LA SEMIÓTICA DE GREIMAS, PROPUESTA DE ANÁLISIS PARA EL ACTO DIDÁCTICO

LUIS SÁNCHEZ CORRAL
Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Córdoba

RESUMEN

En este artículo se pretende aplicar la teoría semiótica de A. J. Greimas como método de análisis del acto didáctico, en tanto en que profesores y alumnos se ven inmersos en un proceso de comunicación. Por lo tanto, se considera el discurso como mediador semiótico esencial que interviene decisivamente tanto en la construcción de la identidad del sujeto como en la construcción del acto educativo. Para ello, el discurso del aula es analizado como un Programa Narrativo en el que intervienen diferentes roles actanciales. Pues bien, la posibilidad de que se den diversos roles actanciales da origen a la correspondiente diversidad de diferentes modelos de docencia y de aprendizaje. La descripción y la explicación de estos modelos constituye buena parte del contenido de esta artículo.

PALABRAS CLAVE

Semiótica, didáctica, comunicación, programa narrativo, aprendizaje, enseñanza, discurso, transformación.

ABSTRACT

This article pretend to apply the Greimas semiotics theory as a method of the didactic act analysis because of the fact that teachers and students are involving in a communication process. Discours is considerated as the semiotics essential mediator taking part decissively in the subject identity construction and in the educative act construction. For this purpose the calssroom discours has been analysed as a Narratif Program including differents actancials roles. So the possibility of these roles happened origine the correlative diversity of differents teaching and learning models. This article make a description and explanation of these models.

KEY WORDS

Semiotics, didactic science, communication, Narrative Programme, learning, education, discourse, transformation.

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

RÉSUMÉ

Dans cet article on pretend appliquer la théorie semiotique de A.J. Greimas comme une méthode d'analyse de l'act didactique, professeurs et élèves étant enfoncés dans un procés de communication. Donc, on considère le discours comme le médiateur sémiotique essentiel qui intervienne décisivement tant dans la construction de l'identité du sujet comme dans la construction de l'acte educatif. Dans ce but, le discours dans la classe est analysé comme un Programme Narratif dans lequel interviennet les différents rôles actancials. Cette possibilité de jouer differents rôles actancials origine une correspondante diversité de différents modèles de enseignement et d'apprentisage. La description et l'explication de ces modèles occupe la plupart de cet article.
MOTS-CLÉS

Semiotique, didactique, communication, programme narratif, apprentisage, enseignement, discours, transformation.

1. EL DISCURSO COMO ESPACIO PARA EL SUJETO Y PARA LA REALIDAD

Nuestro punto de partida se basa en los dos presupuestos siguientes. Primero, en el hecho –antropológico y semiótico– de que la actividad del discurso interviene en la construcción del sujeto. Y ello en la medida en que el ser humano manifiesta y configura su identidad –o su ausencia de identidad– como *sujeto* por y en el *discurso*[1], puesto que cada uno de nosotros somos nuestro propio lenguaje (el que producimos y el que recibimos). El segundo de los presupuestos deriva de lo que acabamos de decir: que la actividad didáctica no es otra cosa que un género de discurso que ha de procurar la búsqueda y la realización de aquellos efectos *perlocutivos* mediante los cuales se hace posible la referida construcción del sujeto.

Situada así la cuestión, cabe precisar aún más el sentido de esta específica funcionalidad comunicativa y constructivista, en el sentido de que el lenguaje se convierte, tal y como precisa Albert Galera (1990, p. 89), en "lugar de encuentro entre el ser humano y la realidad" y, por

[1] Este presupuesto tiene su fundamentación teórica, entre otros muchos, en los siguientes autores: Benveniste, E. (1986, pp. 179-187); Salinas, P. (1974); Bajtin, M. (1992); Vigostsky, L. (1979); Coll, C. y Onrubia, J. (1995); Marina, J. A. (1998). Recientemente Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández (2002, c. 1) han insistido en resaltar la concepción del lenguaje "como elemento transversal que articula toda actuación humana", apoyándose en la descripción que de sus funciones realiza Halliday *(función instrumental, función reguladora, función personal, función heurística, función imaginativa, función informativa, etcétera)*.

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

ello, en "fundamento de las relaciones humanas". Es en este espacio etnolingüístico configurador del ser humano, en este encuentro semiótico entre el *hablante* y la *palabra*, donde encuentra su razón de ser la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, al advertirse fácilmente la tarea relevante –acaso utópica pero indispensable– que incumbe a la acción didáctica, puesto que, desde este punto de partida, la materia enseñada que ha de aprenderse ha de ser concebida desde un enfoque funcional: ya no se trata –ni necesaria ni exclusivamente– de que el alumno adquiera el *saber* sobre los conocimientos lingüísticos y literarios, sino de que adquiera el *saber-hacer (y hacerse)* con los diferentes discursos que configuran las materias de la lengua y la literatura, discursos que deben incluir los diferentes tipos de textos que atraviesan la sociedad de nuestros días. Sólo así, el proceso de enseñanza y aprendizaje procurará acaso la más humanista, la más ética de las actitudes educativas: el *saber-ser* como *sujeto* que se construye y se proyecta a sí mismo *por* y *en* el discurso (el interpretado más el producido). Los profesores A. Mendoza, A. López y E. Martos (1996, p. 5), ya en la presentación que hacen de su obra *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, dejan las cosas bien claras a este respecto: *Enseñar lengua a alguien –dicen– es hacerle conocer los mecanismos y resortes que posee la estructura de dicha lengua, para que, a través se su conocimiento, lleguemos a conocer con mayor profundidad el ser humano.*

Desde esta perspectiva la lengua, por consiguiente, es considerada en su función epistémica y constituyente del ser del sujeto, puesto que actúa como instrumento para producir e intercambiar significados, ubicándose en este acto de significar el proceso que erige, en gran medida, la identidad del hablente.

2. La identidad y la educación *en* y *por* el discurso

La necesidad de acometer el análisis del acto didáctico desde las expectativas que abre la semiótica de A. J. Greimas surge de la naturaleza misma de la enseñanza y del aprendizaje, en el sentido de que el enseñante ejerce como enunciador de un proceso (realmente) interactivo mediante el cual intercambia y/o construye significados conjuntamente con los aprendices que ejercen como enunciatarios. La consideración de la Didáctica como un género discursivo se justifica, entre otras muchas razones, porque estamos situados ante lo que M. M. Bajtin denominaría

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

una de "las diversas esferas de la actividad humana relacionadas con el uso de la lengua":

> *El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea, por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración* (Bajtin, 1992, p. 248).

