratas o la diferencia entre una segunda lengua y un estudiante de lengua extranjera. Entonces, los campos semánticos dan forma a las unidades de una cultura determinada y constituyen una organización (o visión) del mundo determinada. Lo anterior, según Eco, implica que los campos semánticos están sometidos a los fenómenos de aculturación, de revisión crítica del conocimiento, de crisis de los valores, etc.

Eco concluye afirmando que: a) en una cultura determinada pueden existir campos semánticos complementarios o contradictorios, b) una misma unidad cultural puede, dentro de una misma cultura, entrar a formar parte de campos semánticos diferentes, por ejemplo, “espumoso”

⁴ Saussure citado por Eco, coloca el ejemplo del término /enseignement/, que por un lado, llevaba a la secuencia /enseigner, enseignons/, por otro lado, la de /apprentissage/, éducation, etc. / y por otro, la de /changement, armément, etc. / y por último, la de /clément, justement/.

clases bajas a “champagne” clases altas; c) en el ámbito de esa cultura, un campo semántico puede “deshacerse” y reestructurarse en un nuevo campo, por ejemplo hrwdflr “hard wood floor”. Entonces, se pueden considerar los campos semánticos herramientas útiles para estudiar los diferentes mensajes que se establecen en la función semiótica y para analizar las condiciones de existencia de los significados. *“El significado es una unidad semántica “colocada” en un “espacio preciso dentro de un sistema semántico”*. (Eco, 1.981, pág. 136)

El autor explica que existe una interacción bastante estrecha y en varias direcciones, entre la visión del mundo, del modo como una cultura vuelve pertinentes sus unidades semánticas y el sistema de los significados que las nombran y las “interpretan”. Los procesos de cambio de código (teoría de la producción de signos) se producen en el momento en que no se acepta esa interacción como natural y se la somete a una revisión crítica. Por ejemplo, en los lenguajes naturales las unidades culturales raras veces son entidades que tienen una sola interpretación y muchas veces son lo que la lógica de los lenguajes naturales llama hoy “fuzzy concepts” o CONJUNTOS BORROSOS (Lakoff, 1972). En este sentido, Eco propone analizar las unidades semánticas en su carácter equívoco, es decir, como sememas abiertos a varias “lecturas” (la multiplicidad de significados para el campo semántico de las palabras en inglés es una muestra).

3.1.1.2 Las marcas semánticas y el semema.

Eco (1.981, p.137) afirma que cuando hablamos de un signo hacemos referencia a un objeto, y se habla de REFERENCIA o MENCION y no de denotación. La denotación es el contenido de la expresión y la connotación el contenido de una función semiótica. Una denotación es una unidad cultural o propiedad semántica de un semema determinado que es al mismo tiempo una propiedad reconocida culturalmente de su posible referente. Una connotación es una unidad cultural y propiedad semántica de un semema determinado transmitida por la denotación precedente y no necesariamente correspondiente a una propiedad reconocida culturalmente de su posible referente. Ej. En las formas expresivas abstractas (ver matriz general “Inglés sin Barreras”, sintagma 1, anexo 1) se denota el signo “\$” y connota “banco” o “dinero”. “Banco” es un significado que surge gracias a la mediación del contenido correspondiente al supuesto referente.

De acuerdo con el autor, en la teoría de los códigos para que exista denotación basta con que una expresión esté en correlación con un contenido analizable en unidades semánticas más elementales. Un ejemplo de lo anterior se puede ver en la revisión del diálogo entre Jack, Anne y Alice (en la matriz de análisis de “English Today”, sintagma 3, anexo 4): Jack, unidad cultural (entidad demográfica), campo de relaciones y oposiciones (hijo de..., hermano de...), marcas más analíticas (nacido en... profesión...). Acto de referencia cuando señalamos y decimos “es aquel”, realizamos un acto de referencia. Unidad semántica de la que ya se tenía conocimiento (norteamericano).

El contexto sirve para eliminar la ambigüedad en términos sincategoremáticos (to / to be / to you), como también sirve para aclarar si la expresión /cane/ es un nombre italiano de animal o un imperativo latino.

“Una función semiótica puede definirse en sí misma y en relación con las propias posibilidades combinatorias dentro de contextos diferentes”. (Eco, 1.981, pág. 144). En este sentido, el código se entiende como una gramática que abarca tanto un léxico como una sintaxis. Entonces, el código establece por un lado, correlaciones semánticas y por otro, reglas para las combinaciones sintácticas. También, éste permite hablar sobre los objetos (función informativa y referencial ligada a los término sincategoremáticos), modificar estados de ánimo del destinatario (funciones emotivas e imperativas ligadas a determinadas connotaciones de los términos categoremáticos bien a la capacidad signifiante de expresiones no categoremáticas), formular preguntas, establecer contactos, etc.

Eco (1.981, p.148) explica que una expresión posee propiedades o marcas físicas (p.ej. la expresión /boat/ [bowt] que tiene cuatro fonemas o una bandera roja, que tiene una forma geométrica y un color) que permanecen en ella aun cuando la expresión no se use en correlación con otro elemento de la función lingüística, a eso lo denomina Eco: *Propiedades estructurales de la señal*. Estas propiedades corresponden a factores extralingüísticos para producir una enunciación. Sin embargo, las marcas que son pertinentes para el análisis de la función semiótica son las que pertenecen a las marcas sintácticas o como las denomina el autor, *Propiedades gramaticales* que le dan a la expresión posibilidades de combinación como masculino, singular, verbo, etc., y que permiten la correcta estructura de la expresión en el contexto. De igual forma,

ninguna marca semántica por sí sola realiza una función semiótica; el código las asocia con marcas sintácticas y ambas funcionan.

Eco afirma que los campos semánticos pueden superponerse y oponerse de muchas maneras con el fin de crear posibles situaciones diferentes. Precisamente el código es el que le otorga al hablante la competencia que incluye esa variedad de campos semánticos. P.ej. al interior del semema /which/ se perfilan “camino” que se excluyen mutuamente (si es un W-question o un pronombre relativo) y que producen incompatibilidades semánticas a la hora de usarlo. Revisemos el uso de estos dos términos en las siguientes oraciones: **Which** is the best color for this dress? I would like to have a car **which** was self-winding.

3.1.1.3 El Modelo KF.

Este es un modelo de análisis componencial elaborado por Katz y Fodor (1963) y citado por Eco (1981, p.156) que ha generado posibilidades para reformarlo en un modelo posterior. Una de las falencias que presenta el modelo, según Eco, está en las marcas connotativas y los “settings” ya que no da idea de las posibles connotaciones del sistema, con lo que se limitan a una representación estrictamente denotativa. Eco lo compara con un diccionario bastante elemental del tipo del usado por los turistas en un país extranjero, que permite pedir un café o un filete, pero no “hablar” verdaderamente una lengua determinada dejando a un lado el empleo de muchos sememas posibles.

Una teoría semántica se coloca al servicio de una semiótica general cuando se considera que un semema posee también connotaciones extrañas al sistema semiótico en que se expresa el significante. Por ejemplo la relación imagen palabra. La palabra connota una imagen y no por asociación mental sino por correlaciones formuladas en términos culturales. Entonces, es la cultura la que legitima el uso o no de determinado término para un objeto.

Otra problemática que presenta el modelo es que para Katz existen palabras que reflejan conceptos y son susceptibles de análisis semántico y otras que reflejan percepciones y no son analizables semánticamente. Eco afirma que los actos de referencia consisten en establecer que un significante al que un código asigna determinadas propiedades semánticas puede aplicarse a una idea a la que otro tipo de código asigne un conjunto de propiedades físicas o perceptivas; y el

segundo puede ser nombrado por el primero, de igual forma que ambos pueden ser nombrados por un metalenguaje común en virtud de los requisitos. Katz no consigue seguir adelante porque no piensa que las marcas semánticas no son sólo “palabras”, sino que son INTEPRETANTES.

3.1.1.4 El Modelo Semántico Reformulado (MSR).

Este modelo planteado por Eco (1981, pp. 169-191), pretende incluir en la representación semántica todas las connotaciones codificadas y sus respectivas denotaciones, además de las denominadas *selecciones contextuales* y *circunstanciales* con el fin de que se tengan diferentes recorridos de lectura del semema “tipo enciclopedia” como lo definiría el autor. Las marcas sintácticas, dentro del (MSR) son denotaciones y connotaciones porque pertenecen a la expresión y no al contenido, es decir, que corresponden a la estructura gramatical del semema; en este sentido un enunciado como */loven is moven /* es correcto sintácticamente, aunque no se comprenda el significado, ya que */loven/* y */moven/* van marcados igualmente como Nombre+ Masculino + Singular.

De acuerdo con Eco, el semema puede tener marcas denotativas que permanecen inalterables en cualquier contexto y circunstancia posible, o bien puede tener diferentes denotaciones y por tanto connotaciones según la selección contextual o circunstancial.

Eco plantea que este modelo requiere de *Presuposiciones⁵ Referenciales* estudiadas por Frege (1892) en las que un enunciado cualquiera requiere de un referente real que verifique la expresión de ese enunciado para que la frase pueda tener un valor de verdad. Por ejemplo, observemos la frase */I'm from Sidney in Australia/* en la que el referente real es “Australia” y da un valor de verdad a “*I'm from Sidney*”. De igual forma, Eco plantea que las *Presuposiciones Contextuales* y las *Presuposiciones Circunstanciales* pueden denominarse pragmática y corresponden dentro de este modelo a la información conocida y convencionalmente admitida por

⁵ Ch. Fillmore (1969) realiza, según R. Garner, un tratamiento completo de la presuposición semántica, definida como: Those conditions which must be satisfied before the sentence can be used... (Garner, 1969, pág. 37) , y sostiene que las presuposiciones de una oración pertenecen a tres categorías: a) algunas presuposiciones tienen que ver con el hecho de que el interlocutor debe entender la lengua en cuestión, no debe estar inactivo, y asumir la buena fe de la comunicación lingüística (creencias), b) algunas presuposiciones dicen relación con la existencia y la especificidad de los objetos y se vinculan con el uso del artículo definido y c) algunas presuposiciones corresponden con estados o procesos que deben ser tratados como propiedades de ciertos verbos.

una comunidad de hablantes determinada, es decir, información inferida y reglas de codificación, por un lado, e información sobre fenómenos o entidades más o menos codificadas, por el otro. De igual forma, se incluyen dentro del modelo las *Presuposiciones Semánticas* que van asociadas al significado de las expresiones y relacionadas con la oración y el sistema de la lengua. Entonces, mientras que en las semánticas son los elementos los que entrañan una presuposición, en las pragmáticas son los hablantes los que presuponen a partir del enunciado y en función del contexto.

3.1.1.4.1 La codificación de los contextos y de las circunstancias.

Katz y Fodor (1963), citados por Eco (1981, p.176) objetan el hecho de que establecer una teoría de las selecciones circunstanciales o contextuales (o de los “settings”) requeriría que la teoría representase todo el conocimiento que los hablantes tienen sobre el mundo. Eco responde que la teoría solo debe numerar las posibilidades de significado de un elemento léxico dado reconocidas cultural y convencionalmente por una comunidad de hablantes. Al respecto, Katz y Fodor señalan que por ejemplo en la expresión */our store sells alligator shoes/* la circunstancia es apropiada porque corresponde al aviso en una tienda y se entiende que se venden zapatos hechos con piel de cocodrilo, pero que no significa que puedan existir casos en los que otra interpretación pueda ser válida (nuestra tienda vende zapatos para cocodrilo, por ejemplo).

En este sentido, Eco afirma que si se dispone de una representación semántica adecuada, se debe analizar la unidad cultural “shoes” (por “*our shore sells alligator shoes*”) de tal modo que se demuestre como propiedad suya explícita la de estar destinada a seres humanos y por lo tanto no se la podría unir al semema “alligator”. En este sentido, para establecer una teoría de las circunstancias hay que admitir que no se puede delinear una semántica del lenguaje verbal sin aceptar un fondo semiótico general de varios códigos interconexos; se requieren de las circunstancias externas que den un tratamiento semiótico a las unidades culturales. Siempre es posible identificar un universo cultural en que algunas selecciones circunstanciales o contextuales estén codificadas; por ejemplo la enunciación sobre los zapatos de cocodrilo, en el ámbito de la cultura occidental.

3.1.1.4.2 Los índices verbales y gestuales.

Eco explica que el MSR analiza no solamente los signos categoremáticos sino que los signos sincategoremáticos pueden analizarse porque son unidades que tienen marcas sintácticas independientes del contexto en el que se encuentren.

Peirce, citado por Eco (1981, p.183), había definido los índices como tipos de signos que se unen casualmente con su objeto y clasificó entre los índices, los síntomas, las huellas, etc. En tanto, aquellos índices gestuales que no presentan conexión física o efectiva con el objeto a que se refieren, los denominó subíndices o hiposemas. Éstos son signos que se convierten en tales principalmente por su conexión real con los objetos. De este modo, un nombre propio, demostrativo personal o pronombre relativo, o la letra asignada a un diagrama, denotan lo que denotan debido a una conexión real con su objeto, pero ninguno de ellos es un índice, ya que no son individuos. Sin embargo, Eco argumenta que es posible usar expresiones para transmitir un contenido al que no corresponda referente verificable alguno. Dice él que *“la presencia del referente no es necesaria para la comprensión de un índice verbal”* (p. 184) y que los índices gestuales pueden considerarse como una selección circunstancias que prescribe el objeto. Por ejemplo, “éste” puede ser aquel que señala el dedo. Así, con el índice gestual se prescribe el término sincategoremático al objeto.

Ahora bien, si se analizan los índices verbales desde la función deíctica, éstos dependerían para su correcta interpretación del contexto, es decir, de la relación semántico-pragmática. Si se analizan desde la función anafórica, éstos entrañarían una presuposición. En palabras de Eco, su uso anafórico *“dirige la mente hacia atrás”*; desde la sintaxis, el elemento gramatical deíctico requiere de un antecedente que cumpla determinadas restricciones sintácticas para que se pueda deducir el contexto lingüístico real al que pertenece una anáfora.

Los índices verbales (éste, aquel, esto, etc.) tienen una denotación específica, pero cuando van en conexión con un índice gestual, denotan proximidad o lejanía al hablante y enfocan la atención del destinatario en sentido deíctico; en cambio, cuando el índice gestual está ausente, significa que la atención debe enfocarse retrospectivamente hacia un contexto precedente. Para concluir esta parte, se puede decir que los ambos, los términos categoremáticos y sincategoremáticos se consideran unidades insertas en la cultura y tienen marcas sintáctico-semánticas independientes del contexto en el que aparezcan; son expresiones que transmiten su contenido bien sea desde la estenografía (que permite ocultar mensajes u objetos dentro de

portadores de modo que no se perciba su existencia) o desde la función deíctica o anafórica. De acuerdo con Eco, si bien es cierto que los índices verbales tienen marcas sintácticas independientes, los índices gestuales tienen la presencia de una marca sintáctica que determina el cambio de las semánticas, es decir, que está determinada por la estructura de la señal establecida como fónico-expresión.

3.1.1.5 *El modelo Q.*

Aunque en el modelo semántico reformulado todo se reduce a unidades culturales según el autor, queda la pregunta acerca de ¿qué significarían las unidades léxicas que se usa para expresar las unidades semánticas al interpretar palabras determinadas? Katz y Fodor dirían que son construcciones metasemióticas (reflexiones acerca de la producción e interpretación del sentido de las palabras) y no otras palabras, y que no necesitan explicación posterior porque éstas pueden explicarse. Eco afirma que cualquier unidad semántica establecida para analizar un semema es, a su vez, un semema que hay que analizar. Entonces, los hechos léxicos constituyen un conjunto infinito de ellos mismos.

El modelo Q o modelo de Quillian, citado por Eco (1981, pp. 192-197), organiza jerárquicamente los significados, de manera que las palabras son “nudos” unidos por relaciones de pertenencia o inclusión y posesión con los demás conceptos. Este modelo explica la definición de cualquier signo gracias a la interconexión con el universo de todos los demás signos convirtiéndolos en interpretantes; es entonces, un proceso de *Semiosis Ilimitada*. Por ejemplo, la palabra “plant” como estructura viva que no es un animal, la mayoría de ocasiones con hojas, obtiene su alimento del aire, el agua y la tierra; “plant”, como aparato utilizado para cualquier proceso en la industria; y “plant”, como la acción de colocar una semilla en la tierra para que crezca.

Este modelo es un modelo semiótico que expone detalladamente las connotaciones convencionalmente atribuidas a un lexema. Es un sistema en el que se establecen atracciones y repulsiones entre los lexemas, lo que reduciría las posibilidades de relación semántica. De igual forma, cuando llega nueva información a alimentar ese sistema de lexemas, las posibilidades de atracción y repulsión cambian con el tiempo; de esta manera, de los datos incompletos se pueden

inferir otros. Es el código precisamente el que se instala en este modelo para generar las atracciones y repulsiones.

