

Conocimiento, elaboración del discurso y educación¹

TEUN A. VAN DIJK

Abstract

El autor plantea la relación conocimiento, elaboración del discurso y educación a partir de la definición de conocimiento como las creencias y representaciones compartidas por una comunidad epistémica, diferenciando entre conocimiento subjetivo, intersubjetivo y sociocultural en relación con los criterios de uso. La interrelación entre elaboración de discurso y conocimiento es abordada desde el contexto, entendido como modelos mentales de eventos comunicativos; el aprendizaje, por su parte, es la adquisición de las representaciones sociales de una comunidad epistémica. En educación esto significa enseñar el uso del lenguaje como discurso en interacción y el manejo del conocimiento discursivo como adaptación del texto al contexto (conocimiento de los receptores), lo que implica una enseñanza discursiva centrada estructuralmente tanto en el texto como en el contexto, para que los estudiantes sean capaces de descubrir los tipos de conocimiento implicados y sus variaciones discursivas.

Palabras clave: conocimiento, discurso, lenguaje, texto, aprendizaje, educación.

cognitiva, tenemos solamente una vaga idea sobre los detalles de los procesos involucrados en la manera como el conocimiento interactúa con la elaboración del discurso. Lo que falta, entre otras cosas, es una teoría general del conocimiento, que caracterice una teoría de la representación del conocimiento, una tipología de conocimiento, así como una teoría del contexto que regule la aplicación del conocimiento en la interacción humana.

En este documento pretendo discutir algunos de los componentes de tal teoría tan general de la interfaz entre el conocimiento y el discurso, y enfocarme especialmente en algunas implicaciones educacionales de estas complejas relaciones. ¿Cómo, de hecho, los niños adquieren y utilizan la extraordinaria y compleja habilidad de equiparar el conocimiento con el texto y el discurso, tanto en la escritura/habla como en la lectura/escucha?

¿Qué es el conocimiento?

Antes de examinar el papel del conocimiento en la elaboración del discurso, necesitamos saber, en primer lugar, lo que es el conocimiento. Más de dos mil años de epistemología han tratado de responder esta pregunta aparentemente sencilla, pero la epistemología contemporánea ha progresado

Introducción

Desde comienzos de los años 70s, sabemos que la producción y la comprensión del texto o el habla implica más que el procesamiento de los sonidos, formas y significado de las palabras, oraciones o estructuras del discurso. Sin la activación y aplicación de grandes cantidades del “conocimiento del mundo” socialmente compartido, la gente es incapaz de comprenderse entre sí o de producir discursos significativos y coherentes.

Sin embargo, a pesar de considerables esfuerzos de investigación en varias ramas de la ciencia

¹ Documento presentado en el Congreso Cátedra Unesco, Cartagena de Indias (Colombia), 9 a 13 de diciembre del 2001. Versión 1.0. 6 de noviembre del 2001. Publicado con autorización del autor y de la Coordinación del Congreso. Traducción de **Olga Cecilia Martínez Solís**. Traductora e intérprete oficial. Resolución No. 0418. Ministerio de Justicia. Colombia, 1997.

más en el debate entre las diferentes escuelas del pensamiento con nombres tales como Realismo, Externalismo, Internalismo, Escepticismo, Fundamentalismo, Coherentismo y otros *-ismos* y sus combinaciones.²

Este documento no puede resumir ni siquiera el estado actual de ese debate en filosofía, pero puede servir para comenzar a observar que hay poca inspiración mutua entre la epistemología y los científicos de lo cognitivo. A pesar de que algunos filósofos algunas veces citan algo de sicología, los investigadores en la ciencia cognitiva raramente citan trabajos en epistemología.

Los psicólogos generalmente operan con un concepto del conocimiento del sentido común, definido como un tipo de creencias sobre el mundo, y entonces se enfocan en cuestiones de representación mental, almacenamiento y recuperación, adquisición y uso del conocimiento en la comprensión y en la interacción; y las personas que trabajan en Inteligencia Artificial generalmente se limitan a aspectos formales de representación y uso del conocimiento por computadoras.³

Obsérvese que a pesar de los miles de libros filosóficos sobre el conocimiento, los epistemólogos en el momento no tienen mucho que ofrecer a los analistas del discurso o a los psicólogos que examinan el papel del conocimiento en el discurso. La definición estándar de conocimiento en epistemología es la de “creencia verdadera justificada”. Sin embargo, las últimas décadas han visto una vasta cantidad de debate epistemológico sobre el número de ejemplos contra esa definición, los a sí mismos llamados contraejemplos de Gettier. No es de sorprender que los psicólogos hayan encontrado poca inspiración en este debate un poco esotérico de argumentos abstractos muy sofisticados que tienen poco que ver con la base de una teoría del conocimiento y sus aplicaciones en los estudios o psicología del discurso.

Para mi propia discusión en este documento, aceptaré primero que el conocimiento es un tipo de creencia y que las creencias son un tipo de ‘pensa-

mientos’ sobre algo más, como mundo, realidad, situaciones, eventos, gente o cosas y sus propiedades, sea que éstas “existan” o no, o que sean sólo construcciones en la mente de la gente. A diferencia de la tradición clásica en epistemología, sin embargo, no usaré el concepto de ‘verdad’ en la definición de conocimiento, porque la verdad se aplica a declaraciones o discursos y no a creencias, y muchas declaraciones o discursos perfectamente significativos no son ni verdaderos ni falsos.

Por otra parte, no utilizo una noción absoluta de verdad, pero sí una más relativa y pragmática como la que conocemos en el discurso e interacción

diarios. La verdad es una declaración que los miembros de una comunidad epistémica aceptan como correspondiente a aquello que ven como hechos. ‘Objetivamente’ hablando, o a la vista de los miembros de otros

La verdad es una declaración que los miembros de una comunidad epistémica aceptan como correspondiente a aquello que ven como hechos.

grupos, tal declaración puede muy bien ser falsa o indeterminada.

Así, en el discurso cotidiano, los usuarios del lenguaje solamente utilizan el concepto de conocimiento en la descripción de otra gente, sobre todo cuando le atribuyen creencias, que ellos también comparten, a alguien o a algún grupo. Un hablante que no comparta tales creencias, las clasificará como (meras) ‘creencias’, y no como ‘conocimiento’.

Las comunidades epistémicas tienen criterios de conocimiento por los cuales evalúan las creencias como conocimiento o como (meras) creencias u opiniones. La “justificación” en la definición tradicional de conocimiento citada anteriormente es, una vez más, no una noción general o universal sino una noción socio-cultural que implica criterios de conocimiento, tales como las formas de observación directa, tipos de fuentes (discursos de otros) así como las deducciones consideradas fidedignas (seguras) en esa comunidad. Así, el conocimiento en nuestras vidas diarias como ciu-

² Entre muchos otros estudios contemporáneos de epistemología, ver, e.g., **Bernecker & Dretske**, 2000; **Greco & Soza**, 1999.

³ Para más detalles, ver, e.g., **Wilkes**, 1997.

dadanos no profesionales, tiene que enfrentarse a criterios diferentes a los de una comunidad científica, a los de los medios de comunicación o de una secta religiosa.

Con base en estos pocos comentarios, entonces, defino el conocimiento como las creencias compartidas de una comunidad epistémica, que satisfacen el criterio de conocimiento de esa comunidad. En el uso cotidiano del lenguaje, la gente utiliza la noción de conocimiento generalmente en un sentido mucho más vago, más cercanas a las creencias que piensan que satisfacen los criterios de conocimiento, que pueden ser aquellos de la comunidad, los de ellos mismos, o aquellos que son pertinentes en el contexto de la comunicación. Sin embargo, tanto los usos socioculturales como personales del concepto de conocimiento, implican que el conocimiento es relativo a la gente y a sus criterios de evaluación epistémica. De esta forma, podemos hablar de conocimiento subjetivo e intersubjetivo en este caso. Frecuentemente, el conocimiento subjetivo es descrito como (meras) creencias por otros miembros de una comunidad epistémica.

Tipos de conocimiento

Aunque ahora tengamos una definición muy general del conocimiento, una teoría del conocimiento y una teoría del discurso necesitan conceptos más específicos del conocimiento. Ya hemos visto anteriormente que puede ser útil distinguir entre el conocimiento subjetivo e intersubjetivo o sociocultural, dependiendo de los criterios que están siendo usados.

En el proceso discursivo, los usuarios del lenguaje aplican o adquieren varias otras clases de conocimiento, dependiendo del tipo de comunidades de conocimiento involucradas, el ámbito del conocimiento compartido (cuanta gente sabe) o el tipo de cosas de las que tenemos conocimiento.

