

M. Llobera, D. H. Hymes, N. H. Hornberger, M. Canale,
H. G. Widdowson, J. M. Cots, L. Bachman, B. Spolsky

competencia comunicativa

documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras

*Melero
04/09/2005*



GRUPO DIDASCALIA, S.A.
Plaza Ciudad de Salta, 3 - 28043 MADRID - (ESPAÑA)
TEL: (1) 416 55 11 - FAX: (1) 416 54 11

en una noción tan conocida por el profesor de idiomas como es la de competencia comunicativa.

La importancia del análisis ejemplificado reside en el hecho de que propone las nociones de «requisito interactivo» y «estrategia» para hacer analíticamente operativo un modelo pedagógico que reconozca la existencia de una competencia pragmática al lado de la competencia gramatical o lingüística (en el sentido chomskyano). Dicho modelo propone tres componentes de la competencia pragmática (sociolingüístico, discursivo y estratégico) pero no los desarrolla para poderlos aplicar en la descripción del uso lingüístico.

El modelo de análisis propuesto se basa en una perspectiva funcional del uso lingüístico, pero rechaza la idea de poner énfasis únicamente en actos de habla aislados o cortas rutinas comunicativas. El análisis ejemplificado en este trabajo, basado en una conversación completa y real, pretende demostrar que es posible encontrar un modelo lo suficientemente flexible para que el/la profesor/a de lenguas extranjeras «explique» el funcionamiento comunicativo del lenguaje.

Debe quedar claro también que los «requisitos interactivos», las «estrategias» y las formas de realizarlas lingüísticamente que se mencionan son únicamente las que el analista ha considerado necesarias para «explicar» un texto concreto. Una de las premisas del modelo propuesto es que sea lo suficientemente flexible para ser ampliado y/o modificado según el tipo de discurso y según la interpretación del analista. El modelo no pretende construir una teoría sobre el funcionamiento del lenguaje y, por tanto, no está obligado a proponer un número determinado de elementos. Se trata, más bien, de proponer pautas para la incorporación y explicación del discurso hablado real en la clase de lenguas extranjeras.

Finalmente, se hace preciso anticipar una respuesta a priori contra el posible escepticismo que el tipo de análisis propuesto puede despertar entre educadores e investigadores partidarios de una explicación más abstracta del uso lingüístico, que permita la explicación de los fenómenos lingüísticos de una forma más general. Ante dicha postura, Stubbs (1986: 61) responde que para construir una teoría coherente que ilumine nuestra práctica pedagógica diaria es necesario que dispongamos de estudios sistemáticos del uso lingüístico, los cuales en muchos casos nos dicen cosas que ya sabíamos, aunque inconsistentemente:

A general problem with much applied social research is that it tells practitioners, in different words, what they know already, if only unconsciously. However, making explicit the principles of good teaching practice is precisely one important aim of applied discourse analysis. The systematic study of language in use provides many ideas for teaching, from lesson plans to whole syllabuses. Just as importantly, it provides a principled and explicit basis for work that is done, by relating it to a coherent theory. This is what is meant by applied linguistics: theory which suggests and illuminates practice.

Este artículo es una versión revisada y ampliada de una comunicación presentada en la Fifth Annual Conference on Pragmatics and Language Learning, Urbana-Champaign (Illinois, EE.UU.), en abril de 1991.

Habilidad lingüística comunicativa*

INTRODUCCIÓN

La forma en que se realizan los test de lengua se ve afectada por multitud de factores, y la comprensión de estos factores y de cómo afectan a las puntuaciones de los test es fundamental para el uso y desarrollo de éstos. Aunque probablemente los especialistas en test lingüísticos siempre han reconocido la necesidad de basar el desarrollo y uso de los test en una teoría del dominio de la lengua (por ejemplo, Carroll, 1961a, 1968; Lado, 1961), recientemente han exigido la incorporación de un marco de referencia teórico sobre el dominio del lenguaje de los métodos y tecnologías involucrados (*involved*) en la medición (Upshur, 1979; Henning, 1984; Bachman y Clark, 1987). Los marcos de referencia presentados en este capítulo y en el siguiente constituyen una respuesta inicial a esta petición y reflejan mi convicción de que, si tenemos que desarrollar y utilizar los test de lengua adecuadamente para los propósitos para los que se pretende, debemos basarlos en definiciones claras de las habilidades que queremos medir y de los medios por los que observamos y medimos estas habilidades.

En este capítulo describo la *habilidad lingüística comunicativa* de una forma que a mi parecer proporciona una amplia base para el desarrollo y uso de los test de lengua y para la investigación en evaluación del lenguaje. Esta descripción es coherente con el trabajo anterior en competencia comunicativa (por ejemplo, Hymes, 1972b, 1973; Munby, 1978; Canale y Swain, 1980; Savignon, 1983; Canale, 1983) en que se reconoce que la habilidad para usar la lengua de forma comunicativa incluye tanto el conocimiento de la lengua, o competencia, como la capacidad para utilizarlo, o uso de esta competencia (Widdowson, 1983; Candlin, 1986)¹. Al mismo tiempo, creo que el marco de referencia presentado aquí

* Traducción de J. Lahuerta del capítulo «Communicative Language Ability», de Bachman (1990).

¹ Aunque las palabras que se refieren a distintos aspectos del uso de la lengua han sido definidas con bastante claridad a lo largo de los años, parece que hay algunas divergencias en su interpretación. Por tanto, a riesgo de añadir

amplía los modelos anteriores, por cuanto intenta caracterizar los procesos por los cuales varios componentes interactúan entre sí y con el contexto en que se da el uso de la lengua.

No pretendo presentar este marco de referencia como una teoría completa sobre las habilidades lingüísticas; libros, incluso bibliotecas enteras se han escrito sobre aspectos específicos acerca de esto. Espero que aquellos que estén interesados en medir habilidades lingüísticas específicas también estén familiarizados con la bibliografía relevante sobre la investigación, y que, conforme avance el uso y desarrollo de los test, ellos mismos contribuyan a la investigación.

Este marco de referencia se presenta, sin embargo, como una guía, como un indicador, si se prefiere, para mostrar direcciones en investigación y desarrollo en evaluación del lenguaje. Conforme la investigación progresa es probable que los cambios hagan que el mismo marco de referencia refleje el crecimiento de nuestro conocimiento. Y aunque el presente marco de referencia se basa en gran medida en la investigación en lingüística y lingüística aplicada, ha evolucionado por medio de la investigación empírica en evaluación del lenguaje (Bachman y Palmer, 1982a). El modelo aquí presentado es por tanto el resultado de un trabajo de precisión sobre la base de evidencias empíricas, e ilustra, creo, su utilidad para dirigir e informar la investigación empírica en evaluación del lenguaje.

DOMINIO DE LA LENGUA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

Un marco de referencia anterior para describir la medición del dominio de la lengua era el incorporado a modelos de destrezas y componentes como los propuestos por Lado (1971) y Carroll (1961b, 1968) al principio de la década de 1960. Estos modelos diferenciaban las destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) de los componentes del conocimiento (gramática, vocabulario, fonología/grafía) pero no indicaban cómo están relacionados las destrezas y los conocimientos. No estaba claro si las destrezas eran simplemente manifestaciones de los componentes del conocimiento en diferentes modalidades y canales o si eran cualitativamente diferentes en otros modos². Por ejemplo, ¿se diferencia la lectura de la escritura únicamente en que implica la interpretación en lugar de la expresión? En ese caso, ¿cómo podemos dar cuenta del hecho de que aunque pocos de nosotros podemos escribir con la sofisticación y elegancia de T. S. Eliot o William Faulkner podemos leer y comprender a estos escritores?

Una limitación más seria del modelo de destrezas/componentes era su fracaso para reconocer el contexto total del uso de la lengua (los contextos del discurso y la situación).

más confusión, intentaré indicar exactamente cómo entiendo y uso estas palabras. Yo uso *conocimiento* y *competencia* aproximadamente de forma sinónima, para referirme a entidades que podemos pensar que están en las mentes de los hablantes. Además, utilizo *competencia* en el sentido de Hymes (1972) y no limito ésta a la «competencia lingüística» como la definió originalmente Chomsky (1965). El término *habilidad* incluye el conocimiento o competencia y la capacidad para ejecutar esa competencia en el uso de la lengua («habilidad para hacer X»). Considero que *habilidad lingüística comunicativa* proporciona una definición más completa de *dominio/habilidad (proficiency)* que se ha definido en el contexto de las pruebas orales (por ejemplo, American Council on the Teaching of Foreign Languages:1986; Liskin-Gasparro:1984; Lowe:1985, 1986).

Los términos *usar/utilizar* y *realizar* (y los nombres correspondientes) son más o menos sinónimos y se refieren a la ejecución o puesta en práctica de las habilidades. *Usar/utilizar* y *realizar* por tanto engloban una amplia variedad de términos como *oír, hablar, leer, escribir, producir, interpretar, expresar, recibir, entender* y *comprender*, que a su vez tienen más significados específicos.

² Carroll (1968) trata las «habilidades lingüísticas de realización», como la velocidad y la diversidad de respuesta, complejidad del procesamiento de la información y conciencia de la competencia lingüística, pero considera éstos como fundamentalmente fuera de la construcción del dominio lingüístico. Esto será tratado en el capítulo 5 sobre factores del método de la prueba.