CAPÍTULO 4. LAS CULTURAS GRAMATICALIZADAS Y TEXTUALIZADAS

4.1 La cultura en términos comunicativos.

Narváez (2013, pp.28-32) explica que la cultura es la base de la sociedad porque tanto la economía como el poder, la familia y el parentesco, se han organizado humana e históricamente, es decir, culturalmente según los sistemas simbólicos particulares o las codificaciones; las formas de propiedad, poder y parentesco, la técnica y el trabajo, son productos de la cultura, son en sí la cultura. Desde el punto de vista comunicativo, lo que percibimos en primera instancia son las codificaciones del mundo. Al respecto, Battenson, (1965, p142) afirma que si la codificación puede definirse como transformación, entonces la mente humana procesa datos para transformar cosas y hechos del mundo en símbolos de los mismos.

De acuerdo con Narváez lo importante en la comunicación son los modelos expresivos, por un lado, y los modelos semánticos, por el otro. En otras palabras, el autor habla de dos componentes del sistema simbólico o de la cultura como código: el primero, un componente mental que refiere a los conocimientos, valores, sensibilidades y contenidos; y el segundo, un componente físico, en el que se encuentran los objetos físicos, las marcas, las señales, las expresiones. En este sentido lo que permite la codificación es transformar unidades del sistema semántico en unidades del sistema sintáctico y viceversa. La comunicación así es un proceso de significación porque gracias a las codificaciones ésta tiene valor semántico; se establece entonces, una función semiótica.

4.1.1 El proceso de comunicación.

Narváez (2013, p. 39) expone un esquema en el que se puede apreciar la secuencia de la comunicación:

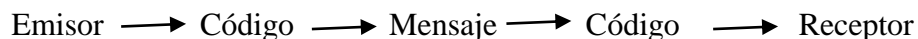


Ilustración 1

Aclara que aunque el proceso de comunicación consta de más elementos tales como la fuente, el canal y el ruido (Shanon, 1948), este esquema se reduce a agentes y textos. Desde enfoque comunicativo el receptor se asume como la persona o grupo de éstas que cumplen la función de intérpretes. De igual forma, Narváez explica que tanto el emisor como el receptor deben compartir el mismo código cultural con el fin de generar respuestas interpretativas recíprocas porque los diferentes grupos de personas reciben los mensajes de los medios desde su competencia cultural, su marco cognitivo y su situación social, para así dar diferentes lecturas del mensaje. No obstante, el autor aclara que si bien es cierto el receptor y el emisor deben ser lo uno y lo otro al tiempo, los grados de apropiación del mensaje y por ende de desempeño son diferentes.

De acuerdo con el autor un proceso de comunicación puede descomponerse en un proceso de significación y un proceso de información. El primero se entiende como el conjunto de unidades físicas (auditivas, visuales, táctiles, etc.) las cuales son empíricas, sensoriales, susceptibles de ser captadas por los sentidos y también de cuantificar, almacenar, ordenar, clasificar, y transmitir (Eco, 1995, pp. 41-42). Lo anterior corresponde al sistema de las expresiones según Eco, porque está compuesta por reglas sintácticas (gramática) que permiten la combinación de diferentes maneras para componer textos que por su existencia material son independientes de los sujetos que los crean. El segundo, que es el proceso de información, comprende unidades culturales o semánticas que exigen un ejercicio de intelección porque no pueden ser captadas por los sentidos. Estas unidades, como se mencionó en el capítulo *La Teoría de los Códigos* (de Eco), constituyen el sistema de los contenidos y le dan sentido al símbolo (éste último entendido como unidad cultural).

En definitiva, el proceso de comunicación implica una relación entre expresiones y contenidos que solo puede darse entre sujetos o comunidades que tengan el mismo código o sistema simbólico. En este sentido, Narváez explica que la cultura como hecho social, es el código (la gramática) y en ella se dan los procesos de codificación (los textos); la cultura los legitima y les da sentido. Como los códigos se actualizan, se descomponen y recomponen constantemente a través de la interacción, la cultura existe, se desarrolla, se transforma y sobrevive gracias a la

comunicación. El autor aclara que en ese proceso de comunicación no solo se intercambian expresiones y contenidos, también formas de interacción.

4.1.2 La sustancia y la forma de la cultura.

Narváez explica que la aplicación de los conceptos *expresión* y *contenido* se debe a Hjelmslev ya que es importante explicar los cambios culturales que se están produciendo debido a la técnica de los procesos de información y comunicación. De igual forma, describe mediante el esquema que veremos a continuación, la estructura de la cultura, esta vez no solo compuesta de expresión y contenido, sino de formas y sustancias de cada uno de estos conceptos.

Código	Forma	Sustancia
Expresión	“Forma de la expresión”	“Sustancia de la expresión”
Contenido	“Forma del contenido”	“Sustancia del contenido”

Tabla 1 .

Fuente: (Narváez, 2013, p.43)

Dentro del concepto de forma se pueden distinguir dos maneras de entender el concepto según Tatarkiewics (1995, p.254), según el autor: a) la forma como disposición de elementos, que son su opuesto y lo que se dispone, y b) la forma como contorno de un material (que es la sustancia). Narváez, considera que el primer concepto de forma se refiere a los elementos como las partes de un material fragmentado cuyos fragmentos producen expresiones; aquí estaríamos hablando de las formas de la expresión. También, se refiere a unidades significativas fragmentadas que puestas en relación producen discursos; entonces, desde este punto de vista corresponderían a las formas del contenido.

Por otra parte, si se tiene en cuenta la explicación b, en la que la forma da la apariencia a la materia, una materia al alcance de los sentidos (la televisión, por ejemplo) y que llamaremos sustancia de la expresión, estamos diciendo que esa forma convierte un fragmento de cualquier material en algo que tenga significado, es decir, que se habla de la forma expresiva; la lengua, por ejemplo, que a partir de los códigos (gramática) convierte los mensajes en formas expresivas que tienen un significado. Al material de las formas expresivas se le puede dar otras formas, tales como

Las figurativas, abstractas o infográficas según Narváez. Las formas figurativas son aquellas que tratan de imitar el mundo existente o lo que hay en éste. Hablamos en este sentido de las formas auditivas y las producciones visuales, tales como los sonidos de la naturaleza o las imitaciones que de la naturaleza hacen los seres humanos, las imágenes; también se pueden incluir en estas formas las imágenes tridimensionales que se hacen de los objetos.

Por otra parte, las formas abstractas hacen referencia a aquellas que carecen de un tema identificable; lo que se representa no tiene continuidad física. Por ejemplo, el autor sugiere el lenguaje articulado como una forma abstracta porque éste nombra, las palabras no muestran semejanza ni al material ni a la forma de las ideas que representan. Otras formas abstractas son el sistema numérico, la escritura alfabética, la representación visual.

Finalmente, las formas infográficas que representan de manera visual documentos en los que se incluyen narraciones o interpretaciones, descripciones que generalmente se presentan gráficamente de manera figurativa, pero que también pueden contener grafismos abstractos y/o sonidos. La infografía se emplea en las diferentes técnicas de comunicación por lo llamativo de las imágenes, los colores o los diseños y suele ser de gran impacto visual. No obstante, su utilidad no solo debe radicar en lo atractivo sino en la representación de contenidos abstractos por la economía del lenguaje.

La forma del contenido, refiere a la manera como las ideas se organizan, se relacionan y se narran. Narváez manifiesta que existen dos formas de organizar el contenido: una forma narrativa, que es figurativa, en la que se simulan hechos de la vida real; y una forma argumentativa, que es abstracta y que está organizada en categorías que explican diferentes nociones. Para Aristóteles, en su libro *Categorías*, las “categorías” solas no expresan más que una idea, pero combinadas, provocan juicios que afirman o niegan algo, por ejemplo, “Hombres” “juegan” y “fútbol”, por sí solas no afirman nada. Pero al combinarlas se convierten en una afirmación: “Los hombres juegan fútbol”.

La sustancia del contenido, está compuesta por unidades culturales o unidades semánticas (como se había mencionado anteriormente) que se encuentran en la mente de los seres humanos: amor, esperanza, vida, muerte, etc., en fin, todos aquellos conceptos que mueven la cultura: saberes, valores y sensibilidades (Narváez, 2013, p.47). Dentro del entramado conceptual de las

sustancias del contenido, también están las funciones propias del lenguaje, las acciones y los conflictos que generan dentro de la estructura narrativa o argumentativa porque son aspectos que afectan la mente del hombre y habitan en su pensamiento.

4.1.3 La televisión inscrita en las culturas textualizadas.

La televisión como técnica, es una sustancia de la expresión y se inscribe dentro de las culturas textualizadas por su lenguaje oral-icónico que representa una realidad a través de una serie de elementos dentro de los cuales se destacan la imagen y las palabras. Lotman (1969, 1971), citado por Eco (1981, p.217), afirma que existen culturas regidas por sistemas de reglas y otras gobernadas por repertorios de ejemplos o modelos de comportamiento. Sugiere que las culturas gramaticalizadas se orientan más hacia el contenido, mientras que las textualizadas dan preferencia a la expresión. Según éste autor, las culturas gramaticalizadas exigen de un sistema de contenido segmentado en correspondencia con un sistema “gramatical” muy elaborado. Por otra parte, cuando una cultura no diferencia sus contenidos, expresa deslices de contenido mediante acumulaciones expresivas, es decir, los destinatarios comparan los mensajes con un conjunto de prácticas textuales. A su vez, la cultura identifica dos caminos en el aprendizaje lingüístico: los adultos reciben un conjunto de unidades con las instrucciones combinatorias y las articulan entre sí; en cambio, los niños, aprenden su lengua y una posible lengua extranjera exponiéndose a actuaciones textuales continuas y “absorben” poco a poco una competencia sin ser conscientes de todas las reglas que ésta contiene.

De acuerdo con Eco (1981, pp. 209-213), el niño parte de actos de hipocodificación (códigos inexistentes o desconocidos), es decir, que aunque inmerso en la cultura del lenguaje debe pasar por etapas de codificación para llegar a dominar fenómenos de hipercodificación (que avanza desde códigos existentes hasta subcódigos más analíticos) durante toda su vida y se identifica con la maduración cultural de una sociedad. Precisamente los códigos por el hecho de estar aceptados por una sociedad, establecen un mundo cultural y su existencia es de orden cultural, constituye el modo como piensa y habla una sociedad y, mientras habla, determina el sentido de sus pensamientos a través de otros pensamientos y éstos, a través de otras palabras. En otras palabras, una sociedad se desarrolla, se expande, o entra en crisis, porque piensa y habla, de acuerdo con lo que afirma el autor.

Lotman (1998, pp.163-174), considera la cultura como un lenguaje y como la suma de lo que denomina la información no hereditaria, es decir, aquello que es introducido en la persona o en un grupo de ellas y que puede realizarse de dos maneras:

a) Introduciendo sólo textos y no reglas en la conciencia del enseñado (aunque esos textos suben de rango en el acto y actúan luego en calidad de metatextos, de reglas-modelos). De acuerdo con este argumento, la televisión se inserta en la enseñanza de una lengua extranjera a partir de situaciones de comunicación reales, es decir, que se debe emplear estrategias de comunicación que tengan como funcionalidad intentar una comunicación de significados en escenarios naturales para los cuales aún carecen de recursos lingüísticos, y sirven para compensar esta falta.

b) Introduciendo determinadas reglas en la conciencia del enseñado, para que él pueda generar textos de manera independiente. Ambos métodos, de acuerdo con las características de la cultura, se hallan ligados a diversos sistemas de organización interna. De ahí que unas culturas son una determinada suma de precedentes, usos, textos; y otras, un conjunto de normas y reglas. Se puede decir entonces, que para esta forma de introducción de la cultura, son necesarias estrategias de aprendizaje, que se empleen para desarrollar conocimiento lingüístico; estrategias de producción, que hacen referencia a los intentos del aprendiente de usar ese conocimiento lingüístico adquirido de la L2 en forma eficiente, clara y con esfuerzo mínimo.

Vale resaltar que el momento inicial de la enseñanza de la cultura se vuelve clave en este proceso, ya que para cada cultura es decisivo el hecho de su introducción y la figura del iniciador. Éste puede ser de dos tipos, de acuerdo con la cultura que funda: 1) puede enseñar conductas, mostrar, dar modelos, o 2) puede traer reglas. Así mismo, se puede decir que el iniciador de las culturas de los textos instaura la cultura como una suma de los textos, es decir, como la suma de los dispositivos que preservan los códigos y que son capaces de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes. A su vez, establecen como principio fundamental la costumbre a diferencia de las culturas gramaticalizadas, cuyo principio es la ley. Sin embargo, Lotman no descarta una introducción de reglas en las culturas textualizadas; lo que sucedería en esa inserción es que serían tenidas en menor estima que los textos. Los iniciadores de la enseñanza de una lengua extranjera pueden ser muchos, desde los medios de comunicación como la televisión, internet,

entre otros, hasta profesores dentro de contextos escolares que enseñen una lengua extranjera de ambas formas.

Por otra parte, Lotman (1998, pp.124-134) afirma que el modo de enseñanza de la cultura no es determinado por la estructura de la lengua, sino por la estructura de la conciencia que recibe los textos y el repertorio de los empleos funcionales de éstos, los cuales no son externos a la cultura (como sí lo son para la lengua natural). Es decir, que es el individuo a través de la función que le da a los textos dentro de la cultura, quien interioriza la estructura de la lengua y la hace verbo a través de la comunicación. Lo anterior constituye un aspecto de su organización interna. Al respecto, es interesante ver cómo se instituye una correlación entre la conciencia receptora y el sistema introducido en ella; lo que a su vez representa un choque de dos textos en lenguas diferentes. Desde la perspectiva lingüística, esta lucha se estudiaría como un sistema aislado. Para la culturología, esa tensión sería es objeto de estudio por las interrelaciones que surgirían entre ambos textos. De ahí que el mecanismo de la enseñanza de la cultura (el mecanismo de introducción del sistema en la conciencia de la colectividad) no es algo externo para la cultura, mientras que la estructura de la conciencia es mucho más activa en este caso.

Por otra parte, Lotman asume que las gramáticas son introducidas “desde arriba” (por ejemplo, por el Estado), en el sistema de la cultura y que en realidad estas funcionan en ella en calidad de textos porque generalmente las leyes se emplean como costumbres. En otras palabras, las leyes y normas que son construidas sobre el principio del texto, comienzan a funcionar como costumbres y precedentes, mientras que si fuese el caso contrario (los textos introducidos en una cultura construida sobre el principio de la gramática), tenderían a codificarse; la cultura rechazaría activamente su propia gramática, es decir, los textos automodelizantes y hegemónicos e introduciría en su memoria una concepción de sí misma.

B.M Gaspárov, citado por Lotman (1998, p.134), analizó el trabajo del autor correspondiente al problema de la enseñanza como “cultura” y concluyó que la introducción de las reglas gramaticales a la memoria del individuo supone determinado dominio del lenguaje, mientras que la enseñanza mediante textos puede ser desde la base del lenguaje. Sostiene que la primera, se emplea como regla general cuando se enseña a adultos una lengua extranjera, y la segunda cuando se enseña a niños y se enseña la lengua natal. De esta manera, afirma, lo que Lotman ha planteado

respecto con la enseñanza de ambas culturas; las gramaticalizadas exigen de un dispositivo de códigos más complejo con el fin que los individuos puedan transformar y generar nuevos mensajes, mientras que las textualizadas parten de un sistema de códigos más simple, sin tener como requisito el dominio del lenguaje que se pretende introducir.

4.2 La semiótica de la cultura y el concepto de texto.

El texto es planteado por Lotman (1996, p.80-81) como un dispositivo intelectual que no sólo transmite la información depositada en él desde afuera (adquiriente de memoria), sino que transforma mensajes y produce nuevos mensajes. El autor expone que se puede considerar la función socio-comunicativa en los siguientes procesos:

- a. La función del texto como mensaje dirigido del emisor de la información a un receptor.
- b. El texto cumple la función de memoria colectiva en el sentido de que puede enriquecerse sin interrupciones, actualiza aspectos de la información que es consignada en él y olvida otros temporalmente o por completo.
- c. Cumple un papel mediador que permite al receptor reestructurar su personalidad hacia la auto orientación de la misma, es decir, hacia la generación de nuevos textos.
- d. Puede actuar no como un simple mediador en el acto de la comunicación, sino como un formador intelectual independiente, cuyo papel es activo e independiente en el dialogo.
- e. El texto es un participante en el acto comunicativo; es la fuente o el receptor de información. Dentro de la cultura el texto se traslada de un contexto a otro actualizando aspectos ocultos de su sistema de codificación (se recodifica) y adquiere rasgos de un modelo de la cultura, generando una conducta independiente.