No cabe duda de que la peculiaridad de la Didáctica como género textual específicamente estructurado nace del hecho de que el didacta ha de elaborar un (meta)discurso, bien formado desde el punto de vista de la eficacia, sobre el discurso que necesariamente se ha de utilizar para la enseñanza en relación con el aprendizaje.

El comportamiento del *acto didáctico* como *acto de comunicación* ha sido puesto de manifiesto ya desde la antigüedad clásica en los *Diálogos* de Platón o en la *Retórica*[2] de Quintiliano. En la actualidad se han preocupado de la cuestión autores como Titone (1986), Rodríguez Diéguez (1985), Rodríguez Illera (1988), Greimas (1988), Fabri (1988), Coll y Onrubia (1995), Nussbaum y Tusón (1996), Cazden (1991), López Eire (1995), Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez (1996), etc. De la lectura de estos autores se desprende una conclusión común a todos ellos: enseñar, necesariamente, es comunicar y, en consecuencia, si la comunicación resulta inadecuada o fallida, el proceso didáctico resulta igualmente inadecuado o fallido.

En otro lugar hemos destacado ya la peculiaridad que supone el hecho de que se produzca la superposición de la comunicación lingüístico-didáctica sobre la comunicación lingüística, porque ello implica un encuentro, una interacción entre dos parejas de actantes felizmente condenadas a entenderse: enunciador y enunciatario –en el interior de la locución básica, L'– y profesor y alumno –en el interior de la locución didáctica, L"– han de fundar un espacio (necesariamente) cooperativo, en el que circulen fluidamente tanto el mensaje básico, M', como el mensaje didáctico, M". En una y otra modalidad locutiva, en L' y en L", debiera ocurrir el proceso que E. Bernárdez (1995, pp. 133-134) estudia

[2] De las aportaciones de la retórica a las diversas situaciones comunicativas de la enseñanza me he ocupado en Sánchez Corral, L (1997/1998), "Paradigmas retóricos y aplicaciones didácticas", en *Almirez,* Córdoba, Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 141-166.

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

para la comunicación lingüística en general y que me permito transferir y adaptar a la situación que ahora nos ocupa:

> *En primer lugar, tanto el productor de L' como el de L" (P', P") se proponen transmitir a un mismo receptor (R, en nuestro caso el alumno) un mensaje doble (M', M") dentro de un doble contexto (C', C"), para lo que se emiten y se producen, de manera superpuesta, dos tipos de textos (T', el enunciado objeto del análisis y T", el enunciado que originan los interlocutores profesor y alumno); en segundo lugar, el receptor (R), además de percibir T' y T", tratará de acceder al doble mensaje (M' y M")* (Sánchez Corral, 1996, p. 68).

De la cita anterior se desprende que el acto didáctico no está exento de una cierta complejidad, puesto que, si se suponen las condiciones pragmáticas de sinceridad, no hay duda de que tanto P' como P" procurarán las estrategias de que dispongan para lograr que R adquiera tanto M' como M" a partir, por supuesto, de la correcta composición discursiva tanto de T' como de T".

Esta perspectiva de interrelación dialéctica entre una locución y otra –entre la locución básica, L' y la locución didáctica, L"– genera no pocas ventajas, descriptivas, analíticas y explicativas a la hora de fundamentar la epistemología de la Didáctica de la lengua y a la hora de fundamentar las estrategias pertinentes para las intervenciones escolares. Y ello porque el enfoque comunicativo que proponemos, por una parte, abre la posibilidad de concebir la didáctica como una actividad discursiva estimuladora de la comunicación misma y, por otra parte, a nivel de metodología, elimina el peligro de considerar sectorial y aisladamente el proceso educativo, tal y como ocurre en determinadas posiciones "psicologistas" o, si se me permite la expresión, excesivamente pedagógicas que descontextualizan semiótica y culturalmente sus propias propuestas de análisis. Esta ventaja ha sido indicada asimismo por R. Titone (1986, p. 56), quien define el modelo comunicacional como un modelo integrador y susceptible de un tratamiento analítico interdisciplinar.

3. Roles actanciales en la situación didáctico-comunicativa

3.1. "Programa Narrativo" docente: el concepto operativo de "transformación"

La orientación comunicativa que estamos adoptando, aplicada desde la semiótica narrativa y discursiva de la escuela francesa greimasiana,

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

nos ofrece la posibilidad de esbozar un análisis sobre los componentes y los roles actanciales que concurren en la práctica cotidiana de las aulas. Cabe, pues, interpretar el desarrollo y la consecución del *programa educativo* –que es sobre todo un programa enunciativo– como un itinerario simétricamente paralelo al itinerario que A. J. Greimas y J. Courtés (1982, pp. 320-322) proponen para el *programa narrativo* de cualquier otro tipo de discurso, puesto que el profesor y los alumnos se encuentran situados ante la propuesta de una *transformación* (narrativa, enunciativa, educativa, etc.)[3] mediante la cual se ha de producir un cambio de situaciones o de estados, un proceso evolutivo desde la *carencia* a la *eliminación de la carencia*, en el sentido de que el lenguaje –y, en el caso que nos ocupa, su enseñanza y aprendizaje– opera el desplazamiento desde el deseo de satisfacer una determinada necesidad hasta su efectiva satisfacción a través del decir eficaz, esto es, a través del uso de la *competencia comunicativa*.

En efecto, un sujeto (S_1 = el alumno) que, en la situación inicial, está en *disyunción* con un *objeto de valor* cognitivo (Ov = los contenidos curriculares) ha de conseguir, al final del proceso, un estado de *conjunción* con dicho objeto de valor. Si aplicamos la propuesta greimasiana, se obtendría la siguiente formula para la transformación educativa que comentamos: $\mathbf{S_3 \Rightarrow [(S_1 \cup Ov) \rightarrow (S_1 \cap Ov)]}$ (donde S_3 equivale al *sujeto operador* que pone en marcha –y es responsable de– la acción transformadora educativa, $\cup$ = disyunción, $\cap$ = conjunción, (...) = situación o estado, [...] = transformación).