La descripción de las funciones del lenguaje, textual e ilocutiva, de Halliday (1976), y la descripción de las relaciones entre texto y contexto de Van Dijk (1977), reconocen claramente el contexto del discurso. Hymes (1972b, 1973, 1982) reconoce además los factores socioculturales de la situación de habla. Lo que ha surgido a partir de estas ideas es una concepción más amplia del dominio de la lengua cuya característica distintiva es el reconocimiento de la importancia del contexto más allá de la frase para el uso apropiado de la lengua. Este contexto incluye a la vez el discurso, del que forman parte las frases, y la situación sociolingüística que rige, en gran medida, la naturaleza del discurso, en su forma y en su función.

Junto al reconocimiento del contexto en que tiene lugar el uso de la lengua ha llegado el reconocimiento de la interacción dinámica entre ese contexto y el discurso mismo, y una visión ampliada (*expanded*) de la comunicación como algo más que la simple transferencia de información. Así, Hymes (1972b) describe el uso de la lengua como sigue:

«...la actuación de una persona no es idéntica a un registro de conducta... [la actuación] tiene en cuenta la interacción entre su competencia (conocimiento, habilidad de uso), la competencia de los otros y las *propiedades cibernéticas y emergentes de los mismos acontecimientos*» (la cursiva es nuestra) (Hymes, 1972b:283).

De forma parecida, Savignon (1983) describe la comunicación de la siguiente manera:

«...dinámica más que... estática... Depende de la negociación de significado entre dos o más personas. Es específica de un contexto. La comunicación tiene lugar en una infinita variedad de situaciones, y el éxito en un papel particular depende de la comprensión del contexto y de experiencias previas de tipo similar» (Savignon, 1983:8-9).

La explicación de Kramsch de la interacción comunicativa refleja estos conceptos:

«La interacción siempre supone negociar los significados que se pretenden comunicar, es decir, ajustar el discurso propio al efecto que se pretende que produzca en el oyente. Supone anticipar la respuesta del oyente y los posibles malentendidos, aclarar las intenciones propias y ajenas y llegar a la correspondencia más exacta posible entre los significados que se pretenden comunicar, percibidos y anticipados» (Kramsch, 1986:367).

Así pues, formulaciones recientes de la competencia comunicativa proporcionan una descripción más inclusiva del conocimiento requerido para utilizar una lengua de la ofrecida por modelos anteriores de destrezas y componentes, ya que incluye, además del conocimiento de las reglas gramaticales, el conocimiento de cómo se usa la lengua para llegar a metas comunicativas determinadas y el reconocimiento del uso del lenguaje como un proceso dinámico.

UN MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO DE LA HABILIDAD LINGÜÍSTICA COMUNICATIVA

La *habilidad lingüística comunicativa* (HLC) puede ser descrita como compuesta del conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa

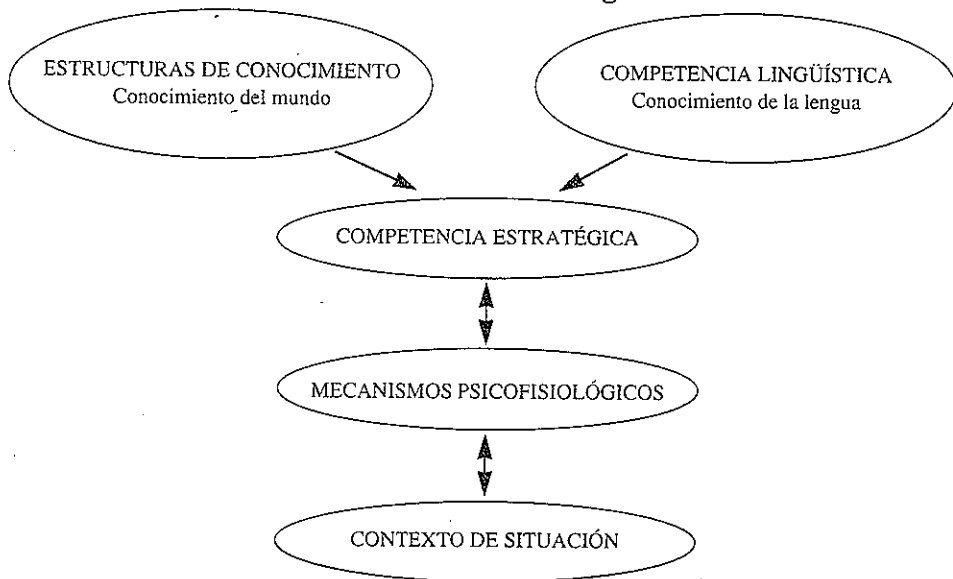
competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado. De esta manera es fundamentalmente como Candlin (1986) ha descrito la competencia comunicativa:

«La habilidad para crear significados explorando el potencial inherente en cualquier lengua para la modificación continua en respuesta al cambio, negociando el valor de la convención más que conformándose con el principio establecido. En suma,... una unión de estructuras de conocimiento organizadas con un conjunto de procedimientos para adaptar este conocimiento a fin de resolver nuevos problemas de comunicación que no tienen soluciones a medida» (Candlin, 1986:40).

El marco de referencia de la HLC que propongo incluye tres componentes: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicológicos. La competencia lingüística comprende, fundamentalmente, un conjunto de componentes de conocimiento específico que son utilizados en la comunicación por medio del lenguaje. Competencia estratégica es el término que utilizaré para describir la capacidad mental para los componentes de la competencia lingüística en el uso contextualizado de la lengua comunicativa. Por tanto, la competencia estratégica proporciona los medios para relacionar competencia de la lengua con aspectos del contexto de situación en que tiene lugar el uso de la lengua y las estructuras de conocimiento (conocimiento sociocultural, conocimiento del mundo) del usuario de la lengua. Los mecanismos psicofisiológicos se refieren a los procesos neurológicos y psicológicos implicados en la ejecución real del lenguaje como un fenómeno físico (sonido, luz). Las interacciones de estos componentes de la HLC con el contexto de uso del lenguaje y las estructuras de conocimiento del usuario del lenguaje se ilustran en la figura 4.1.

Figura 4.1

Componentes de la habilidad lingüística comunicativa en el uso comunicativo de la lengua



Competencia lingüística

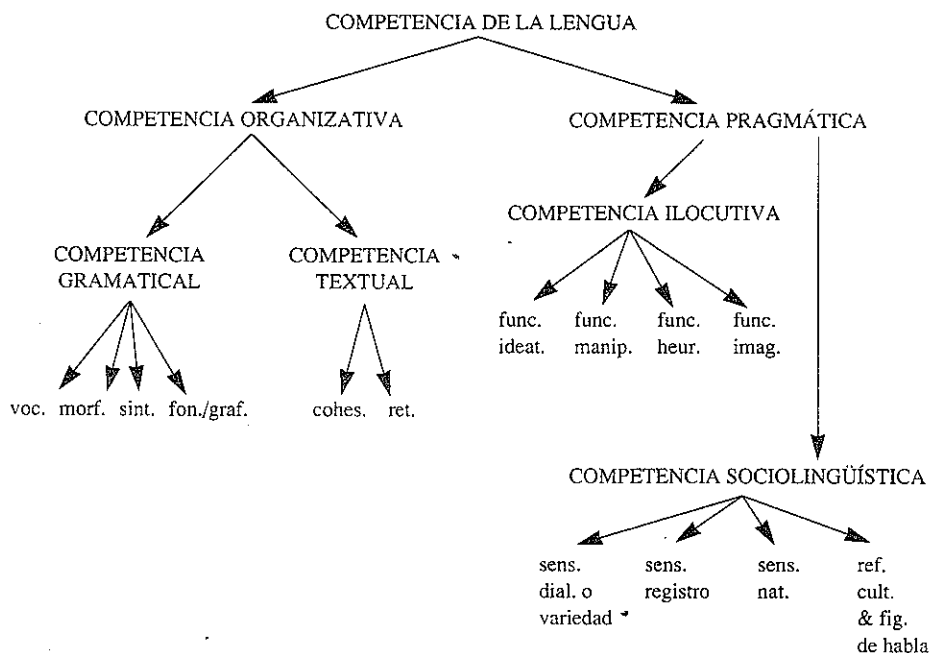
Algunos marcos de referencia recientes de la competencia comunicativa han incluido distintos componentes asociados con lo que yo llamaré *competencia lingüística*. Al describir un marco de referencia teórico para especificar la competencia comunicativa de un individuo, Munby (1978) incluye la «codificación lingüística» (la realización del uso del lenguaje como formas verbales), «orientación sociocultural» (adecuación contextual y necesidades comunicativas), «bases sociosemánticas del conocimiento lingüístico» y «nivel de operación del discurso». Canale y Swain (1980), al examinar las bases teóricas de la enseñanza y la evaluación de la lengua, distinguen la «competencia gramatical», que incluye el léxico, la morfología, la gramática oracional, la semántica y la fonología, de la «competencia sociolingüística», que consta de reglas socioculturales y reglas de discurso, mientras Canale (1983) hace una distinción más entre competencia sociolingüística (reglas socioculturales) y «competencia discursiva» (cohesión y coherencia). Por último, Hymes (1982), en una descripción transcendental de la competencia lingüística, incluye una «gramática de referencia» (rasgos que son parte del código formal), una «gramática del discurso» (rasgos típicamente asociados con el estilo, como la informalidad y la cortesía) y un «estilo de actuación» (rasgos idiosincrásicos del uso individual del lenguaje).