El autor afirma que el texto es un complejo dispositivo que guarda variados códigos. Éste puede transformar la información (mensaje) recibida y generar nuevos mensajes de forma autónoma. En este sentido, es pertinente considerar al texto en una mancomunada relación con el consumidor y no como algo que deba ser descifrado por alguien.

4.2.1 La ciencia del texto.

Van Dijk (1978, pp. 13-30) explica que la ciencia del texto hace referencia por una parte a todo tipo de textos y a los diversos contextos que le corresponde, y por otro se inquieta por los procedimientos más bien teóricos, descriptivos y aplicados. Lo anterior refleja la aspiración de esta ciencia a algo más general y abarcador. Así mismo, el autor señala que la ciencia del texto debe entenderse en concomitancia con fenómenos y problemas que se estudian en otras ciencias, como por ejemplo la lingüística general, la filología, los estudios literarios y la ciencia del estilo, y finalmente la psicología y las ciencias sociales, así como la ciencia de la comunicación de masas.

Por otro lado, afirma que por regla general las ciencias nuevas (aunque diez años atrás desde la fecha en que se sitúa este texto, se ha hablado de la ciencia del texto) se desarrollan como una especialización de otras ya existentes. Así mismo, en la formación de una nueva tendencia científica no solo se produce en muchas ocasiones una especialización de la ciencia primitiva, sino que a menudo se realizan conexiones transversales interdisciplinarias. Debido a estas conexiones la división y la distribución que ocupan los objetos y problemas de las distintas materias, varían entre sí como en relación con las ciencias contiguas. Es así, que la ciencia del texto resulta integradora, específicamente en lo referente a la estructura y el uso del texto en diversos contextos comunicativos. El autor resalta que de ninguna manera esas conexiones transversales que la ciencia del texto se preocupa por crear, entorpecen la autonomía de las disciplinas ya existentes. Explica que esas mismas conexiones pueden ser objeto de otras especialidades interdisciplinarias tales como la lingüística, la ciencia de la comunicación o la semiótica.

Desde la perspectiva de la lingüística y la gramática, Van Dijk afirma que es notoria la tradicional distinción entre ambas y que así mismo el tratamiento más o menos exclusivo de textos literarios, de acuerdo a estudios de idiomas. Además explica que a las demás modalidades lingüísticas y comunicativas, como por ejemplo los textos periodísticos, los textos en otros medios de comunicación o los textos políticos e históricos, etc., se les presta menos atención, es decir, que no se tiene en cuenta el papel modesto de la literatura dentro del contexto cultural y comunicativo; domina el estudio de esta literatura. Lo anterior, es catalogado por el autor como una estupidez científica puesto que la forma de análisis dominante y exclusiva de los textos literarios conlleva

también a inconvenientes didácticos y sociales. De acuerdo con Van Dijk, los futuros docentes de idiomas y de castellano deben proporcionar a sus estudiantes una amplia visión de habilidades y conocimientos para poder comunicarse, en los que la producción y la interpretación de diferentes tipos de textos es de vital importancia.

En el marco de la ciencia del texto, se podría dedicar sistemáticamente mayor atención a las formas de uso de la lengua, de tal forma que también se trataran los artículos periodísticos, los productos de otros medios de comunicación, las conversaciones, las situaciones e instituciones sociales de un determinado idioma o cultura. Desde el punto de vista lingüístico, lo que sucede es que debido al interés especial por la “lengua como sistema”, la gramática y las características generales del uso de la lengua, apenas se preocupa por la descripción de diferentes tipos de “formas de uso de la lengua”, por ejemplo de textos en los que caractericen las propiedades específicas de conversaciones, informaciones de los periódicos, escritos de propaganda, contratos, leyes, instrucciones de uso, etc., y las diferentes funciones de cada uno. El autor señala que seguramente la mayoría de los lingüistas aboga por limitar la lingüística a las propiedades “lingüísticas” en el sistema de la lengua y en su uso (gramática), con el fin quede suficiente espacio para que una ciencia del texto estudie las demás características de las expresiones y formas de comunicación. No obstante, la ciencia del texto y la lingüística coincidirían en el caso de que esta última se ampliase teórica y empíricamente y si describiese las características del texto, así como sus funciones y efectos.

Para el autor, las “actuaciones lingüísticas” o “actos de habla”, refiriendo éstas a la psicología social, pueden ser llevados a cabo por un individuo, pero también por un grupo o una institución, y pueden ir dirigidas a un individuo, grupo, un público amplio o una institución. Desde esta perspectiva se puede hablar de *elaboración social de la información*. La ciencia del texto entra en juego en este sentido, ya que estudia las relaciones entre una determinada estructura del texto y sus efectos sobre el conocimiento, la opinión, las actitudes y las actuaciones de individuos, grupos o instituciones. Permite entrever cómo se puede influir sobre otros con un contenido determinado que se muestra de una manera estilista concreta, con determinadas operaciones retóricas y con un tipo de texto determinado.

Van Dijk explica que la ciencia del texto puede parangonarse con la lingüística interdisciplinaria que estudia el uso del lenguaje en diferentes contextos sociales. Con los

conocimientos generales sobre las estructuras características de texto y contexto de los procesos de comunicación e interacción y análisis se puede formular una teoría general del texto que será la base de una descripción explícita y más amplia de diferentes tipos de texto y sus relaciones recíprocas. De esta manera, la teoría del lenguaje y del texto forma la teoría general de la comunicación verbal.

4.2.2 Pragmática: texto, actos de habla y contexto

Van Dijk (1978, pp.79-107) explica la importancia de las realizaciones lingüísticas o actos de habla en la comunicación y la interacción social. La contribución que éstas realizan a los procesos comunicativos da cuenta de una función dinámica a través de la pragmática. Es precisamente esta ciencia (pragmática) aquella que analiza los actos de habla y más en general, las funciones de los enunciados (objetos) lingüísticos y sus características en los procesos de comunicación. Así mismo, a la pragmática se le adjudica la tarea de analizar las condiciones para que las manifestaciones lingüísticas sean aceptables (acceptable), apropiadas u oportunas (appropriate), en otras palabras, determina la idoneidad de enunciados (o actos de habla) para un contexto determinado: establece las relaciones entre texto y contexto.

El autor presenta el contexto como aquello que por intuición se podría llamar “situación comunicativa”. Se pueden destacar en el contexto aquellos elementos que determinan sistemáticamente la aceptación (o no), el logro (o fracaso) o la idoneidad (o no) de los enunciados. Desde el punto de vista lingüístico, se trata pues de — que los elementos establecen sistemáticamente la estructura y la interpretación de los textos expresados. En la misma línea, podemos hablar de otros elementos categoriales tales como el hablante y el oyente, la acción que éstos llevan a cabo al producir un enunciado o al escucharlo, el sistema lingüístico que emplean o conocen, lo que con el acto de habla persiguen y proyectan; además, las actitudes mutuas de los hablantes. No obstante, Van Dijk aclara que el hecho de producir un enunciado, implica a su vez la ejecución de determinada acción social.

Por otro lado, explica que son numerosas las acciones que se llevan a cabo mediante la manifestación de una frase o un texto. El carácter social de este tipo de actos de habla representa también el hecho de querer modificar el conocimiento, los deseos y eventualmente el

comportamiento de nuestro interlocutor. Es así, que un acto de habla de esta índole conlleva ciertas obligaciones. Van Dijk (1978) afirma que es substancial saber más sobre la acción en general para evidenciar las condiciones que hacen que unos actos de habla tengan o no éxito. Para lo anterior, el autor expone la teoría de la acción (proveniente de la filosofía) que argumenta que las acciones representan un determinado tipo de sucesos. El suceso hace referencia a una modificación de un estado, que puede ser inicial o final. Lo pertinente de esta explicación es lo que se encuentra en medio de esos estados: un estado intermedio que en otras palabras, se convierte en el periodo de tiempo en el que ocurren las modificaciones de los estados. Esas modificaciones en el estado intermedio son denominadas por el autor como procesos. Por ejemplo: “llover” es un determinado tipo de proceso, mientras que “comenzar a llover” o “dejar de llover” es un suceso.

Por otra parte, el autor aclara los conceptos hacer y acción ya que de ellos radica la importancia de una definición satisfactoria del concepto de acción. En la acción, llevamos a cabo un hacer determinado de una manera consciente y controlada, es decir que cuando llevamos a cabo una acción tenemos el propósito o la intención de ejecutar un hacer. Con las acciones perseguimos determinada finalidad, tenemos fijado un objetivo o determinado propósito. Sin embargo, Van Dijk, advierte que no se deben confundir los propósitos con las intenciones. Una intención se refiere únicamente a la ejecución de un hacer mientras que un propósito se refiere a la función que este hacer o esta acción puedan tener. Mejor explicado, el propósito se refiere al estado o suceso que queremos o deseamos causar con o a través de nuestra acción. El autor resume esta parte de las acciones, explicando que las acciones son de tipo intencional puesto que no son perceptibles o identificables como por ejemplo un hacer. *“Cuando se percibe, interpreta y describe una acción, se atribuye esta acción a alguien, haciendo una suposición sobre las intenciones y los objetivos del agente”*. (Van Dijk, 1978:88).

Desde otro campo, el autor afirma que no sólo la actuación es característica del comportamiento, sino en mayor medida, la actuación social, la interacción, que comprende una serie de acciones en las cuales varias personas se ven implicadas alternativa o simultáneamente como agentes. Es así que el logro de una acción se da cuando mediante una interacción exitosa se observa la coincidencia de las intenciones de las personas en cuestión. La condición previa para el logro de una interacción es que como mínimo se tenga acceso parcial al conocimiento, los deseos, las intenciones y los propósitos de nuestros interlocutores. En este sentido, el autor plantea un

cuestionamiento respecto a las implicaciones de los actos de habla en las modificaciones del pensamiento de las personas. Asegura que cuando manifestamos algo, evidentemente en la mayoría de situaciones tenemos la intención de que aquellos que nos oyen o leen, interpreten este “hacer” como un acto de habla según las reglas convencionales. Desde una mirada más profunda pretendemos ser “comprendidos” (captados). De esta manera, el acto de habla se ha conseguido si con nuestros propósitos modificamos los conocimientos del oyente, es decir, que con la manifestación de nuestro texto expresamos un significado determinado haciendo referencia a algo determinado.

Desde el campo de la información, el autor llama aseveración un acto de habla que tiene la intención de informar al oyente de algo. El resultado de este acto de habla será exitoso si realmente el oyente amplía sus conocimientos según las intenciones del hablante, es decir, en la medida en que el oyente comprenda en sentido estricto que la intención es informarlo de algo. Inclusive si el oyente no cree en la información, se habrá aseverado un hecho.

CAPÍTULO 5. LA ENSEÑANZA

5.1 La tradición oral y la tradición alfabética.

El sujeto como portador de un lenguaje y una cultura se inscribe en dos tipos de enseñanza o dos tradiciones culturales: una oral-icónica y una alfabética. Narvárez (2013, p.78) señala que cuando hablamos de lenguaje referimos a la capacidad articuladora del hombre que se hace visible a través de la lengua. Precisamente el lenguaje es tan inherente a la cotidianidad que se hace manifiesto en el hombre a través de la lengua cada vez que éste interviene en todas las actividades sociales. La lengua o el signo lingüístico, como dice Saussure (1967, pp.127-129) por ser abstracta permite al hombre apoderarse del mundo, inclusive con la ausencia de objeto; la lengua viaja a través de las generaciones transmitiendo saberes simbolizados. De igual forma, es la lengua la que ha garantizado que el hombre no solo reproduzca comportamiento de la etnia, sino que además se libere de la dependencia del instinto, es decir, que aprenda (Narvárez, 2013, p.81).

El autor explica que la forma como se presenta y como existe la lengua entre sus hablantes tiene que ver con las manifestaciones mentales de los sujetos y por ende con los ejes semánticos

de los conceptos y la forma como cada grupo de personas los operan en una situación determinada. Además, la lengua le otorga a los grupos humanos la forma de organizar su vida, es decir, sus conocimientos, su estructura social, su cotidianidad, etc. Ahora bien, la representación icónica (la imagen) entra a desempeñar un papel igual de importante que la lengua porque la imaginación, que tiende a ser figurativa, coexiste con la oralidad y constituye una forma esencialmente práctica; “... *el arte figurativo es inseparable del lenguaje y... nació de un par intelectual fonación-grafía*” en el que “*desde un primer momento fonación y grafismo responden al mismo objetivo*” (Leroi-Gourhan, 1971, p.191), citado por el autor.

Las culturas populares, entendidas como culturas étnicas, son básicamente orales y de acuerdo con Narváez, tienen unas características que las empoderan de la tradición oral: A) En principio, la territorialidad, porque dentro de su espacio delimitado se enseñan las técnicas de caza, pesca, recolección y pastoreo. Igualmente, se da una relación natural con su territorio ya la búsqueda constante de sus raíces le permiten a los sujetos de esta cultura pertenecer a la nación. B) La oralidad, porque la lengua particular es el mecanismo de adquirir y transmitir su cultura, inclusive fuera de su territorio. C) La iconicidad, ya que como forma figurativa de la cultura popular, expresan a través de la imagen relatos de su cultura. D) La base mítica, porque son los mitos los que hablan de las instituciones, de las normas, de las leyes de convivencia, de la forma en la que se establecieron uniones como el matrimonio, la familia, el gobierno; y también éstos hablan de las representaciones de los rituales, las ceremonias, los cultos, la adoración a los dioses o seres sagrados. E) La afectividad, en el sentido en que se privilegian los sentimientos, la sensualidad, el cuerpo la emotividad y la inmediatez. F) La ritualidad, porque es de vital importancia mantener o restaurar los lazos primordiales de la comunidad con sus antepasados y con los primeros tiempos. G) La narratividad, porque a través de los relatos cuentan, narran, transmiten sus saberes, valores y sensibilidades. Finalmente, el pensamiento situacional, ya que es una cultura toda enseñanza y/o aprendizaje se basa en las formas de hacer y actuar inmediatas, es decir, en lo vivencial, lo particular, lo cotidiano, el aquí y el ahora.

En lo que respecta a la tradición alfabética, Narváez (2013, p.109) explica que la característica de esta tradición inscrita en las culturas alfabetizadas o gramaticalizadas es el predominio de los símbolos escritos. Todorov y Ducrot (1980, p. 228), citados por el autor,

afirman que “*la escritura es todo sistema semiótico visual; en sentido estricto, es un sistema gráfico de notación del lenguaje*”. En este sentido, se puede inferir una ruptura entre la tradición oral y la tradición alfabética, porque una está ligada a lo concreto y la otra a lo abstracto; igualmente, una es una cultura para la masa y la otra para la élite.

Mariño (1989, p.91), citado por Narváez, distingue tres tipos de escrituras: la pictografía, la ideografía y las escrituras fonéticas. La primera hace referencia a la escritura a través de dibujos o figuras que imitan y describen la realidad; la ideografía, tiene que ver con la representación de las ideas y no está ligada a los sonidos; y la escritura fonográfica, describe o “dibuja” los sonidos de la lengua; reproduce de manera escrita los fonemas de la lengua. La importancia de la escritura dentro de las culturas alfabéticas tiene su explicación, y es que surge la necesidad de conocer con antelación la relación entre la fonología y la gramática (morfología y sintaxis) para producir un texto.