El ámbito de las comunidades de conocimiento

Así, en un extremo de la escala, el conocimiento puede estar limitado a una persona, y en el otro extremo, éste puede ser universal. Mientras tan-

to, puede tener sentido distinguir entre el conocimiento interpersonal, el conocimiento de grupo, el conocimiento nacional y el conocimiento cultural, dependiendo de si el conocimiento es compartido sólo por algunas pocas personas, o por los miembros de un grupo (tal como una profesión), los ciudadanos de un país o los miembros de toda una cultura. Puedo tener un conocimiento personal exclusivo de lo que comí en el desayuno esta mañana y puedo compartir ese conocimiento con amigos y así crear conocimiento interpersonal. De manera semejante, los miembros de grupos, tales como las personas instruidas en general, o lingüistas en particular, pueden aprender y usar conocimiento técnico o especializado, y lo mismo es verdad para los habitantes de una ciudad o país.

La relevancia de tal tipología para una teoría del discurso y el proceso discursivo es que cada tipo de conocimiento corresponde a formas específicas de presuposición en el discurso, lo que a su vez está relacionado con una variedad de estructuras superficiales diferentes, que van de patrones específicos o acento o entonación, a estructuras sintácticas, artículos, pronombres, demostrativos y otras expresiones deícticas, y estructuras y estrategias específicas de verificar o recordar si nuestros interlocutores saben o no algo.

Así, el conocimiento universal, por ejemplo acerca de algunas cosas básicas de la naturaleza, nuestros cuerpos y estructura familiar, son típicamente presupuestos en cualquier forma intercultural del discurso. El conocimiento cultural es presupuesto, a través de las naciones, en discursos de la misma 'cultura', e involucra muchos de los objetos de la vida diaria que hemos aprendido a no valorar, tales como los carros o computadoras en culturas tecnológicas contemporáneas, o el conocimiento del uso médico de hierbas específicas en culturas no tecnológicas, o la manera especial de atrapar animales de la gente que vive en el bosque. La mayor parte de lo que leemos en el periódico, o escuchamos en la TV se basa en el conocimiento cultural compartido implícito.

De la misma forma, los ciudadanos del mismo país, a menudo comparten conocimientos específicos que podríamos llamar de 'conocimiento nacional' y que personas en otros países sólo saben parcialmente, por ejemplo a través de las películas. El conocimiento general es inicialmente apren-

dido especialmente en el colegio en las lecciones y libros escolares, y posteriormente presupuesto por los medios de comunicación y el discurso cotidiano. A pesar de que tal vez no sea compartido por todos los ciudadanos, se supone que la gente en los Estados Unidos de América por lo menos sabe quien fue el primer presidente, cuáles son las líneas iniciales de la constitución o la declaración de independencia, cuáles son las principales estaciones de TV y dónde está ubicado Chicago en el país, entre otros conocimientos. Que mucha gente fuera de los Estados Unidos de América sepa esto también es debido al dominio cultural de los Estados Unidos, que hace que la mayor parte de las películas o novelas que vemos sean de este país. Lo inverso obviamente no es verdad: muy poca gente en los Estados Unidos de América conoce tales detalles sobre otros países.

Estas breves observaciones sobre los tipos de ‘ámbitos’ del conocimiento también sugieren que las comunidades epistémicas están estrechamente relacionadas con las comunidades de la comunicación y del discurso. O sea, el conocimiento nacional está estrechamente relacionado con los medios nacionales de comunicación, tales como los libros escolares, los periódicos y las estaciones de TV. El conocimiento de grupo profesional está asociado con la comunicación, contexto y discurso profesional, tales como las conferencias de personas instruidas, reuniones profesionales, revistas y libros. El conocimiento interpersonal está entonces asociado a la interacción interpersonal entre miembros de la familia, amigos o colegas, por ejemplo, en las conversaciones informales diarias, las cartas o correos electrónicos. El conocimiento universal es presupuesto por cualquier tipo de comunicación y discurso en cualquier contexto.

Subrayar esta tipología del ámbito es la distinción fundamental entre el conocimiento personal o individual y el conocimiento social o compartido. Por definición, solamente el conocimiento compartido puede ser presupuesto. El conocimiento puramente personal, la autobiografía de uno, es conocida solamente por personas individuales, aún si más o menos parte de ese conocimiento es compartido diariamente por miembros de la familia, amigos o colegas. Esta distinción también es psicológicamente relevante, y generalmente está asociada con la memoria episódica y social respectivamente.

Objetos del conocimiento

Otras tipologías de conocimiento pueden basarse en el tipo de objetos de los cuales tenemos conocimiento, o sea, las dimensiones referenciales o ‘intencionales’ de nuestras creencias. Así, el conocimiento personal, a menudo está relacionado con las experiencias personales, tales como los eventos y acciones de nuestras vidas, y por tanto son bien concretas y específicas. Las llamamos ‘memorias’. Por otro lado, el conocimiento social es generalmente más abstracto y más general, porque en ese caso puede ser aplicado a muchas situaciones concretas. Así, tenemos conocimiento personal de nuestro propio carro, pero socialmente compartimos conocimiento de los carros en general. El conocimiento específico socialmente compartido podría llamarse ‘histórico’, porque es sobre situaciones, eventos y gente específicos sobre los cuales los miembros de una nación o cultura han leído o escuchado a través de los medios de comunicación.

Representación del conocimiento

En este documento debemos hablar muy poco sobre el tópico de representación del conocimiento, que ha sido objeto de mucha investigación en psicología e Inteligencia Artificial. A pesar de este gran esfuerzo de investigación, básicamente sabemos muy poco sobre cómo exactamente el conocimiento es representado en la mente. Podemos asumir que el conocimiento forma una red compleja de nudos que representan conceptos que son multiplicados, relacionados con otros nudos/conceptos, o representan conocimiento en términos de esquemas o guiones con algunas categorías fijas y nudos terminales variables.⁴

El resultado de estos diferentes formatos es que el conocimiento probablemente no es una larga lista de proposiciones, sino que está ordenado y organizado de varias maneras, dependiendo de nuestra teoría de mente/cerebro. Es importante, para una teoría psicológicamente viable de adquisición, uso y cambio del conocimiento, que cualquiera que sea el formato de representación del

⁴ Para más detalles, ver **Markman**, 1999.

mismo, éste tiene que explicar cómo la gente puede tener acceso a tal conocimiento en fracciones de segundos, cómo puede hacer las deducciones necesarias, ser capaz también de presuponer y expresarlo en el discurso, y ser capaz de expandir o modificar tal conocimiento por el aprendizaje — a menudo basado en tal discurso.

Modelos mentales versus representaciones sociales

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente sobre el conocimiento personal versus conocimiento social, también asumo que el conocimiento personal es típico de experiencias personales específicas, y el conocimiento social es acerca de eventos social o históricamente relevantes o sobre propiedades generales de la gente, grupos, naturaleza o cosas. En el primer caso, la representación es un modelo mental, que consiste en un esquema modelo que caracteriza las categorías típicas de eventos (Ambiente, Participantes en varios papeles, Acción, etc). Tal modelo mental es una representación episódica de la experiencia personal, o sea, una interpretación o construcción subjetiva de un evento, incluyendo las opiniones y emociones que están asociadas con tal evento. La comprensión del discurso de historias o noticias personales implica básicamente la construcción o actualización de tales modelos mentales.⁵

El conocimiento socialmente compartido, por otro lado, no está limitado a los modelos mentales (compartidos) de los eventos, sino que también implica representaciones más generales y abstractas, las cuales llamaremos simplemente ‘representaciones sociales’ (un término que usamos en un sentido más general del usado por Moscovici y sus seguidores).⁶ De esta manera, la gente ha compartido representaciones sociales de otra gente, sobre grupos, ciudades o naciones, así como episodios más o menos cotidianos, tales como levantarse en la mañana, comer en restaurantes o ir al cine, o ataques terroristas y guerras, y así sucesivamente. Estas representaciones sociales también pueden involucrar Ambientes, Participantes, etc. como es el caso en las representaciones del conocimiento tipo guión de episodios corrientes (normales) como ir al cine, pero éste puede no

ser el caso de todas las representaciones sociales. Lo que sabemos sobre los libros, teléfonos o inmigrantes no forma típicamente un esquema-evento o un guión, pero tal vez requiera un tipo de organización mental que sea diferente para cada tipo de objeto (tal como el esquema de una persona, esquema de un grupo, esquema de un objeto, esquema espacial, etc.); lo crucial es que este conocimiento general puede ser accesado, activado, aplicado y modificado inmediatamente en la elaboración del discurso y otras tareas.⁷

Modelos de contexto

Los usuarios del lenguaje no solamente forman modelos mentales de los eventos sobre los que hablan, sino que también forman modelos de los eventos en los cuales participan, o sea, sus experiencias diarias. Un tipo de estos modelos de experiencia es, claro está, los modelos que la gente construye de sus experiencias comunicativas, o sea, de los eventos comunicativos en los que participa. En lugar de definir contextos en términos de las propiedades de las situaciones sociales, como es la visión dominante, yo defino los contextos en términos de tales modelos mentales de eventos comunicativos. Así, los modelos de contexto son subjetivos, posiblemente diferentes para quien habla y para quien escucha, y definen solamente lo que es relevante en la situación social para alguien en algún evento comunicativo.⁸

Tales modelos de contexto consisten de un esquema de categorías comunes que son aplicadas en el análisis diario de situaciones sociales de interacción, tales como las categorías globales de Dominio Social (e.g., Política, Educación o Escuela) y Acción en Conjunto (e.g. Enseñanza), así como categorías locales, tales como Ambiente (Hora, Lugar), Participantes en varios papeles, acciones y género (locales) en progreso y pro-

⁵ Ver, e.g., Johnson-Laird, 1983; van Dijk & Kintsch, 1983; van Oostendorp & Goldman, 1999.