Los intentos para validar empíricamente estos componentes no han sido concluyentes. Allen y otros (1983), por ejemplo, desarrollaron medidas de la competencia gramatical (morfología y sintaxis), la competencia discursiva (cohesión y coherencia) y la competencia sociolingüística (sensibilidad al registro). El análisis de factores de las puntuaciones de sus test fracasó en su intento de apoyar la distinción factorial de estos componentes. Bachman y Palmer (1982a), por otro lado, sí encontraron cierta confirmación para distinguir los componentes de lo que hemos llamado «dominio comunicativo». Los autores desarrollaron una batería de test de lengua que incluían la competencia gramatical (morfología y sintaxis), la competencia pragmática (vocabulario, cohesión y organización) y la competencia sociolingüística (sensibilidad al registro, naturalidad y referencias culturales). Los resultados de su estudio sugieren que los componentes de lo que llaman competencia gramatical y competencia pragmática están estrechamente asociados uno con el otro, mientras que los componentes que describen como competencia sociolingüística son distintos.

La descripción de la competencia lingüística aquí presentada se construye sobre estos hallazgos empíricos al agrupar morfología, sintaxis, vocabulario, cohesión y organización bajo un componente, la competencia organizativa. La «competencia pragmática» se redefine para incluir no sólo elementos de la competencia sociolingüística de Bachman y Palmer, sino también esas habilidades relacionadas con las funciones que se realizan por medio del uso de la lengua. Las competencias lingüísticas pueden por tanto ser clasificadas en dos tipos: la competencia organizativa y la competencia pragmática. Cada una de éstas, a su vez, consta de diferentes categorías. Los componentes de la competencia del lenguaje están ilustrados en la figura 4.2. Este diagrama arbóreo se entiende como una metáfora y no como un modelo teórico, y como cualquier metáfora capta ciertos aspectos a costa de otros. En este caso, este diagrama representa las relaciones jerárquicas entre los componentes de la competencia lingüística, a costa de hacerlos aparecer como si estuviesen separados y fueran independientes unos de otros. Sin embargo, en el uso del lenguaje todos estos componentes interactúan unos con otros y con los rasgos de la situación de uso. De hecho, es la misma interacción entre las varias competencias y el contexto de uso lo que caracteriza el uso comunicativo de la lengua. En la última parte de este capítulo se presenta, al tratar la competencia estratégica, un modelo de cómo estas competencias pueden interactuar en el uso de la lengua.

Figura 4.2

Componentes de la competencia de la lengua



Competencia organizativa

La competencia organizativa comprende aquellas habilidades involucradas en el control de la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticalmente correctas, comprender su contenido proposicional y organizarlo para formar textos. Estas habilidades son de dos tipos: gramatical y textual.

Competencia gramatical

La competencia gramatical incluye aquellas competencias implicadas en el sistema lingüístico (*usage*)³ como son descritas por Widdowson (1978). Éstas consisten en un número de competencias relativamente independientes tales como el conocimiento del vocabu-

³ Widdowson establece la distinción entre *usage* y *use*. El valor de un elemento en el sistema lingüístico hace referencia a su *usage*, mientras su función como parte de un sistema de comunicación es una cuestión de *use*. El significado, o valor de una palabra en la lengua, es un ejemplo de *usage*, y el sentido, o valor de una palabra en el habla, es un ejemplo de *use*. Cuando esta distinción es relevante en el texto hemos traducido *usage* por «valor en el sistema lingüístico», «sistema lingüístico» o «valor» y *use* por «valor en la lengua» o «uso».

lario, morfología, sintaxis y fonología/grafía. Éstas controlan la elección de palabras para expresar significados específicos, sus formas, su orden en los enunciados para expresar proposiciones y sus realizaciones físicas, sea como sonidos o como símbolos escritos. Supongamos, por ejemplo, que a una persona que hace un examen se le enseña un dibujo de dos personas, un niño y una niña más alta que él, y se le pide que describa el dibujo. Al hacerlo, el examinado demuestra su competencia léxica al elegir palabras con significados adecuados (*niño, niña, alta*) para referirse a los contenidos del dibujo. Demuestra su conocimiento de la morfología al añadir el sufijo *-er* (morfema de comparación equivalente a *más*) a «alta». Demuestra su conocimiento de las reglas sintácticas al ordenar las palabras de manera correcta para formar la frase «La niña es más alta que el niño». Cuando se produce usando las reglas fonológicas del inglés, la frase resultante es una representación lingüísticamente correcta de la información del dibujo.

Competencia textual

La competencia textual incluye el conocimiento de las convenciones para unir frases para formar un texto, que es esencialmente una unidad de lengua —*hablada o escrita*— consistente en dos o más enunciados o frases que se estructuran conforme a reglas de cohesión y organización retórica. La cohesión comprende modos de marcar explícitamente relaciones semánticas como la referencia, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica (Halliday y Hasan, 1976), y también convenciones como las que controlan el orden de información conocida y no conocida en el discurso. La organización retórica tiene que ver con la estructura conceptual global de un texto, y está relacionada con *el efecto* del texto sobre el usuario de la lengua (Van Dijk, 1977:4). Las convenciones de la organización retórica incluyen métodos comunes de desarrollo como la narración, la descripción, la comparación, la clasificación y el análisis de procesos (McCrimman, 1984). A veces enseñamos de manera formal algunas de estas convenciones organizativas en clases de escritura cuando mostramos a los alumnos cómo ordenar la información de un párrafo: frase introductoria sobre el tema, primera frase que apoye la idea principal, frases de apoyo secundarias, segunda frase que apoye la idea principal... conclusión o frase de transición. Sin embargo, otras convenciones para organizar el discurso pueden no ser enseñadas formalmente, ya sea porque no se entienden por completo o porque sean demasiado complejas para ser enseñadas.

La competencia textual también está implicada en el uso conversacional de la lengua. De hecho, gran parte del trabajo en análisis del discurso que tiene la conversación como su principal punto de partida trata con componentes de la competencia textual (por ejemplo, Sinclair y Coulthard, 1975; Coulthard, 1977; Hatch, 1978; Larsen-Freeman, 1980; Richards y Schmidt, 1983b). Las convenciones implicadas en el establecimiento, mantenimiento y terminación de la conversación han sido tratadas en términos de «máximas» (Grice, 1975), «reglas conversacionales» (Hatch y Long, 1980), «rutinas conversacionales» (Coulmas, 1981b) y «competencia conversacional» (Richards y Sukwiat, 1983). Estas convenciones, como conseguir llamar la atención, nombrar un tema, desarrollar el tema y mantener la conversación (Hatch, 1978), parecen ser modos en que los interlocutores organizan y realizan los turnos en el discurso hablado, y pueden ser análogos a los rasgos retóricos que han sido observados en el discurso escrito.

Lo que revela este trabajo sobre el análisis del uso del lenguaje en la conversación es, creo, una rica variedad de recursos para marcar las relaciones de cohesión en el discurso oral y para organizar este discurso de manera que sea completamente adecuado al contexto de uso y completamente eficaz en la consecución de las metas comunicativas de

los interlocutores. Y mientras muchas de estas convenciones tengan analogías en el discurso escrito, es evidente que el intercambio conversacional, por su naturaleza interactiva y recíproca, origina o necesita recursos para organizar el discurso que son únicos para este género de discurso. Sin embargo, más que considerar estas convenciones como un componente separado de la habilidad comunicativa del lenguaje, yo creo que pueden ser descritas mejor en términos de habilidades asociadas con la competencia textual.

Competencia pragmática

Las habilidades tratadas hasta el momento hacen referencia a la organización de los signos lingüísticos que se usan en la comunicación y a cómo se utilizan estos signos para referirse a personas, objetos, ideas y sentimientos. Es decir, tratan de las relaciones entre los signos y sus referentes. Igualmente importantes, en el uso comunicativo de la lengua, son las relaciones entre estos signos y los referentes por un lado, y los *usuarios* de la lengua y el *contexto* de la comunicación por otro. La descripción de estas últimas relaciones constituye el dominio de la *pragmática*, que Van Dijk (1977) ha descrito de la siguiente manera:

«...a la pragmática debe asignársele un dominio empírico consistente en REGLAS CONVENCIONALES del lenguaje y manifestaciones de éstas en la producción e interpretación de frases. En concreto, debería hacer una contribución independiente al análisis de las condiciones que hacen ACEPTABLES las frases *en alguna situación para hablantes de la lengua*» (Van Dijk, 1977:189-90; la cursiva es nuestra).

Van Dijk distingue dos aspectos de la pragmática: (1) el examen de las «condiciones pragmáticas» que determinan si una frase dada es aceptable para otros usuarios de la lengua como un acto o no, o la realización de una función que se pretende ejecutar; y (2) la caracterización de las condiciones que determinan «qué frases son adecuadas en qué situaciones» (1977:190). La pragmática, por tanto, se ocupa de las relaciones entre frases y los actos o funciones que hablantes (o escritores) intentan realizar por medio de estas frases, que puede ser llamada la *fuerza ilocutiva* de las frases, y las características del contexto de uso del lenguaje que determina la *adecuación* de las frases. Así, la noción de competencia pragmática presentada aquí incluye la competencia ilocutiva, o el conocimiento de las convenciones pragmáticas para ejecutar funciones lingüísticas aceptables, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas para realizar funciones lingüísticas de manera adecuada en un contexto dado.

Competencia ilocutiva

Actos de habla

La noción de competencia ilocutiva puede introducirse en referencia con la teoría de los actos de habla. Una frase como «Hace frío aquí» puede funcionar como una afirmación acerca de la temperatura de una habitación, como un aviso para no llevar ahí a un bebé o como una petición para poner la calefacción. Cada uno de estos significados es un acto de habla diferente. Searle (1969) distingue tres tipos de acto de habla: acto locutivo, acto proposicional y acto ilocutivo. Un *acto locutivo* es simplemente el acto de decir algo. Un *acto proposicional* se refiere a algo o expresa un predicado acerca de algo. Un *acto ilocutivo* es

la función (afirmación, aviso, petición) realizada al decir algo. El significado de una frase puede ser descrito, por tanto, en términos de su contenido proposicional (referencia y predicación) y de su fuerza ilocutiva (acto ilocutivo pretendido). Austin (1962) y Searle (1969) también incluyen, en su tratamiento del significado, *actos perlocutivos*, o el efecto de un acto ilocutivo determinado sobre el oyente⁴.