Por otra parte, como lo hace notar Narváez, todas las culturas existen en forma de textos y sus comunidades específicas son capaces de producirlos y leerlo. Por ejemplo, en las culturas populares existen grandes textos que representan la cultura desde la vida cotidiana, entonces, tanto emisores como receptores manejan el mismo código y son competentes para leer los textos. Sin embargo, detrás de todo texto existen reglas de construcción que generalmente se encuentran implícitas, pero que no son necesarias para la lectura de dichos textos; esto para las culturas textualizadas o populares. Por su parte, las culturas alfabetizadas o gramaticalizadas, requieren de la apropiación previa de reglas de construcción para que los textos sean inteligibles y se puedan leer. Lo anterior se puede explicar con un ejemplo sencillo entre un aprendiz de la lengua materna y un aprendiz de una segunda lengua o una lengua extranjera:

“En su propia lengua, el niño (como el analfabeto, agregamos) conjuga y declina correctamente, pero sin darse cuenta de ello. No puede decir qué género, caso o tiempo está utilizando. En un idioma extranjero distingue entre el género masculino y femenino y es consciente desde un principio de las formas gramaticales” (Vygotski, 1995, p.149)

Las culturas alfabetizadas al igual que las culturas populares tienen ciertas características que la identifican como una cultura “letrada”. Narváez (2013, p.130) plantea que éstas son: la

literalidad alfabética, la universalidad, la “racionalidad” y la discursividad y la abstracción. Comencemos entonces describiendo brevemente cada una de ellas: A) la literalidad alfabética, tiene que ver con la permanencia física en forma literalizada de esta cultura, es decir, la forma fonética alfabética. Según el autor, lo anterior tiene dos consecuencias relacionadas entre sí: la primera, que la escritura constituye una estructura diferente a la oralidad, y la segunda, el hecho de adquirir la escritura implica una ruptura con el lenguaje común, no solo como forma de expresión, sino también en lo referente al tipo de contenidos y de pensamiento que conlleva. B) La universalidad refiere a que la cultura occidental ha sido en principio ideológica porque ha intentado que esos sistemas existentes en la práctica de la sociedad, respecto a lo social, lo económico, lo científico-tecnológico, en especial lo político, se conserven, se transformen o se restauren de acuerdo con su etnocentrismo. C) La “racionalidad”, concierne al cultivo de la razón; ésta se presenta como la facultad de conocer, nos dice sobre algo con el fin de construir argumentaciones que sean válidas universalmente desde la ciencia, la moralidad y el arte. D) Finalmente, la abstracción y la argumentación, llevan a esta cultura a construir discursos abstractos en los que las relaciones que se establezcan, no sean entre personajes y acciones, tiempos y lugares, sino relaciones lógicas entre conceptos, (de causa y efecto, de antecedente a consecuencia) empleando categorías como unidades del pensamiento que hacen inteligible el mundo.

5.2 La historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Martín (2009, pp. 54-70) explica que históricamente la evolución del método de enseñanza de lenguas extranjeras, comienza en la Edad Moderna y termina en los tiempos actuales. En el siglo XV y XVI y después de una época de pocos avances culturales, científicos y sociales, surgió el Humanismo, que creó un nuevo hombre renacentista, con un gran potencial humano, libre creador y conocedor de sus límites y posibilidades. Desde el punto de vista del estudio de las lenguas, es importante decir que la enseñanza de las lenguas clásicas como el latín y el griego obtuvieron gran éxito, porque eran el vehículo de entrada a la gran biblioteca de la Antigüedad. Los principales humanistas españoles se dedicaron a reflexionar sobre la enseñanza de la lengua: el correcto uso de la gramática. Sin embargo, los humanistas se obsesionaron con el método y el contenido, cayendo en un exagerado formalismo que aburría a los estudiantes. Intentaron transmitir “un lenguaje perfecto en cuanto a la forma, pero que no transmitía ningún mensaje”.

Así, la enseñanza se volvió repetitiva y memorista, eliminando cualquier tinte de originalidad que en un principio caracterizó el movimiento. Este tipo de educación se denominó *ciceronianismo*⁶, porque pretendía únicamente conseguir un perfecto estilo latino según el tipo de vocabulario, las formas y las cadencias de Cicerón.

En el siglo XVII surgió un movimiento pedagógico influido por la Reforma, denominado *realismo pedagógico*, que en oposición al humanismo, basaba sus principios en el intuicionismo sensible. Así, se trataba de conseguir que el conocimiento de las cosas no solo se instalara en el sujeto, sino que éste se utilizara. Wolfgang Ratke (1.571 – 1.635) fue el precursor del realismo pedagógico naturalista, y su didáctica se basaba en el método natural. De esta manera, abogaba por una enseñanza menos dura y fundamentada en la graduación y la reiteración del ejercicio práctico, de tal forma que el esfuerzo de los profesores y los estudiantes fuese menor, prescindiendo de la memoria y desarrollando la inteligencia de cada uno; la enseñanza de las lenguas extranjeras se daba desde el principio en la lengua materna. Otro autor muy representativo de este movimiento fue Juan Amós Comenio, quien indicó que en lo referente a la enseñanza de las lenguas, las palabras jamás debían aprenderse separadas de las cosas, y por esta razón creía que la enseñanza debía estar ligada a la experiencia de las cosas; lo importante no era comenzar el estudio de una lengua a partir de la gramática, sino con frases sencillas y objetos corrientes hasta alcanzar un nivel de frases complejas y objetos menos usuales.

Martín explica que en siglo de las luces es preciso indicar que el latín continuó siendo el protagonista en las escuelas de gramática y en las universidades. De igual forma, fue en este siglo cuando la enseñanza de las lenguas extranjeras entró por primera vez en currículo académico. Lo anterior significó que la enseñanza de las lenguas fuese el vivo reflejo de la manera como se enseñaba el latín. En este periodo, es importante reconocer el trabajo del padre Pedro José Gorende de Balboa (1.695 – 1.772) o más conocido como padre Sarmiento, porque fue partidario de la enseñanza de lenguas por medio de la intuición sensible como procedimiento didáctico. Se creía conveniente enseñar muy bien la lectura y la escritura en lengua nativa de manera simultánea porque el conocimiento de la lengua nativa era la base de la realidad circundante para poder estudiar una lengua extranjera.

⁶ concepto por el que se entiende la imitación del lenguaje de Cicerón como modelo estilístico absoluto y la adopción de su ideal sobre la formación del orador perfecto mediante la combinación de elocuencia y sabiduría.

En estas perspectivas de enseñanza se puede ver que la evolución histórica de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha estado inscrita tanto en la tradición oral como en la alfabética. El lenguaje se hace visible en la lengua particular, es decir, en la lengua nativa. Se ha intentado enseñar una lengua extranjera a partir del conocimiento de la cotidianidad, de la actividad social que es inherente al hombre. De la misma manera y simultáneamente, se han enseñado las reglas de la escritura y de la lectura para una cultura de élite; los estudiantes de las escuelas y de las universidades aprendían las correspondencias fonológicas y la gramática para producir textos, accediendo de así al conocimiento del mundo. Lo anterior permite ratificar la ruptura entre la oralidad y la escritura.

5.2.1 *El método de enseñanza de las lenguas extranjeras.*

De acuerdo con Martín (2009, pp. 54-70), el método hace referencia al camino para llegar a un resultado determinado. Este concepto es considerado por Richards, J.C y Rodgers, T.S. (2001), citados por el autor, -como “*el nivel en el que colocamos en práctica nuestras creencias y teorías y en el que se toman las decisiones sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden*”. Entonces, la puesta en acción de diferentes métodos educativos implica la posibilidad de facilitar, mejorar y resolver los problemas de aprendizaje de una lengua extranjera.

En el siglo XVIII surge el primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras. Este método fue una copia de las técnicas y procedimientos utilizados para la enseñanza de las lenguas clásicas. Sears, un profesor americano de lenguas clásicas desarrolló plenamente este método en 1845 y lo denominó *Método Tradicional o de gramática y traducción*. Para este método la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. El objetivo principal era capacitar a los estudiantes para que leyeran y analizaran la literatura de la lengua objeto. En este sentido, los procedimientos habituales se centraban en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo y otros cuyo enfoque era la enseñanza de la gramática.

Como el método tradicional presentaba deficiencias para superar los problemas de aprendizaje, surgió el *Método Directo*, que consistía en plantear una didáctica que promoviera la

comunicación oral porque ésta “supliría” las necesidades de los estudiantes. Lo anterior implicaba dar mayor importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral; el procedimiento de enseñanza era inductivo. No obstante, este método también presentaba algunas limitaciones tales como el hecho de que los estudiantes nunca iban a encontrar representaciones de diálogos o situaciones como los que se planteaban en el aula, la enseñanza de léxico abstracto no facilitaba el uso de la mímica y por ende una explicación física no era posible; igualmente, la ausencia de corrección fosilizaba errores en etapas tempranas.

Otro método que explica el autor es el *Método Audio-oral o Estructural*, el cual fue desarrollado por Fries⁷. El objetivo de este método consiste en formar una serie de hábitos que culminen en la repetición fonética y en el afianzamiento de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos. Este método se fundamenta en la teoría lingüística del estructuralismo⁸ y la psicología conductista⁹, lo que implica retomar la enseñanza de la gramática del método tradicional (uso del análisis contrastivo), el aprendizaje automático y repetitivo de un modelo hasta que éste sea aprendido, la evaluación del aprendizaje mediante huecos repetitivos y memorísticos. Aunque este método adoptó estrategias de los métodos anteriores, su limitación radicó en el hecho de que no se tenían en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes por lo que no se logró una comunicación fluida y real; de igual forma, el trabajo con los *drills (training exercises)* se tornó monótono y no potenciaba la creación libre de los estudiantes.

El *Método Situacional o Enfoque Oral*, es un método centrado en la imitación y el reforzamiento. La teoría de la lengua de la que este método parte es la del estructuralismo británico, y se basa en la teoría conductista, dando mayor importancia a las estructuras en la programación. Los contenidos gramaticales se enseñan gradualmente y de forma inductiva con el fin de que los

⁷ Fries fue el director del English Language Institute de la University of Michigan. Aplicó los principios del estructuralismo a la enseñanza del inglés. Publicó en 1945 *Teaching and Learning English as a Foreign Language*.

⁸ El estructuralismo lingüístico origina dos enfoques: uno europeo y otro americano. El interés del primero se centra en el análisis histórico de las lenguas y en la expresión escrita. El estructuralismo americano, reflexionó sobre la importancia y valorización de la lengua hablada frente al registro escrito, concluyendo en el hecho de que una lengua no debía limitarse a los textos escritos. Bloomfield fue clave en el desarrollo del estructuralismo americano por su aporte conductista al significado (el impulso y la estimulación para hablar y su efecto).

⁹ Para los conductistas, las lenguas extranjeras se aprenden igual que la lengua materna, es decir, por imitación, repetición y creación de hábitos a través del reforzamiento.

estudiantes deduzcan la regla a partir de la muestra de lengua y el contexto en el que se presenta la situación; igualmente realizan las correcciones gramaticales, fijan las reglas gramaticales por medio de ejercicios de sustitución y de los *drills*.

A partir del último tercio del siglo pasado y como respuesta a las deficiencias de los métodos anteriores, nació lo que se denominó la *revolución cognitiva*, que se opuso a la concepción conductista del aprendizaje, elaborando nuevas teorías y métodos con el fin de intentar resolver los problemas de aprendizaje de lenguas extranjeras. De modelos como el innatismo, el constructivismo¹⁰, el generativismo, y otros, de orientación cognitivista, surgieron los métodos de Respuesta Física Total, el Enfoque Natural, la Sugestopedia, e incluso, el Enfoque Comunicativo. El método de *Respuesta Física Total*, cuyo creador fue Asher¹¹, psicólogo especialista en metodología de lenguas extranjeras, se trata de un método natural ya que considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna. Éste método se basa en los principios constructivistas de Piaget y en el modelo de aprendizaje estímulo-respuesta. De igual manera, la habilidad primordial a desarrollar es la comprensión auditiva y la gramática se enseña de manera inductiva. Por su parte, el *Enfoque Natural*, que fue fundamentado por Terrel y Krashen¹², señala la importancia de comprender significados. El método sostiene la teoría de que es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita que realicen los estudiantes. En este método el trabajo gramatical es mínimo, por lo que no existen explicaciones gramaticales en el aula, repetición de estructuras y ejercicios huecos; se practica la gramática fuera del aula. Otro de los métodos de corte cognitivista es la *Sugestopedia*, que fue elaborada por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Lozanov¹³, quien explicaba que los problemas para aprender una lengua extranjera se basaban en las dificultades y en la ansiedad que presentaban

¹⁰ El innatismo sostiene la teoría de que el cerebro humano está genéticamente preparado para desarrollar el lenguaje. Por tanto, aprender una lengua, es una capacidad innata del sujeto. Por otra parte, el constructivismo es una teoría defendida por Piaget en la década de 1970, y explica que la mente se va construyendo por etapas del desarrollo cognitivo. En este sentido, el aprendizaje de una lengua se concibe dentro del contexto de desarrollo intelectual del sujeto. Finalmente, el generativismo, fija su atención en el análisis del conocimiento lingüístico. Para Chomsky, creador de la gramática generativa en 1965, la mente humana cuenta con una serie de principios de estructuración del lenguaje que funcionan cuando el sujeto se pone en contacto directo con la lengua meta.

¹¹ Asher, J. (1982). *Learning Another Language Through Actions*. 2a edición. Los Gatos, CA, Sky Oaks Productions.

¹² Cf: Krashen, S.D. y Terrel, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon, Oxford.

¹³ Cf: Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. Gordon and Breach. New York.

los sujetos. De esta manera, las técnicas de relajación y concentración son fundamentales para retener vocabulario y estructuras gramaticales; también lo es el contexto con música de fondo, uso de carteles del país cuya lengua se aprende, canciones, juegos, etc. Así, lo verdaderamente importante para ese método es el uso de la lengua, no la forma, por lo que la gramática se reduce a los comentarios del profesor.

Finalmente, los *Enfoques Comunicativos*, se originaron en los primeros años de la década de los 70 del siglo pasado y tienen como objetivo la comunicación, y la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de las nociones y de las funciones. En este sentido, el centro de la enseñanza es el estudiante y sus necesidades, por lo que se debe promover una comunicación real, en situaciones reales. De igual forma, no se trata de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan comunicarse en la lengua meta.

Aunque el autor del artículo señala que el método ideal sería aquel que adopta los principios metodológicos del enfoque comunicativo en el marco del interaccionismo social, como teoría de adquisición, y el socioconstructivismo interaccionista, como teoría de la lengua para conseguir los objetivos pedagógicos de la enseñanza de una lengua extranjera, es evidente que habla de una tradición oral en la que la estructura de la lengua, la forma como se presenta y como existe entre los hablantes es una manifestación de las estructuras mentales y semánticas de los conceptos, de las formas, y de cómo éstos operan en la comunicación humana. No obstante, la tradición alfabética, también encuentra su permanencia física en forma literalizada, específicamente en la forma de escritura fonética alfabética.

5.3 Un concepto de enseñanza de la lengua.

Van Dijk (2002, pp.5-21) señala que pese a la limitación del concepto de enseñanza del lenguaje que se enfocó en la adquisición de la gramática hace algún tiempo, en las últimas décadas el lenguaje es cada vez más enseñado como realmente es usado y la enseñanza del discurso es crucial en ese nuevo concepto de aprendizaje y enseñanza de la lengua. Sin embargo, Van Dijk asevera que también se debería enseñar cómo los niños aprenden a adaptar sus discursos al conocimiento de los receptores y cómo extienden ese conocimiento relevante teniendo en cuenta lo que leen y escuchan. Además como profesores es importante no solo saber sobre el

conocimiento de los alumnos, sino que entendamos las estructuras del discurso y las estrategias de la elaboración del discurso que tratan tal conocimiento.

El autor explica que los hablantes controlan y regulan el evento comunicativo mediante un dispositivo del conocimiento o dispositivo-K que hace suposiciones sobre lo que se ha dicho o escrito antes, y que por tanto el receptor sabe de antemano. Así mismo, este dispositivo es crucial en una teoría de enseñanza y por tanto para la enseñanza discursiva del conocimiento. En la misma línea, este dispositivo es también pragmático puesto que regula la interacción y la coordinación del discurso con la situación social.

En lo referente al aprendizaje, Van Dijk afirma que éste se define como la adquisición de las representaciones sociales de una comunidad epistémica (grupo de personas que comparten un mismo lenguaje codificado y especializado). En la escuela por ejemplo, los niños lentamente adquieren la “base del conocimiento” compartido de la comunidad, ya sea a través del aprendizaje incidental por el discurso público o a través de la enseñanza formal o algunos programas de TV. Un aspecto importante que señala el autor, es que la relación de los ítems de conocimiento ya existentes con los nuevos, genera un conocimiento especializado de los textos y por ende capacidad de análisis de los mismos. De esta forma, el autor indaga por cómo aprenden los niños a ser capaces de establecer conexión entre el discurso y el conocimiento y cómo usan el discurso para hacerlo.

Respecto a las formas de interacción, Van Dijk (2002, p.10) manifiesta que en el proceso discursivo, los usuarios del lenguaje aplican o adquieren otras clases de conocimiento, dependiendo de la comunidad epistémica, el ámbito del conocimiento compartido o del tipo de cosas que tenemos conocimiento. Por ejemplo, podemos decir que conocemos determinada marca de carro, situación social de un país, personajes de la farándula, entre otros, porque la mayor parte de lo que leemos en los periódicos o escuchamos en la TV se basa en un conocimiento cultural compartido implícito. Así mismo, es posible hablar de un conocimiento nacional, específico, personal, universal, social, etc.