⁶ Ver, e.g., Farr & Moscovici, 1984; Moscovici, 2000.

⁷ Para varios estudios de la naturaleza de tal ‘conocimiento del mundo’ general, también como una forma de percepción social, ver, e.g., Fiske & Taylor, 1991; Schank & Abelson, 1977; Wilkes, 1997.

⁸ Van Dijk, 1999.

iedades cognoscitivas de los participantes, tales como sus metas actuales, conocimiento y otras creencias.

Los modelos del contexto son las representaciones mentales que controlan el evento comunicativo y que regulan las relaciones entre el discurso y su ambiente social y cognitivo asegurándose de que es apropiado en la situación. Esto también significa que los modelos de contexto regulan la manera en que los usuarios del lenguaje expresan, implican o presuponen el conocimiento en sus discursos.

Ellos hacen esto con un dispositivo complejo, que yo denomino el dispositivo-K (dispositivo del conocimiento), que hace suposiciones iniciales sobre el conocimiento del receptor, sobre lo que se ha dicho o escrito antes, y que por tanto el receptor ya sabe de antemano, y así sucesivamente. Es este dispositivo el que controla todos los aspectos de la expresión del conocimiento en el texto y el discurso, tal como el uso de presuposiciones e implicaciones y los recuerdos ocasionales del conocimiento cuando el hablante piensa que el receptor puede haber olvidado una parte del conocimiento.

No es necesario más argumento de que este dispositivo-K es crucial en una teoría de enseñanza y por tanto para la enseñanza de la adquisición discursiva del conocimiento. Lo importante es que este dispositivo no regula meramente la 'comunicación' y lo que los participantes saben (o sea, no es sólo 'semántica'), sino que también regula la interacción y la coordinación del discurso con la situación social, y de esta forma, es también un dispositivo 'pragmático' apropiado y parte de la definición de la conveniencia del discurso y del texto.

Aprendizaje

Crucial en un abordaje educacional del discurso y el conocimiento es, claro está, el proceso

central de aprendizaje. El asunto de la mayoría de la base escolar así como de la lectura en casa y la escucha de los discursos públicos es precisamente adquirir mucho del conocimiento que más tarde será utilizado en la elaboración del discurso. La

pregunta interesante es entonces: ¿cómo pueden los niños comprender el discurso si ellos primero necesitan tener conocimiento y si tal conocimiento frecuentemente es adquirido a través del discurso?

En este documento, entiendo el aprendizaje como la adquisición de las represen-

taciones sociales de una comunidad epistémica. Esta puede ser una cultura, una sociedad, una nación o un grupo profesional, cada uno con su propio conocimiento histórico y los miembros nuevos o los recién llegados (si son admitidos) lentamente adquieren la 'base del conocimiento' compartido de la comunidad, ya sea a través del aprendizaje incidental por el discurso público (en la escuela, los medios de comunicación), o a través de la enseñanza formal o algunos programas de TV.

De una manera más amplia, los niños también pueden adquirir conocimiento sobre el vasto número de eventos personales en sus propias vidas, y así gradualmente construir su memoria autobiográfica. En este documento, sin embargo, no describiré tal adquisición de conocimiento sobre eventos específicos como el 'aprendizaje'. Sin embargo, el aprendizaje puede muy bien efectuarse con base en tal conocimiento específico, por ejemplo, por generalización, abstracción o descontextualización.

Un aspecto importante de la adquisición del conocimiento es relacionar nuevos ítems de conocimiento con los ya existentes, disminuyendo de esta forma la generación de conocimiento básico (base-K) de textos y análisis. Lo que necesitamos saber entonces, es cómo los niños aprenden a ser capaces de establecer tales conexiones y cómo usan el discurso para hacerlo.

Conocimiento y elaboración del discurso

En lo restante de este documento, examinaré algunas propiedades de la interfaz entre la elaboración del discurso y el conocimiento y me enfocaré especialmente en las implicaciones educacionales de dicha interfaz. Permítanme primero resumir cómo el conocimiento está involucrado en la elaboración del discurso:⁹

- a. Obviamente, pero no tan trivialmente, el comprender o producir el discurso en un lenguaje natural presupone conocimiento de tal lenguaje, de forma amplia, o sea que incluye (i) la gramática y el léxico, (ii) reglas y estrategias del discurso y conversación, (iii) reglas pragmáticas de uso adecuado, etc. Algunos aspectos (abstractos) de este conocimiento pueden ser innatos (universales), otros aspectos son socioculturalmente adquiridos y por lo tanto variables. Tal vez algo de este conocimiento es representado en módulos específicos especializados. Algún conocimiento (tal como el conocimiento léxico) está probablemente muy relacionado con otros tipos de conocimiento (tal como conocimiento cultural sobre el 'mundo' socialmente compartido).
- b. Los usuarios del lenguaje que están comprometidos en la lectura o conversación analizan, descodifican e interpretan estratégicamente las respectivas expresiones del discurso: sonidos, formatos visuales, palabras, frases, etc., aplicando al lenguaje los fragmentos o módulos relevantes de su conocimiento.
- c. A fin de poder interpretar (asignar significado) palabras, frases, oraciones o secuencias, los usuarios del lenguaje también activan las porciones relevantes de su conocimiento cultural general, así como el conocimiento de grupo social, y activan los antiguos modelos mentales relevantes de experiencias anteriores. Tal activación del conocimiento es necesaria para interpretar frases, cláusulas u oraciones como proposiciones significativas (e.g., como posibles situaciones o eventos) para establecer coherencia entre las proposiciones, para asignar tópicos de conjunto al texto, para relacionar

microestructuras semánticas con el texto, para buscar presuposiciones e implicaciones, y así sucesivamente. De hecho, como hemos visto, comprender un texto significa comprender el 'mundo', i.e., situaciones o eventos sobre los cuales trata el texto.

- d. Tal comprensión del discurso no solamente lleva a la formación de una representación (especialmente semántica) del discurso en memoria episódica, sino también en un modelo mental, representando nuestra interpretación subjetiva de eventos, es decir, nuestras primeras experiencias. El conocimiento cultural y el de grupo están también involucrados en la construcción de estos modelos mentales: lo general y lo social es usado para comprender lo pequeño y lo específico.
- e. Un problema crucial es que, claro está, no todo el conocimiento puede y necesita ser activado en la construcción de modelos mentales. La cuestión, entonces, es ¿cuáles elementos del conocimiento sociocultural realmente son *accesados*, activados y aplicados en el modelo?: ¿cuánto es necesario, cuál es el mínimo para garantizar la comprensión?, ¿o todo depende de la tarea asumida?. Así ¿necesitamos activar las causas o consecuencias plausibles prominentes de algún evento cuando éstas no son mencionadas en el texto, por ejemplo, que alguien está probablemente bien muerto después de saltar de una torre alta?
- f. Existen diferencias individuales y contextuales en la activación y uso del conocimiento. En algunas situaciones, alguna gente leerá cuidadosamente y pensará en diversas y posibles causas y consecuencias de alguna acción, mientras que otras leerán rápidamente y de forma descuidada y solamente activarán y aplicarán el conocimiento más obviamente necesario para su base de datos. Algunos harán una profunda investigación en busca del conocimiento, y otros se limitarán al fenómeno superficial.
- g. Los fragmentos de modelos mentales así contruidos con la ayuda del conocimiento, podrán

⁹ Para más detalles, ver, e.g., Britton & Graesser, 1996; Clark, 1996; Ce Vega & Cuetos, 1999; Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983; van Oostendorp & Zwaan, 1994.

entonces ser usados para formar de manera general y tentativa conocimiento social, que a su vez, tiene que ser ratificado por su uso en sociedad, e.g. en la interacción diaria o con más lectura. Este es el aspecto que generalmente llamamos de “aprendizaje”.

- h. Varios de los procesos descritos anteriormente son controlados por lo que llamo dispositivo K (dispositivo del conocimiento) de los usuarios del lenguaje, que es parte del modelo mental que tienen del contexto (el modelo del contexto), y más específicamente sobre el conocimiento de los receptores. Es decir, este dispositivo adapta la expresión o *implicitación* del conocimiento a lo que el hablante piensa que el receptor ya sabe.