Para ilustrar estos diferentes actos de habla imaginemos un contexto en el que deseo que alguien se vaya. Para conseguirlo uso mi competencia ilocutiva, que indica que una simple afirmación puede hacer la función de una petición. (También usaré mi competencia sociolingüística, tratada más abajo, para determinar cuál de las posibles afirmaciones es más adecuada en este contexto específico.) Si yo digo «me gustaría que te fueses» estoy realizando un acto proposicional al producir una frase que está gramaticalmente bien formada y tiene contenido proposicional, o significación. Mi habilidad para realizar este acto proposicional deriva de mi competencia gramatical. Si la persona a la que me dirijo entiende la significación de la frase, interpreta la fuerza ilocutiva del acto como una petición (como se pretende que se interprete) y responde a la petición, la realización del acto de habla tiene la consecuencia, o efecto perlocutivo, de su marcha. Este efecto perlocutivo, naturalmente, es dependiente de las competencias gramatical e ilocutiva tanto más como de mi interlocutor, pero también depende de factores de competencia no lingüísticos, como la buena voluntad de la otra persona para acceder a la petición.

Hay un número de estrategias generales por las que un hablante puede indicar su intención al realizar un acto ilocutivo. Puede señalar su propósito directamente anunciando su fuerza ilocutiva («Te pido que te vayas ahora»). También puede hacerlo usando la forma sintáctica adecuada, como el imperativo («Vete»). En este caso, la intención general del hablante está clara (el acto es un acto directivo de cierto tipo) pero la fuerza ilocutiva específica no está clara, porque el imperativo puede ser interpretado por el oyente como una instrucción, una orden o un aviso.

Otra estrategia disponible para el hablante es ser menos directo. Esto consiste en el uso de un tipo de frase cuya forma no se asocia generalmente con el acto ilocutivo dado y cuya interpretación depende en gran medida de las circunstancias en que se realiza el acto de habla. Por ejemplo, el hablante podría usar una frase declarativa para indicar por qué el oyente debería actuar: «Difícilmente puedo soportar tu compañía por más tiempo». O podría incluso ser menos directo, y simplemente indicar: «Es casi medianoche». Cuanto menos directo es el oyente al señalar la fuerza ilocutiva buscada, más dependerá su interpretación de la forma y del contexto en que se diga. (La elección entre varias frases más o menos directas será, por tanto, una función de la competencia ilocutiva del hablante y de su sensibilidad a las características del contexto específico, que forma parte de la competencia sociolingüística, tratada más abajo.)

Fraser y Nolan (1981) han descrito dieciocho estrategias para hacer una petición, ejemplificando el amplio abanico de posibilidades en las peticiones, de más a menos directas, disponibles en inglés. Dieciséis de estas estrategias no hacen uso de la palabra «request» (pedir, petición). Los cinco ejemplos siguientes de su lista proporcionan alguna indicación sobre la complejidad del uso de la lengua:

1. Anunciando la intención de realizar un acto:
«I request that you help me.»/«Te pido que me ayudes.»
2. Usando una frase en imperativo, en la que se expresa la intención del hablante:
«Please help me.»/«Ayúdame, por favor.»

⁴ Searle (1969) señala que no todos los actos ilocutivos tienen efectos perlocutivos asociados a ellos, y sostiene que los efectos perlocutivos no pueden ser considerados parte de los actos ilocutivos.

3. Expresando una consecuencia derivada de la actuación del oyente:
«If you help me, I'll buy you a new comic book.»/«Si me ayudas te compraré un tebeo nuevo.»
4. Preguntando si el oyente puede realizar la acción:
«Can/could/can't/couldn't you... help me?*/ «Puedes/podrías/no puedes/no podrías... ayudarme?»
5. Preguntando si el oyente tiene alguna razón para (no) realizar la acción:
«Why are (aren't) you helping me?*/ «¿Por qué (no) me ayudas?»
(Fraser y Nolan, 1981:101)

La competencia ilocutiva se usa tanto para expresar cierta fuerza ilocutiva como para interpretar la fuerza ilocutiva del lenguaje. El ejemplo de más abajo ejemplifica lo que se pretende y lo que se entiende cuando uno utiliza el lenguaje, además de lo que se entiende cuando se emplean únicamente las competencias organizativas asociadas con el sistema lingüístico.

A: ¡Es casi media noche!
B: Está lloviendo a cántaros.
A: ¡Muchas gracias!

Utilizando la competencia gramatical uno podría determinar que las formas de estos tres enunciados son gramaticalmente correctas y que sus significados proposicionales se relacionan con una imagen mental: dos personas, una de las cuales parece enfadada, en una habitación, y una fuerte tormenta en el exterior. Empleando la competencia ilocutiva uno interpreta las tres frases asignando a cada una de ellas una fuerza ilocutiva (reconociendo cada una de ellas como un acto ilocutivo determinado o un conjunto de actos). Las fuerzas ilocutivas de los tres enunciados (petición, negativa, agradecimiento sarcástico) se ven más claras por las palabras que añadimos entre paréntesis.

A: ¡Es casi media noche! (Vete, por favor.)
B: (No, no me voy porque) está lloviendo a cántaros.
A: ¡Muchas gracias (por nada)!

Funciones del lenguaje

La sección anterior ha introducido la diferencia entre forma y función en el uso de la lengua por medio de la discusión de los actos de habla. Sin embargo, para explicar esta distinción en su relación con la expresión del lenguaje (hablar, escribir) y su interpretación (escuchar, leer), necesitamos considerar un marco de referencia más amplio para las funciones que podemos llevar a cabo por medio del uso de la lengua. La descripción de las funciones del lenguaje propuesta aquí ha sido extraída, en gran parte, de Halliday (1973, 1976), aunque amplía al lenguaje de los adultos algunas funciones que él describe dentro del contexto de la adquisición del lenguaje por parte del niño. Además, las funciones descritas aquí están agrupadas en cuatro macro-funciones: ideativa, manipulativa, heurística e imaginativa.

Con mucho, la función más general en el uso del lenguaje es la función *ideativa*, por la cual expresamos el significado en términos de nuestra experiencia del mundo real (Halliday, 1973:20). Esto incluye el uso de la lengua para expresar proposiciones o para cambiar información acerca del conocimiento o los sentimientos. Por ejemplo, el lenguaje se usa ideativamente para presentar el conocimiento en conferencias o artículos académicos. También se usa ideativamente para expresar sentimientos, como cuando uno se desahoga con un buen amigo o un diario, con o sin intención de obtener consejo o ayuda.

Las funciones *manipulativas* son aquellas en que el propósito principal es influir en el mundo que nos rodea. Una de estas funciones es la *instrumental* con la que usamos la lengua para conseguir que se hagan cosas. Por ejemplo, podemos conseguir que alguien, incluidos nosotros mismos, haga algo al formar o emitir sugerencias, peticiones, órdenes, instrucciones o avisos. Podemos llevar a cabo otras cosas diciendo lo que pretendemos hacer, como, por ejemplo, con ofrecimientos, promesas o tratos. La función *regulativa* se usa «para controlar el comportamiento de otros (para manipular a las personas y, con o sin su ayuda, los objetos del entorno)» (Halliday, 1973:18). Además, esta función se realiza al formular y consignar reglas, leyes y normas de comportamiento. La función interactiva del lenguaje es su uso para crear, mantener o cambiar relaciones interpersonales. Cualquier acto de uso interpersonal de la lengua implica dos niveles de mensaje: contexto y relación. Haley (1963) señala lo siguiente:

«Cuando dos personas cualesquiera se encuentran por primera vez y empiezan a establecer una relación, una amplia variedad de comportamiento es posible entre ellos. Pueden intercambiar cumplidos o insultos o flirtear o afirmar que uno es superior al otro, etcétera. Mientras las dos personas definen su relación, están fijando qué tipo de comportamiento comunicativo se dará en esta relación. Todos los mensajes que se dirigen por su misma existencia o refuerzan esta línea o sugieren un cambio en ella para incluir un nuevo tipo de mensaje. De esta forma, la relación se define recíprocamente por la ausencia o presencia de mensajes intercambiados por las dos personas» (Haley, 1963:6-7).

El uso fático del lenguaje, como en saludos, preguntas rituales sobre la salud o comentarios sobre el tiempo, tiene principalmente una función interactiva. Su contenido proposicional se subordina a la función de mantenimiento de la relación.

La función *heurística* está relacionada con el uso del lenguaje para ampliar nuestro conocimiento del mundo, y se produce normalmente en actos como la enseñanza, el aprendizaje, la solución de problemas y la memorización consciente. Enseñar y aprender pueden ser algo formal, en un contexto académico, o informal, como en la formación autodidacta. El uso del lenguaje en la solución de problemas se ejemplifica en la escritura de textos en que uno pasa por los procesos de invención, organización y revisión. El uso del lenguaje para ayudar a la retención consciente de información se puede ver en la memorización de actos, palabras, fórmulas o reglas. Es importante notar que esta función también pertenece al uso del lenguaje con el propósito de ampliar el propio conocimiento del lenguaje, es decir, para adquirir o aprender una lengua. Por ejemplo, cuando un profesor de lengua señala un libro que está sobre una mesa y dice: «The book is on the table» [El libro está encima de la mesa] no está aportando información. Es decir, no está realizando una función ideacional sino más bien una función heurística de ejemplificar el significado de la preposición «on» en inglés.