Además, señala que es importante para cualquier discurso que el hablante / escritor sepa lo que los receptores ya saben. Generalmente, para construir un conocimiento más general acerca de

algo, el discurso se organiza por tópicos o categorías. En otras palabras, sabemos que los alumnos conocen determinado ítem del conocimiento cuando sus discursos lo implican o presuponen. Sin embargo, el autor indaga por la capacidad de establecer el estado de conocimiento de nuestros oyentes en fracción de segundos y propone al proceso discursivo en lo referente a la aplicación de estrategias imperfectas pero rápidas e hipotéticas, como la respuesta a esa concepción del conocimiento.

Las estrategias que menciona el autor hacen referencia a) receptores de la misma comunidad epistémica del hablante, de la cual se asume el mismo conocimiento sociocultural; b) receptores de una comunidad epistémica diferente a la del hablante, de la cual se asume no tienen el conocimiento específico de la comunidad del hablante; y c) los receptores que ya saben lo que se les ha dicho y la realización de una prueba en caso de duda sobre el conocimiento real de los receptores.

Desde la perspectiva de la lingüística y la gramática, Van Dijk afirma que es notoria la tradicional distinción entre ambas y que así mismo el tratamiento más o menos exclusivo de textos literarios, de acuerdo a estudios de idiomas. Además explica que a las demás modalidades lingüísticas y comunicativas, como por ejemplo los textos periodísticos, los textos en otros medios de comunicación o los textos políticos e históricos, etc., se les presta menos atención, es decir, que no se tiene en cuenta el papel modesto de la literatura dentro del contexto cultural y comunicativo; domina el estudio de esta literatura. Lo anterior es catalogado por el autor como una estupidez científica puesto que la forma de análisis dominante y exclusiva de los textos literarios conlleva también a inconvenientes didácticos y sociales. De acuerdo con Van Dijk, los futuros docentes de idiomas y de castellano deben proporcionar a sus estudiantes una amplia visión de habilidades y conocimientos para poder comunicarse, en los que la producción y la interpretación de diferentes tipos de textos es de vital importancia.

5.4 Estrategias de comunicación y aprendizaje

Armendáriz y Ruíz (2005, p.72). explican que durante los años 70 el trabajo de especialistas del “Proyecto de Lenguas Modernas” del Consejo de Europa, y las investigaciones en semiótica,

la gramática funcional, la lingüística antropológica y el discurso en Europa, llevaron a un análisis de la noción de comunicación y lo importante de ésta en la adquisición de L2s y LEs.

En esta misma línea, la comunicación puede considerarse como un conjunto de problemas a resolver: la resolución de problemas forma parte de la competencia estratégica, que a su vez está constituida por estrategias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas. Son precisamente las estrategias las que colocan en marcha operaciones que resuelven problemas de aprendizaje y comunicación. De acuerdo al planteamiento de las autoras, la estrategia es un conjunto de habilidades o procesos internos que el aprendiente de una L2 o LE coloca en marcha para procesar los datos que constituyen el objeto de aprendizaje de la lengua y que pueden ser escritos u orales, incorporarlos a su interlengua (sistema que el estudiante de una segunda lengua (L2) va construyendo a medida que la va aprendiendo) y así comunicarse con ellos.

Las autoras señalan que es frecuente que en las etapas iniciales de desarrollo de la interlengua, el aprendiente acuda a estrategias de reducción del sistema lingüístico, esto es omitir palabras o expresiones que den significado a lo que expresa, aunque haya intentos de expansión desde el punto de vista de la comunicación: la transferencia interlingual, la sobre generalización, la aplicación de una regla conocida a contextos donde no debe aplicársela, la paráfrasis, el circunloquio, la invención de las palabras, la restructuración, pedidos de ayuda, uso de gestos, entre otras estrategias. Por su parte, Tarone (1988), quien es citado por las autoras, explica que la estrategia de inferencia, relacionada con la percepción, se basa en observar o percibir lo que es redundante en el mensaje escrito u oral, con el fin que el lector-oyente extranjero establezca relaciones y adelante o adivine contenidos, es decir, comprenda lo que lee o escucha.

5.4.1 Taxonomía de estrategias de aprendizaje de lenguas

Según Ruíz y Armendáriz (2005, pp. 74-76) las estrategias de procesamiento de información y resolución de tareas comunicativas han sido identificadas, descritas y clasificadas por muchos investigadores. Sin embargo, las autoras siguen la síntesis de clasificación de O'Malley (1985): estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y estrategias socioafectivas. De las primeras, se entiende que existe una planificación del aprendizaje, anticipación del proceso de aprendizaje, el monitoreo de su comprensión y producción. Respecto a las estrategias cognitivas, éstas hacen

referencia a los pasos y operaciones empleados en la resolución de problemas que demandan análisis, transformación o síntesis de los materiales de enseñanza, como la repetición, traducción, agrupamiento, toma de notas, uso de imágenes, búsqueda de palabras clave, elaboración de recursos mnemotécnicos para recordar nuevo léxico, entre otras. Finalmente las estrategias socioafectivas, que se efectúan por parte del aprendiente a través actividades de mediación y transacción social. Además, éstas representan formas de interacción entre aprendientes o entre aprendientes y hablantes nativos.

5.4.2 Una nueva visión de la enseñanza de la lengua.

Luchetti (2005, p.121) afirma: *“las palabras centrales de la nueva visión de la enseñanza de la lengua son uso – comunicación: verdadero sentido y objeto real de aprendizaje”*. La idea fundamental de esta acotación tiene que ver con el hecho de comunicarse en situaciones más complejas de las que ya se tiene cierto dominio. La gramática y el léxico se convierten en los instrumentos o medios para conseguir el propósito de una comunicación en lengua extranjera, ya que el ser experto en gramática no garantiza ser un mejor usuario del lenguaje. La autora explica que se ha enfatizado hasta el cansancio en “enseñar” y “ejercitar” reglas de acentuación, usos de signos de puntuación, empleando las dinámicas posibles para hacer accesible el conocimiento en estos aspectos y, sin embargo, los estudiantes no responden a niveles razonables de eficiencia en la producción oral y escrita. Luchetti reconoce la importancia de que un ciudadano común produzca y aprenda ciertos textos que la cotidianeidad le demanda, ya que de esta forma, y haciendo lo que ella denomina una “reflexión metalingüística” o indagación por el verdadero sentido de la comunicación, se podrá hablar de una reubicación de la gramática en su papel auxiliar para sacar provecho a ciertos conocimientos lingüísticos y enseñar una lengua.

Por su parte, Rico (1998, p.52-53) afirma que la gramática establece relaciones sintagmáticas que obedecen a una reglas de la lengua, y el léxico permite la construcción (empleando la gramática) de frases y enunciados. Sin embargo esta dualidad no es suficiente para generar un proceso de enseñanza eficaz en la adquisición de una lengua extranjera. Es necesario conocer de qué se habla, a quién, en qué momento, relación de los interlocutores, tener en cuenta el contexto de la comunicación. Desde otra línea, el autor señala que dentro del material poco o nada utilizado

para la enseñanza de una lengua extranjera, se encuentran elementos corrientes en las tendencias actuales de la “tecnología educativa”, como el cd de audio y video. Estos medios empleados no solamente en el nivel oral y con apoyo de imágenes o contextos reales a partir de la imagen de televisión, permitirían que locutores nativos interactúen en comunicación real y serviría de modelo no solo a nivel fonético, entonativo, sino de actos de habla. Lo anterior sustentaría la importancia de la enseñanza televisiva de una lengua extranjera inmersa como una cultura textualizada, porque sitúa a la persona en un acto comunicativo y le permite retener numerosos empleos y sobre la base de éstos genera sus propios textos

5.5 La filosofía de la enseñanza.

Fenstermacher (1989, p. 150) plantea que toda persona que se dedica al estudio de la enseñanza, puede hacerlo de forma implícita (inconsciente o se da por supuesto) o explícita (propone una definición específica o una serie de criterios). Cuando se habla de métodos de investigación estándar o cuantitativos, el investigador está obligado a especificar el concepto con el fin de hacerlo medible. Fenstermacher manifiesta su deseo de analizar minuciosamente el concepto de “enseñanza” y cita a Soltis (1978) quien llama “análisis genérico-tipo” a la tarea de desmenuzar el significado fundamental del término. Características de la enseñanza son, que están involucradas en la actividad dos personas; que esas personas están implicadas de algún modo; que una de las personas sabe, entiende o es capaz de hacer algo que trata de compartir con la otra, es decir, que intenta transmitir conocimiento, habilidad y comprensión, creencias, emociones y rasgos de carácter (contenido). Ahora bien, el autor aclara que existe una distinción entre explicar y enseñar

De la misma forma, existen muchas elaboraciones disciplinarias de trabajar el concepto “enseñanza”. Por ejemplo, al modo conductista (estudiado por los psicólogos educacionales), elaboraciones morales (como lo hacen los filósofos de la educación), culturales (realizadas por los antropólogos), estructurales y funcionales (los sociólogos), entre otras. Las condiciones genéricas que plantea el autor, proporcionan la base para responder si una actividad o no es enseñanza, pero no para responder si es enseñanza buena o con éxito. Esto última parte tiene que ver con el hecho de que no puede haber enseñanza sin aprendizaje. Sin embargo, desde una relación de dependencia ontológica, existe una relación semántica entre los términos, de modo tal que el significado del

primero depende, de diversas maneras de la existencia del segundo. De igual forma, no solo se detecta la relación conceptual, sino la relación empírica de que las variaciones en la actividad de la enseñanza van seguidas a menudo por variaciones en las adquisiciones del alumno. No obstante, el concepto de la condición de estudiante, es más paralelo al de enseñanza. Sin estudiantes, no tendríamos el concepto de enseñante y viceversa, lo que sugiere una pareja equilibrada y ontológicamente dependiente. El autor señala que precisamente esa discusión de la dependencia ontológica pretende ser el fundamento de la idea de que el aprendizaje es un resultado del estudiante, no un efecto que sigue de la enseñanza como causa, puesto que la tarea de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje. Entonces, el aprendizaje no es una consecuencia directa de la actividad de enseñar.

Otra elaboración centrada en las condiciones genéricas, es la que hace el filósofo de la educación, referente al problema de lo que se considera buena enseñanza. La palabra “buena” tiene fuerza moral porque indaga por las acciones de los profesores basadas en principios morales y la capacidad de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. De la misma forma, tiene fuerza epistemológica, porque se preocupa por cuestionar si lo que se enseña es racionalmente justificable; digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. Sin embargo, para el autor, la enseñanza no ha abordado específicamente aspectos de valor moral reflejados en las acciones del maestro, o epistemológico, en la selección y reconstrucción del contenido.

Fenstermacher (1989, pp. 163-164) añade una argumentación moral a la epistemológica a favor del pluralismo metodológico y los razonamientos prácticos. Surge la inquietud respecto a lo que puede significar una participación instrumental en la educación de otro ser humano. Las respuestas al interrogante pueden ser de tipo empírico o normativo. Las respuestas empíricas se desarrollan a partir de la actitud de mirar realmente la educación que está aconteciendo y describe lo que sucede cuando se reúnen personas con un motivo educativo. Por otro lado, las respuestas normativas se desarrollan a partir de reflexiones acerca de lo que debería estar aconteciendo cuando varias personas se relacionan con motivos educativos. A diferencia de las respuestas empíricas (descriptivas), las respuestas normativas son prescriptivas, es decir, que otorgan a las tareas cotidianas de enseñar y aprender ese significado mayor y más humano.

Debido a que las teorías normativas se formulan a partir de teorías específicas de la enseñanza, éstas utilizan el conocimiento y la investigación filosófica para definir qué es lo que

favorece al estudiante y de qué forma pueden actuar los profesores para asegurar la educación del estudiante. Dentro de las exigencias (un tanto complejas) que plantean la mayoría de las teorías normativas a los profesores están: proporcionar a otros seres humanos medios que les permitan estructurar su experiencia con el fin de ampliar constantemente el conocimiento, la creencia razonable, la comprensión, la autonomía, la autenticidad y el sentido de la situación de la raza humana en el pasado, presente y futuro. En otras palabras, educar una persona consiste en proporcionar los medios para lograr el acceso al conocimiento y para continuar aumentándolo; estructurar la experiencia cotidiana y la investigación en una serie de disciplinas.

CAPÍTULO 6. LA METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación pretende analizar la utilización de las formas sintáctico-semánticas de la televisión para la enseñanza de un contenido que igualmente está compuesto de formas sintáctico-semánticas que para el caso es el Inglés. En otras palabras, se emplea una nomenclatura para analizar una forma de narrar que se utiliza para enseñar otra forma de narrar. Ambas formas de narración se estudian desde la teoría de los códigos, lo que nos lleva a establecer las posibilidades de la función semiótica para enseñar un código a través de otro.

El enfoque con el que se realiza esta investigación es comunicacional porque se analizan relaciones de tipo estructural, es decir, sintáctico-semánticas. En este sentido, estamos hablando de que se emplea un método cualitativo porque se examinan dos programas de enseñanza para conocer la estructura (Inglés sin Barreras y English Today) y cuantitativo porque se tienen en cuenta algunos aspectos de las formas expresivas, las formas de contenido y las sustancias de contenido de forma numérica con el fin de estudiar y describir la estructura.

Para hacer este tipo de análisis, la metodología empleada, es el nexo entre la teoría y los datos, en otras palabras, lo que permite este trabajo es ver los datos construidos a partir de la teoría. Para el efecto se realizó la construcción de una matriz descriptiva en la cual se pueden observar las formas expresivas figurativas y abstractas y las formas de contenido abstractas y figurativas con sus respectivas subcategorías de acuerdo con lo planteado en la teoría de los códigos.

El corpus que intentará responder al cuestionamiento sobre las posibilidades de enseñanza de una lengua extranjera a partir de un medio audiovisual como la televisión, con dos programas: “Inglés sin Barreras y English Today”. Así, los aspectos que se tendrán en cuenta a la hora de analizar y describir tales textos son: función semiótica, el relato, competencia comunicativa (pragmática) y la enseñanza de una lengua extranjera.

6.1. El programa de “Inglés sin Barreras”

Este programa se inscribe dentro de la empresa “Lexicon” que se fundó en 1974, en Miami, Florida, para cubrir las necesidades educacionales de la comunidad hispana de los Estados Unidos. José Luis Nazar, fundador de Lexicon, identificó la necesidad de los hispanos de aprender inglés

en casa con un método práctico y fácil de entender. Al ser un inmigrante chileno recién llegado a los Estados Unidos, José Luis Nazar sabía lo difícil que era aprender inglés con los métodos existentes entonces. Decidido a proporcionar a la población hispana las herramientas correctas para aprender inglés y tener éxito en los Estados Unidos, José Luis Nazar creó su primer curso audiovisual, "Inglés Sin Barreras", que pronto se convertiría en un nombre conocido en todos los hogares latinos.

Lexicon se mantiene a la vanguardia de su especialidad debido a la constante evolución de productos tales como "Inglés Sin Barreras", "Video Teacher" y "Hello America". En 1997, Lexicon formó una alianza estratégica con Walt Disney Company para comercializar "El Mundo de Inglés de Disney". Este curso creado para los niños combina la magia de Disney con las técnicas de enseñanza infantil más avanzadas. Lexicon sigue actualizando e incrementando su oferta de productos y servicios para satisfacer las necesidades de los consumidores hispanos, cuyo número continúa multiplicándose día a día.

Según el sitio oficial, Inglés sin Barreras es el método de inglés con más éxito en los Estados Unidos. Desde su creación en 1988, miles de personas de habla hispana lo han utilizado y han conseguido dominar el inglés. "Inglés sin Barreras" se centra en las necesidades específicas de las personas de habla hispana que residen en los Estados Unidos. La ortografía, pronunciación y acentos que se enseñan en este método son los que se usan en los Estados Unidos. De acuerdo con la presentación del curso se pueden escuchar discos compactos, mientras los televidentes se relajan, hacen las labores domésticas o conducen su automóvil. Es planteado como un sistema fácil, cómodo y práctico. Igualmente no es necesario memorizar a reglas gramaticales porque "Inglés sin Barreras" presenta situaciones de la vida real. Por lo tanto, es posible familiarizar palabras y frases que podrán utilizarse inmediatamente. Inglés sin Barreras cuenta con un sistema de apoyo telefónico que está a disposición de sus clientes para contestar por teléfono diferentes preguntas y aclarar dudas sin cargo adicional.

6.2 English Today

"English Today" es un curso completo de Inglés, que cuenta con 26 DVD y que actualmente según el proveedor (e-education.it), es el mejor en enseñanza de esta lengua. Igualmente, este

curso es catalogado como una herramienta esencial en la preparación para exámenes internacionales que se requieren para estudiar o trabajar en el exterior. Este curso es presentado por *e-education.it* como un producto innovador para el aprendizaje de lengua inglesa; diseñado para sacar el mayor provecho del formato DVD ya que apunta directamente a las necesidades del consumidor. Este producto representa completamente una nueva estrategia: en lugar de emplear la típica clase estructura en video, un profesor guía al estudiante a través de una serie de episodios narrados y presentados en una comedia.