Esto es meramente un resumen de algunos aspectos generales del uso del conocimiento en la elaboración del discurso. No se proporcionan detalles porque muchos de estos detalles todavía son desconocidos o controversiales.

Elaboración del conocimiento discursivo y la educación

Permítanme finalmente examinar con algo más de detalle algunas implicaciones educacionales de la teoría del uso del conocimiento en la elaboración del discurso. La mayoría de los aspectos de los procesos de producción y comprensión de texto y discurso descritos anteriormente, requieren varios tipos de conocimiento. El combinar el conocimiento con el discurso es una de las habilidades comunicativas e interactivas que deben adquirir los niños. Así los profesores del lenguaje y del discurso necesitan tener una percepción detallada de estos procesos, también para poder ser capaces de desarrollar estrategias didácticas y detectar desórdenes del desarrollo de la interfaz conocimiento-discurso.

El concepto tradicional de aprendizaje del lenguaje se enfocó en la adquisición de la gramática. En las últimas décadas, hemos presenciado una importante revolución en el aprendizaje del lenguaje con la introducción de nociones de estudios de sociolingüística, psicolingüística, pragmática y discurso: los estudiantes no sólo aprenden palabras o gramática, sino que también aprenden cómo

utilizar el discurso real en contextos personalmente relevantes.¹⁰ El lenguaje cada vez es más enseñado como es realmente usado y la enseñanza del discurso es una dimensión fundamental de tal nuevo concepto de aprendizaje y enseñanza del lenguaje.

Sin embargo, hemos visto que la producción y comprensión del discurso también implica el uso de conocimiento y un amplio concepto de enseñanza del lenguaje que es contextualmente adecuada, pero también se debería enseñar cómo los niños aprenden a adaptar sus discursos al conocimiento de los receptores, y cómo extender su conocimiento relevante con base en lo que escuchan y leen. Ambos lados del uso del conocimiento (conocimiento usado para entender y conocimiento adquirido de la comprensión) son importantes a este respecto. En otras palabras, el enseñar el uso del lenguaje como discurso en interacción, también requiere enseñar el uso del lenguaje como manejo del conocimiento discursivo, como una de las muchas facetas del aprendizaje para adaptar el texto al contexto.

Una vez reconocida la importancia de este aspecto del aprendizaje del lenguaje y del discurso, la cuestión práctica es: ¿cómo hacemos eso? Una cosa es enseñar palabras y sus significados, sintaxis normativa, o cómo escribir o entender una historia, una carta o reporte de noticias, entre muchas otras formas del uso del lenguaje o discurso; pero, ¿cómo enseñamos a los alumnos la manera de adaptar adecuadamente sus discursos al conocimiento de los receptores? o, de hecho, ¿cómo aprenden los profesores a adaptar sus discursos al conocimiento de los alumnos? Es un principio didáctico bien conocido y general el adaptar el discurso a las experiencias y al conocimiento de los alumnos, pero también necesitamos saber cómo hacer esto de forma adecuada. Esto no solamente requiere que sepamos sobre el conocimiento de los alumnos, sino que también sepamos sobre las estructuras del discurso y las estrategias de la elaboración del discurso que tratan de tal conocimiento. Permítanme tratar de cada uno de estos problemas separadamente.

10 Martínez, 1999.

Evaluación del conocimiento

Tal vez uno de los aspectos más fundamentales de la enseñanza es la evaluación previa del conocimiento de los alumnos. Esto no es sólo verdadero para la enseñanza del lenguaje, sino para todo tipo de enseñanza. Algo trivial, pero bastante crucial: cuando no sabemos lo que los alumnos ya saben, no sabemos qué y cómo enseñarles. Obsérvese que este es un caso especial de un problema discursivo general y no solamente un problema de enseñanza. Como hemos visto, para cualquier discurso, el hablante/escritor necesita saber lo que los receptores ya saben. En contextos didácticos, sin embargo, el manejo del conocimiento es más explícito y sistemático.¹¹

Así, en situaciones de la vida cotidiana, podemos contar una historia sobre nuestras últimas vacaciones en España, y así los receptores adquieren conocimiento, en el sentido de modelos mentales, de nuestras experiencias en las vacaciones. El enseñar sobre España implica el uso de historias sobre experiencias personales, pero el objetivo es ayudar a los alumnos a construir un conocimiento más general sobre España. Esto generalmente se hace organizando el discurso y el conocimiento por tópicos o categorías. Podemos enseñar sobre la historia, geografía de España, su política o sobre su economía y es tácitamente asumido que el conocimiento sobre España está así organizado por categorías, ya que enseñar sobre “España” en sí misma puede ser parte de lecciones o libros de texto de historia, geografía o política.

También al enseñar estas formas de adquisición de conocimiento explícito, los profesores tienen que saber lo que los alumnos saben, y la pregunta que permanece es ¿cómo valorar el conocimiento inicial en cada etapa de enseñanza o aprendizaje?. La manera clásica y obvia de evaluar el conocimiento es preguntarle a la gente, como se hace típicamente en los salones de clase por medio de diálogos de preguntas y res-

puestas (“¿Quién sabe cuál es la capital de España?”) o por medio de pruebas o exámenes después del proceso de aprendizaje. De manera más general, podemos simplemente tomar como criterio la condición crucial del conocimiento de todos los discursos: Sabemos que los alumnos conocen esa p cuando sus discursos implican o presuponen esa p. Es decir, cualquier discurso o acción de los alumnos sobre, por ejemplo, España, se hará para evaluar lo que saben sobre España: respuestas a preguntas, contar historias o apuntar en el mapa y así sucesivamente. Y al limitar interactivamente el tópico de cualquiera de estos discursos (e.g., geografía o turismo, o montañas), se tiene una forma de explorar tal conocimiento más sistemáticamente.

Sin embargo, la evaluación del conocimiento ocurre más frecuentemente después de la enseñanza en vez de antes, debido a que profesores experimentados generalmente saben muy bien lo que los alumnos ya saben o no saben. De nuevo, tales ‘intuiciones’ son de la

misma naturaleza de aquellas de los usuarios del lenguaje en general: generalmente no necesitamos evaluar explícitamente el conocimiento o ignorancia de nuestros oyentes. Sólo les decimos lo que pensamos que no saben. Ahora, este es un proceso aparentemente milagroso: en fracciones de segundos somos capaces de establecer el estado de conocimiento de nuestros oyentes, una base de conocimiento que puede caracterizar millones de ítems de conocimiento. ¿Cómo hacemos eso?

La respuesta es, como siempre, en el proceso discursivo: al aplicar estrategias imperfectas pero rápidas e hipotéticas, por ejemplo, como a continuación:

El lenguaje cada vez es más enseñado
como es realmente usado y la enseñanza
del discurso es una dimensión
fundamental de tal nuevo concepto de
aprendizaje y enseñanza del lenguaje.

11 La bibliografía sobre enseñanza y evaluación del conocimiento en contextos educacionales es vasta y va más allá del ámbito de este artículo; ver, e.g., **Anderson, Spiro & Montague**, 1977; **Edwards & Mercer**, 1987; **Kuhn, White, Klahr & Carver**, 1995; **Reber**, 1993; **Tirosh**, 1994.

- S1.** Si se trata de receptores de la misma comunidad epistémica (grupo, nación, cultura, etc.) del hablante, se asume que tienen el mismo conocimiento sociocultural general.
- S2.** Si se trata de receptores de una comunidad epistémica diferente a la del hablante, se asume que no tienen el conocimiento específico de la comunidad del hablante.
- S3.** Se asume que los receptores ya saben lo que les hemos dicho.
- S4.** En caso de duda sobre el conocimiento real de los receptores: hágales una prueba.