Ambos programas –el didáctico con su peculiar sintaxis semionarrativa y el relato convencional que nos sirve ahora de soporte ana-

[3] Como hemos explicado en otro lugar (Sánchez Corral, 2002, pp. 37-40), la operación de la *transformación*, aplicando el sentido pragmático que le confiere la teoría semiótica de Greimas a nuestro caso, termina por ser un proceso productivo ineludible para la acción del discurso, puesto que, si esta acción es eficaz y feliz, el lenguaje ejecuta una influencia en la personalidad del hablante, tanto a nivel cognitivo como afectivo e, incluso, a nivel ético; en la siguiente cita, aunque referida al hecho específico de la lectura, se ejemplifica lo que decimos: *Una vez leído un relato, un poema, un texto argumentativo, un anuncio publicitario, un enunciado informativo, el lector ya no es el mismo sujeto que era antes. Por la sencilla razón de que todo texto es un encuentro semiótico que pretende, siempre, modificar una conducta, incluso aun cuando se trate de un mero acto informativo, puesto que, si el acto de habla es afortunado, siempre se modifica el mundo del destinatario (al menos, en el sentido de que el destinatario llega a conocer lo que antes ignoraba). Los textos leídos no solamente comunican un determinado contenido, también actúan en el sentido de que incitan a la acción regulando la conducta del lector y regulando, incluso, la conducta de la sociedad.*

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

lítico– están determinados, entre otras instancias que ahora ofrecen menor interés, por el *eje de la comunicación*, en nuestro caso, por la circulación de los objetos cognitivos desde la posición del Destinador hacia la posición de los Destinatarios, lo cual exige que estos dos sujetos actantes establezcan un convenio cooperativo, esto es, un *pacto narrativo* negociado. Por lo que se refiere a la construcción del discurso didáctico y a la intervención en las aulas, podría ser útil realizar una lectura, desde esta perspectiva, de la teoría de Greimas acerca de la configuración del *contrato de la enunciación*, acerca del orden jurídico de las relaciones contractuales de poder (enunciativo del docente) que la propia semiótica define como configuraciones discursivas de la *manipulación* (no necesariamente en el sentido peyorativo del término, sino como un mecanismo regulador de la interacción social; en nuestro caso, de la interacción etnográfica que se da en el aula). Es decir, el enseñante y el aprendiz, en tanto en que Destinador y Destinatario, se encuentran situados ante las modalidades factitivas, aquellas que se ocupan del *hacer-hacer*, justamente en el *eje actancial de la comunicación* a través del cual se intercambian, en nuestro caso, *saberes* u objetos cognitivos. Es a este mecanismo semiótico al que la teoría greimasiana denomina *manipulación*, puesto que el destinador (sujeto S_1) hace saber algo al destinatario (sujeto S_2):

> *El Destinador es el que hace hacer, es decir, que ejerce un hacer que tiende a provocar el hacer del sujeto. Esta definición del destinador en base a su estatuto modal factitivo y a su posición sintagmática de antecedente respecto al sujeto permite que consideremos el itinerario de éste como una unidad narrativa autónoma [...] Se comprende entonces que el itinerario narrativo del Destinador, así definido, puede aparecer no solamente como el lugar del ejercicio del poder establecido sino también como aquél en que se esbozan los proyectos de manipulación y se elaboran los programas narrativos que apuntan a llevar a los sujetos –amigos o enemigos– a ejercer el hacer deseado* (Greimas, 1980, p. 23).

3.2. Naturaleza del "contrato enunciativo" en la enseñanza / aprendizaje

De las anteriores palabras se deduce que la modalidad de la *manipulación*, entendida como aquí la estamos entendiendo, no es más que un aparato formal enunciativo que se puede investir de la ideología correspondiente según la posición didáctica que se adopte para construir la interacción comunicativa entre el enseñante y los aprendices, por

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

ejemplo, la posición de Destinador-Enuncidor-Juez dominante o bien la posición de Destinador-Enunciador que comparte la construcción de los significados del *saber* y del *saber-hacer* (lingüístico). En todo caso, entre Destinador y Destinatarios, al establecerse los intercambios comunicativos, se ha de producir un acuerdo (negociado) acerca del valor que se les confiere a los objetos cognitivos intercambiados. Sucede (o debe suceder), con especial intensidad en la enseñanza y en el aprendizaje, aquello que afirma Greimas (1982, p. 89) para la generalidad del discurso, que, *para que el intercambio pueda efectuarse, es necesario que las dos partes estén seguras de lo valioso del valor del objeto a recibir en contrapartida.* Tal vez aquí radique uno de los problemas más acuciantes para cualquier discurso didáctico en general y para el discurso didáctico de la lengua en particular, ya que no puede darse la interacción social mediante el lenguaje si su enseñanza y/o su aprendizaje no resultan previamente valorizados como objetos susceptibles de ser deseados y/o necesitados: aquí radica, en nuestra opinión, el factor más decisivo en el fracaso de la enseñanza de la lengua, puesto que los estudiantes apenas si le atribuyen "valor" (ni deseo, ni necesidad) al objeto del aprendizaje. Es por esto por lo que sería conveniente indagar de qué manera sería posible aplicar al proceso de la comunicación en el aula todas las consecuencias que se derivan de un estudio pormenorizado de lo que la teoría greimasiana denomina *contrato fiduciario*, ya que, en nuestra opinión, más allá de lo que el propio Greimas sostiene, no solo estamos ante una operación cognitiva, sino ante una operación metacognitiva, que, como señalan los psicólogos del aprendizaje, es necesaria para el uso de las estrategias pertinentes ante cualquier dificultad que surja durante el proceso de adquisición de los conocimientos, sean éstos conceptuales, procedimentales o actitudinales: el estudiante no sólo necesita conocer, necesita además ser consciente del proceso mismo para generar mecanismos de autocontrol que le permitan usar de forma deliberada, sistemática y oportuna las estrategias que sean pertinentes para cada caso.

Si examinamos la descripción que de dicho *contrato fiduciario* realiza la teoría semiótica, percibiremos inmediatamente las concomitancias que pueden establecerse con el aspecto del *aprendizaje significativo* puesto de relieve por C. Coll (1995, pp. 4-19) cuando, inspirándose en las posiciones de Bruner, insiste, por una parte, en la necesidad de *construir significados compartidos en el aula* y, por otra parte, en la necesidad de negociar los significados que se construyen. Efectivamente, las relaciones "jurídico-sociales" que se establecen entre el Destinador-

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

enunciador y los Destinatarios-aprendices ponen en juego "un hacer persuasivo por parte del destinador y, en compensación, la adhesión del destinatario", o lo que viene a ser lo mismo, el *contrato fiduciario*[4] es un contrato enunciativo que garantiza la eficacia, e incluso la viabilidad, del discurso enunciado. Obviamente, como sucede en cualquier contrato democrático, también en el contrato enunciativo didáctico han de darse las condiciones de posición de libertad para cada uno de los actantes del acuerdo, porque, de lo contrario, como sucede en los casos de abuso de poder (comunicativo) cuando uno de los contratantes estipula unilateralmente las cláusulas, podría ocurrir que el destinador-manipulador condujera a los destinatarios manipulados a una posición de ausencia de libertad y, en consecuencia, a una posición de ausencia de participación en el proceso al que da pie el convenio establecido en la situación comunicativa.