De acuerdo con la página oficial, cada módulo presenta tres características importantes: 1) el DVD es compatible tanto con el televisor como con el computador; el DVD es el núcleo del curso. 2) un CD audio contiene las traducciones de los episodios del DVD, además de un material para profundizar en el estudio y la revisión de los contenidos. 3) Un libro de bolsillo con las traducciones de los episodios en el DVD, ejercicios y una sección especialmente dedicada al nuevo vocabulario.

Por otro lado, cada DVD consta de un episodio y una lección que aclara los inconvenientes gramaticales de la lengua. Generalmente las lecciones cuentan con un episodio especial al final del DVD que puede ser una trama independiente o una caricatura basada en géneros de la típica literatura y del cine lo que permite explorar la lengua en diferentes formas expresivas. Cada lección también contiene una sección de talleres con ejercicios interactivos y tablas de gramática para revisar las habilidades gramaticales específicas y el progreso obtenido.

En lo que respecta a la certificación del curso, éste es reconocido por el ETS (Educational Testing Service) como un método válido para la preparación de exámenes internacionales como el TOEFL iBT (Test of English as a Foreign Language), requerido para todos los estudiantes extranjeros que deseen estudiar en los Estados Unidos y también solicitado por muchas universidades de Europa.

6.2.1 E-ducation.it

E- education.it es el Proveedor Global de Aprendizaje de “English Today” que manifiesta contareuenta con experiencia tecnológica lo que aduce la garantía de una amplia cobertura de las necesidades de capacitación de las organizaciones adscritas a este sistema.

Esta empresa se describe como líder en áreas de formación y medios de publicación, con la capacidad de gestionar todas las fases de diseño, implementación y entrega de contenidos educativos, a través de una mezcla sinérgica de habilidades con el fin de abordar proyectos complejos basados en el uso integrado de la mayoría de los medios de comunicación, tradicionales y nuevos. Igualmente, E-ducation.it cuenta con experiencia en áreas de especialización que llevan a cabo más de 1.000 proyectos y productos multimedia desarrollados para la enseñanza de idiomas, informática, derecho, comportamiento y la cultura, el arte, el turismo para las empresas, la Autoridad Palestina y los grandes grupos editoriales.

6.2.3 Descripción de resultados.

En los anexos 1 y 2 se observarán dos tablas que denominaremos “Matriz de Análisis” y que corresponden al corpus de este trabajo de investigación: la primera “Matriz de Análisis” o matriz de casos del curso *Inglés sin Barreras*, y la segunda, del curso *English Today*. Luego. De igual forma se podrá apreciar en los anexos 3 y 4 la “Matriz General” o matriz de datos, que corresponde a la cuantificación de la matriz de análisis tanto del curso *Inglés sin Barreras*, como del curso *English Today*. La “Matriz General” está representada en cinco (5) tablas que se pueden leer de la siguiente forma: formas expresivas figurativas, formas expresivas abstractas, formas de contenido abstractas, formas de contenido figurativas y sustancias de contenido. A continuación revisaremos la descripción de resultados de ambos cursos de acuerdo con la información extraída de las tablas.

CAPÍTULO 7. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1 Descripción de resultados: “Inglés sin Barreras”

En la matriz general (ver Anexo 3) se puede observar la distinción entre las formas expresivas y las formas de contenido. Las primeras (tablas 1 y 2.), muestran una recopilación de datos referentes a la imagen y el sonido de seis (6) sintagmas descritos en doscientos veintinueve planos (229), con un ritmo por plano de 5,7 segundos. Igualmente, se evidencia la diferencia en las formas expresivas figurativas y las formas expresivas abstractas. De ambas formas expresivas se analiza la imagen y el sonido de cada sintagma. Las segundas (tablas 3, 4 y 5), muestran una división entre las formas de contenido abstractas y las formas de contenido figurativas. Además, se definen las sustancias del contenido del programa analizado.

En ese sentido, se entiende que en las sustancias expresivas se encuentra la técnica (la televisión), en las formas expresivas figurativas, la reproducción de la oralidad inglesa y en las formas expresivas abstractas, la reproducción de la forma alfabética inglesa. En la formas del contenido, la narrativa (como forma de enseñanza) y en las sustancias del contenido, la lengua inglesa como objeto y medio de enseñanza. Lo anterior se puede observar en la siguiente tabla:

EXPRESIÓN		CONTENIDO	
SUSTANCIA	FORMA	FORMA	SUSTANCIA
Técnica “Curso Inglés sin Barreras”	Figurativo: oral – inglés Abstracto: alfabético- inglés	Narrativa televisiva de la enseñanza del inglés	Lengua inglesa.

Tabla 2

Elaborada por el autor de la tesis.

Para realizar un análisis de la función semiótica denominado “Inglés sin Barreras” con el cual se lleva a cabo la enseñanza de una lengua extranjera (Inglés) a través de la televisión, se debe establecer la relación convencional de la expresión y el contenido a través de los diferentes códigos. Iniciaremos entonces revisando los rasgos más importantes que denota la tabla 1 acerca de las formas expresivas.

De acuerdo con Eco (1981, p.83) una expresión transmite un contenido cultural. Ese contenido cultural o sustancia del contenido, está representado en el aula de clase que muestra un grupo de estudiantes y un docente cuya intención es manifestar unos códigos que constituyen el pensar y el hablar de una

sociedad. De las formas expresivas figurativas (imagen), se puede decir que prevalece el plano medio, el primer plano y el primer plano de objetos sobre los demás planos, porque orienta hacia el contacto, al establecimiento de mensajes que sirvan para prolongar o interrumpir la comunicación; se verifica que el canal de comunicación funcione y que la atención del interlocutor se mantenga. Entonces el destinador establece una función referencial que hace que el destinatario comprenda lo que se le está enseñando, que para el caso específico, es el vocabulario acerca de la ciudad. Igualmente se observa que el predominio de esos planos representaría un desperdicio de las posibilidades audiovisuales porque se limita a enfocar personas y objetos como en los primeros tiempos de la televisión, en la que prevalecían las recitaciones de las actrices o actores principales y el primer plano; las acciones, la dramaturgia y los exteriores quedan reducidos e incluso por momentos eliminados de las formas expresivas. Si a lo anterior le sumamos el amplio porcentaje del plano medio (81%), estamos ante el predominio de los planos centrados en la persona individual y en la oralidad. En este sentido, estamos hablando que se utiliza el recurso técnico pero no la posibilidad narrativa que este recurso genera. Entonces desde el punto de vista de las formas expresivas (icónicas, espacios exteriores, movimientos de cámara, luz natural, planos abiertos, entre otras) no existen ventajas culturales para el aprovechamiento de este recurso excepto la ventaja técnica de llevarlo al sitio deseado por el interesado.

En las formas expresivas figurativas, igualmente se resaltan las distinciones de sonidos que están enmarcadas en el transcurso de la clase porque se realiza un alto en la explicación para hacer énfasis en la diferencia de dos sonidos /witch/ y /which/, /state/ y /estate/. Al respecto, Jakobson y Halle (1.980, p.13) explican la importancia de distinguir el nivel semántico del nivel de los rasgos distintivos. Para el caso, el oyente debe elegir entre dos cualidades polares de una misma categoría: sonoro/sordo, nasal/oral y sostenido/normal. A esto le llama oposición (de Saussure), porque las unidades de la lengua conforman una oposición lingüística: “fonemas para el plano fónico y “morfemas” para el plano significativo. Entonces, los morfemas /witch/ y /which/, /state/ y /estate/ al ser recibidos en forma de mensaje por un oyente que está aprendiendo una lengua extranjera, pueden llevar a dos tipos de situaciones: la primera, que el oyente no comprenda sus rasgos distintivos y las combinaciones que se necesitan para diferenciar los morfemas y malinterprete o definitivamente no comprenda el mensaje; y la segunda, que el oyente pase por alto varios rasgos distintivos, fonemas y series de fonemas sin arriesgar la comprensión del mensaje gracias al contexto y la situación. Todo dependerá del discurso elíptico o explícito del hablante. En este

sentido, la diferencia fonológica cambia el significado de las palabras; la diferencia fonética no cambia el significado, es la forma de realizar la fonología, la pronunciación. Es así que la fonología produce una diferencia semántica porque le agrega un elemento discreto a las palabras, /e/, /t/, /h/.

Desde el plano de las sustancias de contenido, estas unidades culturales, como las denominaría Eco, han sido definidas por la cultura porque cuando el hablante las emplea, intenta describir un contexto particular. Precisamente el uso inapropiado de estas palabras hace que un código exista; para comprender que una proposición que comúnmente es falsa, también lo puede ser culturalmente. Estos sonidos, a su vez, desencadenan unas definiciones que desembocan en el interpretante final que es la cultura. Entonces, es el contexto el que elimina la ambigüedad en ambos términos sincategoremáticos.

En la misma tabla, se evidencia el predominio del parlamento en inglés (icono), sin embargo, no se puede descartar el número de ocasiones en que se empleó el ícono del castellano en este curso de enseñanza de lengua extranjera. Lo claro en esta parte es que el destinador es quien emplea el castellano como una forma de verificar que el mensaje haya sido recibido por el destinatario satisfactoriamente. En este sentido, se observa el uso de la función referencial (sustancia del contenido) para confirmar el uso del mismo código por parte de ambos; se evidencia una enseñanza comentada porque el destinador emplea la lengua castellana para referirse a un objeto que es lengua inglesa.

El inglés como sustancia del contenido, es un conjunto de reglas combinatorias (una gramática que abarca un léxico y una sintaxis). Se establece gracias a las correlaciones semánticas y las reglas para las combinaciones sintácticas (expresión y contenido). Este código narrativo permite hablar sobre los las formas expresivas (figurativo-oral, abstracto-alfabético) y las formas de contenido (narrativa), le otorga al destinatario la función emotiva e imperativa del destinador al dar connotaciones a términos categoremáticos y significar las expresiones sincategoremáticas de acuerdo con la situación y la circunstancia, además de formular preguntas y establecer contactos, (Eco, 1.981)

Las marcas sintácticas o las propiedades gramáticas que poseen las expresiones de un código narrativo televisivo (oral-icónico), le dan a las expresiones la posibilidad combinatoria como masculina o femenina, singular o plural, tiempo, etc., que permiten la correcta combinación de la

expresión y el contenido. El inglés como sustancia del contenido, ofrece al hablante una variedad de campos semánticos que se oponen y se superponen con el fin de hacer posibles situaciones diferentes. Por ejemplo, al interior del semema /which/ se perfilan “camino” que se excluyen mutuamente (si es un W-question o un pronombre relativo) y que producen incompatibilidades semánticas a la hora de usarlo.

En la tabla 2, el predominio de la forma expresiva abstracta alfabética se entiende por el aprendizaje de las formas, de la gramática y de la estética, que es lo que se garantiza a través de los procesos de alfabetización, escolarización y difusión de la tradición escrita (Narváez, 2013). En este sentido, aunque las demás formas expresivas abstractas (numérica e ideográfica) están categorizadas con un número inferior a la alfabética, la relación imagen-palabra (alfabético-icónico) se establece por correlaciones formuladas en términos culturales, teniendo en cuenta las convenciones. No obstante, el empleo de formas icónicas sobre todo para el aprendizaje de una lengua extranjera, se vuelven relevantes porque el destinador puede utilizar las imágenes para ganar y mantener la atención sobre su mensaje al mismo tiempo que comunica sus ideas. Esto es, porque pragmáticamente lo icónico es estructural, antropológico-cultural, de la naturaleza humana y por consiguiente no requiere esfuerzo de elaboración y de interpretación. Desde lo sintáctico-semántico, el destinador a través de las formas figurativas icónicas: *“estudia el conjunto de propiedades del referente tanto como la representatividad de tales propiedades y su potencial de transmisión”* (Toscano, 1997, p. 165). Entonces, el icono como signo cultural está determinado por la cultura y es ésta la que denota a través del icono una acción intensional, una idea. Se puede decir que el icono es capaz de activar una estructura perceptiva parecida a la que activa el objeto aludido, transmite un significado culturalmente aceptado y puede emanciparse de su sustancia física para significar.

Otra categoría que se resalta en esta tabla es la forma expresiva abstracta del sonido. Los timbres o puntuaciones, característicos del sonido se encuentran en mayor número en el análisis de la matriz general, porque representan la pausa que se realiza entre palabra y palabra cuando se está “adquiriendo” nuevo vocabulario. Ese vocabulario o unidades culturales precisamente responden a las posibles ocurrencias culturales y convencionalmente más probables. Se analizan desde el tratamiento semiótico que dan las circunstancias internas, es decir, el análisis de la relación sintáctico-semántica.

En la tabla 3, acerca de las formas de contenido, se puede hacer énfasis en las abstractas instructivas o índices verbales (como las considera Eco, 1976), como aquellas expresiones que transmiten un contenido al que no corresponde referente verificable alguno, pero que pueden ser comprendidas fácilmente por el destinatario mediante un gesto. En la enseñanza de una lengua extranjera, particularmente en el curso del cual hacemos análisis, se acude mucho a los índices gestuales o selecciones circunstanciales para describir un objeto determinado. Por ejemplo, cuando el destinador (docente) realiza señalamientos con los ojos o con los dedos para que se repita una palabra, los movimientos de la cabeza que muestran que el destinatario acertó o falló en la pronunciación de una palabra, entre otros, los cuales el sujeto (estudiante) asimila de acuerdo con la situación comunicativa. En este sentido se puede decir que la televisión como sustancia expresiva no le agrega nada a la narrativa pedagógica para la enseñanza de una lengua extranjera porque se evidencia que elementos de la narración como los personajes, las acciones, el tiempo, el espacio y hasta el mismo narrador, se presentan en el discurso sin necesidad de una cámara y sus funciones (evaluación de la luz ambiente, balance de los niveles de colores, enfoques, movimientos, entre otros).

Las repeticiones por parte del grupo de estudiantes demuestran la conexión entre los índices verbales y los índices gestuales (p.ej. el profesor pronuncia la palabra “mal”, la repite y acompaña la repetición señalando el icono que representa la palabra). Esta correspondencia permite que los índices gestuales denoten una proximidad con el hablante y enfoca la atención del destinatario en sentido deíctico, es decir, que el estudiante interpreta la palabra en relación con la situación de comunicación (semántica-pragmática). De igual forma, se puede analizar esta correspondencia como una situación pragmática que está siendo el contenido (la enseñanza) de un mensaje sintáctico- semántico en el cual se tienen en cuenta formas expresivas como el sonido, la voz en directo, las imágenes en diferentes planos, entre otros, para ser narrado.

En la tabla 5, se observa que la sustancia del contenido está representada en el texto televisivo educativo o pedagógico que tiene como objetivo enseñar una noción (lo que la tecnología educativa denomina objetivo de instrucción y objetivo general). Igualmente se realiza la distinción entre conflictos argumentativos situacionales o concretos, descritos en las principales acciones o formas de contenido figurativas como lo son las dramatizaciones y los diálogos entre los personajes, por

un lado, y los conflictos argumentativos trascendentales o abstractos que en este caso se enseñan a través de unas formas de contenido cotidianas o situacionales.

Por otra parte, en el conflicto trascendental, la expresión estenográfica /househrdwdfllrs/ puede considerarse como una de las múltiples unidades culturales que tienen marcas semánticas independientes del contexto en el que aparecen, porque transmiten su contenido desde la estenografía (como en este caso) o desde la función deíctica o anafórica. Por ejemplo, el mensaje oculto del término sincategoremático u acrónimo /househrdwdfllrs/ es /house hard wood floors/. Estas unidades son muy comunes en avisos del periódico (por cuestiones de costo de los avisos en estos medios) y en las redes sociales se conocen como vocablos “Friki”. El inconveniente que puede presentar un estudiante de lengua extranjera al ver un término como el anterior, es que como índice verbal la marca sintáctica del mismo no podría estar independiente de la marca semántica y esa marca semántica únicamente se determinaría por el contexto.

En las formas de contenido abstractas, se puede observar la preeminencia de los argumentos explicativos. Esto tendría una posible explicación desde el modelo Quillian (modelo Q) porque éste se basa en una masa de nudos interconexos conectados entre sí por diferentes vínculos asociativos. En otras palabras, cuando el docente explica un término específico (el caso de la diferencia entre /estate/ y /state/), acude a las diferentes connotaciones del término convencionalmente atribuidas al mismo. Como este es un sistema en el que se establecen atracciones y repulsiones entre los lexemas, cuando llega nueva información acerca de una unidad cultural, el cambio se da de inmediato. El término /state/ puede emplearse “según el contexto o la circunstancia”, para establecer la condición de una persona u objeto con respecto a circunstancias o experiencias, también como la unificación política de un grupo de personas que ocupan un territorio definido, entre otras definiciones. De igual forma, la palabra o unidad cultural /estate/ podría emplearse para describir una porción de tierra o propiedad.