Estas estrategias u otras similares funcionarán en la vasta mayoría de los casos en los que necesitamos saber, en la interacción o en la enseñanza diaria, lo que los receptores saben. Así, S1 es eficiente debido a la naturaleza fundamentalmente compartida del conocimiento sociocultural: otros miembros de la misma comunidad epistémica han adquirido seguramente el mismo conocimiento como lo hizo el hablante. Ningún hablante de la cultura occidental duda que todos los otros miembros adultos competentes de la misma cultura sepan lo que son las mesas, los carros o los árboles. Ningún holandés duda si la mayoría, si no todos los adultos holandeses, sabe que Amsterdam tiene canales, cómo comienza el himno nacional o cómo se llama el club de fútbol de Amsterdam. Y ningún lingüista tiene ninguna duda que otro lingüista sabe lo que son fonemas o actos de habla. Y así sucesivamente. En otras palabras, los hablantes en general y los profesores en particular, no necesitan examinar los miles de ítems de conocimiento de los receptores. Ellos simplemente pueden asumir que para grandes cantidades de conocimiento los receptores tienen el mismo conocimiento que ellos tienen. Esto generalmente funcionará para el Fundamento Común de conocimiento sociocultural.¹²

La estrategia 2 es algo más complicada porque involucra participantes de diferentes comunidades epistémicas, por ejemplo, cuando hablamos con gente de otras culturas, países o disciplinas. Al contrario de la estrategia 1, esta estrategia asume ignorancia de lo que asumimos ser conocimiento específico. El conocimiento es específico si sabemos que no es parte del Campo (Base) Sociocultural Común. Así, asumimos que la gente que no es lingüista (o que asumimos no haber aprendi-

do ninguna lingüística como parte de su propia disciplina o conocimiento especializado) no sabe lo que son fonemas, y lo mismo es verdadero para el conocimiento nacional o cultural específico. De aquí, todo discurso que introduzca conocimiento específico a no-miembros seguirá la estrategia para asegurarse, e.g., por afirmaciones anteriores, de que el receptor adquiera tal conocimiento primero. Obsérvese, sin embargo, que tales situaciones, comparadas a aquellas en la vida del día a día, son excepcionales: no ocurre diariamente que necesitemos explicar a no-lingüistas lo que son los fonemas, o a gente de otros países cómo comienza el himno nacional holandés, o que hablemos con gente de culturas totalmente diferentes. De hecho, tales situaciones generalmente se limitan a las interacciones de los profesores, guías turísticos, escritores de guías de viaje, periodistas, viajeros, etc. En este documento, entonces, es especialmente en los profesores en quienes necesitamos enfocarnos, porque ellos se confrontan con miembros de las mismas comunidades epistémicas que todavía no se califican (completamente) como miembros competentes: niños o alumnos. En ese respecto, los alumnos pueden ser vistos como un caso especial de los otros que son receptores en la formulación de la estrategia S2.

El conocimiento involucrado en las estrategias S1 y S2 es típicamente general y abstracto o conocimiento histórico sociocultural. En el caso de alumnos, y su inicial falta de conocimiento de grupo general, y para todo tipo de conocimiento específico o personal no compartido, necesitamos aplicar la estrategia S3. Es decir, asumimos que los receptores solamente pueden saber sobre lo que me pasó hoy temprano en su ausencia, si se lo hemos dicho o alguien a quien se lo dijimos anteriormente, se los ha dicho. Nuevamente, esta es una simple estrategia que funcionará para vastas cantidades de conocimiento. Generalmente funcionará para comunicaciones a todas las personas que no conocemos, y para todos los eventos que sabemos que no hemos dicho a los miembros de nuestra familia, colegas o conocidos, o sea, gente que conocemos. La misma estrategia también aplica para la adquisición de conocimiento sociocultural general o conocimiento específico por parte

¹² Para la noción de 'fundamento común', ver Clark, 1996.

de los alumnos: A menos que se los hayamos enseñado así, los estudiantes de lingüística no saben lo que son los fonemas, y en ese respecto son como miembros de otra comunidad epistémica (en cuyo caso se aplica la estrategia S2). Pero una vez que los estudiantes hayan tenido las clases de fonología o pragmática podemos asumir que ellos saben lo que son los fonemas y los actos de habla y estructurarán nuestro discurso didáctico de acuerdo con eso, a saber, por la presuposición de tal conocimiento.

Puesto que las estrategias S1-S3 son poderosas y normativas, y funcionan en un vasto número de casos en los que asumimos que los receptores tengan conocimiento, necesitamos la estrategia S4 a fin de asegurarse de que también en la vida real, donde la gente olvida las cosas o donde no todos los miembros son igualmente competentes, el discurso y la comunicación funcionan bien. Así, hay partes del conocimiento sociocultural compartido que son poco utilizadas o que están cerca del conocimiento especializado que son menos conocidas en toda la comunidad epistémica. En el discurso público, tal como en las noticias en televisión, se asume que la mayoría de la gente sabe lo que quieren decir computadoras, átomos o la enfermedad de las vacas locas, pero hay gente que no lo sabe, y tal falta de conocimiento solamente puede llevar a la estigmatización o marginalización – porque no pueden ser capaces de seguir las noticias, y muchas otras formas de discurso público.

Lo mismo vale para el conocimiento específico, episódico, por ejemplo, para los eventos biográficos que hemos contado a otros. Si acabamos de contarles en la misma conversación, podemos asumir que saben y generalmente lo saben, y lo mismo puede ser verdadero para las historias sobre eventos importantes que contamos recientemente. Pero también asumimos que si hemos contado sobre eventos hace ya algún tiempo, los receptores pueden haberse olvidado y así necesitan que se lo recuerden. El discurso y la interacción tienen muchas estrategias diferentes para recor-

darle a la gente el conocimiento específico o general que se supone tengan con base en las tres primeras estrategias, a saber, por membresía de grupo o por previos eventos del discurso. Para todos los casos donde pueda haber duda acerca del conocimiento del receptor, rutinariamente aplicamos tales estrategias del discurso. Volveré a estas estrategias posteriormente.

Así, lo que parece una tarea sin esperanza – evaluar lo que saben los receptores – puede ser controlada por algunas estrategias relativamente sencillas basadas en condiciones y consecuencias epistémicas de los miembros de un grupo y en (memoria de) eventos comunicativos anteriores.

A pesar de la importante recordatoria de la estrategia S4, finalmente debe acrecentarse que en muchas situaciones las suposiciones de los hablantes o escritores son equivocadas: La gente generalmente cuenta lo

que ya sabemos, o asume que sabemos cosas que no sabemos – y entonces en ese caso aplicamos la estrategia S5:

S5. Si S asume que R sabe p, pero R no sabe p, y es incapaz de deducir p de lo que R sabe, entonces R le cuenta a S que R no sabe p si eso es contextualmente relevante.

Nuevamente, hay muchas estrategias del discurso que implementan esta estrategia de comunicación general: preguntas directas, señales no verbales de falta de comprensión, repeticiones con entonación especial o señales de titubeo y así sucesivamente.

Estas estrategias generales de la interfaz del discurso-conocimiento del uso del lenguaje y del discurso, también se aplican a la enseñanza en general y a la enseñanza del lenguaje en particular.

Para el conocimiento especializado, o sea para enseñar en el nivel secundario y universitario, se aplica la estrategia S2: asumimos que los alumnos todavía no son miembros de nuestra comunidad epistémica y necesitan que se lo digamos si aún no lo hemos hecho (como especificado en S3). En la enseñanza organizada, es decir, en las escuelas, universidades e instituciones, tales estrategias es-

El discurso no solamente expresa o presupone el conocimiento del hablante, sino también la creencia o el conocimiento sobre el conocimiento del receptor u otra gente.

tán en sí mismas organizadas e institucionalizadas, por ejemplo, por planes de estudio y libros de texto. Así, los alumnos necesitan saber sobre átomos, moléculas o células antes de poder enseñar sobre genes y así sucesivamente para la mayoría de las formas de conocimiento especializado. La secuencia de las lecciones o de la organización total de las fases del aprendizaje en años o clases por el plan de estudio es la implementación institucional de esta estrategia de la adquisición del conocimiento especializado. Esto significa que en la fase de aprendizaje f2, asumimos que los alumnos saben lo que se ha enseñado en la fase f1, y cuando hay duda, usamos la estrategia S4 para recordarles a los alumnos el conocimiento crucial. En todos estos casos, el conocimiento socio-cultural general está siendo presupuesto y forma una base para la explicación del conocimiento especializado. Todo esto obviamente se aplica también a la enseñanza del conocimiento explícito sobre el lenguaje y el discurso.

Para los niños y la enseñanza del campo sociocultural común la situación es diferente, porque precisamente ellos todavía no son completamente competentes y por tanto, todavía no tienen el conocimiento de campo común necesario para la comprensión 'normal'. En ese caso,

los padres y profesores necesitan ser capaces de evaluar lo que los niños realmente ya saben. Aquí se aplican las estrategias S3 y S4: Asumimos que los niños saben lo que sabemos que les hemos dicho, y en la duda, se lo preguntaremos y/o repetiremos. Ya que el enfoque en conjunto en la educación básica es la adquisición de conocimiento básico, tanto del lenguaje como (del resto) del mundo, el énfasis será en las estrategias discursivas de repetición, prueba del conocimiento y nuevamente la repetición, hasta que el discurso de ellos satisfaga los criterios relevantes del uso adecuado del conocimiento: ellos son capaces de responder preguntas, utilizar correctamente las presuposiciones y – trivialmente – mostrar, por ejemplo, a otros niños,

que ellos tienen conocimiento específico de sus afirmaciones.

Sin embargo, ya que la estrategia S1 no se aplica completamente a los niños, quienes todavía no son miembros competentes de las comunidades lingüísticas y epistémicas, los padres y profesores necesitan aplicar estrategias especiales que combinen elementos de todas las estrategias: Ellos saben que los niños de la edad A1 probablemente tienen un conocimiento general K1 (e.g. sobre personas y objetos en su vida cotidiana), pero todavía son ignorantes sobre los dominios del conocimiento social K2 (e.g. sobre geografía o política internacional), y también saben lo que les ha sido leído o dicho anteriormente, por los padres, profesores, TV, libros infantiles u otros niños y los padres de éstos.