4. Posiciones enunciativas en el "pacto narrativo" didáctico

Es interesante reflexionar en esta dirección, porque, quiérase o no, los *actos de habla* se llevan a cabo desde posiciones enunciativas investidas jerárquicamente de un estatus social o institucional: *¿De qué sirve* –se pregunta J. Fontanille (1988, p. 130)– *enseñar a hablar y a escribir a personas que, salvo en el caso de ocupar en su momento esos puestos de la palabra, no podrán jamás hacer otra cosa que seguir el juego de los otros, si no se les dan los medios para falsear ese juego e imponer el suyo?* Y es que también en el interior del aula, puesto que los interlocutores se encuentran ante un *macro-acto de habla* muy específico, se reproducen relaciones de poder enunciativo –y situaciones que posibilitan repartir ese poder– mediante las cuales el profesor ocupa un lugar hegemónico que le permite definir y valorar los efectos performativos de los enunciados emitidos, la pertinencia o impertinencia de los mismos, la graduación de la fuerza ilocutoria, etcétera.

Acaso lo fundamental de una correcta configuración discursiva contractual radique en la posibilidad de que sea el destinatario quien se instaure a sí mismo como sujeto y adquiera, mediante el uso de

[4] Bronckart y Schneuwly (1996, p. 72), tomando la idea de Brousseau, se refieren de pasada al concepto de *contrato didáctico,* al que definen como proyecto de enseñanza-aprendizaje que comparten el enseñante y los alumnos: *es el conjunto de reglas que especifican el lugar de cada uno de los tres términos del sistema didáctico y que organizan sus relaciones.*

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

los diferentes géneros discursivos, la *competencia modal comunicativa*, precisamente aquellas *cualificaciones* del sujeto que lo invisten como *sujeto modal competente* para que se haga factible el programa narrativo didáctico propuesto por el profesor[5].

De esta manera la misma teoría semiótica, en tanto en que teoría de la comunicación, nos brinda la posibilidad de analizar cómo funcionan los roles actanciales que intervienen en el acto enunciativo en dependencia directa de la concepción didáctica que se adopte: la unidireccional, más asentada en el modelo convencional de la educación, y la bidireccional, propia de un modelo educativo innovador[6]. Con la ayuda que nos proporcionan, por una parte, la metodología semionarrativa y por otra parte, las consideraciones de los profesores Mendoza, López y Martos (1992, pp. 57-60) podemos sintetizar los roles actanciales a que dan lugar los dos modelos didácticos referidos. Para examinar cómo funcionan los roles actanciales en cada uno de estos modelos, voy a tomar como punto de partida la definición que el semiólogo italiano Paolo Fabbri formula para describir el discurso didáctico:

> *El discurso didáctico puede pensarse como una estructura formal, capaz de subsumir contenidos diversos, pero también como un campo de maniobras discursivas entre dos actantes. Un enunciador articula programas manipulando objetos cognitivos con el fin de construir la competencia semántica y modal de un destinatario. Sin embargo, el proceso de aprendizaje no se limita a la transmisión de una cultura y de un saber-hacer:*

[5] El lector puede encontrar una fundamentación extensa de estas reflexiones sobre el *contrato enunciativo* en Greimas, A. J. (1980); en Greimas y Courtés (1982) en las siguientes entradas del diccionario: *contrato fiduciario, manipulación, contrato, intercambio, modalidades factitivas;* en Lozano, J. y otros (1982, pp. 81-84); Latella, G. (1985, pp. 45 y ss.). Yo mismo he aplicado estas teorías contractuales de la enunciación al discurso específico de la publicidad (Sánchez Corral, L., 1997, pp. 205-243, cap. "La manipulación o la modalidad de las pasiones"). La propuesta que le estamos insinuando al lector consiste en interpretar las referencias conceptuales que aparecen en las obras mencionadas desde el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje, es decir, estamos invitando a elaborar una transposición didáctica desde la teoría semiótica.

[6] La distinción que acabo de establecer no debe hacerse equivaler, necesaria ni mecánicamente, a la correlación entre clase magistral y el modelo unidireccional y entre clase dialogada y modelo (pluri)direccional. Lo que se pretende plantear es más profundo de lo que parece dar a entender esta simplificación, por lo demás, tan extendida entre los pedagogos, puesto que una clase magistral, retórica y discursivamente bien construida en la que les confieran espacios cognitivos a los estudiantes, puede caber perfectamente en el modelo enunciativo (pluri)direccional; y, viceversa, una clase dialogada, mal construida, se pude instalar, a pesar de las apariencias, en el modelo unidireccional.

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

> *"hacer aprender" significa, más profundamente, atribuir al enseñando las cualificaciones que lo harán un receptor competente en relación a los objetos cognitivos que le son transmitidos; competencia relativa, por consiguiente, no sólo a la reproducción del saber, sino también a su propia adquisición y a su evolución* (Fabri, 1988, p. 83).

El profesor, por tanto, se sitúa, junto con el alumno, frente a las dos opciones que ofrece el esquema semiótico de transferencias y/o adquisiciones comunicativas: la unidireccional, opción en la que los significados curriculares los elabora sólo el enunciador docente; y la (pluri)direccional, opción en la que los significados son negociados y construidos de manera cooperativa. La descripción del semiólogo italiano presupone, gracias a la partición textual que establece el conector textual "sin embargo", la existencia de los dos grandes modelos mediante los que la didáctica puede hacer circular los diversos contenidos destinados al aprendizaje, dando lugar, en consecuencia, también a dos tipos del hacer transformacional (transformacional *narrativo,* para el discurso en general y transformacional *educativo*, para el discurso didáctico). Dependiendo de si los resultados del *hacer transformacional* de la enunciación didáctica conducen a la *conjunción* o a la *disyunción* entre el aprendiz (S_1) y los contendidos curriculares (Ov) y dependiendo, también, de si se produce o no sincretismo entre el emisor (S_3, *sujeto operador*) y el receptor (S_1, *sujeto de estado*), se pueden obtener la siguiente tipología de enunciaciones y de roles enunciativos: *transformaciones conjuntivas* (4.1.) y *transformaciones disyuntivas* (4.2.)