Por otra parte, desde la perspectiva integradora que sugiere Barthes (1996, pp.10-11), las sustancias del contenido (Tabla N° 5) sugerirían dos niveles de descripción: las funciones del lenguaje y los conflictos argumentativos (acciones situacionales o concretas y acciones trascendentales o abstractas). Desde el plano sintáctico, las funciones distribucionales (función metalingüística) enfatizan en la relación entre la unidad con su correlato. Por ejemplo, el uso de la expresión “have to” dentro de una situación comunicativa. Esta situación se centra en el

código de la lengua y posibilita al hablante explicar los hechos de la lengua haciendo uso de la misma.

Las funciones integradoras conciernen al plano semántico (función conativa, expresiva, fática y referencial) y comprenden las características de los personajes dentro del relato, informaciones relativas a su identidad, aspectos específicos de las “atmosferas”. Ejemplo de lo anterior, la búsqueda de apartamento por parte del personaje “Margaret”, la situación actual del sitio donde vive y las connotaciones metalingüísticas que llevan a explicar un concepto a través de acciones concretas. Todas estas acciones son unidades semánticas porque remiten a un significado

De igual forma, Barthes establece dos subclases de la unidad narrativa, que dentro de esta descripción pueden situarse en los conflictos argumentativos (ver apartado 5.1.2). Estas son las funciones cardinales y las funciones complementarias (catálisis). Las primeras constituyen los “nudos” del relato o de un fragmento. Para el caso pueden ser de tipo situacional o concreto y trascendental o abstracto (observe tabla N°5). Precisamente de esos incidentes pequeños o detalladas descripciones se aprovecha la televisión para abrir, mantener o cerrar la incertidumbre frente un concepto particular de la enseñanza de la lengua. Se puede decir que se establece una relación entre las formas y sustancias del contenido porque éstas adquieren sentido al integrarse en un nivel superior: el inglés que es su propio código.

Las segundas funciones, las parasitarias o complementarias adquieren un carácter funcional en la comprensión de un relato en la medida en que se relacionen con un núcleo; para el caso, el inglés como lengua extranjera. Esta función que es de carácter fático, se puede observar en las acciones trascendentales y en la acción concreta n°5. La tensión semántica que se produce gracias al conflicto en el discurso mantiene el contacto entre los personajes; lo remite a un carácter, a un sentimiento, a una atmosfera (ubicación en la ciudad por ejemplo), lo cual le es útil al lector a la hora de situar tiempo y espacio en el relato. Se evidencia una función semiótica entre ambas funciones porque generan el contenido del texto.

7.3 Descripción de resultados: “English Today”

En la matriz general (ver Anexo 4) se puede observar la distinción entre las formas expresivas y las formas de contenido. Las tablas 1 y 2, muestran una recopilación de datos

referentes a la imagen y el sonido de seis (13) sintagmas descritos en ciento cuarenta y nueve planos (149), con un ritmo por plano de 8,3 segundos. Igualmente, se evidencia la diferencia en las formas expresivas figurativas y las formas expresivas abstractas. De ambas formas expresivas se analiza la imagen y el sonido de cada sintagma. Las segundas (tablas 3, 4 y 5), muestran una división entre las formas de contenido abstractas y las formas de contenido figurativas. Además, se definen las sustancias del contenido del programa analizado.

Al igual que en la descripción de la matriz “Inglés sin Barreras”, se entiende que en las sustancias expresivas se encuentran la técnica (la televisión), en las formas expresivas figurativas, la reproducción de la oralidad inglesa y en las formas expresivas abstractas, la reproducción de la forma alfabética inglesa. En las formas del contenido, la narrativa (como forma de enseñanza) y en las sustancias del contenido, la lengua inglesa como objeto y medio de enseñanza. Lo anterior se puede observar en la tabla 1 de la descripción anterior.

Para realizar un análisis de la función semiótica denominado “Inglés sin Barreras” con el cual se lleva a cabo la enseñanza de una lengua extranjera (Inglés) a través de la televisión, se debe establecer la relación convencional de la expresión y el contenido a través de los diferentes códigos. Iniciaremos entonces revisando los rasgos más importantes que denota la tabla 1 acerca de las formas expresivas.

Las formas expresivas están constituidas desde el plano figurativo y abstracto como se mencionó anteriormente. En la tabla N° 1 se pueden observar diferentes tipos de planos en lo que respecta a las formas figurativas de la imagen. No obstante el predominio del plano medio indica que narrativamente se establecen relaciones más íntimas entre los caracteres, lo que además lleva a captar gestos corporales amplios y a relacionar los personajes en aproximación, reacciones, emociones, etc. De igual forma se puede contemplar el rostro y el lenguaje gestual de las manos. En la televisión, éste es uno de los planos que más se utiliza porque predomina el sujeto sobre el ambiente. Sin embargo, en este plano también se puede ver el equilibrio entre espacio-sujeto expresando con claridad el tema sobre el que se está tratando.

En la misma tabla, el plano americano da muestra del contacto que quiere establecer principalmente la presentadora-instructora con la audiencia televisiva. Su “diálogo” con el estudiante al otro lado de la pantalla denota confianza e intimidad frente a lo que está explicando.

Según Barthes (1996, p.23), el sujeto trata de comunicar un deseo sobre un algo/alguien en una situación. Entonces, se ordena la pareja paradigmática sujeto/objeto o para el caso instructor/audiencia que se inscribirá en un relato a partir de dos códigos: el de la técnica (televisión) y el de la lengua inglesa.

A diferencia de la descripción sobre el curso “Inglés sin Barreras” en lo que respecta a las formas expresivas figurativas, se evidencia en este curso una preponderancia en el parlamento inglés empleado para la explicación de los contenidos. El código es empleado en todo el curso lo que produce muchos mensajes en sucesión. Entonces los diferentes contenidos que son transmitidos por el significante se relacionan entre sí generando un discurso a varios niveles.

En la tabla N° 2, las formas expresivas abstractas de la imagen muestran un aporte bastante significativo del aspecto alfabético. Como cultura alfabética podemos decir que empleamos el código para argumentar porque los procesos de alfabetización han garantizado el aprendizaje de las formas, de la gramática y de la estética a través de la difusión escrita. Teniendo en cuenta el amplio número de la imagen alfabética, se puede decir que la gramática es la forma de expresar, de representar y pensar la lengua inglesa. Las formas expresivas representan el plano sintáctico de la lengua. En este sentido, Van Dijk (1978, p.31) define la gramática como “un sistema de reglas, categorías, definiciones, etc., que abarcan el sistema de una lengua”. Igualmente, remite la gramática al nivel de carácter abstracto y convencional, lo que permite decir que solo quienes conocen las reglas están en capacidad de interactuar. Entonces, para la enseñanza de una lengua extranjera se requiere conocer esas reglas independientemente de la técnica que se emplee.

En la misma tabla, resaltan cuatro (4) onomatopeyas, tres de ellas referentes a los acentos que tienen los caracteres de la historia “That’s life”: inglés americano, británico y australiano. El cuarto sonido aluce a la imitación de un ninja por parte de la instructora para explicar la correspondencia de algunos ejemplos chinos con el país China. Es importante decir que como no todos los idiomas disponen de los mismos sonidos, la fonología asume el papel de describir las características que permiten diferenciar los fonemas y estudia cómo se pueden unir éstos para crear combinaciones y qué cambios se dan al experimentar esas combinaciones. Al respecto, Jakobson y Halle (1.980) explican que los hablantes cuentan con otros tipos de rasgos codificados que todo miembro de una comunidad lingüística maneja y que contiene información que es utilizada en diferentes situaciones comunicativas. Por ejemplo, el sonido de la “r” en los tres acentos del inglés

constituye un rasgo distintivo porque enlaza en las propiedades físicas de los elementos del sonido y sus elementos lingüísticos abstractos o fonemas.

En lo que respecta a la tabla N° 3, que hace referencia a las formas de contenido, se puede ver un gran número de ejemplificaciones (151 en total) que corresponden a las unidades culturales empleadas tanto por la instructora como por los caracteres. Estas unidades culturales son los llamados por Eco, “postulados semióticos” de la correlación entre la forma y el contenido que desembocan finalmente en la cultura. Igualmente, estas unidades se circunscriben y se oponen entre ellas para generar una cadena ininterrumpida de significados que componen otros significados.

En la misma tabla, se evidencia un buen número de argumentaciones explicativas que tienen que ver con la forma en que las culturas alfabéticas codifican la lengua. Lo que permiten estas argumentaciones inferir es lo que Eco concluyó acerca de cómo la cultura vuelve pertinentes sus unidades semánticas y el sistema de significados que las nombran y las “interpretan”: a) *la existencia de campos semánticos complementarios o contradictorios*, por ejemplo, las representaciones culturales que traen consigo los caracteres de la historia “That’s life” (el acento de cada país); hablan una misma lengua que se complementa y se contradice a partir de los rasgos distintivos y la gramática que la definen, b) *las unidades culturales dentro de una misma cultura pueden entrar a formar parte de campos semánticos diferentes*, por ejemplo, emplear objetos de una cultura diferente para ejemplificar la gramática del verbo “To Be”, que es inglesa, y c) *en el ámbito de determinada cultura un campo semántico puede deshacerse y reestructurarse en un nuevo campo*, tal como el uso de las contracciones para la forma afirmativa y negativa del verbo “To Be”.

Las repeticiones (126 en total), que también se pueden observar en buen número en las formas de contenido abstractas demuestran la conexión entre los índices verbales y los índices gestuales. Esta correspondencia permite que los índices gestuales denoten una proximidad con el hablante y enfoca la atención del destinatario en sentido deíctico, es decir, que el estudiante interpreta la palabra en relación con la función semiótica (sintáctico-semántico) De igual forma, se puede analizar esta correspondencia como una situación pragmática que está siendo el contenido (la enseñanza) de un mensaje sintáctico- semántico en el cual se tienen en cuenta formas

expresivas como el sonido, la voz en directo, las imágenes en diferentes planos, entre otros, para ser narrado.

Eco (1976) argumenta que es posible usar expresiones para transmitir un contenido al que no corresponda un referente verificable. Estos son llamados por el autor como “índices verbales” que a diferencia de los índices gestuales planteados por Peirce, citado por Eco, tienen una denotación específica porque se relacionan con la situación comunicativa (semántica-pragmática). Las instrucciones que se pueden apreciar en la Tabla N° 3, corresponden a términos sincategoremáticos que tienen marcas semánticas gracias al contexto en el que aparecen. Por ejemplo, la instrucción “Then after, in the grammar section, we will study...” se analiza desde la función deíctica y no anafórica para que pueda ser interpretada correctamente por el intérprete.

Por otro lado, la diferenciación (Tabla N° 3), se puede analizar desde dos perspectivas. La primera, desde el modelo Quillian (modelo Q) porque se explican detalladamente las connotaciones convencionalmente atribuidas a un lexema determinado. Por ejemplo, “Brazil: Brazilian: Samba” (sintagma 13). La instructora acude al lexema “Brazil”, país en el que habitan nacionales Brasileños /Brazilian/ y del que se puede identificar un ritmo musical característico como la /Samba/. En este sentido, es posible que el estudiante relacione la información recibida con información que tenga sobre el país del que se está hablando y alimente ese sistema de lexemas con nueva información. Igualmente, en este modelo el código interviene para establecer atracciones y repulsiones. Entonces, si el estudiante reconoce el lexema, creará una serie de nudos interconexos y realizará vínculos asociativos. Si por el contrario, el código no es lo suficientemente claro para establecer la asociación, sencillamente repelerá la información y no podrá interpretarla.

La segunda perspectiva, se puede entender desde la función metalingüística de Jakobson (1981), porque cuando el instructor quiere ratificar que el código haya sido comprendido, centra el discurso en el mismo realizando una función METALINGÜÍSTICA, es decir, explicando el significado de determinada palabra o expresión. Por ejemplo, cuando la instructora expone la gramática del verbo “To Be” en la forma afirmativa, recurre a ejemplos tomados de las dramatizaciones y los amplía con nueva información. Además, emplea las contracciones o la forma acortada de una combinación de palabras, que son muy comunes en el inglés para contextos informales, con el fin de ampliar el contenido de la expresión. Para el caso, tenemos el siguiente

ejemplo: “I’m not English, I’m Welsh. You know Wales? I’m Welsh. Scotland. England, Wales? I’m Welsh”.

En la tabla N° 4, se reconocen dentro de las formas de contenido figurativas trece (13) relatos que de acuerdo con Barthes, más que una suma de frases es un esquema dentro de un discurso: la enseñanza de una lengua extranjera. Las formas de contenido que muestran la tabla (dramatizaciones, diálogos, personajes, ambientes y el mismo relato) se pueden describir lingüísticamente desde diversos niveles (fonético, fonológico, gramatical, contextual). Por ejemplo, los relatos tienen una connotación gramatical de enseñanza de la lengua inglesa. De igual forma, en los sintagmas 2, 5, 9 y 13, la instructora realiza una detallada explicación de la correcta pronunciación de algunos fonemas /ɑ:nt/ “aren’t”, /aɪm / “I’m”, /jʊə / “you’re” (sintagma 9, ver Anexo 2), cuyas características articulatorias o acústicas los definen.

Desde el nivel de narración que propuso Barthes (1996, p.22) en el análisis del relato, los personajes son esencialmente “seres de papel”. Al respecto se puede decir que dentro de la categoría “personajes” se encuentran las subcategorías “rol”, “carácter” y “figurante” que tienen características particulares y que definitivamente son construcciones mentales elaboradas por el lenguaje y la imagen. El rol de instructor para el caso, presenta un conjunto de emociones y motivaciones que van ligadas al aprendizaje de un código, pero que seguramente nos son las suyas. No obstante, la interpretación que se puede dar a este rol es de tipo educativo porque intenta asegurar la comprensión de un código (la lengua: inglés) empleando otro (la televisión). Por su parte, los caracteres que son Jack, Alice y Anne, buscan interpretar personas del común que viven situaciones cotidianas y que tratan de hacer lo más verosímil posible la situación en la que están empleando el código para que quien lo esté viendo comprenda su uso. Finalmente, no se observan figurantes dentro de los diálogos porque como se trata de hacer énfasis en las situaciones de los tres caracteres (primer plano), los extras pasarían a un segundo plano que podrían desenfocar la atención del código televisivo para el aprendizaje.

Los ambientes (privados y públicos) al parecer juegan un papel importante en la codificación de los contextos y de las circunstancias de acuerdo con Eco (1976). Cuando se dispone de una representación semántica se deben analizar todas las unidades culturales con el fin de establecer una relación entre las formas de contenido y las sustancias de contenido. Por ejemplo, si el

ambiente privado corresponde a un estudio de televisión para la enseñanza de una lengua extranjera (como es el caso particular del programa “English Today”) las unidades culturales que se pueden analizar desde allí son del plano sintáctico-semántico porque las circunstancias externas (planteadas por Eco) dan un tratamiento especial a esas unidades (pantalla para explicar la gramática, objetos que son colocados en escena para ejemplificar el tema, entre otros). De la misma manera, en los ambientes públicos se describen unidades culturales desde el plano sintáctico-semántico porque además de que los caracteres emplean la gramática implícita en los diálogos, se pueden apreciar circunstancias externas que dan un tratamiento semántico a esas unidades. Por ejemplo, en el sintagma 7 cuando Jack afirma que su familia es de Italia y Anne le dice que Italia es maravillosa y que su hermana está allí en este momento; que estudia en Roma italiano y que es realmente feliz porque los italianos son muy amigables.

En lo que respecta a las sustancias del contenido en la tabla N° 5, se puede ver un amplio número de la función fática. Esto responde a la importancia de mantener el canal de comunicación entre el emisor (la televisión) y el receptor (los televidentes) con el fin de que se mantenga una comunicación abierta y eficiente. En otras palabras, la idea de esta función es mantener la interacción de la función semiótica (expresión-contenido) mediante el canal, al que llamaremos, televisión, empleando un código que denominaremos “inglés”. Igualmente, el empleo de las unidades culturales o semánticas por parte de la instructora a la hora de iniciar, mantener o interrumpir la comunicación constituye la base para representar las formas de contenido.

La función metalingüística que se puede observar también con un número significativo, corresponde a las unidades semánticas que se emplearon para hablar del código en la función semiótica. Estas unidades son importantes porque denotan la gramática del verbo “To Be”, lo que le permitiría a los televidentes (aprendices de la lengua) tratar de relacionar la estructura con la que emplean los caracteres en los diálogos de la historia “That’s life”. Eco (1976) dice al respecto que en el marco de la teoría de los códigos basta con el hecho que esté relacionada la expresión y el contenido de una función semiótica para que haya una denotación.