Sin embargo, tales evaluaciones son necesariamente tentativas, porque ni los padres ni los profesores saben exactamente lo que los niños han

aprendido en casa, o en la escuela o cuando ven TV. La estrategia más obvia en ese caso es otra vez guiarse por lo que los niños mismos revelan sobre sus conocimientos por medio de sus propios discursos – un discurso que rutinariamente sorprende a muchos educadores cuando descubren que los niños saben más

En resumen, todo discurso presupone que los hablantes tienen conocimiento aproximado (buenas deducciones) sobre lo que los receptores saben, y utilizan varias estrategias para equiparar así sus discursos a las condiciones epistémicas del contexto.

de lo que les han enseñado. Otra estrategia didáctica sería aplicar el S1 y simplemente asumir que los niños tienen conocimiento sociocultural, y lentamente descubrirán lo que es el conocimiento presupuesto del discurso del adulto que les falta. Esta no es la estrategia preferida en nuestra cultura, donde los niños no son tratados como si fueran adultos y se utilizan estilos de enseñanza del conocimiento y el discurso 'didáctico' especiales, tales como utilizar frases sencillas, explicaciones simples, etc.

En resumen, todo discurso presupone que los hablantes tienen conocimiento aproximado (buenas deducciones) sobre lo que los receptores saben, y utilizan varias estrategias para equiparar así

sus discursos a las condiciones epistémicas del contexto. En la enseñanza y las comunicaciones con miembros de otras comunidades epistémicas, sin embargo, necesitamos estrategias especiales para enseñar el nuevo conocimiento del campo común (sociocultural o especializado). Virtualmente, en todos los casos, sin embargo, la estrategia en conjunto es que el nuevo conocimiento es construido sobre el conocimiento presupuesto. Esto significa que todos los hablantes y todos los profesores siguen las estrategias generales y específicas que valoran que el conocimiento puede ser presupuesto. La mayor parte de estas estrategias son, en sí mismas, discursivas: deduciendo el conocimiento del discurso de otros, haciendo preguntas explícitas, recordaciones, la entonación al preguntar, presuposiciones explícitas (tales como el uso de cláusulas con – que) y así sucesivamente.

Indicadores del conocimiento del discurso

Arriba examinamos la regla pragmática general que dice que nuestros discursos deberían ser adaptados al conocimiento de los receptores, y hemos discutido informalmente algunas de las estrategias que los usuarios del lenguaje emplean para ser capaces de evaluar tal conocimiento. De nuevo, tanto para los usuarios del lenguaje en general, como para los profesores en particular, el próximo desafío no es meramente saber lo que otros saben, sino también (enseñar cómo) formar nuestro discurso de acuerdo con el conocimiento del conocimiento de otros.

Así como las frases pueden ser rechazadas como no gramaticales cuando no siguen las reglas de gramática establecidas, los discursos pueden ser encontrados menos adecuados cuando no siguen las reglas contextuales del manejo del conocimiento, tal como la regla fundamental que en general no afirmamos (repetimos) lo que sabemos que el receptor ya sabe (o lo que se le debe recordar). Es decir, los usuarios del lenguaje tienen que aprender a formar el discurso de acuerdo con las dimensiones epistémicas del contexto, y los profesores deben enseñar a los alumnos a hacerlo de forma adecuada. Trivialmente, estos pueden enseñar la simple regla de que un alumno no debe decir como nuevas las

cosas generales que todo mundo ya sabe, o las cosas específicas que el o ella ya han dicho a otros – como hemos visto en las estrategias anteriores de evaluación del conocimiento.

Pero hay muchas maneras en que se puede expresar, presuponer o recordar el conocimiento en el discurso, y esas estrategias discursivas son más difíciles de aprender y de enseñar. De hecho, ni siquiera tenemos mucho conocimiento lingüístico explícito sobre las estrategias, y mucho menos tenemos maneras de enseñarlas explícitamente a los profesores que deben enseñárselas a los alumnos. Las observaciones, a continuación, son por tanto meramente explicativas como tópicos para lecciones para enseñar la adaptación contextual del discurso al conocimiento de los receptores.

1. Condiciones del acto de habla. El discurso no solamente expresa o presupone el conocimiento del hablante, sino también la creencia o el conocimiento sobre el conocimiento del receptor u otra gente. De esta forma, las condiciones de los actos de habla podrán requerir juntamente las condiciones de ambos. Una afirmación presupone que el hablante sabe y que éste sabe o cree que el receptor no sabe.¹³ A la inversa, una pregunta presupone que el hablante no sabe y que éste asume que el receptor lo sabe. Muchos otros actos de discurso implican así las condiciones del conocimiento para su propiedad. Por ejemplo, las amenazas son efectivas solamente cuando los receptores creen que el hablante es capaz de cumplir la amenaza (hacer algo que el receptor no quiere) y así sucesivamente.

2. Máximas (axiomas) conversacionales: Los principios pragmáticos generales (tales como las condiciones apropiadas para las aserciones) le dicen al hablante no afirmar lo que los receptores ya saben. Las máximas conversacionales van más allá de tal principio general y le piden al hablante expresar solamente el conocimiento y así afirmar lo que es relevante y no decir mucho, ni muy poco.¹⁴ Es decir, debemos limitar la expresión del conocimiento a lo que los receptores quieren aprender, necesitan aprender, etc.

¹³ Searle, 1969.

¹⁴ Grice, 1975.

3. Cortesía: No afirmar (muchas) cosas sobre las que los receptores no quieren saber no es meramente una máxima conversacional, sino que también es restringido por reglas generales y algunas veces estrategias sutiles de cortesía. Decirles a los receptores muchas cosas que son situacionalmente irrelevantes, en las que ellos obviamente no están interesados, que los pueden avergonzar, etc. son formas de amenaza frontal y por tanto deben evitarse o, cuando sea necesario, disculparse. Similarmente, asumir falta de conocimiento puede ser interpretado como asumir ignorancia, y tal puede también ser una obvia amenaza frontal, y por tanto en lugar de asumir ignorancia, a menudo es más cortés asumir conocimiento pero de cualquier manera recordárselo a los receptores (“Como usted sabe,...”).¹⁵

4. Estrategias de interacción: Las conversaciones tienen muchas estrategias que señalan o indican el conocimiento del hablante sobre el conocimiento de los receptores. Varias de estas estrategias son semánticas o sintácticas y se discutirán a continuación. En el nivel de interacción de la conversación, sin embargo, existen también algunas reglas y estrategias de conocimiento-relevantes, tales como respuestas relevantes a preguntas como segundos pares en pares adyacentes, repetición con entonación de pregunta para indicar ignorancia o incompreensión, conclusión de la frase por el próximo hablante y así sucesivamente.¹⁶

5. Significado. Tal vez la relación más obvia entre conocimiento y discurso exista al nivel de significado. Dependiendo de la teoría semántica de cada uno, todos o muchos aspectos del significado tienen una base cognitiva y por consiguiente invariablemente presuponen varios tipos de conocimiento. Esto es más obvio para los aspectos de las estructuras semánticas a continuación:

- **Significado de la palabra.** El conocimiento léxico puede ser visto como parte del conocimiento del lenguaje, pero al mismo tiempo, está tan estrechamente relacionado al ‘conocimiento general (sociocultural) del mundo’ que es difícil separarlos.¹⁷ De hecho, ¿cómo distinguir entre lo que sabemos sobre las sillas partiendo de nuestro conocimiento del ‘significado’ de la palabra ‘silla’

—de otra manera que aquella del lenguaje específico como una palabra que ayuda a conceptualizar y expresar tal conocimiento?

- **Significado de la oración.** Lo mismo es verdadero para los significados de las cláusulas y oraciones, es decir, para proposiciones formadas de significados de la palabra y sus relaciones funcionales (Predicado, Agente, Paciente, etc.). De esta forma, una oración es significativa cuando los usuarios del lenguaje son capaces de concebir una posible situación, evento, acción, etc. referido por tal oración o cláusula. En nuestra estructura teórica esto quiere decir que son capaces de construir un modelo mental para la misma —que es una estructura de conocimiento personal. En otras palabras, la falta de significado de las oraciones presupone conocimiento específico y general de los eventos o situaciones sobre lo que se dice en estas oraciones. El significado y la referencia son así dos lados de la misma moneda.

- **Significado del discurso.** Lo que es verdadero para secuencias de significado de la palabra es también verdadero para las secuencias de significado de oraciones: Estas son significativas cuando somos capaces de construir un modelo mental para ellas. Nuevamente, tales modelos mentales solamente pueden ser contruidos cuando activamos porciones de conocimiento acerca del mundo.¹⁸

- **Tópicos.** Un aspecto del significado del discurso es su total coherencia y el hecho de que algunos significados globales forman lo que llamamos tópicos. Derivar un tópico a partir de un texto es un proceso de deducción estratégica que requiere mucho conocimiento (van Dijk, 1980).