4.1. Transformaciones conjuntivas: adquisición *(de los objetos cognitivos)*

Ia: $S_3 = S_1$
$S_3 \Rightarrow [(S_1 \cup Ov) \rightarrow (S_1 \cap Ov)]$

La fórmula anterior indica que se trata de una transformación conjuntiva *reflexiva*[7], generada por un Programa Narrativo de *apropiación*: el *sujeto de estado* (aquél que aspira a *ser*) adquiere el *objeto de valor* (los contenidos curriculares) por su propia acción cognoscitiva. Nos encontramos, pues, ante la situación posible más positiva del acto didáctico, porque la metodología comunicativa elegida estimula el que el sujeto (S_1) construya por sí mismo los saberes objeto del aprendizaje: *el papel*

[7] *"Opuesta a la transitividad, la reflexividad es un concepto de semiótica discursiva, empleado para designar el sincretismo de varios roles actanciales cuando éstos son asumidos por un solo actor"* (Greimas y Courtés, 1982, p. 338).

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

del protagonista se desdobla: emisor y receptor, profesor y alumno, son agentes activos, produciéndose lo que se ha dado en llamar "feed-back" o retroalimentación (Mendoza y otros, 1996, p. 58). Puesto que $S_3 = S_1$, existe la posibilidad de que el enunciatario ejerza como enunciador y, correlativamente, existe asimismo la posibilidad de que el enunciador tenga que actuar como enunciatario: estamos ante la posiciones actanciales más ventajosas para compartir los significados previamente estimulados y negociados. No cabe duda de que, en esta situación, el correspondiente *contrato fiduciario* ha de establecerse mediante un pacto democrático, en el que la posición de cada uno de los actantes resulte intercambiable, para lo cual el profesor ha de estar dispuesto a ceder una buena parte de su poder enunciador y a elaborar consecuentemente las estrategias de intervención pertinentes: *Si el contrato enunciativo es la mejor garantía de aceptabilidad del discurso doxológico* –dice P. Fabbri (1988, p. 96)–, *funda también la competencia pragmática del enseñante como regulador de las "tomas de palabra" entre los actantes de la comunicación sobre el plano sintagmático. Impartir un saber es también repartir la enunciación.*

En la dirección apuntada son interesantes las aportaciones de López Valero (1983) cuando propone, no sólo para las clases de lengua sino para las de cualquier otra materia, la estructura enunciativa del coloquio-diálogo, con las subsiguientes relaciones afectivo-sociales y motivadoras inherentes a dicha estructura enunciativa. Viene a coincidir esta posición con el "principio de roles interactivos" formulado por Vez Jeremías (1998, p. 76) para una gestión del aula "que descarta la imagen del estereotipo axiomático en que el profesor/a es siempre el poseedor del conocimiento y el alumno/a el ignorante del mismo". Se supera, pues, así el rol de la pasividad y se favorece un proceso de aprendizaje constructivista, mediante el cual el alumno puede descubrir y experimentar la funcionalidad de los valores significativos del idioma.

Por otra parte, únicamente dentro de una situación pragmático-comunicativa tal y como la estamos describiendo, se hace posible la puesta en práctica de esa exigencia motivadora pedagógica que J. Bruner describe bajo la denominación de *requerimiento*, esto es, la estimulación (para el lenguaje) que experimenta el niño a causa de la necesidad de recompensa o de la necesidad de integrarse armoniosamente en su propio medio. Puesto que el *requerimiento* posibilita la interacción comunicativa y puesto que abre la posibilidad de que las adquisiciones lingüísticas se incluyan dentro de la *Zona de Desarrollo Próximo* formulada por Vigotski, el enseñante dispondrá de los recursos

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

estratégicos necesarios para conseguir precisamente una de las ideas centrales que vienen presidiendo nuestra concepción sobre el lenguaje: que los niños hagan cosas con palabras. Con toda razón insiste Bruner en que la adquisición del lenguaje depende constantemente de la *negociación de significados.*

Ib: $S_3 \neq S_1$
$S_3 \Rightarrow [(S_1 \cup Ov) \rightarrow (S_1 \cap Ov)]$

Frente al caso anterior, en este segundo tipo de enunciación Ib, se refleja una transformación conjuntiva de tipo *transitivo*, generándose un Programa Narrativo de *atribución*: el sujeto de estado consigue el objeto de valor por la acción de un sujeto del hacer (o sujeto operador) distinto a sí mismo. La fórmula se corresponde con la situación de la denominada "clase magistral"[8], en la que el destinador-profesor (S_3) se comporta como dueño y juez de los enunciados y de la enunciación, como depositario único de los conocimientos que él ha de transmitir unilateralmente a los destinatarios-alumnos-receptáculos.

Los autores que se han ocupado de analizar este esquema de comunicación didáctica señalan que el proceso genera un alumno pasivo y un aprendizaje memorístico y rutinario, puesto que es el profesor el actante encargado de construir lo significados. Y, aunque es cierto que el método de enseñanza cifrado, exclusiva o prioritariamente, en el subgénero del discurso didáctico de la clase magistral se ha visto sometido a una crítica justa, dadas las escasas posibilidades de participación que se les confiere a los estudiantes en la gestión del proceso, no conviene olvidar que, en determinadas ocasiones y siempre que el discurso se elabore adecuadamente por lo que respecta a la situación pragmática y retórica pertinentes, puede constituir un instrumento didácticamente aprovechable:

> *La clase magistral puede ser un medio muy útil para hacer más accesibles a los estudiantes aquellas disciplinas o aquellos temas complejos que resultarían demasiado difícil de entender sin una explicación oral, o bien requerirían demasiado tiempo para ser adquiridos, puesto que provienen de la síntesis de fuentes de información diversas y de difícil acceso para los estudiantes* (Cros Alavedra, 1996, p. 23).

Claro que tal situación enunciativa debe incorporar, en el interior de las instancias del discurso, la representación implícita y explícita de sus

[8] A fin de que no se extralimite la interpretación de es concepto, cabe recordar aquí las advertencias que hemos expuesto ya en la nota a pie de página número 6.

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

destinatarios, haciendo que éstos participen en la construcción de las estructuras argumentativas que la propia clase magistral ha de comportar. Se hace pues necesario un replanteamiento retórico que posibilite, cuando menos, la participación cooperativa en la interpretación de los hechos que se exponen. Lo que significa que el *hacer interpretativo* que requieren los enunciados sea compartido entre el profesor y los estudiantes. El excelente trabajo de Anna Cros, al que pertenece la cita anterior, apunta una serie de requisitos y de estrategias para que el discurso transcurra de acuerdo a la capacidad de comprensión de los alumnos, a la contextualización, a la estructuración apelativa de la explicación, al manejo de los conectores discursivos, a la regulación de la densidad informativa, a la génesis del interés y de la disposición favorable de los alumnos, etcétera.