Según Barthes (1996, pp. 10-11) las categorías gramaticales se definen por la relación con la instancia del discurso y sólo adquiere sentido al igual que los personajes, si se integran al tercer

nivel de la descripción, el nivel de la Narración. Recordemos que Barthes propone distinguir el relato en tres nivel de descripción (véase aparte sobre “Análisis estructural del relato”). En este sentido, tanto las acciones situacionales como las acciones transcendentales (ver Tabla N° 5) hacen parte de un relato muy propio de la narrativa televisiva que constituye los “nudos”, abriendo, manteniendo y cerrando una incertidumbre del relato (funciones cardinales) y la tensión semántica del discurso, manteniendo el contacto entre el la televisión y el televidente y remitiendo a éste último a un sentimiento, una información, una atmosfera que le sirva para identificar un código.

7.4 Análisis comparativo

Al realizar el análisis comparativo de los corpus *Inglés sin Barreras* y *English Today* se puede discutir la diferencia (ampliamente marcada) entre el uso de las formas expresivas y las formas de contenido. Para empezar, las formas expresivas figurativas en el corpus *Inglés sin Barreras* y que denominaremos corpus 1, muestran un cubrimiento bastante significativo de planos medio y primer plano desperdiciando así las producciones visuales desde los demás planos que también son característicos de la narrativa televisiva. En comparación, con el corpus del curso *English Today*, que denominaremos corpus 2, se observa que aunque predomina el plano medio, la imitación del mundo existente (característica de las formas figurativas), se evidencia gracias a la puesta en escena de un grupo de jóvenes que viven situaciones propias de la cotidianidad. De igual forma, se destacan los sonidos de la lengua inglesa de forma continua en el corpus 2 en comparación con los sonidos de la lengua inglesa en el corpus 1, porque en este último se emplea la gramática de lengua castellana para explicar la gramática de la lengua inglesa.

En lo que respecta a las formas expresivas abstractas, se puede observar que en el corpus 2 a través de los subtítulos en lengua inglesa se denotan formas infográficas que representan de manera visual los sonidos propios de la interacción entre hablantes de una lengua extranjera. Por su parte, en el corpus 1, los sonidos de la lengua inglesa se encuentran entrelazadas con los sonidos de la lengua castellana lo que lleva a la televisión como texto a intentar mostrar dos gramáticas a la vez. Aunque se evidencia una cantidad (no despreciable) de timbres en el corpus 1 en comparación el corpus 2, no se encuentra relación alguna de semejanza ni de continuidad física con lo que representan, es decir, son abstractos.

Por otra parte, las formas de contenido abstractas en comparación con las formas de contenido figurativas, que corresponderían a la televisión, demuestran por su alto número de argumentaciones y explicaciones que se producen y establecen relaciones entre conceptos y categorías que explican la lengua inglesa. Al respecto, y como el interés principal de la televisión es que los relatos y la dramatizaciones se parezcan más a la vida real, es decir, que el contenido se organice de una forma narrativa, se manifiesta la limitación de la enseñanza de una lengua a través de un texto como la televisión por el carácter explicativo-estructural de la misma. Lo anterior no demostraría nada innovador a la hora de enseñar una lengua extranjera; tampoco la claridad en el objetivo de la enseñanza.

Finalmente, y en lo que respecta las sustancias del contenido, se observa una amplia diferencia entre las funciones que caracterizan la lengua inglesa en el corpus 1 y en el corpus 2. Jakobson hace hincapié en que el lenguaje debe investigarse en toda la variedad de sus funciones; de esta forma comprenderíamos el papel que cumplen los elementos de la función semiótica dentro de la comunicación. En este sentido, la prevalencia del número de expresiones que comprenden las funciones del lenguaje en el corpus 2, específicamente las relacionadas con la función metalingüística y la función conativa, darían cuenta de que el discurso se centra en el código explicando el significado de determinada palabra o expresión; reflejando sintáctica, morfológica e incluso fonémicamente cada una de las expresiones identificadas en la sustancia de contenido. Lo anterior no se ve reflejado en el corpus 1 porque probablemente el hecho de emplear la gramática del castellano, facilita el “aprendizaje” de la gramática inglesa; no se necesitaría confirmar el código a partir de la relación expresión-contenido.

Se afirma entonces, que la televisión es una cultura textualizada cuyas reglas de construcción, es decir, de correspondencia entre formas de expresión y formas de contenido, son una elaboración a posteriori que realizamos los que estudiamos la estructura televisiva. Por consiguiente, las reglas están implícitas, más no explícitas. En cambio, la lengua inglesa, es una cultura gramaticalizada, en la cual las reglas están explícitas y las utilizamos para producir los textos. Sin embargo, lo que definitivamente puede hacer la televisión es mostrar las hablas de la lengua inglesa, es decir, mostrar la lengua en forma textualizada, más no enseñarla en forma gramaticalizada.



CONCLUSIONES

Cuando realizamos un recorrido por la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras se pudo observar que esta ha estado inscrita tanto en la tradición oral como en la alfabética. El lenguaje se hace visible en la lengua particular, es decir, en la lengua nativa. Se ha intentado enseñar una lengua extranjera a partir del conocimiento de la cotidianidad, de la actividad social que es inherente al hombre, es decir, del habla. De la misma manera y simultáneamente, se han enseñado las reglas de la escritura y de la lectura para una cultura de élite; los estudiantes de las escuelas y de las universidades aprendían las correspondencias fonológicas y la gramática para producir textos, accediendo así al conocimiento de la lengua. Lo anterior permite ratificar la ruptura entre la oralidad y la escritura no solo como forma de expresión, sino también en lo que respecta al tipo de contenidos y pensamientos que conlleva.

El lenguaje televisivo se ha venido juzgando en términos periodísticos, informativos, poéticos, consumistas, entre otros, lo que ha sesgado la balanza al estudio mediático como técnica y se ha dedicado poco a su estudio desde la perspectiva gramatical del medio. De igual forma, se ha pretendido enseñar las lenguas extranjeras desde una cultura alfabetizada y oral al mismo tiempo, sin tener en cuenta que los objetivos de la enseñanza dependen de dos necesidades diferentes: la primera, cuando el objetivo de aprender una lengua es lingüístico (académico) y la segunda, cuando lo que se quiere aprender no es necesariamente la gramática sino un aprendizaje pragmático (social).

¿Cómo vamos a enseñar por medios oral-icónicos narrativos una abstracción como lo es la lengua? No se puede enseñar la lengua inglesa que es a la vez abstracta y contenido trascendental a través de esta correspondencia, se enseñaría el habla (texto o discurso), que es a la vez situacional y concreta. La dificultad radica en el hecho de que la televisión ha pretendido desde las formas figurativas enseñar contenidos de sustancias trascendentales. Entonces, si las sustancias de contenido son trascendentales y abstractas, como la gramática, también deberían serlo las formas expresivas y de contenido. En este sentido, la televisión como metalenguaje explica el lenguaje de la gramática, lo que quiere decir, que no se puede explicar la estructura del lenguaje por medios figurativos porque estos no son explicativos; lo que sí se puede hacer a través de las formas

figurativas es tratar de mostrar las hablas. Así, lo único que se puede mostrar es el uso de la lengua, el habla, es decir, lo situacional concreto, lo que sería una forma de aprendizaje válida y útil; sin embargo, sería inútil para los académicos, que necesitan entender la gramática de la lengua con conceptos abstractos para producir textos abstractos. Se concluye de esta manera la insolubilidad de los cursos de inglés para enseñar la lengua a través de los recursos figurativos de la televisión debido a la falta de correspondencia entre la lengua abstracta y el texto.

La televisión como sistema sintáctico-semántico (texto), principalmente es oral-icónico y narrativo. En este sentido, ésta debe mirarse como un derivado contingente técnico y no simbólico porque ni el iconismo, ni la dramaturgia, ni mucho menos la oralidad nacen con la televisión. La televisión es una sustancia de la expresión cuya única ventaja es la expansión y la portabilidad. Ahora bien, sí se puede hablar del aporte de la televisión a la enseñanza de una lengua extranjera desde sus formas expresivas. Sin embargo, estas formas siguen siendo poco desarrolladas según lo observado en los cursos de inglés estudiados porque se sigue empleando el alfabeto y la pronunciación del profesor como principales recursos (se hace un icono de la voz del profesor), y el castellano para la enseñanza de una lengua extranjera (como es el caso de Inglés sin Barreras), es decir, que no se hace la trasposición porque no hay posibilidad de hacerla por cuanto se habla de una gramática (formas expresivas y de contenido) cuya sustancia de contenido es otra gramática; entonces, es doblemente abstracta.

Un contenido trascendental es muy difícil de enseñar en formas cotidianas porque, por ejemplo, no se puede pensar en hacer un dramatizado para enseñar el concepto de paradigma o de sintagma, pero las acciones situacionales concretas sí pueden enseñarse desde las formas de contenido figurativas. Los programas de televisión tratan de enseñar contenidos trascendentales, que para el caso es la diferencia entre fonología (sonidos de la lengua) y fonética (sonidos del habla) (ver tabla 5 de la matriz de Inglés sin Barreras) de una forma situacional. En este sentido, se puede decir que lo anterior muestra la ineffectividad para enseñar contenidos gramaticales a través de la televisión porque se subutilizan los recursos narrativos y expresivos del medio (dramaturgia, formas icónicas, etc.)

En general, se puede decir que de las formas expresivas (figurativas y abstractas) dependen las sustancias de contenido (la lengua inglesa entendida como gramática) y las sustancias expresivas, es decir, la creación de significados y de formas materiales de plasmar el mismo.

Entonces, un curso de inglés (oral-icónico- narrativa) se trata de una gramática cuya sustancia de contenido es otra gramática (la del inglés). Ahora bien, cuando las formas abstractas (alfabética, numérica, ideográfica) entran en la televisión, ésta última se utiliza como técnica. Entonces, es necesario que la gramática esté en la mente del sujeto para que a través de las formas expresivas figurativas y abstractas y las sustancias expresivas, ésta se pueda enseñar. Precisamente, la televisión desde sus formas expresivas se aprovecha de los conflictos situacionales (narrativa) para abrir, mantener o cerrar la incertidumbre frente a una sustancia de contenido trascendental de la lengua inglesa.

La enseñanza y el aprendizaje no conllevan una relación inquebrantable. Es evidente que quien enseña busca el efecto aprendizaje, pero ninguna emisión garantiza la recepción. Si bien es cierto en nuestra sociedad la gente está constantemente aprendiendo y enseñando, lo es también el hecho de que el aprendizaje puede generarse a través de las tecnologías (sustancias de la expresión). Al respecto, es importante aclarar que no siempre es necesaria la enseñanza académica porque también se puede enseñar a manera de ejemplo, de imitación, que es como aprendemos por ejemplo, a hablar; no es lo mismo la enseñanza conductual, espontánea, que la enseñanza académica. Además de la diferencia de que la primera está inscrita en la tradición oral y la segunda en la tradición alfabética, está la diferencia de que una es textualizada (pragmática) y la otra es gramaticalizada (sintáctico-semántica). Con lo anterior estamos diciendo que si hay más de una forma de enseñar es porque no todo lo enseñado es igual; no se puede enseñar lo mismo la tradición oral-icónica que la tradición alfabética.

Por otra parte, se evidencia una clara diferencia de la forma en que se enseña la lengua abstracta (Inglés) en los cursos “Inglés sin Barreras” y “English Today”. En el primero la televisión está hecha en lengua castellana para enseñar inglés, es decir, que se muestra una lengua abstracta a través de una lengua abstracta la cual funge como metalenguaje. En el segundo, la televisión está hecha en lengua inglesa para enseñar inglés, entonces, se enseña (literalmente se muestra) una lengua abstracta a través de un medio figurativo. Aunque la correspondencia entre las formas y sustancias de contenido es mayor en el curso “English Today”, ninguno de los cursos expresa con claridad lo que se está enseñando a través de la televisión: si el nivel textual (discursivo) o el nivel gramatical; el nivel fonético o fonológico.

Las formas y las sustancias del Inglés son las sustancias del contenido enseñadas a través de las formas y las sustancias de la televisión. Al respecto, en ambos cursos para la enseñanza de la lengua extranjera se observa predominio de las formas alfabéticas quedando en segundo plano las formas icónicas, lo que explica la precariedad de las formas expresivas figurativas de la televisión a la hora de enseñar categorías abstractas. Entonces, el recurso técnico llamado *televisión*, no es garante del aprendizaje de una lengua extranjera porque el tipo de material y/o de contenido no lo permite, es decir, que sirve para enseñar el habla no la lengua. Ahora bien, si tenemos en cuenta que dentro de las formas expresivas figurativas los planos medio, americano y primer plano se centran en la persona individual y en la oralidad, se puede decir que aunque se utiliza el recurso técnico, no se aprovecha la posibilidad narrativa que éste brinda.

Lo anterior permite explicar que este es un caso típico de educación mediatizada, es decir, en el que se utiliza la tecnología (sustancia expresiva) pero no las formas de expresión y contenido propias del medio (la mediación) para la transmisión cultural. Pero al mismo tiempo, si la sustancia del contenido que se pretende enseñar, es trascendental, es abstracto como la gramática (la lengua inglesa) y no el habla, entonces lo que está errado es la escogencia del medio. Cuando se quiere enseñar el habla o hablar del inglés, se desperdician los recursos de la televisión al utilizarla para transmitir formas abstractas.

LISTA DE REFERENCIAS.

- Armendáriz, A. y Ruíz Montani, C. (2005). *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información*. Aprendizaje de próxima generación. Buenos Aires-Argentina. Lugar Editorial S.A.
- Barthes, R. (2001). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. En: Análisis Estructural del Relato. Ediciones Coyoacán, S.A. México D.F.
- Bustamante B., Borys, Aranguren D., Fernando y Arguello G., Rodrigo. (2005) *Modelo Pedagógico de Competencia Televisiva*. Convenio Interinstitucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Comisión Nacional de Televisión, para el desarrollo del proyecto de investigación: Propuesta de un modelo pedagógico de competencia televisiva con fines educativos. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Bogotá.
- Eco, H. (1976). *Tratado de semiótica general*. Editorial Lumen. Barcelona
- Fenstermacher, G. D. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M.C. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Paidós, Barcelona.
- Inglés sin Barreras. (2010). *El curso*. Recuperado el 8 de Octubre de 2015, de <http://www.hablemosingles.com/curso-ingles/en-casa.php>.
- Jakobson, R. (1.981). *Ensayos de Lingüística General*. Editorial Seix Barral, S.A. Barcelona.
- Jakobson, R. y Halle, M. (1.980). *Fundamentos del Lenguaje*. Editoriales Ayuso y Pluma. Madrid.
- Lotman, I.M. (1996) *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid
- Lotman, I.M. (1998) *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Madrid

- Luchetti, E. (2005). *Didáctica de la lengua. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* Bonum. Buenos Aires, Argentina.
- Martín Sánchez, M.A. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Nómadas (5)*, pp. 54-70.
- Orozco Gómez, G. (2001). *Televisión, Audiencias, Educación*. Editorial Norma, Buenos Aires.
- Pérez De Silva, J. (2000). *La Televisión ha Muerto*. Gedisa, Barcelona.
- Pérez Tornero, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. 1a. Ed. Barcelona: Paidós.
- Rico, A. (1998). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en primaria. Una ventana al multilingüismo y a lo pluricultural*. Universidad del Quindío.
- Toscano D., P.M. (1997). *Funcionamiento semiótico de las representaciones figurativas*. En: *Arte, individuo y sociedad*, N° 9, 159-169.
- Valderrama, C.E. (2009). *La Investigación en Medios de Comunicación en Colombia (1980-2009)*, *Nómadas*, (31), pp. 263-274
- Van Dijk, T.A. (2002). *Conocimiento, elaboración del discurso y educación*. En: *Escribanía Comunicación – Cultura – Región*. Universidad de Manizales. Enero – Junio N°8, 5-21.
- Van Dijk, T.A. (1978). *La Ciencia del Texto*. Un enfoque interdisciplinario. Ediciones Paidós. Barcelona
- Vizcaíno G. M. (2006). *Televisión Educativa en Colombia: ¿nuevas perspectivas?* En: *Universidad y medios masivos: del estado de bienestar al mercado*. Universidad Cooperativa de Colombia, Centro de Investigación. Bogotá.
- Warezlander. (s.f.). *English Today*. Recuperado el 8 de Octubre de 2015, de <http://warezlander.com/english-today-multimedia-course-fullset-26-dvds.html>

ANEXOS