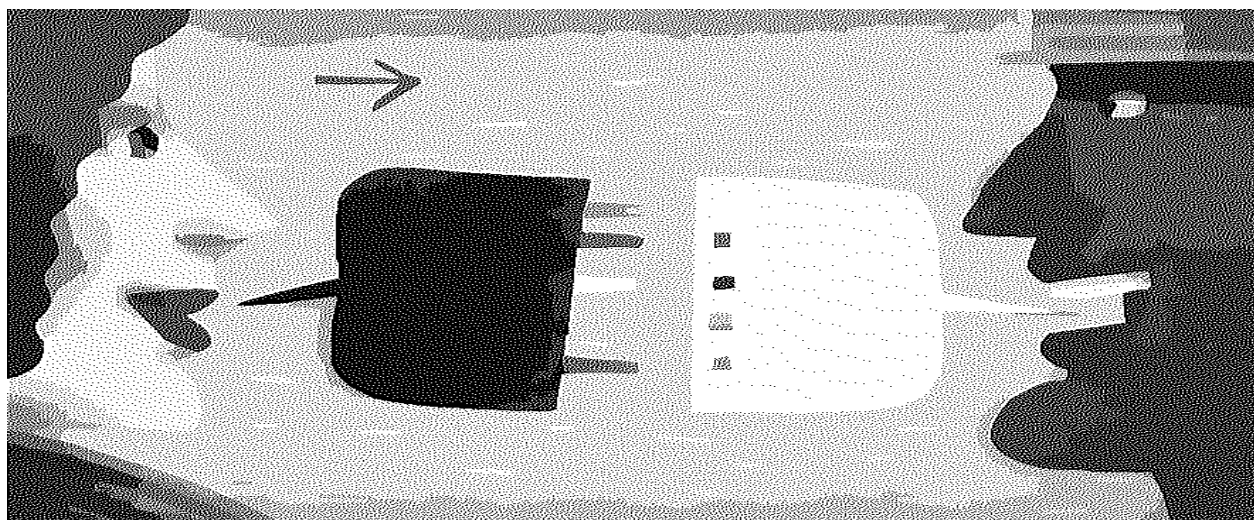
- **Coherencia local.** Lo que es verdadero para la coherencia global también se mantiene para las relaciones de coherencia local entre proposiciones: estas son local o secuencialmente coherentes cuando se refieren a hechos relacionados en un modelo mental. O sea, otra vez necesitamos una estructura cognoscitiva del conocimiento (un modelo mental) para definir lo que parece una propiedad semántica del discurso (van Dijk, 1977).

¹⁵ Brown & Levinson, 1987.

¹⁶ Atkinson & Heritage, 1984.

¹⁷ Goddard, 1998.

¹⁸ van Dijk, & Kintsch, 1983.



• **Implicaturas.** El discurso solamente expresa la punta del iceberg del significado que es la interpretación de un discurso. Pueden deducirse muchas proposiciones a partir de las proposiciones expresadas en el discurso, con la ayuda del conocimiento sociocultural compartido y los modelos mentales específicos que representan las interpretaciones individuales. Si las deducciones están basadas en el conocimiento sociocultural compartido, entonces podemos llamarlas socioculturales. Si solamente están basadas en el modelo mental de un receptor individual, entonces son personales.

• **Presuposiciones.** Las presuposiciones son formalmente definidas como las proposiciones que se dan a entender por una proposición y su negación. En una perspectiva más cognitiva, sin embargo, las presuposiciones son simplemente las proposiciones que tienen que ser conocidas por el receptor para comprender una proposición, pero que no son afirmadas explícitamente en el discurso. En otras palabras, una presuposición es una proposición que es parte de un modelo mental del hablante pero no de la representación semántica expresada en el discurso.

6. Formas de discurso esquemático (superestructuras). Los discursos pueden tener formas convencionales, tales como aquellas definidas por argumentos, narrativas, reportes de noticias o artículos eruditos (van Dijk, 1980). Estos han fijado categorías y reglas para su orden canónico. Tales formas globales (o superestructuras) del discurso

tienen el propósito de organizar el significado global de un discurso, e.g., al asumir funciones específicas a ellas (e.g., el inicio de un discurso puede funcionar como una ‘introducción’). Trivialmente, los usuarios del lenguaje solamente pueden entender una historia como tal si saben sobre estructuras narrativas. Lo mismo es verdadero para muchos otros géneros bien conocidos. Aparte de eso, el esquema y sus categorías tienen también más enlaces específicos interesantes con el conocimiento. Así, un Título en un reporte de noticias o artículo erudito no solamente expresa típicamente el tópico, sino que también activa parte del conocimiento necesario para comprender el resto del discurso. Una Conclusión de un argumento no solamente expresa las proposiciones (macro) que se derivan de otras proposiciones, sino que también requieren deducciones basadas en el conocimiento sociocultural compartido, como lo hacen la mayoría de las categorías de argumentación, tales como Decretos y otros tipos de premisas. Una Complicación en una historia solamente puede ser comprendida cuando para el (los) receptor(s) las proposiciones organizadas por la Complicación, de alguna forma, ‘complican’ la situación o secuencia de eventos – una decisión que necesita gran cantidad de conocimiento del mundo.

7. Retórica. Muchas de las estructuras específicas, en varios niveles de descripción del discurso, al que algunas veces llamamos de ‘retórica’, tales como metáforas, símiles, hipérboles, eu-

femismos, etc., también requieren conocimiento del mundo. No es el ‘significado’ de la palabra ‘león’ lo que le permite que se le aplique a una persona que es muy brava, sino lo que en una cultura dada se sabe sobre los leones (e.g., fuerza). Y un eufemismo solamente cuenta, como tal, cuando de acuerdo a nuestro conocimiento del mundo, el significado de una palabra tergiversa o reconstruye la realidad de una manera moderada — y lo mismo es verdadero para las hipérboles.

8. Sintaxis. Dado que la mayoría de las otras estructuras del discurso implican significados y las relaciones del significado funcional que están estrechamente relacionadas al conocimiento, uno podría preguntarse cómo las formas de sintaxis de las oraciones abstractas pueden estar relacionadas al conocimiento (aparte del caso trivial de que los usuarios del lenguaje necesitan conocer las reglas sintácticas de gramática). La sintaxis también tiene la función de expresar significados o referencia y algunas estructuras sintácticas son así utilizadas como expresiones normales de estructuras de significado implícito, por ejemplo:

- Las NPs definidas son rutinariamente interpretadas como refiriéndose a cosas que son únicas (asumidas por el hablante que así son) o conocidas por el receptor.

- Las NPs indefinidas son rutinariamente interpretadas como refiriéndose a cosas que hasta ahora eran desconocidas por los receptores o cuya identidad es irrelevante en el momento.

- Las cláusulas Que- en posición tópica inicial son rutinariamente interpretadas como hechos que son conocidos por el receptor, como son las cláusulas que son el objeto de un número de predicados basados en hechos (tales como ‘saber’, ‘comprender’, ‘olvidar’, etc.).

- Todas las expresiones demostrativas son interpretadas en términos de los elementos de los modelos del contexto de los participantes (Ambiente, Lugar, Hora, Hablante, etc.) o sea, en términos de lo que los participantes saben sobre la situación comunicativa.

- Más específicamente, son rutinariamente interpretadas como refiriéndose a cosas que son conocidas por el receptor, ya sea porque han sido tratadas anteriormente, o porque son dadas contextualmente (tales como la identidad del ha-

blante, del receptor, el ambiente o las acciones en progreso). En otras palabras, los pronombres requieren modelos mentales de eventos o modelos de contextos a fin de ser interpretados — incluyendo cuáles modelos mentales están ahora activos o son prominentes y cuáles necesitan ser reactivados.

- Una de las interpretaciones modelo de los demostrativos (‘esto’, ‘eso’, ‘estos’ ‘esos’ ‘aquellos’, etc.) está en términos del conocimiento de los participantes sobre los elementos de la situación comunicativa actual como representada en los modelos de sus contextos.

9. Sonidos. La interpretación de las estructuras del sonido del lenguaje generalmente depende del significado y de su expresión léxica y sintáctica. La entonación, el acento, el volumen y así sucesivamente, podrían así ser utilizados para indicar frases interrogativas y de esta forma comunicar ignorancia (y el acto del discurso de una frase o la expresión de duda), o contraste entre significados, selección de algo entre otras cosas, acompañan actos específicos del discurso (tales como órdenes gritadas), y así sucesivamente, y de esta manera estar indirectamente enlazadas al conocimiento. De esta forma, las expresiones tales como “¿Qué?” o “¿Quién?” pueden, con una entonación específica, ser interpretadas, en términos de falta de conocimiento del hablante y el conocimiento presupuesto del receptor, es decir, como preguntas.