4.2. *Transformaciones disyuntivas:* privación *(de los objetos cognitivos)*

IIa: $S_3 = S_1$
$S_3 \Rightarrow [(S_1 \cup Ov) \rightarrow (S_1 \cup Ov)]$

Estamos, en efecto, frente a una transformación disyuntiva *reflexiva* que produce un Programa Narrativo de *renuncia*: la propia posición enunciativa del sujeto aprendiz consiste en que éste se priva a sí mismo del objeto de valor, sin duda alguna, porque no es capaz, ni siquiera, de llegar a valorarlo, es decir, el aprendiz ni siquiera aspira a *ser* "sujeto de estado". En esta situación, los alumnos renuncian a apreciar los *valores descriptivos* con que la institución escolar, la administración educativa y el profesor han investido los contenidos curriculares. Ni siquiera ocurre el *contrato enunciativo*: no existe el pacto entre el enunciador y los enunciatarios. El proceso escolar ha comenzado con la *disyunción* y termina asimismo en *disyunción*.

Puesto que es la situación más alarmante y extrema de fracaso escolar, las estrategias de intervención y de orientación psicopedagógica deben plantearse, de manera prioritaria, la estimulación de *sujetos deseantes*, sin cuya instauración la acción educativa está siempre detenida: el *saber* ni siquiera es concebido como un *deber ser*, esto es, como una necesidad, por lo que se produce la posición actancial de *renuncia enunciativa* por parte de los alumnos.

Cuando nos enfrentamos ante estos *roles actanciales* especialmente negativos, la tarea de orientación y de intervención por parte de los profesores o de los psicopedagogos y de los enseñantes resulta difícil

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

y compleja, puesto que se trata de crear la necesidad de la *conciencia lingüística* entre un sector de la población que jamás ha sentido dicha necesidad, justamente porque no ha experimentado, en las situaciones de la vida cotidiana, ni el poder ni el control que se pueden ejercer mediante la posesión y el uso estratégico del lenguaje, ni el papel que éste desempeña en la formación de las ideas, en el aprendizaje, en la vida social y, en definitiva, en el dominio de la realidad. Para Leo van Lier, de quien hemos tomado el concepto y la descripción de *conciencia lingüística*, las ventajas que se desprenderían de las aplicaciones educativas correspondientes aparecen sintetizadas en la siguiente referencia:

> *Hay dos maneras en que la actual educación lingüística –y el uso lingüístico actual en contextos educativos– pueden beneficiarse de este enfoque: primero, al cambiar el papel de la instrucción acerca del lenguaje en las instituciones y cursos para la formación de enseñantes; y segundo, al promover una manera diferente de plantear temas relacionados con el lenguaje que reemplacen la forma compartimentalizada en que actualmente se ofrecen los cursos escolares* (Leo van Lier, 1995, p. 23).

Acaso sea también interesante, de cara a completar las reflexiones sobre la problemática que ahora nos ocupa, aprovechar las sugerencias que ofrecen las dos referencias siguientes (la primera, perteneciente a un autor que, como J. A. Marina, se ha preocupado por la filosofía y la ética del lenguaje, la segunda referencia es de A. R. Luria, que ha estudiado las relaciones entre cognición y lenguaje):

> *La aparición de un deseo –de moverse, de comunicarse, de cualquier cosa– tiene como antecedentes la situación del sujeto. Una falta de deseos limita la capacidad de obrar. Una ausencia de deseos de comunicarse también disminuye las ocurrencias lingüísticas. Los enfermos que tienen alterada su capacidad apetitiva acaban sumidos en un mutismo por desinterés. La expresión comienza con la presencia de un determinado motivo: transmitir algo a alguien, pedir algo, aclarar una idea. Sin motivo no puede tener lugar la alocución verbal* (Marina, 1998, p. 108).

> *La base motivacional de la enunciación tiene una naturaleza doble. Por una parte, para que la enunciación tenga lugar el sujeto debe tener un determinado nivel de activación, es decir, el tono cortical necesario. Por otra parte, la base motivacional de la alocución debe consistir en el proyecto o idea inicial, que luego, a través del lenguaje interior predicativamente estructurado, se convierte en el esquema de la alocución verbal desplegada* (Luria, 1980, p. 239).

IIb: $S_3 \neq S_2$

$S_3 \Rightarrow [(S_1 \cup Ov) \rightarrow (S_1 \cup Ov)]$

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

Se trata, en este caso, de una transformación disyuntiva *transitiva* que genera un Programa Narrativo de *desposesión*: el sujeto de estado es privado, a la fuerza, del objeto-valor por otro sujeto del hacer, entendiendo por "otro sujeto del hacer" (S_3) cualquier agente externo a la subjetividad del estudiante, por ejemplo, las circunstancias socioculturales del entorno familiar o incluso –¿por qué no decirlo?– la inercia o la ausencia de formación o preparación didáctica del profesor, como ocurre en el caso de la actual formación inicial de los profesores destinados a la educación secundaria y al bachillerato.

Frente a los problemas que introducen los roles actanciales enunciativos implicados en esta situación que refleja la fórmula IIb, la intervención psicopedagógica habrá de plantear un estudio etnolingüístico y sociolingüístico de la desfavorable *competencia comunicativa* con la que el alumno accede a la institución escolar; a fin de indagar las causas de esta privación lingüística, pero deberá plantearse asimismo la conveniencia de regular una adecuada preparación didáctica de los profesores.

Para lo primero, sugerimos, como línea de indagación y estudio, la aplicación, por ejemplo, de las investigaciones de Bernstein (1971) acerca de las distinciones entre el *código restringido*, como exponente de un contexto sociocultural y comunicativo merecedor de la educación compensatoria y el *código elaborado*, como modelo del discurso dominante que es utilizado en la institución escolar y académica. Si bien somos conscientes de ciertas ambigüedades y de ciertas interpretaciones incorrectas a que ha dado lugar la noción misma de *código* elaborada por B. Bernstein, no cabe la menor duda de que el contexto de la situación comunicativa escolar representa, sobre todo para los alumnos procedentes de ambientes socioculturales más bajos, una variante sociolingüística con respecto al contexto situacional comunicativo familiar del que proviene el alumno. Y si bien el dilema no consiste en sustituir un código por otro en virtud de una supuesta supremacía lingüística, ya que cada uno de los códigos responde a unas determinadas necesidades expresivas, lo cierto es que el *código elaborado* permite un mayor grado de complejidad estructural y ofrece una gama mayor de posibilidades expresivas para construir los conceptos abstractos. Se trata, por consiguiente de promover una ampliación del repertorio comunicativo con el que el alumno accede a la institución escolar, partiendo siempre de una valoración positiva de aquellos aspectos positivos y enriquecedores que también existen en el *código restringido*. De esta manera se le ofrecerá al hablante –al concreto y al histórico– la posibilidad de seleccionar,

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

de acuerdo a la situación estratégica pragmática, aquellos recursos y registros más adecuados de entre un amplio repertorio comunicativo: *Los alumnos llegan a la escuela con un capital lingüístico determinado y la escuela contribuye –o debería contribuir– a aumentar ese capital* (Tuson, 1991, p. 53).