La función *imaginativa* del lenguaje nos permite crear o ampliar nuestro propio entorno con propósitos humorísticos o estéticos, donde el valor proviene de la forma en que se utiliza el lenguaje. Los ejemplos son los chistes, las fantasías, las metáforas y otros usos figurativos del lenguaje, y también asistir al teatro o ver películas o leer novelas o poesía por placer.

Mientras aquí han sido tratadas como funciones diferentes, claramente la mayoría de los ejemplos del uso de la lengua realizan algunas funciones de manera simultánea. Así ocurre cuando el profesor realiza una tarea (funciones *ideativa*, *manipulativa* y *heurística*) de

una forma divertida (función *imaginativa*) o cuando uno lee un artículo de una revista por placer (función *imaginativa*) y al hacerlo así obtiene valiosa información (función *heurística*). Además, aunque las funciones del lenguaje han sido tratadas como si ocurrieran en enunciados individuales, inconexos, debería señalarse que la mayor parte del uso lingüístico implica la realización de múltiples funciones en enunciados relacionados, y son las conexiones entre estas funciones las que proporcionan coherencia al discurso.

Competencia sociolingüística

Mientras la competencia ilocutiva nos permite usar el lenguaje para expresar gran variedad de funciones y para interpretar la fuerza ilocutiva de los enunciados o del discurso, la adecuación de estas funciones y el modo en que se realizan varían de un contexto de uso lingüístico a otro, de acuerdo con una miríada de rasgos socioculturales y discursivos. La competencia sociolingüística es la sensibilidad hacia las convenciones de la lengua o el control de éstas, que están determinadas por las características del contexto específico en que se utiliza la lengua; esta competencia nos permite realizar funciones lingüísticas de modo que sean adecuadas al contexto. Sin la pretensión de identificar y tratar las características de la situación de uso de lenguaje que determinan las convenciones de su uso, trataré las siguientes habilidades bajo la competencia sociolingüística: sensibilidad hacia diferencias de dialecto o variedad, hacia diferencias en registro y naturalidad, y la habilidad para interpretar referencias culturales y el lenguaje figurado.

Sensibilidad hacia diferencias de dialecto o variedad

Prácticamente en todas las lenguas hay variaciones en el uso que pueden estar asociadas a sus usuarios por su procedencia geográfica o su pertenencia a un grupo social. Estas variedades regionales y sociales, o dialectos, se pueden caracterizar por convenciones diferentes, y la adecuación de su uso variará dependiendo de las características del contexto de uso. Un ejemplo de la forma en que en diferentes contextos es necesario el uso de variedades diferentes del inglés es el de una estudiante de color que señaló que no se le ocurriría utilizar *Black English* (variedad del inglés de los negros de Estados Unidos) en clase, sino que la variedad adecuada sería el inglés americano estándar. Por otro lado, probablemente ella misma parecería afectada o pretenciosa, o cómica, si usara el inglés americano estándar en conversaciones informales con sus amigas de color. La sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad del lenguaje es por tanto una parte importante de la competencia sociolingüística.

Sensibilidad hacia las diferencias de registro

Halliday, McIntosh y Strevens (1964) utilizaron el término «registro» para referirse a la variación en el uso lingüístico dentro de un dialecto o variedad⁵. Ellos distinguían diferencias de registro en términos de tres aspectos del contexto de uso: «campo del discurso», «modo del discurso» y «estilo del discurso» (1964:90-94). El campo del discurso puede consistir simplemente en la materia que se trata, como en conferencias, debates o exposiciones escritas; también puede referirse a todo el contexto de uso, como en los registros usados al hablar de fútbol, de la plantación de árboles o de la piratería informática. Las variaciones de

⁵ Un tratamiento completo sobre el registro aparece en Besnier (1986).

registro también ocurren como una función de diferencias entre modos de discurso (hablado o escrito). Cualquiera que haya intentado escribir diálogos «auténticos» o presentar por escrito algo «conversacional» puede dar fe de las diferencias entre los registros hablado y escrito.

Otro término que se ha utilizado para describir los rasgos o convenciones que caracterizan el uso de la lengua dentro de un área particular o para funciones específicas es el «dominio del discurso». Swales (1987), por ejemplo, estudia las entradas de los catálogos de filatelia y el lenguaje utilizado en pedidos por correo como ejemplos de dominios que caracterizan comunidades discursivas. El dominio del discurso en que el uso lingüístico tiene lugar, ya sea hablado, como en conferencias o entrevistas de trabajo, o escrito, como en cartas de trabajo, anuncios de empleo o trabajos escolares, determinará el registro de uso, incluyendo las funciones específicas y los rasgos organizativos que son apropiados para ese registro. Y así como el uso de un dialecto o variedad determinado está asociado con la pertenencia a una comunidad de habla, la utilización de un registro de un dominio de discurso determinado puede establecer la pertenencia de un hablante a una «comunidad discursiva». ¿Con qué frecuencia, por ejemplo, nos encontramos con gente en fiestas con muchos invitados con quienes podemos hablar del trabajo? Asimismo, rápidamente nos sentimos fuera de lugar cuando no podemos participar en un dominio de discurso determinado.

La siguiente muestra de un test extraído de Bachman y Palmer (1982d) nos ofrece un ejemplo de sensibilidad al dominio del discurso (el de las cartas de amor):

In the blanks below, write the appropriate *greeting* and *ending*:

Dear Madam,
.....

I've been thinking about you all day, and can hardly wait to hold you in my arms again. I'll be waiting for you under the apple tree.

Further affiant sayeth not
.....

George

[En los espacios en blanco de más abajo, escribe el saludo y despedida apropiados:

Querida señora:
.....

He estado todo el día pensando en usted y difícilmente puedo esperar a poder tenerla entre mis brazos de nuevo. La estaré esperando debajo del manzano.

El declarante no dice más
.....

George]

(Algunas de las respuestas por parte de hablantes no nativos de inglés americano de nivel avanzado, como «A la persona amada» y «gracias» sugieren que es un área de la competencia lingüística relativamente esotérica, ¡cómo mínimo!)

El tercero de los aspectos de Halliday, McIntosh y Strevens para caracterizar variaciones en el registro es el «estilo del discurso», que hace referencia a las relaciones entre los participantes (1964:92). El tratamiento clásico sobre el estilo sigue siendo el de Joos (1967), quien distinguía cinco niveles diferentes de estilo, o registro, en el uso de la lengua:

frío, formal, cordial, informal e íntimo. Estos cinco estilos se definen sobre todo por las relaciones que se establecen entre los participantes en el contexto de uso de la lengua, por lo que el uso de un estilo inapropiado puede ser interpretado como presuntuoso o como grosero. Consideremos, por ejemplo, la inadecuada familiaridad del vendedor que telefona a la gente al azar por medio de la guía telefónica y dice algo como: «Hola, Lyle, soy Herb de All-American Storm Windows. ¿Cómo te encuentras hoy? Eso está bien. Oye, tú sabes que el invierno está a la vuelta de la esquina, y precisamente te llamo para que sepas que...»

Por tanto, la competencia sociolingüística incluye la sensibilidad hacia las variaciones de registro, ya que la fuerza ilocutiva de los enunciados prácticamente depende siempre de los contextos sociales en que se producen. Estas variaciones ocurren en el uso altamente formalizado del lenguaje, como en saludos, presentaciones o despedidas, y en situaciones no tan formalizadas, como cuando utilizamos estructuras sintácticas y elementos de cohesión más elaborados en un escrito formal o cuando mantenemos una conversación en un dialecto regional con amigos de la infancia y familiares.

Sensibilidad a la naturalidad

Un tercer aspecto de la competencia sociolingüística es el que permite al usuario formular o interpretar un enunciado que no sólo es lingüísticamente correcto, sino que está expresado en lo que Pawley y Syder (1983) llaman un *modo parecido al del nativo*, es decir, como lo harían los hablantes de un dialecto o variedad determinados que son nativos de la cultura de ese dialecto o variedad. Por ejemplo, consideremos la interpretación de la segunda línea del siguiente intercambio:

A: ¿Por qué estás gritando?

B: Porque estoy encolerizado con él.

Mientras este ejemplo simplemente suena extraño, o arcaico, la no naturalidad del uso de la lengua también puede afectar su interpretabilidad. Comparemos, por ejemplo, «Me gustaría que no hicieras eso» con «Me sentiría mejor si no hicieras eso», o «Tengo mis dudas» con «Tengo algunas dudas».

Habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado

El último aspecto de la competencia sociolingüística que trataremos aquí es el que nos permite usar e interpretar referencias culturales y lenguaje figurado. Muchas de éstas serán incorporadas, con el conjunto de significados, al lexicon de la lengua, y por tanto pueden considerarse parte de la competencia léxica o vocabulario. Sin embargo, el conocimiento de las extensiones de significados determinados por una cultura específica para sucesos, lugares, instituciones o personas concretas es necesario siempre que estos significados estén relacionados con el uso lingüístico. Por ejemplo, para interpretar el siguiente intercambio el usuario tendría que saber que «Waterloo» se utiliza para simbolizar una última y grave derrota con terribles consecuencias para el vencido:

A: I hear John didn't do too well on his final exam.

B: Yeah, it turned out to be his Waterloo.

[A: He oído que John no lo hizo demasiado bien en su examen final.

B: Sí, resultó ser su Waterloo.]

El conocimiento del significado referencial únicamente del lugar, sin saber lo que connota en inglés británico y americano, no permitiría la interpretación correcta del segundo enunciado.