Vemos que en todos los niveles del lenguaje y del discurso encontramos estructuras o estrategias que están directa o indirectamente enlazadas al conocimiento, por ejemplo, en el sentido de que requieren o presuponen conocimiento sociocultural general, o el conocimiento personal de eventos actuales como representados en modelos mentales. En todos los casos, el uso del lenguaje implica conocimiento mutuo del evento comunicativo, y por tanto, de los modelos del contexto, por ejemplo, para la interpretación de expresiones demostrativas, actos del discurso, y así sucesivamente.

Implicaciones prácticas para la enseñanza del lenguaje y el discurso

El argumento dado anteriormente, a pesar de no ser muy sofisticado, es bien abstracto, y podemos preguntarnos qué implicaciones prácticas tie-

ne para la enseñanza del lenguaje y del discurso. ¿Les permite a los profesores derivar un número de instrumentos didácticos que enseñen a los niños a mejor comprender o elaborar el discurso? A pesar de que todavía necesitamos ideas (visiones) mucho más detalladas de la naturaleza del conocimiento y sus relaciones con el lenguaje y el discurso, creo que un número de recomendaciones prácticas sea posible, por lo menos a nivel de la educación de los profesores del lenguaje, que entonces serán capaces de traducir tales visiones en detalles de las asignaciones prácticas del día a día para los alumnos:

1. La enseñanza del lenguaje no está ya limitada al estudio del léxico y la gramática, sino que involucra la enseñanza del uso del lenguaje y el discurso en situaciones sociales.
2. La enseñanza del discurso implica dos dimensiones importantes:
 - a. Las estructuras del discurso, e.g., tópicos, coherencia local, estructura narrativa o argumentativa, etc., a varios niveles: sonidos, formas, significados, actos, interacción.
 - b. Relaciones entre el discurso y el contexto: Los discursos son relevantes o adecuados solamente en relación con aspectos específicos de la situación social: ambiente, participantes en varios papeles, objetivos, acciones en progreso, conocimiento, opiniones, etc.
3. La enseñanza de la relevancia contextual del discurso también implica enseñar que los discursos deben adaptarse a lo que saben el hablante y los receptores. Para diferentes géneros del discurso y tipos de situaciones comunicativas, esto puede ilustrarse por un número de habilidades discursivas básicas que los estudiantes de varias edades necesitan adquirir, por ejemplo:
 - a. Muchos actos lingüísticos, tales como las afirmaciones y las preguntas requieren que el hablante o el receptor sepan o no algo.
 - Reglas prácticas: No le diga a la gente lo que ya sabe; No le pregunte a la gente cuando usted sabe que ellos no saben.
 - b. Algunas veces es cortés decirle a la gente

todo lo que sabe sobre algo, otras veces es descortés, por ejemplo cuando no les interesa lo que usted sabe.

c. Un discurso es insignificante cuando es sobre una situación, evento, acción, cosas o gente que existen o que se pueden imaginar.

d. Un discurso es como la punta del iceberg: La mayor parte de su significado está escondido (implícito) y no es explícitamente dicho por el texto. Si usted sabe sobre qué trata el discurso, puede deducir muchos otros significados.

e. Una de las cosas sobre la cual la mayoría de los hablantes y receptores conoce es la situación en la que se están ahora ocupando. Muchas de las propiedades del discurso señalan aspectos de este conocimiento, tal como las expresiones demostrativas que se refieren a espacio, hora, hablante y receptores actuales y el entendimiento de ellos.

f. Diversas expresiones de un texto, tales como pronombres y artículos definidos sugieren que el hablante (pide él) sabe las cosas a las cuales se refiere por medio de las expresiones, o por lo menos aparenta tal conocimiento.

Estos son meramente algunos puntos muy generales en las relaciones entre el discurso y el conocimiento, así como algunas conclusiones más prácticas sobre cómo acarrear consecuencias para la práctica didáctica. El punto principal es que los profesores (y libros de texto y los estudiantes...) saben que (1) la enseñanza del lenguaje es discursiva, y (b) la enseñanza del discurso necesita tanto de la atención al texto como también al contexto, y que deben aprender cómo equiparar las estructuras del discurso a las estructuras del contexto. Más específicamente, los hablantes o escritores necesitan aprender cómo dar forma a sus textos con la (falta de) conocimiento de los receptores, y los estudiantes necesitan ser capaces de descubrir qué tipos de conocimiento están implicados, y cómo el discurso puede variar de acuerdo con tal conocimiento. La enseñanza del lenguaje y el discurso debe basarse en estos principios básicos.

Bibliografía

- Anderson, R. C., Spiro, R. J., & Montague, W. E.** (Eds.). (1977). *Schooling and the acquisition of knowledge*. (La Enseñanza y la adquisición de conocimiento) Hillsdale, N.J. New York: Lawrence Erlbaum Associates distribuido por Halsted Press Division of Wiley. (La División de Prensa de Wiley).
- Atkinson, J. M., & Heritage, J.** (Eds.). (1984). *Structures of social action: (Estructuras de acción social) Studies in conversation analysis (Estudios en análisis de la conversación)*. Cambridge (Cambridgeshire New York Paris: Cambridge University Press Editions de la Maison des sciences de l'homme).
- Britton, B. K., & Graesser, A. C.** (Eds.). (1996). *Models of understanding text. (Modelos de comprensión de texto)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, P., & Levinson, S.** (1987). *Politeness: Some universals in language usage. (Cortesía: proposiciones universales en el uso del lenguaje)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. H.** (1996). *Using Language. (Utilizando el lenguaje)*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- De Vega, M., & Cuetos, F.** (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Edwards, D., & Mercer, N.** (1987). *Common knowledge: (Conocimiento común) The development of understanding in the classroom. (El desarrollo de la comprensión en el salón de clase)*. New York, NY: Methuen.
- Farr, R. M., & Moscovici, S.** (Eds.). (1984). *Social representations. (Representaciones sociales)*. Cambridge. (Cambridgeshire New York Paris: Cambridge University Press Editions de la Maison des Sciences de l'Homme).
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E.** (1991). *Social cognition. (Conocimiento o percepción social)*. New York: McGraw-Hill.
- Goddard, C.** (1998). *Semantic analysis: A practical introduction. (Análisis semántico: Una introducción práctica)*. Oxford (U.K. New York: Oxford University Press).
- Greco, J., & Sosa, E.** (Eds.). (1999). *The Blackwell guide to epistemology. (La guía de Blackwell para la epistemología)*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Grice, H.** (1975). *Logic and conversation. (Lógica y conversación)* In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics, (Sintaxis y semántica)*. Vol. 3: *Speech acts (Actos del discurso)*. (pp. 68-134). New York: Academic Press.
- Johnson-Laird, P. N.** (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness. (Modelos mentales: En dirección a la ciencia del conocimiento del lenguaje, deducción y consciencia)*. Cambridge (Cambridgeshire New York: Cambridge University Press).
- Markman, A. B.** (1999). *Knowledge representation. (Representación del conocimiento)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kuhn, D., White, S. H., Klahr, D., & Carver, S. M.** (1995). *Strategies of knowledge acquisition. (Estrategias de la adquisición del conocimiento)*. Chicago, Ill.: Society for Research in Child Development. (Sociedad para la Investigación en el Desarrollo del Niño).
- Martínez, M. C.** (Ed.). (1999). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina 1995-1999.
- Reber, A. S.** (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious. (Aprendizaje implícito y conocimiento tácito: Un ensayo sobre la inconsciencia cognoscitiva)*. New York Oxford (England: Oxford University Press Clarendon Press).
- Searle, J. R.** (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language. (Actos del discurso: Un ensayo en la filosofía del lenguaje)*. London: Cambridge U.P.
- Tirosh, D.** (Ed.). (1994). *Implicit and explicit knowledge: An educational approach. (Conocimiento implícito y explícito: Un abordaje educacional)*. Norwood, N.J.: Ablex Corp..
- Van Dijk, T. A.** (1977). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse. (Texto y contexto: Exploraciones en la semántica y pragmática del discurso)*. London New York: Longman.
- Van Dijk, T. A.** (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition. (Macroestructuras: Un estudio interdisciplinar de las estructuras globales en el discurso, interacción y conocimiento)*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. A.** (1999). *Context models in discourse processing. (Modelos del contexto en la elaboración del discurso)* En: **van Oostendorp, Herre, & Goldman, Susan R.** (Eds.), *The construction of mental representations during reading. (La construcción de representaciones mentales durante la lectura)*. (pp. 123-148). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W.** (1983). *Strategies of discourse comprehension. (Estrategias de la comprensión del discurso)*. New York: Academic Press.
- Van Oostendorp, H., & Goldman, S. R.** (Eds.). (1999). *The construction of mental representations during reading. (La construcción de representaciones mentales durante la lectura)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wilkes, A. L.** (1997). *Knowledge in minds. Individual and collective processes in cognition. (El conocimiento en las mentes. Procesos individuales y colectivos en el conocimiento)*. Hove: Psychology Press.