En cualquier caso, e independientemente de las discusiones a que ha dado lugar la teoría de Bernstein, lo que nos interesa es la toma de conciencia acerca del poder del discurso y de cómo el uso de las variables del repertorio enunciativo está en relación con las habilidades sociolingüísticas de los hablantes, de su origen sociocultural, de las circunstancias de la producción del discurso, etcétera:

> *Es algo ampliamente aceptado que el llegar a la escuela con una variedad lingüística y unos usos más semejantes a los que la escuela considera apropiados supone un beneficio de entrada ya que facilita, desde el principio, los aprendizajes. Por el contrario, si la variedad y las formas de hablar con las que se llega al aula son muy diferentes a las que allí se usan, nos encontramos con una dificultad de entrada* (Nussbaum y Tuson, 1991, p. 16).

Las observaciones anteriores, derivadas de la formulación greimasiana que estamos comentando, pueden ser de interés para intervenir en las dificultades o anomalías del aprendizaje, y, además, nos permiten superar la idealización de la lingüística teórica que nos presenta el sistema de la lengua como algo uniforme y homogéneo y que funciona uniforme y homogéneamente en el interior de un *sujeto hablante-oyente-ideal-abstracto*. Desde el ámbito de la aplicación didáctica, cualquier programa de instrucción sólidamente fundamentado ha de estar situado en el interior de la diversidad de los sujetos (*hablantes-oyentes-históricos-y-concretos*):

> *Desde la educación lingüística conviene conjugar el respeto al valor de uso de las variedades de origen de los grupos sociales con el aprendizaje de otros usos más formales y complejos de la lengua que gozan en nuestras sociedades de un indudable* ***valor de cambio*** *en el mercado lingüístico* (Lomas, 1999, pp. 51-52).

Respecto a la circunstancia de la *desposesión* del objeto de valor cognitivo a causa de la inercia docente o a causa de la ausencia de preparación didáctica por parte de los profesores, queda aún mucho por hacer en el campo de la didáctica, precisamente frente a la idea convencional de concebir la formación inicial de los profesores de secundaria únicamente desde el dominio de los saberes y de los conocimientos

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

específicos de la asignatura, tal y como viene siendo el proceder más extendido de las actuales Facultades de Filología que, como hace ver C. Lomas 1999, p. 70), imparten sus conocimientos –predominantemente conceptuales y teóricos– sin tener en cuenta ni el destino último (profesionalizado) de esos saberes universitarios ni mucho menos a los destinatarios adolescentes que van a tener que aprender la lengua y la literatura impartidas por los titulados en las Facultades de Filología[9].

5. El aula como el lugar enunciativo de los roles actanciales

En esta última parte del artículo, queremos referirnos al lugar enunciativo donde actúan los diversos roles actanciales que hemos descrito. Efectivamente, el aula, como espacio en el que ocurre la enunciación didáctica, constituye uno de los componentes operativos que interviene en la instauración del discurso. Y no solamente en calidad de un marco espacial (exterior) que sirve como procedimiento de localización de los enunciados producidos, sino, sobre todo, como una *espacialización cognoscitiva*[10], en el sentido de que lo que ocurre en el espacio del aula se aprovecha, por parte de los interlocutores, para conseguir la significación.

Al plantearnos las relaciones espaciales (de proximidad, de alejamiento enunciativo, por ejemplo) que mantienen los sujetos entre sí, se ha de concebir la "vida en las aulas" como un ámbito de observación y de investigación, como ese lugar cotidiano donde los tipos del discurso didáctico del profesor entran en diálogo con los tipos del discurso que manejan, como competencias y saberes previos, los estudiantes que asisten a las clases. Es en este intercambio de modelos discursivos donde se produce la significación, pero no solamente por aquello que atañe a la transmisión de las informaciones conceptuales sino también por lo que atañe a la adquisición de instrumentos o herramientas de

[9] Respecto a este problema concreto de la formación didáctico-profesionalizadora de los futuros profesores de la enseñanza secundaria, nuestra postura aboga porque dicha formación sea impartida por las áreas de conocimiento propias de las Didácticas Específicas. Encomendar esta tarea, tal y como pretenden algunos núcleos "de poder" universitarios, a los profesores pertenecientes a los departamentos o áreas del denominado segmento de los "contenidos", significaría, a nuestro parecer, incurrir de nuevo precisamente en los problemas que estamos comentando.

[10] Utilizo el término según la acepción de la teoría de Greimas y Courtés (1982, pp. 152-154).

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

trabajo para el aprendizaje de cualquier tipo de contenidos (y no sólo de los contenidos lingüísticos y literarios?)

El espacio enunciativo del aula, desde el ámbito del discurso que aquí adoptamos como punto de partida para el análisis, nos lleva a superar la concepción más restringida (y más externa al proceso del acto didáctico) que proponen los estudios meramente sociológicos, psicológicos y pedagógicos sobre lo que ocurre en la vida de las aulas. Desde el punto de vista del lenguaje, estamos de acuerdo con las explicaciones de Nussbaum y Tusón (1996, p. 15) quienes, adoptando las tesis de Cazden (1991), sostienen, por una parte, que *aprender* significa también apropiarse de las formas del hablar y del escribir sobre el objeto de aprendizaje, esto es, apropiarse del discurso específico de la materia que se estudia y, por otra parte, insisten en resaltar que el aula se presenta como un microcosmos cultural y social donde se elaboran los significados. De ahí que estas dos autoras insistan en la necesidad de indagar sobre los géneros discursivos que los protagonistas del proceso de la enseñanza-aprendizaje usan en las aulas, y ello con la finalidad de extraer de los análisis los modelos docentes utilizados. También R. Titone (1986, pp. 54-56), para quien la clase "es una estructura de relaciones sociales que constituyen el contexto de base del aprendizaje", insiste en la conveniencia de realizar estudios etnográficos de las aulas, de las redes de interacción que se establecen a nivel lingüístico y cultural, etc, con la finalidad de clarificar los procesos de la comunicación empleada y los procesos del aprendizaje. Apunta para ello algunos parámetros que deberían tenerse en cuenta: la semiótica pragmática, la psicolingüística, la sociolingüística, las teorías sobre la *competencia comunicativa*, las teorías funcionalistas, etcétera.