De manera parecida, interpretar el lenguaje figurado supone más que el simple conocimiento del significado referencial. Por ejemplo, la interpretación correcta de hipérbolos como «Puedo pensar en un millón de buenas razones para no fumar» y clichés como «Aquello es la jungla» requieren más que el conocimiento del significado de las palabras y las estructuras gramaticales implicadas, mientras comparaciones como la de Faulkner: «El sonido de los neumáticos sobre el asfalto caliente era como el de la seda nueva desgarrándose» y metáforas como la de Eliot: «El río suda aceite y alquitrán» sugieren imágenes que van más allá de los objetos concretos a los que se refieren. Aunque individuos con diferentes bagajes culturales serán capaces, sin duda, de asignar un significado al lenguaje figurado, las convenciones que rigen su uso, así como los significados específicos y las imágenes que evocan están profundamente enraizadas en la cultura de una sociedad o una comunidad de habla, que es por lo que la hemos considerado una parte de la competencia sociolingüística.

Para resumir, la competencia lingüística consta de dos tipos de competencia, la organizativa y la pragmática. La competencia organizativa incluye el conocimiento utilizado para crear o reconocer enunciados gramaticalmente correctos, para comprender su contenido proposicional y para organizarlos para formar textos orales y escritos. La competencia pragmática incluye los tipos de conocimiento que, además de la competencia organizativa, son empleados en la realización e interpretación contextualizada de actos ilocutivos socialmente adecuados en el discurso. Estas competencias incluyen el conocimiento de funciones lingüísticas, o reglas sociolingüísticas de adecuación, y de referencias culturales y lenguaje figurado.

Competencia estratégica

Como hemos mencionado más arriba, una característica de los marcos de referencia recientes sobre competencia comunicativa es el reconocimiento del uso del lenguaje como un proceso dinámico, que implica la evaluación de información relevante en el contexto y la negociación de significado por parte del usuario de la lengua. Esta visión dinámica de la lengua también se refleja en la bibliografía sobre las estrategias de comunicación del interlenguaje. Ha habido esencialmente dos aproximaciones a la definición de estrategias de comunicación: la definición «interactiva» y la definición «psicolingüística» (Faerch y Kasper, 1984).

La definición interactiva, como es expuesta por Tarone (1981), caracteriza una estrategia de comunicación como «el intento por parte de dos interlocutores para llegar a un acuerdo sobre un significado en situaciones donde las estructuras de significado relevante parecen no ser compartidas» (pág. 288). Tarone incluye reglas de estructuras lingüísticas y sociolingüísticas en su concepto de estructura de significado y considera las estrategias de comunicación distintas de esta estructura de significado. En su revisión de la bibliografía, Faerch y Kasper observan que la perspectiva interactiva de las estrategias de comunicación tiene un campo de aplicación demasiado estrecho, ya que sólo se aplica a la «negociación del significado como un esfuerzo conjunto entre dos interlocutores» (1984:51), mientras muchos de los usos comunicativos del lenguaje, como leer novelas o escribir libros de texto, implican a un único individuo, sin *feedback* de un segundo interlocutor. Tarone (1981), sin embargo, describe otro tipo de estrategia, la *estrategia de producción*, como «un intento de usar el propio sistema lingüístico de forma eficiente y clara con el mínimo esfuerzo» (pág. 289). Como las estrategias de comunicación, las estrategias de producción son dife-

rentes de la competencia lingüística del hablante. A diferencia de las estrategias de comunicación, sin embargo, «el foco interactivo no está en la negociación del significado» (*ibidem*).

Marcos de referencia recientes sobre la competencia comunicativa que han incorporado el concepto de estrategias han aceptado generalmente la definición interactiva. Así, Canale y Swain (1980), haciendo referencia a la investigación sobre estrategias de comunicación, incluyen la competencia estratégica como un componente separado en su marco de referencia sobre la competencia comunicativa. Ellos describen la competencia estratégica como la que tiene una función *compensatoria* cuando la competencia lingüística de los hablantes es inadecuada:

«La competencia estratégica... estará compuesta de las estrategias de comunicación verbales y no verbales a las que se puede recurrir para compensar los fallos en la comunicación debidos a variables en la realización o a una competencia insuficiente» (Canale y Swain, 1980:30).

Canale (1983) ha ampliado esta definición de competencia estratégica para incluir tanto la característica compensatoria de las estrategias de comunicación como la característica de realce que tienen las estrategias de producción:

«Competencia estratégica: dominio de las estrategias verbales y no verbales para (a) compensar los fallos en la comunicación debidos a una competencia insuficiente o a limitaciones en la realización y (b) aumentar o realzar el efecto retórico de los enunciados» (Canale, 1983:339).

Mientras estas definiciones ofrecen alguna indicación de la función de la competencia estratégica para facilitar la comunicación, están limitadas en el sentido de que no describen los mecanismos por los que opera la competencia estratégica. También haría notar que estas definiciones incluyen manifestaciones no verbales de la competencia estratégica, las cuales son claramente una parte importante de la competencia estratégica en la comunicación, pero que no será tratada en este libro.

En un intento por proporcionar una descripción más general de las estrategias de comunicación, Faerch y Kasper (1983) han descrito un modelo «psicolingüístico» de la producción hablada. Partiendo del trabajo de psicólogos cognitivos como Miller y otros (1960) y Clark y Clark (1977), describen un modelo de producción hablada que incluye una fase de planificación y otra de ejecución. La fase de planificación está formada por metas comunicativas y por un proceso de planificación, cuyo producto es un plan. Las metas comunicativas consisten en: (1) un elemento accional, asociado con los actos de habla; (2) un elemento modal asociado con la distribución de papeles que se establece entre los participantes; y (3) un elemento propositivo, asociado con el contenido del acontecimiento de habla (pág. 24). Faerch y Kasper describen, además, el proceso de planificación como una interacción de tres componentes: la meta comunicativa, las fuentes comunicativas disponibles y la evaluación de la situación comunicativa (pág. 27). La fase de ejecución del modelo de Faerch y Kasper consiste en «procesos neurológicos y fisiológicos» que llevan a cabo el plan, que tiene como resultado el uso del lenguaje.

El modelo de Faerch y Kasper sólo pretende explicar el uso de las estrategias de comunicación en la comunicación con interlengua. Sin embargo, yo veo la competencia estratégica como una parte importante de todo uso comunicativo de la lengua, no sólo en aquellos casos en que las habilidades son deficientes y deben ser compensadas por otros medios, y por tanto debería ampliarse la formulación de Faerch y Kasper para proporcionar una descripción más general de la competencia estratégica en el uso comunicativo de la lengua. Yo incluyo tres componentes en la competencia estratégica: evaluación, planificación y ejecución.

El componente evaluativo

El componente evaluativo nos permite: (1) identificar la información (incluida la variedad lingüística o dialecto) que es necesaria para realizar una meta comunicativa concreta en un contexto dado; (2) determinar qué competencias lingüísticas (lengua nativa, lengua segunda o extranjera) están a nuestra disposición para transmitir la información de la manera más efectiva con el fin de alcanzar la meta comunicativa; (3) determinar las habilidades y conocimientos que son compartidos por nuestro interlocutor; y (4) conforme al propósito comunicativo, evaluar hasta qué punto se ha logrado el objetivo. Corder (1983) ha subrayado la importancia de evaluar las capacidades de nuestro interlocutor:

«Las estrategias adoptadas por los hablantes, naturalmente, dependen de sus interlocutores. Lo que intentamos comunicar y cómo comenzamos están determinados no sólo por nuestro conocimiento de la lengua sino también por nuestra evaluación de la competencia lingüística de nuestro interlocutor y su conocimiento del tema del discurso» (Corder, 1983:15).

El proceso de evaluación se puede ver mejor a través del siguiente ejemplo. Cuando yo vivía en Bangkok a menudo una de «mis tareas más difíciles» era explicar a mis invitados cómo llegar a mi casa. Después de haberme esforzado en dar indicaciones en varias ocasiones, finalmente descubrí, a través de un proceso de evaluación, que era necesario determinar en primer lugar de qué parte de la ciudad vendría mi invitado. Aprendí esto con gran turbación después de haber enviado a más de un hambriento invitado en la dirección equivocada, al pensar que ellos irían a mi casa por el mismo camino por el que yo acostumbraba a hacerlo. Y debía ser capaz de obtener esta información determinando las formas y estructuras más apropiadas y efectivas (en inglés y en thai) para hacerlo por teléfono sin ser descortés o excéntrico. Incluso el intento más cortés para ofrecer esta información era un poco inútil, sin embargo, si la persona a la que había invitado tenía poco sentido de la orientación o no estaba familiarizada con los principales distritos de la ciudad. En tales casos la conversación pasaba bastante rápidamente de ofrecer o dar indicaciones sobre la dirección a intentar determinar algunos puntos de referencia que ambos conociéramos. Una vez que esto estaba resuelto podía seguir dando instrucciones. En resumen, la información que yo necesitaba para alcanzar de forma efectiva mi objetivo comunicativo era la parte de la ciudad de la que venía mi invitado, y la mayor parte de la conversación a menudo implicaba averiguar qué conocimiento geográfico de la ciudad compartíamos mi invitado y yo.

Componente de planificación

El componente de planificación recupera ítem relevantes (gramatical, textual, ilocutivo, sociolingüístico) de la competencia del lenguaje y formula un plan cuya realización pretende alcanzar la meta comunicativa. En el caso de un contexto de habla monolingüe, los puntos relevantes partirán de la competencia de la lengua nativa (L1), mientras que en el uso en contexto bilingüe, de segunda lengua o de lengua extranjera estos puntos pueden ser recuperados a partir de la lengua nativa, del sistema de interlengua del usuario (Li)* o de la lengua segunda (L2) o extranjera. En el ejemplo anterior, yo recuperaba las formas apropiadas de dirigirme a alguien y las rutinas de interrogación que yo había aprendido específicamente para

* Bachman utiliza [Li] para abreviar interlengua. La mayoría de los autores la abrevian de la siguiente manera: [LL].

la ocasión, y formulé un plan para utilizarlas y adquirir la información necesaria. Dependiendo de cómo evoluciona la conversación, pueden recuperarse otros puntos y formularse otros planes.