Si bien los investigadores que han indagado sobre el aula como espacio de la enunciación hacen constar, con toda razón, que los estudios acerca de este tema son relativamente recientes y, desde luego, no tan abundantes como fuera deseable, lo cierto es que cada vez se van incrementando más la cantidad y la calidad de las referencias bibliográficas. Una de las conclusiones establecidas por M. Stubbs, en su libro *Lenguaje y escuela* dedicado a revisar las principales investigaciones sobre el tema en la década de los años setenta, puede servirnos como síntesis de una de las constantes en la que han insistido la mayor parte de los trabajos posteriores:

> *Todos estos estudios, por lo tanto, asumen que el análisis cercano y directo del lenguaje del aula nos dará los puntos de vista más útiles acerca*

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

> *de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mantienen, implícitamente al menos, que las teorías generales sobre educación se mantendrán o caerán, en último extremo, según puedan o no explicar cómo alumnos y profesores se comunican unos con otros en las aulas reales* (Stubbs, 1984, p. 99).

Este mismo autor, sobre la base de estudios empíricos realizados en la práctica cotidiana de las aulas, defiende que observando cómo se expresan entre sí alumnos y profesores, se puede describir cómo se consiguen determinados conceptos, cómo se estimulan o se abren determinadas líneas de acción-investigación, cómo se cierran otras, y cómo se dirige la atención cognitiva o metacognitiva de los alumnos hacia unas estrategias en detrimento de otras estrategias.

El tratado sobre didáctica de la lengua de los profesores Mendoza, López y Martos (1996, p. 62) va aún más allá, al sostener que la consideración del aula como espacio de comunicación y aprendizaje acarrea implicaciones curriculares de alcance general en el sentido de que la lengua requeriría un tratamiento transversal de la materia, tratamiento que debería especificarse concretamente en la planificación de los Proyectos Curriculares de Centro. El trabajo, ya mencionado, de L. Nussbaum y A. Tusón (1996, p. 19) establece una conclusión general sobre de qué forma los usos lingüísticos intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

> *En muchas ocasiones, lo que se llama "fracaso escolar" tiene sus causas en fallos de comunicación que pueden ser momentáneos o bien tener su origen en desajustes culturales entre alumnado y profesorado. Quienes enseñamos tenemos la obligación de reflexionar sobre estos aspectos. Ahora bien, esta reflexión, para ser fundamentada, tiene que basarse en datos sobre lo que "realmente" ocurre en el aula y no en imaginaciones o creencias.*

Bibliografía

Albert Galera, J. (1990), "El texto, lugar de encuentro de la semiótica", en *Estudios de Lingüística*, 6, Universidad de Alicante, pp. 89-105.

Bajtin, M. (1992), "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo xxi.

Benveniste, E. (1986), "De la subjetividad en el lenguaje", en *Problemas de lingüística general II*, México, Siglo xxi, pp. 179-1878.

Bernárdez, E. (1995), *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra.

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

BRONCKART, J. P. y SCHNEUWLY, B. (1996), "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", en *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 9, Barcelona, Graò, pp. 61-80.

CAZDEN, C. B. (1991), *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

COLL, C. y ONRUBIA, J., "El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, CEP de Gijón, 1995, pp. 4-19.

FABRI, P. (1988), "Campo de maniobras didácticas", en Rodríguez Illera, *op. cit.*, pp. 94-131.

FONTANILLE, J. (1988), "Semiótica y enseñanza: heurística, creatividad, dominio", en Rodríguez Illera, J. L. (comp.), *Educación y comunicación*, Barcelona, Paidós, pp. 130.

GREIMAS, A. J. (1988), "Por una semiótica didáctica", en Rodríguez Illera, *op. cit.*, pp. 63-68.

—, (1980), "Las adquisiciones y los proyectos", en Courtés, J., *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva. Metodología y aplicación*, Buenos Aires, Hachette, p. 23.

GREIMAS, A. J. y COURTÉS, J. (1982), *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.

LATELLA, G. (1985), *Metodología y teoría semiótica*, Buenos Aires, Hachette.

LÓPEZ VALERO, A. (1983), "El coloquio como alternativa a la clase de lengua", en *Apuntes de Educación*, 9, abril-junio de 1983, pp. 7-8.

LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2002), *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*, Barcelona, Octaedro.

LÓPEZ EIRE, A. (1995), *Actualidad de la retórica*, Salamanca, Hespérides.

MARINA, J. A. (1998), *La selva del lenguaje*, Barcelona, Anagrama.

MENDOZA, A.; LÓPEZ, A. y MARTOS, E. (1996), *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.

NÚÑEZ, R. y DEL TESO, E. (1996), *Semántica y pragmática del texto común*, Madrid, Cátedra.

NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996), "El aula como espacio cultural y discursivo", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, Gijón, 1996, pp. 14-21.

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (comp., 1988), *Educación y comunicación*, Barcelona, Paidós.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1985): *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*, Madrid, Anaya.

SALINAS, P. (1974), *Aprecio y defensa del lenguaje*, Puerto Rico, Ed. Universitaria Universidad de Puerto Rico.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (1997), *Semiótica de la publicidad. Narración y discurso*, Madrid, Síntesis, 1997.

—, (1996), "De la gramática al discurso (Interacción narrativa de las cláusulas condicionales)", en *REALE. Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 5, Universidad de Alcalá.

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes

—, (1997/1998), "Paradigmas retóricos y aplicaciones didácticas", en *Almirez*, Córdoba, Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 141-166.
—, (2002), "Tipología textual y lectura comprensiva", en Mendoza Fillola, A. (dir.), *La seducción de la lectura*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 37-74.
STUBBS, M. (1984), *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Cincel-Kapelusz
TITONE, R. (1986), *El lenguaje en la interacción didáctica*, Madrid, Narcea.
VEZ JEREMÍAS, J. M. (1998), "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas", en Mendoza Fillola, A. (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, ICE Universitat Barcelona / HORSORI, pp. 75-86.
VIGOSTSKY, L. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

CAUCE. Núm. 26. SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis ...
Centro Virtual Cervantes