Esta descripción de los componentes de evaluación y planificación en el lenguaje comunicativo es similar a la caracterización de los procesos implicados en la comunicación realizada por Johnson (1982):

«Hay al menos tres procesos de los que [un oyente] debe encargarse si quiere cumplir su papel como interlocutor. Primero, debe «examinar» el enunciado [del hablante] para extraer... su información pragmática... [que es] esa parte de la información total expresada que contribuye a la información necesitada por el hablante. Es, en pocas palabras, la información que el oyente quiere recibir... [El oyente] se aproxima a la tarea de la comprensión auditiva preparado para encontrar cierta comunicación en las palabras de la persona con quien interactúa. Una vez que llega la información, ésta tiene que ser juzgada conforme al objetivo del hablante, y éste es el segundo proceso que [el oyente] debe acometer... [El oyente] compara, entonces, lo que se ha dicho con lo que quiere saber, identifica cualquier divergencia entre lo dicho y lo que quiere saber y entonces (como un tercer proceso) formula su siguiente enunciado» (Johnson, 1982:149).

Son exactamente estas características del uso comunicativo del lenguaje las que asocio con la competencia estratégica. Como se indicó anteriormente, la comunicación implica un intercambio dinámico entre contexto y discurso, de modo que el uso comunicativo del lenguaje no se caracteriza simplemente por la producción o interpretación de textos, sino por la relación que se establece entre un texto y el contexto en que se produce. La interpretación del discurso, en otras palabras, requiere la habilidad para utilizar las competencias de lenguaje disponibles con el fin de evaluar el contexto para ver cuál es la información relevante y entonces unir esta información con la información en el discurso. La función de la competencia estratégica es unir la información nueva que debe ser procesada con la información relevante que está disponible (incluyendo las presuposiciones y el conocimiento del mundo real) y organizar todo esto dentro de un uso óptimamente eficiente de las habilidades de lenguaje existentes.

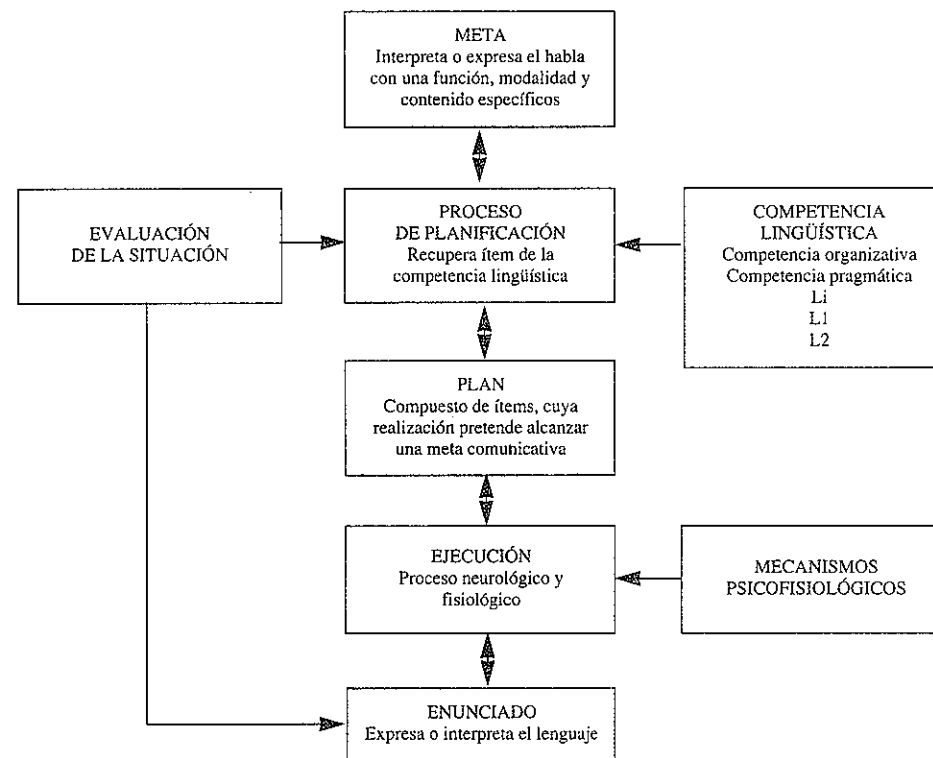
Componente de ejecución

Por último, el componente de ejecución recurre a los mecanismos psicofisiológicos relevantes para llevar a cabo el plan en el modo y canal apropiado a la meta comunicativa y al contexto. Las interacciones entre los componentes de la competencia estratégica, competencias del lenguaje y el contexto de uso del lenguaje están ilustradas en la figura 4.3 (pág. sig.).

En la comprensión, o interpretación, están implicados los mismos procesos (evaluación, planificación y ejecución). Al asistir a una conferencia, por ejemplo, nuestra meta comunicativa puede ser entender mejor un área determinada de conocimiento. Al evaluar la situación consideramos el tema, lo que sabemos sobre el conferenciante, el tipo de audiencia y nuestro propio conocimiento y habilidades y creamos expectativas relativas a los enunciados que tendremos que interpretar y nuestras probabilidades de interpretarlos. Esta evaluación puede ser bastante premeditada, como en el caso de una conferencia, y podemos incluso hacer una preparación consciente, como leer un artículo, para alcanzar mejor nues-

tra meta comunicativa. En otros casos nuestra evaluación puede ser menos premeditada y puede que sea necesario hacer ajustes sobre la marcha. Por ejemplo, si nos damos cuenta de que el conferenciante tiene un acento extranjero muy marcado tendremos que emplear competencias asociadas con la interpretación de habla no nativa. Si no las utilizamos podemos encontrar la conferencia incomprensible y fallar en nuestra meta comunicativa. La investigación reciente sobre el papel de los esquemas en la lectura (por ejemplo, Carrel, 1982, 1986) proporciona, en mi opinión, ejemplos adicionales sobre el papel de los planes y las expectativas en la recepción del lenguaje.

Figura 4.3



La influencia de la competencia estratégica en la realización de exámenes de lengua

A estas alturas haríamos bien en preguntarnos en qué medida la competencia estratégica afecta a la puntuación en exámenes de lengua. Supongamos que dos hablantes no nativos de una lengua fueran a pasar tres exámenes: uno sobre el sistema lingüístico,

otro sobre recepción contextualizada en el que la puntuación está influida en parte por resultados prácticos, y un último test de producción oral. Supongamos que encontramos que la puntuación de las dos personas es igual en las dos primeras pruebas, pero diferente en la tercera. Cuando analizamos las grabaciones del tercer test encontramos que quien realizó el examen de forma más efectiva hizo uso de más modos diferentes de realizar actos ilocutivos que la otra persona, y que sus proposiciones hacían más referencias a objetos relevantes en el entorno.

Preguntamos a la examinanda menos efectiva por qué no intentó utilizar todos los diferentes modos de realización para los actos ilocutivos que había utilizado la examinanda más efectiva, y por qué no hizo referencia a objetos relevantes en el entorno para hacerse entender. Su respuesta fue: «No pensé en ellos en ningún momento» o «No me di cuenta de los objetos del entorno» o «Pensé que el esfuerzo no merecía la pena».

En un caso así podemos caracterizar a la usuaria más efectiva como más dispuesta y hábil a la hora de hacer uso de sus conocimientos disponibles con el fin de realizar una función por medio del uso de la lengua, pero no nos atreveríamos a decir que la competencia de *lenguaje* de las dos hablantes era diferente. En otras palabras, podríamos considerar que ambas personas tenían el mismo control de las reglas del sistema lingüístico y de uso, pero que eran diferentes en su disposición para explotar lo que sabían y su flexibilidad a la hora de hacerlo. Y aunque este ejemplo trata de la generalidad de la competencia estratégica para hablantes no nativos, considero que es aplicable también a hablantes nativos.

Algunos tipos de tareas de los test pueden medir la competencia estratégica, casi por su mismo diseño. En pruebas de comprensión lectora, por ejemplo, es una práctica común incluir preguntas que necesitan procesos de inferencia para ser resueltas. Creo que responder correctamente a cuestiones de este tipo requiere de la competencia estratégica, en el sentido que el examinando debe reconocer qué información fuera del discurso mismo es relevante para responder la cuestión, y entonces debe buscar esa información en su memoria.

También podría parecer que hay algunos tipos de tareas en los test de lengua que son especialmente susceptibles a los efectos de la competencia estratégica del examinando, en las que pueden completar con éxito ciertas tareas utilizando su competencia estratégica para compensar deficiencias en otras competencias. Un ejemplo de una prueba de este tipo es la prueba de descripción de un dibujo descrita por Palmer (1972, 1981), en la que se pide a la persona examinada que describa el dibujo tan rápidamente como le sea posible con el fin de permitir al examinador diferenciar el dibujo descrito de un serie de dibujos parecidos. Como prueba de competencia organizativa, esto requeriría del examinando emplear cierta variedad de palabras. En efecto, el contenido de los dibujos se hizo pensando en ello. Sin embargo, Palmer (1981) se dio cuenta de que algunos sujetos con vocabularios evidentemente limitados describían los dibujos en términos de su disposición en la página, de la claridad u oscuridad o del tamaño. Estos sujetos parecían haber adoptado la estrategia de ignorar el contenido proposicional de los dibujos y en su lugar comunicar cosas acerca del código visual no verbal (líneas y formas) utilizado para representarlos. En test como éstos, bien puede ser que la realización se vea afectada más por la competencia estratégica que por la habilidad específica de lenguaje que el test en principio pretendía medir.

También se puede esperar que el tipo de puntuación empleado influya en el efecto de la competencia estratégica en la realización de la prueba. Si una prueba se puntúa únicamente sobre la base del efecto práctico de la producción lingüística, la contribución potencial de la competencia estratégica puede ser alta. Consideremos, por ejemplo, un test en el que se pide a la examinada que escriba una serie de instrucciones que indiquen cómo realizar cierta tarea, la de preparar un gráfico de coordenadas: dibujar dos ejes de intersección

nes y etiquetarlas e introducir un pequeño conjunto de datos correctamente. Supongamos que la prueba se puntúa sólo en la medida en que el gráfico dibujado por el examinador coincida con el mostrado al examinando, y que el examinando ha sido informado de que éste es el criterio de corrección (por el que se considera correcto). Un examinando con buena disposición para usar lo que sabe que son formas simplificadas y quizá agramaticales es sin embargo capaz de escribir una serie de instrucciones comprensibles y adecuadas para la tarea. Por otro lado, un examinando sin esa buena disposición para hacer lo mismo gasta una cantidad de tiempo excesiva intentando producir frases lingüísticamente correctas y no completa la tarea. La misma prueba puntuada parcialmente sobre una base de criterios diferentes, por ejemplo la variedad de estructuras utilizadas y la corrección con la que son usadas, puede valerle al examinando estratégicamente hábil (aquel con buena disposición para usar lenguaje simple y agramatical) para una puntuación más baja.

¿Podemos medir la competencia estratégica?

He sostenido que la competencia estratégica influye en la ejecución del lenguaje en que parece haber usuarios de la lengua que hacen mejor uso de su competencia lingüística al realizar distintas funciones. De forma parecida, algunos tipos de tareas de pruebas de lengua parecen implicar la competencia estratégica en mayor medida que otros. Sin embargo, más que considerar la competencia estratégica solamente como un aspecto de la competencia del *lenguaje*, yo la considero más una habilidad general, que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea determinada, si esa tarea está relacionada con el uso comunicativo de la lengua o con tareas no verbales como hacer una composición musical, pintar o resolver ecuaciones matemáticas.

Y es aquí donde empezamos a entrar en el dominio de las habilidades cognitivas generales, o inteligencia, que va más allá del ámbito de este libro. Oller (1983) ha formulado la hipótesis de lo que él llama «un factor general de dominio de la lengua», que implica «el proceso de “hacer mapas pragmáticos” de formas de enunciados... dentro de los contextos de la experiencia» (pág. 335). John B. Carroll, por otro lado, sostiene (en comunicación personal) que la inteligencia, aunque no es totalmente independiente, es diferente de las habilidades de la lengua. Yo estaría de acuerdo en que sería inexacto identificar la competencia estratégica con la inteligencia. Al mismo tiempo, rechazar simplemente la competencia estratégica como una habilidad general cuyos efectos en la realización de test de lengua no los podemos medir sería sortear la cuestión. Determinar los efectos de las distintas habilidades en la realización de test es en último término una cuestión empírica. Es por tanto mi deseo que la formulación de la competencia estratégica presentada aquí resulte útil para generar hipótesis acerca de la realización de test y para diseñar pruebas que nos permitan examinar estas hipótesis por medio de investigaciones empíricas.

Mecanismos psicofisiológicos

Hasta aquí he tratado aquellas competencias que creo que son parte de la habilidad comunicativa de la lengua. Con el fin de caracterizar completamente el uso de la lengua, sin embargo, es también necesario considerar los mecanismos psicofisiológicos que están implicados en el uso de la lengua. Éstos son esencialmente los procesos neurológicos y

fisiológicos que Faerch y Kasper (1983) incluyen al hablar de la fase de ejecución del uso de la lengua. Por tanto, podemos distinguir el canal visual del auditivo y el modo receptivo del productivo. En el uso receptivo del lenguaje se usan las destrezas auditiva y visual, mientras que en el uso productivo se emplean las destrezas neuromusculares (por ejemplo, articularia y manual). Así, en el ejemplo de la página 111, el examinando usaba correctamente su competencia lingüística para construir la frase «La niña es más alta que el niño». También utilizó su destreza visual para acceder a la información no lingüística del dibujo, su destreza auditiva para acceder a la información en las instrucciones del administrador de la prueba y su destreza articularia para pronunciar las palabras de forma correcta y con un acento y entonación adecuados.

RESUMEN

En este capítulo, se ha propuesto un marco de referencia para describir la habilidad comunicativa del lenguaje como conocimiento de la lengua y la capacidad para utilizar ese conocimiento en su uso comunicativo. La habilidad comunicativa del lenguaje está formada por la competencia de la lengua, la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos. La competencia de la lengua incluye la competencia organizativa, a su vez formada por las competencias gramatical y textual, y la competencia gramatical, compuesta por las competencias ilocutiva y sociolingüística. La competencia estratégica es vista como la capacidad para relacionar la competencia de la lengua, o conocimiento de la lengua, con las estructuras de conocimiento del usuario de la lengua y los rasgos del contexto en que la comunicación tiene lugar. La competencia estratégica lleva a cabo funciones de evaluación, planificación y ejecución para determinar los medios más efectivos para alcanzar la meta comunicativa. Los mecanismos psicofisiológicos implicados en el uso de la lengua caracterizan el canal (auditivo, visual) y modo (receptivo, productivo) en que la competencia es realizada.

Este marco de referencia se presenta como una parte de la teoría de factores que afecta a la realización de test de lengua. La segunda parte de esta teoría, una descripción de las características de los métodos de test que afectan a la realización de las pruebas, será tratada en el próximo capítulo.

LECTURAS ADICIONALES

El marco de referencia descrito por Canale y Swain (1980) es fundamental para la investigación en competencia comunicativa. Este artículo incluye una excelente revisión de la investigación relacionada con los cuatro componentes principales del marco de referencia: competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica. Las distinciones de Widdowson (1978) entre uso y sistema lingüístico y entre texto y discurso proporcionan una base para la comprensión de la relación entre aspectos organizativos e ilocutivos de la competencia de la lengua. Hymes (1972b) desarrolla la noción de adecuación sociolingüística, distinguiendo entre lo que es posible, lo que es factible, lo que es adecuado y lo que es hecho en realidad en el uso comunicativo de la lengua. Halliday (1976) discute los aspectos generales de su teoría de la gramática funcional. Hymes (1972b, 1982) y Van Dijk (1977) proporcionan análisis amplios de las características que constituyen el contexto de uso de la lengua. Richards y Schmidt (1983b) proporcionan detallados ejemplos que ilustran el papel de la competencia estratégica en la conversación.

Richards y Sukwiat (1983) discuten los efectos de la transferencia de convenciones conversacionales de la lengua nativa (thai) al discurso conversacional en la segunda lengua (inglés). Finegan y Besnier (1988) proporcionan unos tratamientos excelentes de los dialectos (capítulo 12) y los registros (capítulo 13).

PREGUNTAS PARA DISCUTIR

1. ¿Todo hablante nativo tiene el mismo grado de habilidad lingüística comunicativa? ¿En qué competencias es más probable que los hablantes nativos sean iguales?
2. ¿En qué aspectos de la habilidad lingüística comunicativa es más probable que difieran los hablantes nativos? ¿Qué competencias surgen como resultado de estar en una comunidad de habla? ¿Cuáles son resultado de la educación?
3. Opine sobre los actos proposicionales, ilocutivos y perlocutivos de los siguientes enunciados:
 - a. «Mi café no tiene suficiente azúcar».
 - b. «¿Tienes hora?»
 - c. «¡Quiero hablar con el encargado!»
 - d. «¿La bolsa o la vida?»
 - e. «Fumar produce cáncer de pulmón, problemas cardíacos, enfisema y puede complicar el embarazo».
4. ¿Hay un orden de adquisición o aprendizaje de competencias de lengua implícito en el marco de referencia propuesto? ¿Debe dominarse alguna antes de que puedan ser aprendidas otras? ¿Puede alguna ser dominada de forma independiente sin que se dominen otras?
5. Describa cómo mediría la competencia estratégica de una persona en el uso de la lengua.
6. Discuta los roles de la competencia de la lengua y la competencia estratégica en el siguiente intercambio entre un hablante nativo (HN) de inglés y un aprendiente de inglés (A) (Faerch y Kasper, 1983:20)⁶:

HN: ... qué lees en casa... qué eh

A: mmm... eh Historia

HN: das clase de Historia en la escuela

A: ... reyes

HN: cuando estudias sobre eh no sé... antiguos reyes

A: ah sí doy de eso

HN: pero a ti te gusta leer libros de Historia

A: eh esta historia... ya sabes... eh Historias jóvenes... eh

HN: ajá

A: no no con esas cosas viejas que sabes de reyes o... todo eso...

HN: quieres decir... recientes... en años más recientes

A: eh... una Historia es... puede ser sobre un chico... chica y... eh la vida de la gente joven y...

HN: oh te refieres a historias...

⁶ El aprendiente de inglés confunde el término inglés *history* (estudio de hechos históricos) y *story* (relato), que se traduce en castellano por «historia». Escribimos «Historia» cuando la palabra inglesa utilizada es *history* e «historia» cuando la palabra utilizada es *story*.